

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

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

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

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

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

Главный редактор

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

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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

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

Содержание

16+

Образовательная политика

Современные тенденции развития образования

- Н. Ю. Бармин, Н. С. Татарникова.* Исследование личностного потенциала руководителя общеобразовательной организации 4
- С. Ю. Алашеев, Т. Г. Кутейницына.* Востребованные компетенции специалистов инновационных машиностроительных производств 11
- М. А. Головчин.* Измерение и оценка профессионального самочувствия учителей общеобразовательных организаций 18
- К. В. Чедов.* Кластерный подход в формировании культуры здоровья обучающихся 26
- В. Б. Клепиков, Е. И. Пономарева.* Образовательная робототехника: проблемы формирования готовности педагогов и обучающихся к инновационной деятельности 33
- В. А. Бакаев, А. М. Лейбов, О. М. Осокина.* WorldSkills как инструмент оценки качества подготовки современного выпускника СПО 40

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

- О. Е. Курлыгина.* Задачный подход в формировании готовности педагога к начальному языковому образованию 50
- М. Ю. Борщевская.* Методические подходы к изучению рассказов М. Горького и Л. Андреева 56
- О. В. Гончарук.* Развитие ценностного потенциала учителя иностранного языка в процессе совершенствования методической компетенции 65
- Ю. А. Дмитриев, Т. В. Калинина, Т. В. Кротова, Е. А. Сорокина.* Мультимедийные презентации в образовательном процессе ДОО 72
- Ю. В. Суховершина, А. В. Рожкова.* Технологии профориентационной работы с цифровым поколением 79
- А. М. Фирсова, Е. С. Сурганова.* Опыт музейной педагогики в реализации концепции проекта «Поход в музей» 87
- А. Г. Заседателява, Е. П. Рябчикова.* Инсталляция как разновидность межпредметных связей в музыкальном образовании учащихся 94

Повышение квалификации педагогических кадров

- Т. Н. Полякова.* Проблемы организации и содержания экспериментальной части педагогического исследования 102

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

Е. С. Плотникова. Профессиональное развитие социального педагога в условиях поствузовского сопровождения _____ 108

Е. А. Колотыгина. Эмоциональная культура как компонент личностной компетентности педагога в процессе обучения детей с ОВЗ _____ 114

Профессиональная компетентность будущих специалистов

Т. И. Зиновьева, Ж. В. Афанасьева, А. В. Богданова. «Московская электронная школа» как ресурс подготовки будущего педагога к инновационной деятельности _____ 121

И. Н. Басев, И. И. Некрасова, Д. Н. Цветков. Использование электронных образовательных ресурсов для формирования общепрофессиональных компетенций студентов _____ 128

Слово докторанту и аспиранту

О. Ю. Стрелова, С. И. Сташенко. Проблемы формирования диагностической культуры студентов _____ 134

М. В. Степанова. Системный подход к структурно-содержательному наполнению современного учебно-методического комплекта по иностранному языку _____ 139

Из истории народного образования

Ученые земли Нижегородской

А. С. Курбатова, Д. А. Гулько. В. В. Розанов о школьном обучении и семейном воспитании _____ 148

С. Л. Ивашевский. Нижегородское образование в научном творчестве А. А. Касьяна _____ 155

Информация об авторах _____ 161

Уважаемые авторы и читатели журнала

Приглашаем вас посетить сайт журнала: nizhobr.nironn.ru. Здесь вы можете узнать темы ближайших номеров, правила подготовки научной статьи к публикации, состав членов редакционной коллегии и редакционного совета, информацию об учредителе издания.

Ответственный секретарь С. Ю. Малая

Редактор А. Л. Чипинская

Корректор В. А. Буренкова

Компьютерная верстка Л. И. Половинкина, 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. E-mail: 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

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ



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



Н. С. ТАТАРНИКОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и практики
управления образованием НИРО
nctnc@yandex.ru

Статья посвящена изучению личностного потенциала управления руководителя образовательной организации. Представленные результаты социологического исследования обосновывают необходимость создания условий для совершенствования обозначенного личностного потенциала, разработки программ развития профессионально значимых личностных качеств руководителя как условия повышения эффективности управления образовательной организацией.

The article is devoted to the researching of a general education institution manager's personal potential. The results of the sociological researching presented in the article are proved a necessary creation of conditions for the general education institution manager's personal potential improvement and the designing development programs of professionally significant personal qualities as conditions for improving the management of educational institution.

Ключевые слова: модельное представление личностного потенциала управления, профессионально значимые личностные качества, деловые качества, нравственные качества, субъект управления, направленность личности

Key words: model view control personal capacity, professionally meaningful personal qualities, qualifications, moral qualities, the subject of management, direction, identity

В условиях модернизации социально-экономической жизни общества, продиктованных нарастанием глобальной конкуренции, развитием информационных технологий, технологического базиса реального сектора экономики, возрастают требования к качеству человеческого потенциала. Проблема формирования человеческих ресурсов, необходимых для модернизации и инновационного развития страны, является одной из определяющих для настоящего и будущего, а общеобразовательная система предстает одним из значимых механизмов ее эффективного решения. Определена национальная цель развития общего образования на ближайшие пять лет: «...обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» [1].

Осуществление обозначенной стратегии требует значительного совершенствования условий и процессов в образовательных организациях, эффективного использования всех имеющихся ресурсов и прежде всего совершенствования человеческого потенциала организаций.

Необходимо отметить, что в последнее десятилетие образовательная практика претерпела значительные изменения: активно внедряются требования ФГОС, информационные, мультимедийные технологии обучения, современное учебное оборудование, новые формы организации учебной деятельности, организационно-финансовые механизмы и т. д. Продуктивность внедряемых новшеств во многом зависит от действенности педагогической системы, профессионализма персонала образовательных организаций и, вследствие системного подхода, эффективности управляющей системы. Как отмечает известный экономист П. Друкер, руководители, «не умеющие управлять собой для повышения эффективности своей деятельности, не смогут эффективно управлять коллегами и подчиненными. Управ-

ление в значительной мере осуществляется на личном примере... Новые требования — новые задачи — а нового человека нет...» [2, с. 5].

Проблема профессионализма руководителей образовательных организаций

связана с проявлением личностных качеств и способностей, рефлексивно-мотивационными эффектами, ответственностью и имеет сложную природу взаимодействий индивидуальных

В своей содержательной сущности профессионализм — это мастерство руководителя, его профессиональная компетентность, личностное взаимодействие с миром профессии.

качеств, технологических знаний, профессиональных навыков. В своей содержательной сущности профессионализм — это мастерство руководителя, его профессиональная компетентность, личностное взаимодействие с миром профессии. В осуществлении значимых взаимодействий с внешним миром (в данном случае с миром профессии) проявляется внутренняя сущность человека, его система ценностей, норм, представлений, детерминирующих его деятельность в достижении целей.

Актуальность исследования, проведенного авторами, определяется необходимостью поиска ресурсов для развития образовательных организаций в условиях нарастания требований к качеству результатов и ограниченности финансового обеспечения, использования возможностей социальной инфраструктуры в педагогическом процессе.

Специалисты в области управления признают, что «человек, занимающийся административной работой, должен быть зрелым эмоционально, наделен большим интеллектом, высокоразвитым чувством интеллектуальной любознательности и иметь солидную подготовку. Более того, черты его характера и ум намного важнее, чем знание техники управления и наличие профессиональных знаний» [5, с. 57].

Повышение эффективности управления образовательной организацией и ре-

зультативности ее деятельности, по мнению авторов, возможно при условии совершенствования профессионально значимых личностных качеств руководителя организации в рамках программ непрерывного профессионального развития. Исследование и понимание многогранности взаимодействия личности и содержательного мира профессии имеют определяющее значение для содержательного и дидактического наполнения образовательных программ профессионального развития руководителей образовательных организаций.

На основе анализа теоретических источников по проблеме и описания в них такого феномена, как личностный потенциал управления, было разработано его модельное представление, которое включает нравственные, деловые качества личности, совокупность мотивационных и социально-психологических характеристик, позволяющих руководителю проявлять себя в качестве субъекта управления.

С целью выявления общих тенденций во взглядах руководителей образовательных организаций на профессиональное и личностное совершенствование была разработана диагностическая методика «Успешный руководитель», направленная на изучение отношения к профессионально значимым личностным качествам руководителя, влияющим на эффективность управленческой деятельности.

С целью выявления общих тенденций во взглядах руководителей образовательных организаций на профессиональное и личностное совершенствование была разработана диагностическая методика «Успешный руководитель».

Методика «Успешный руководитель» разработана на основе анкет и тестов отечественных и зарубежных специалистов. Она направлена на выявление спектра деловых и нравственных личностных качеств

и представлена в виде анкеты с набором таблиц для опроса:

✓ таблица рефлексивного исследования личностных качеств, способствующих успеху респондента (Э-1);

✓ таблица изучения представлений

респондента об успешном руководителе организации (коллеге) (Э-2);

✓ таблица для выявления представлений респондента о современном (актуальном) руководителе образовательной организации (Э-3);

✓ таблица оценки респондентом потребностей подчиненных в личностных качествах руководителя (Э-4).

В процедуре комплексной диагностики участвовали 167 руководителей образовательных организаций общего образования, которые являлись участниками программы повышения квалификации «Менеджмент в образовании». Анкетирование носило анонимный характер и проводилось на основе произвольной выборки.

Структура выборки участников анкетного опроса (респондентов) выглядит следующим образом:

✓ распределение респондентов по стажу работы в занимаемой должности (до 5 лет — 40,3 %; от 5 до 10 лет — 20,9 %; от 10 до 20 лет — 20,9 %; более 20 лет — 17,9 %);

✓ распределение респондентов по возрастному признаку (от 25 до 35 лет — 13,3 %; от 36 до 45 лет — 36,9 %; от 46 до 55 лет — 32,5 %; от 56 и старше — 17,3 %);

✓ распределение респондентов по типу населенного пункта (город — 53,8 %; муниципальный (районный) центр — 20,8 %; сельское поселение — 25,4 %);

✓ распределение респондентов в соответствии с их профессиональным образованием (высшее педагогическое — 97 %; высшее непедагогическое — 3 %).

Репрезентативность выборки позволяет сделать обобщенное представление о предмете исследования.

В рамках исследования на основе сопоставления данных эмпирического исследования предполагалось определить спектр профессионально значимых личностных качеств, влияющих на эффективность управления образовательной организацией и результативность ее деятельности.

Следуя заявленной гипотезе и цели исследования, на первом этапе авторы изучали представления респондентов о личностных качествах, которые наиболее способствуют достижению ими целей профессиональной деятельности. В процессе ретроспективной личностной рефлексии респондентами были осуществлены самоанализ ситуаций профессионального успеха, оценка внутреннего ощущения опыта профессиональной деятельности.

К личностным качествам, способствующим эффективному осуществлению профессиональной управленческой деятельности и занимающим первые шесть позиций в рейтинге, респонденты отнесли *целеустремленность, ответственность, трудолюбие, организованность, требовательность, настойчивость*. Наиболее значимыми для них оказались деловые качества, характеризующие их отношение к работе, используемые ими методы и приемы управленческой деятельности. Просматривается социальная норма, свойственная администратору, с ценностными установками на результат, дисциплину, самопожертвование и ответственное поведение, а также присущий ему императивный стиль взаимодействия с подчиненными. Основанием для осуществления ролевой позиции можно определить поведенческий рационализм на основе приоритета норм, иерархии институциональных задач, следования регламентам и т. д.

Необходимо отметить, что проявлению вышеуказанных личностных качеств способствуют внешние условия профессиональной деятельности респондентов: высокие требования к результатам деятельности организации, усиление административной вертикали управления, процедур контроля, с одной стороны, и недостаточная ресурсная обеспеченность деятельности образовательных организаций — с другой.

Чрезмерная регламентация управленческой деятельности в условиях ресурсного дефицита приводит к оптимизации всех имеющихся средств и прежде всего

к выбору наименее затратного пути для достижения цели.

Анализ на основе социокультурной дифференциации показывает, что спектр личностных качеств руководителей образовательных организаций, определяющих эффективность управленческой деятельности, в основном совпадает с обобщенным рейтингом. Следует отметить, что в школах, расположенных в крупных городах, респонденты вместо такого качества, как *требовательность*, предпочли *инициативность*. Включение инициативности в реестр шести качеств, определяющих эффективность, свидетельствует о степени свободы в принятии решений, активного поиска возможных альтернатив решения управленческих задач. В образовательных организациях, находящихся в муниципальных центрах, респонденты вместо *настойчивости* предпочли такое личностное качество, как *эмпатичность*, что свидетельствует о придании большего значения в управленческом процессе взаимопониманию, эмоционально-чувственному взаимодействию с подчиненными — участниками образовательного процесса.

Мнения респондентов в отношении значимости личностных качеств с позиции возраста в основном совпадают с обобщенным рейтингом. Следует отметить, что большинство респондентов старше 55 лет считают, что такое качество, как *эмпатичность*, в большей степени способствует достижению цели, чем *настойчивость*. Руководители в возрасте до 35 лет считают, что *инициативность* более эффективно влияет на достижение управленческих целей, чем *требовательность*.

Значимость личностных качеств в достижении результата при анализе мнений респондентов в соответствии со стажем управленческой деятельности в целом соответствует обобщенному рейтин-

К личностным качествам, способствующим эффективному осуществлению профессиональной управленческой деятельности, респонденты отнесли целеустремленность, ответственность, трудолюбие, организованность, требовательность, настойчивость.

гу. Однако нельзя не отметить, что руководители со стажем работы в должности менее 5 лет *требовательности* предпочли *инициативность* как более эффективное качество руководителя в решении управленческих задач. Приведенные данные свидетельствуют о том, что молодые руководители стремятся проявить инициативу в решении многих вопросов, демонстрируя свою активность в жизни организации и значимость позиции руководителя в коллективной деятельности.

Закрывающую позицию в рейтинге личностных качеств руководителя (17—20-е места), влияющих на эффективность управленческого процесса, занимают такие качества, как *адаптивность*, *жизнерадостность*, *скромность*, *честолюбие*. Необходимо отметить низкий уровень значимости адаптивных личностных качеств (17-е место), формирующих способность личности адекватно выстраивать взаимодействие со средой, выбирать оптимальное поведение в изменяющихся условиях. Руководители образовательных организаций, расположенных в крупных городах, придают большее значение способности к адаптации (13-е место). Очевидно, что степень самостоятельности руководителя образовательной организации в крупных городах выше, чем у их коллег в отдаленных от города поселениях. Способ-

Закрывающую позицию в рейтинге личностных качеств руководителя (17—20-е места) занимают такие качества, как адаптивность, жизнерадостность, скромность, честолюбие.

ность личности адаптироваться в ситуации изменений можно отнести к значимым факторам, определяющим эффективность управленческой деятельности, однако она не так значима в реализации регламентированной деятельности.

Императивность в стиле управления большинства респондентов подтверждает позиционирование такого личностного качества, как *скромность*, которое занимает предпоследнее (19-е) место в рейтинге.

Обращает на себя внимание позиция

в рейтинге такого личностного качества, как *жизнерадостность* (18-е место), которая характерна для руководителей образовательных организаций независимо от территориального расположения, возраста и стажа профессиональной деятельности. Низкий уровень удовлетворенности от профессионального процесса, достигнутых результатов не формирует мотивирующего эффекта, и мы можем говорить о присутствии постоянного эмоционального дискомфорта. С учетом динамики изменений, повышения интенсивности труда такая оценка понятна, но требует детального анализа другая сторона, то есть система взаимодействий в управляющей иерархии. В любой сфере деятельности, тем более в образовании, где профессиональная деятельность постоянно связана с межличностными взаимодействиями, должна быть эффективная система мотивирования. Низкая удовлетворенность профессиональной деятельностью также свидетельствует о необходимости формирования навыков саморегуляции поведения у руководителей и выстраивания системы ценностных приоритетов и жизненных ориентаций.

Руководители организаций, расположенных в крупных городах, относят к личностным качествам, не влияющим на эффективность их труда, такое качество, как *эмпатичность* (17-е место), что в свою очередь подчеркивает преобладание формального стиля руководства в границах норм и регламентов. Такая же тенденция просматривается в поведении руководителей в возрасте до 35 лет: данная категория руководителей считает мало важным такое качество, как *доброжелательность* (17-е место).

У руководителей образовательных организаций, расположенных в муниципальных центрах, последние позиции в рейтинге занимают такие личностные качества, как *коммуникабельность* (17-е место), *рефлексивность* (19-е место). Аналогичная позиция наблюдается у респондентов в возрасте старше 55 лет. Обо-

значенные качества имеют непосредственное отношение к эффективности деятельности руководителя. Очевидно, в данном случае мы можем говорить о доминировании внешней оценки профессиональной деятельности руководителя и императивного стиля взаимодействий.

Высокий рейтинг таких личностных качеств, как *ответственность, целеустремленность, требовательность*, и их значимость для эффективной деятельности руководителя образовательной организации отмечают многие исследователи (А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. В. Кузьмина, И. А. Зимняя, Г. С. Никифоров и др.). Из анализа результатов исследования можно вывести два суждения:

✓ во-первых, в образовательных организациях преобладает формально-императивный стиль руководства в решении управленческих задач;

✓ во-вторых, вектор ответственности в деятельности руководителя образовательной организации сосредоточен на исполнении административных требований институциональной иерархии, а не на творческом профессиональном преобразовании педагогической системы организации.

Совершенно иначе в оценках респондентов выглядит портрет «успешного руководителя» (описание личностных качеств коллег, успешных в профессии):

✓ наряду с таким качеством, как *ответственность*, первые шесть строчек рейтинга занимают *доброжелательность, самообладание, коммуникабельность, инициативность, адаптивность*;

✓ успешность в деятельности респонденты связывают с высоким уровнем поведенческой культуры, эффективным взаимодействием, самостоятельностью, профессиональным творчеством и саморазвитием. Данное обстоятельство свидетельствует о признании респондентами значимости лидерских качеств руководителя, эффективности корпоративного (демократического) стиля управления. Однако *целеустремленность* (9-е место) как характерное качество для лидера, фор-

мирующее представление о желаемом результате, не попало в рейтинг шести качеств, определяющих успех в управленческой деятельности. Такое личностное качество, как *рефлексивность*, заняло одну из нижних (18-ю) позиций рейтинга, хотя оно является значимым

для успешной адаптации и личностного развития как самого руководителя, так и организации в целом. Очевидно, в оценке успеха своих коллег респонденты руководствовались внешними, поведенческими аспектами. Сопоставляя совокупность личностных качеств, влияющих на результативность деятельности респондентов и успешных, на их взгляд, коллег, мы наблюдаем противоречие в оценке продуктивности стилей руководства, характере влияния личностного потенциала руководителя на эффективность управленческого процесса.

Анализ мнений респондентов об идеале современного руководителя отражает спектр качеств лидерского поведения: *целеустремленность, ответственность, эмпатичность, инициативность, креативность, рефлексивность*. Представленные данные позволяют судить о понимании респондентами значимости деловых качеств руководителя, влияющих на эффективность управления организацией. С одной стороны, респонденты, занимая позиции формального лидера, демонстрируют стремление к ролевой позиции профессионального (делового) лидерства, но поведенческий прагматизм, обусловленный реалиями институциональной системы, приводит к бессознательному уходу в реальной практике от эффективной модели поведения. С. Кови в своей книге «Семь навыков эффективных людей» данный стиль поведения характеризует как реактивное поведение. Автор утверждает, что «способность отвечать за происходящее, выбирать собственную реакцию — является основой самой эффектив-

Успешность в деятельности респонденты связывают с высоким уровнем поведенческой культуры, эффективным взаимодействием, самостоятельностью, профессиональным творчеством и саморазвитием.

ности» [4, с. 108]. С другой стороны, внутреннее стремление быть подлинным лидером в своей организации наталкивается на отсутствие навыков эффективного управления, самоорганизации и саморегуляции.

Последние строчки рейтинга личностных качеств идеала современного руководителя заняли *порядочность, справедливость, доброжелательность, оптимистичность*. Проблема оптимизма и жизнерадостности в профессиональной деятельности руководителя образовательной организации пронизывает все смысловое пространство ответов респондентов, что свидетельствует об уровне самореализации в профессии, нарастания неудовлетворенности, снижения самооценки и творческого потенциала личности. Низкая удовлетворенность профессиональной деятельностью также свидетельствует о необходимости формирования навыков саморегуляции поведения у руководителей и выстраивания системы ценностных приоритетов и жизненных ориентаций. Рейтинг нравственных качеств, скорее всего, свидетельствует о концентрации респондентов на формальной стороне профессиональной деятельности, приоритете профессиональной задачи.

На основе анализа мнений респондентов можно сделать вывод, что на эффективность управленческой деятельности в большей степени влияют деловые качества, что свидетельствует о том, что

большинство респондентов отдадут предпочтение императивному стилю руководства. Выявлены осознанные потребности респондентов в личностном развитии на основе качеств «успешного руководителя» и «идеального портрета руководителя». К ним мы можем отнести *коммуникабельность, инициативность, самообладание, адаптивность, креативность, рефлексивность, эмпатичность*.

Считаем, что само понятие лидерства, его воздействие на организационную культуру организации должны быть осмыслены руководителями. Возможность влиять на людей, мотивировать их на осознанное, творческое соучастие в достижении общей цели организации не является естественным свойством формального управления.

Наше исследование позволяет констатировать, что руководители образовательных организаций недооценивают влияние своей личности на эффективность процесса управления. Практика показывает, что руководители сопротивляются процессу личностной рефлексии и предпочитают анализ деятельности. Важным организационно-педагогическим условием совершенствования деятельности образовательных организаций является реализация программ развития профессионально значимых личностных качеств руководителя, навыков регулирования стиля поведения как базового компонента личностного потенциала управления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.».
2. Друкер, П. Ф. Эффективный руководитель / П. Ф. Друкер. — М. : Эксмо, 2012. — 240 с.
3. Захарова, Л. Н. Психология управления : учебное пособие / Л. Н. Захарова. — М. : Университетская книга ; Логос, 2009. — 376 с.
4. Кови, С. Р. Семь навыков высокоэффективных людей: мощные инструменты развития личности : пер с англ. / С. Р. Кови. — М. : Альпина Паблишер, 2016. — 396 с.
5. Курс для высшего управленческого персонала : пер. с англ. / науч. ред. В. И. Терещенко. — М. : Экономика, 1970. — 807 с.
6. Психология менеджмента : практикум / под ред. проф. Г. С. Никифорова. — СПб. : Речь, 2010. — 535 с.

ВОСТРЕБОВАННЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИННОВАЦИОННЫХ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНЫХ ПРОИЗВОДСТВ



С. Ю. АЛАШЕЕВ,
старший научный сотрудник
Приволжского филиала
Федерального института
развития образования (Самара)
alashhev_s@mail.ru



Т. Г. КУТЕЙНИЦЫНА,
кандидат социологических наук,
методист отдела исследовательских работ
Центра профессионального образования
Самарской области
kuteinit@mail.ru

Статья основана на результатах исследования долгосрочных перспектив развития высокотехнологичных производств машиностроительного комплекса. Исследователи провели анализ серии экспертных интервью и форсайт-сессий с топ-менеджерами производственных предприятий машиностроения, участниками научно-технических советов по инновационному развитию. Определена перспективная востребованность профессиональных компетенций специалистов со средним профессиональным образованием для нужд машиностроительной отрасли.

The article is based on the results of research of long-term prospects of development of high-tech production of a machine-building complex. The researchers conducted an analysis of series of expert interviews and foresight sessions with top managers of industrial enterprises of mechanical engineering and participants of scientific and technical councils on innovative development. The perspective demand of professional competencies of specialists with vocational education and training for needs of the mechanical engineering industry is defined.

Ключевые слова: профессиональное образование, инновационные технологии, машиностроение, востребованные профессиональные компетенции, универсальные компетенции

Key words: vocational education and training, innovative technologies, mechanical engineering, demanded professional competences, soft skills

Одной из проблем, сдерживающих интенсивное развитие экономики, является нехватка квалифицированных кадров, способных обеспечивать процессы внедрения инновационных разработок в производство. Управление регио-

нальными системами профессионального образования должно учитывать стратегические направления развития технологий и ориентировать образовательные организации на востребованные в скором будущем компетенции специалистов, под-

держивая тем самым инновационные проекты и перспективные (новые) технологии, актуальные для развития экономики [2].

Цель предпринятого исследования — выявление инновационных технологий, как уже используемых в производственном цикле, так и планирующихся к введению в долгосрочной перспективе; определение требований к квалификации персонала инновационных производств машиностроения. Выбор в качестве объекта машиностроительного производства обусловлен как структурой экономики Самарской области, где оно занимает ведущие позиции, так и объемами подготовки в системе профессионального образования по направлению «Машиностроение».

Объектами наблюдения стали ведущие предприятия машиностроения, заявленные в программах инновационного развития региона. В результате отбора был сформирован список из 54 предприятий, который согласовывался с представителями министерства промышленности и экономического развития. Кроме представителей реального сектора экономики в выборку включены девять научных организаций, занимающихся технологиями в сфере машиностроения.

Методы исследования: аналитический обзор материалов по теме исследования [4], вторичный анализ данных имеющихся исследований (результаты среднесрочного прогноза кадровых потребностей

экономики Самарской области к 2019 году и до 2022 года) [1]: экспертный анкетный опрос и форсайт-сессия с представителями предприятий.

На первом этапе были опрошены представители производственных служб предприятий (экспертный опрос), на втором — проведена форсайт-сессия со специалистами, указанными в качестве консультантов по вопросам востребованной профессиональной подготовки рабочих и технологов для высокотехнологичных произ-

водств, на основе заполненных анкет первого этапа. В силу того что должностные позиции респондентов не позволяли провести сессию в классическом варианте, исследователи использовали формат номинальных фокус-групп [3].

Предметом исследования выступали инновационные технологии в машиностроительном производстве. Нас интересовали качественные изменения в технологиях и оборудовании, предъявляющие требования к квалификации рабочих и специалистов инновационных производств. Ориентируясь на то что новые высокотехнологичные производства должны касаться изменений программ подготовки в системе среднего профессионального образования, мы сконцентрировались на анализе тех направлений, развитие которых повлияет на содержание труда квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена.

Инновационное оснащение высокотехнологичных производств обсуждалось с экспертами по четырем основным направлениям.

✓ *Производственные технологии и методы обработки материалов.* Чаще всего в производственном цикле опрошенных предприятий в настоящее время реализуются технологии комбинированных методов обработки поверхностей. Наибольшее развитие получают технологии быстрого прототипирования и методы комбинированной обработки поверхностей — гидроабразивная, лазерная, электроэрозионная, электрохимическая плазменная обработки и многоповерхностные технологии. Наименьший оптимизм вызывают технологии, связанные с наноматериалами, магнито-абразивной обработкой и наобработкой.

✓ *Технологическое оборудование.* Лидирующие позиции занимает оборудование, позволяющее работать в условиях высокоскоростной (High Speed Cutting) и высокопроизводительной (High Production Cutting) обработок. Актуальными для внедрения являются также технологические процессы, обеспечивающие высокую концентрацию операций путем сочетания

Выбор в качестве объекта машиностроительного производства обусловлен как структурой экономики Самарской области, так и объемами подготовки в системе профессионального образования по направлению «Машиностроение».

механической и термической обработок, механической обработки и сборки на одном рабочем месте, а также использование многофункционального, многоцелевого оборудования для реализации комбинированных методов обработки. Возрастает потребность в оборудовании, позволяющем реализовывать процессы комплексной переработки отходов. Такая же ситуация складывается с использованием оборудования с параллельной кинематикой — гексаподов, триподов. В настоящий момент такие мехатронные устройства существуют в единичных производствах, в будущем предприятия намерены использовать их более активно.

Таким образом, для всех профессий, по которым ведется подготовка в системе СПО региона направления «Машиностроение», должны быть предусмотрены профессиональные модули, которые знакомят или дают конкретные знания по этим инновационным направлениям.

✓ *Информационно-технологическое обеспечение.* Обсуждая перспективы использования программного обеспечения, наряду с актуальностью САПР-систем респонденты отметили востребованность автоматизированных систем управления (АСУП) и интегрированных систем управления (ИАСУП). Подобные системы относятся к программному обеспечению управленческой деятельности, в основе своих решений реализуют принцип объединения всей имеющейся информации о состоянии производства и сводят ее в единую базу, включая данные о финансовой и производственной деятельности, об управлении персоналом.

Сравнительный анализ экспертных суждений об ИТ-технологиях подтверждает возрастающую актуальность систем автоматизированного и интегрированного управления.

✓ *Инновации в области организации производства.* В ходе фокус-групповых дискуссий с экспертами обсуждались вопросы использования технологий, касающиеся модернизации деятельности предприятия в целом. Мы осознаем, что по-

добные нововведения вряд ли непосредственно затрагивают функциональные обязанности работников уровня квалифицированных рабочих и специалистов, однако полученная информация дает понимание направлений структурных изменений, отражающихся на производственных процессах, в которых предстоит участвовать специалистам со средним профессиональным образованием. Инновации в области организации производства в первую

очередь будут развиваться в направлении создания виртуальных производственных корпораций (онлайн-объединений современных наукоемких информационно обеспеченных технических и технологических промышленных комплексов различных масштабов, реализующих ключевые стадии жизненного цикла машиностроительной продукции) и гибких автоматизированных производств (обеспечивающих возможность оперативной переналадки на выпуск новой продукции в достаточно широких пределах ее номенклатуры и параметров).

Обозначив перспективные направления развития машиностроительных технологий, наукоемкого оборудования, ИТ-технологий и технологий управления производством, необходимо понимать, какими квалификациями должны обладать специалисты для работы в меняющихся условиях. Понятно, что для каждой определенной технологии требуются конкретные профессиональные знания, имеющие свои особенности и узконаправленные квалификации. Однако существует набор надпрофессиональных навыков и умений, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность в широком спектре направлений деятельности, — *универсальные компетенции*. Понятие «универсальные компетенции» в настоящем исследовании используется в качестве синонима терминов «общие», «сквозные», «ключевые», «мягкие компетенции» и

Существует набор надпрофессиональных навыков и умений, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность в широком спектре направлений деятельности, — универсальные компетенции.

«надпрофессиональные навыки». Универсальная компетенция рассматривается как способность человека осуществлять способ деятельности, инвариантный для всех (большинства) видов профессиональной деятельности.

Диаграмма 1

Универсальные компетенции работников инновационных машиностроительных производств



По мнению экспертов, для большинства работников характерна кросс-отраслевая специализация. Среди универсальных компетенций (надпрофессиональных навыков) необходимы: наличие системного мышления, умение управления проектами и процессами, а также мастерство выявления производственных потерь и поиск путей их устранения, уменьшения всех возможных издержек и увеличения производительности (бережливое производство). Важны знания в области разных отраслей (межотраслевая коммуникация) и квалификации в области программирования IT-решений, работа с искусственным интеллектом. Отдельные профессии требуют работы в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач. Меньше всего профессии будущего требуют от специалистов клиентоориентированности и владения иностранными языками (мультикультурность, мультиязычность) (диаграмма 1).

Экспертам было предложено оценить, какие из перечисленных компетенций будут необходимы работникам инновационных производств. Мы акцентировали их внимание на том, что эти компетенции необходимы для квалифицированных рабочих и специалистов среднего уровня (то есть для специалистов, получающих подготовку по программам среднего профессионального образования). Оценивание происходило по пятибалльной шкале, где 5 — однозначно необходимые навыки, 1 — вряд ли такой навык будет востребован (диаграмма 2).

Диаграмма 2

Навыки, необходимые квалифицированным рабочим и специалистам среднего звена для работы на инновационных производствах машиностроения (средний балл)



Лидирующее место в перечне востребованных компетенций занимают навыки и умения, необходимые для соблюдения условий бережливого производства: выявление производственных потерь и поиск путей их устранения, уменьшение возможных издержек и увеличение производительности труда. Не менее важно владеть основами межличностной коммуникации и уметь налаживать контакты с группами и коллективами. И еще две позиции, которые эксперты выделили как

ведущие: умение осуществлять трудовую деятельность в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач, оперативно принимать решения, реагировать на изменение условий работы, рационально распределять ресурсы и грамотно управлять своим временем; способность системно мыслить, определять сложные системы и работать с ними. Реже новые технологии требуют от работников способностей к художественному творчеству и наличия развитого эстетического вкуса, знаний в области национального контекста стран-партнеров, понимания специфики работы в отраслях в других странах, владения английским или другим иностранным языком (мультиязычность, мультикультурность).

Изучался вопрос о том, какие навыки и умения сказываются на производительности труда разных категорий персонала: квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена.

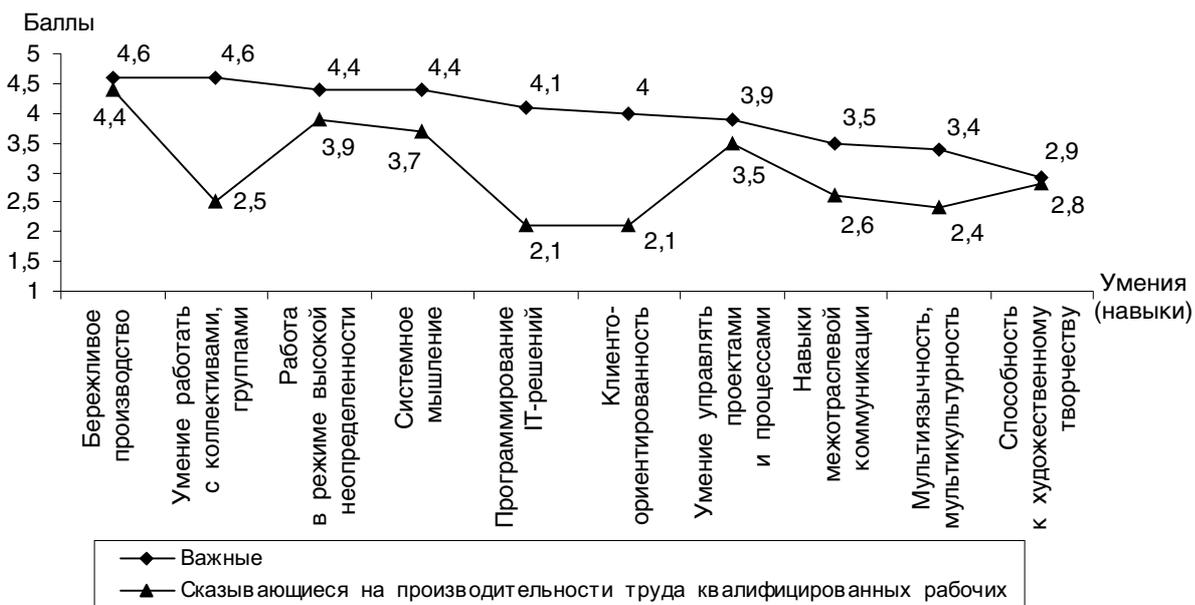
Оказалось, что оценки важности того или иного умения (навыка) не всегда

имеют прямую корреляцию с оценками влияния этого же умения на производительность труда, то есть для работодателей важно, чтобы сотрудник владел тем или иным навыком, даже если это не сказывается на прибыли предприятия (как эффект от роста производительности труда работника). Значимость данного наблюдения для системы профессионального образования заключается в том, что владение работником подобными универсальными компетенциями повышает востребованность работодателями и, соответственно, шансы трудоустройства выпускников.

Диаграмма 3 показывает, что при ранжировании такие умения, как работа в коллективе, клиентоориентированность, владение программированием ИТ-решений и мультиязычность, с точки зрения влияния на производительность труда *квалифицированных рабочих* имеют значительно более низкие оценки, нежели общая важность этих же умений в целом для инновационных производств.

Диаграмма 3

Оценки универсальных компетенций для квалифицированных рабочих на инновационных производствах машиностроения



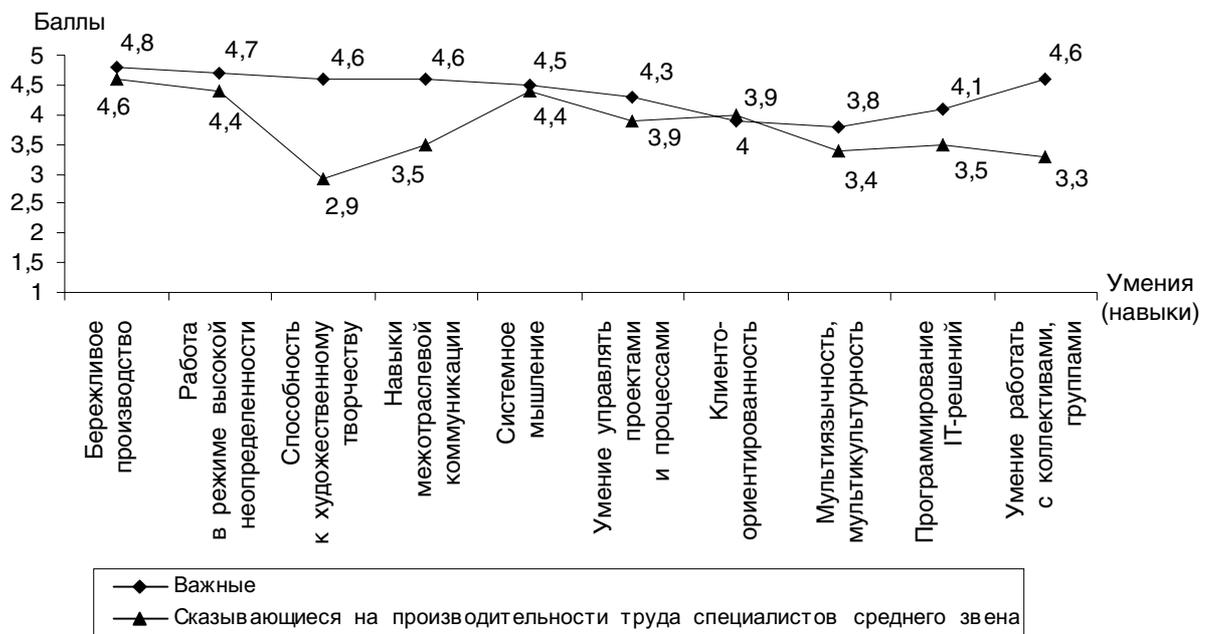
Производительность труда квалифицированных рабочих в большей степени зависит от аналитических навыков, требующих способностей критически мыслить, анализировать и обобщать информацию. Это умения выявлять и устранять производственные потери, минимизировать возможные издержки (бережливое производство); работать в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач, а также способность сис-

темно мыслить. На наш взгляд, формирование данных навыков и умений может быть предметом особого внимания в процессе обучения и подготовки квалифицированных рабочих в образовательных организациях СПО.

По оценкам экспертов, рейтинг навыков и умений, оказывающих влияние на производительность труда *специалистов среднего звена*, выглядит несколько иначе (диаграмма 4).

Диаграмма 4

Оценки универсальных компетенций для специалистов среднего звена на инновационных производствах машиностроения

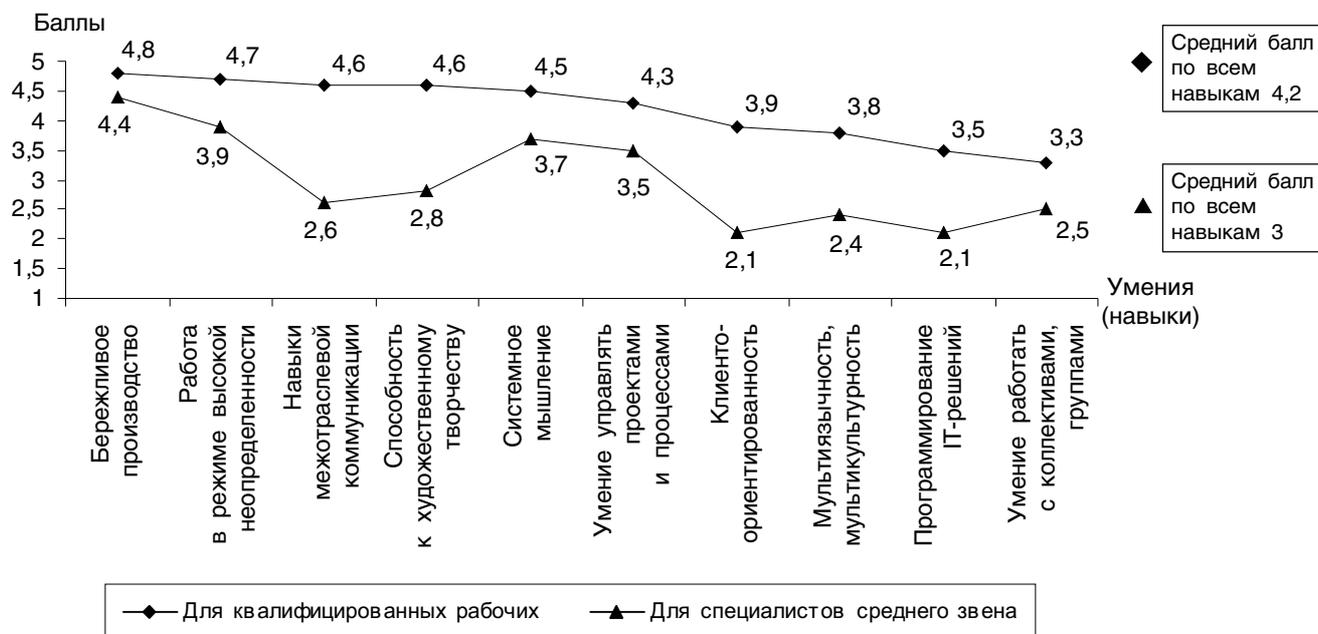


Наряду с навыками аналитического характера (умение работать в условиях бережливого производства и возможность работать в режиме высокой неопределенности) для специалистов среднего звена необходимо наличие широкого спектра знаний в смежных отраслях производства (межотраслевая коммуникация), а также способность к художественному творчеству, наличие развитого эстетического вкуса. Менее актуальны навыки коллективного общения, программирования IT-решений и мультикультурности.

Сравнение оценок общих навыков, сказывающихся на производительности труда, для квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена (диаграмма 5 на с. 17) показывает не только отличия в рейтингах, но и разницу во влиянии тех или иных умений на эффективность работы. В целом для специалистов среднего звена владение надпрофессиональными навыками в большей степени сказывается на производительности труда — средний балл 4,2; для квалифицированных рабочих средний балл составляет 3.

Диаграмма 5

**Влияние надпрофессиональных навыков на производительность труда
в инновационных производствах машиностроения**



И рабочим, и специалистам среднего звена в той или иной степени необходимы надпрофессиональные навыки и умения, но обладание ими вносит более весомый вклад в производительность труда специалистов.

Представленная информация говорит о том, что профессиональное образование уже сейчас может реагировать на

перспективные запросы работодателей, ориентировать профессиональные образовательные программы на подготовку специалистов, имеющих набор таких знаний, навыков, умений и компетенций, который будет востребован на рынке труда, даст возможность найти работу в самых разных отраслях или на стыке отраслей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алашеев, С. Ю. Методика среднесрочного прогнозирования кадровых потребностей экономики региона для формирования объемов подготовки в системе профессионального образования / С. Ю. Алашеев, Т. Г. Кутейнищана. — Самара : ЦПО, 2014. — 83 с.
2. Алашеев, С. Ю. Региональный компонент как способ управления качеством профессиональной подготовки / С. Ю. Алашеев // Профессиональное образование и рынок труда. — 2017. — № 2 (29). — С. 26—30. — URL: <http://po-rt.ru/home/issue?id=88>.
3. Дмитриева, Е. Фокус-группы в маркетинге и социологии / Е. Дмитриева. — URL: http://www.e-reading.by/bookreader.php/144428/Fokus-gruppy_v_marketinge_i_sociologii.pdf.
4. Кутейнищана, Т. Г. Методы прогнозирования качества рабочей силы: зарубежный опыт и российская практика / Т. Г. Кутейнищана // Профессиональное образование и рынок труда. — 2016. — № 3 (26). — С. 10—15 ; URL: <http://po-rt.ru/home/issue?id=81>.



ИЗМЕРЕНИЕ И ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

М. А. ГОЛОВЧИН,
кандидат экономических наук,
старший научный сотрудник
Вологодского научного центра РАН
mag82@mail.ru

В статье рассмотрены теоретико-методологические вопросы профессионального самочувствия работников. Информационная основа анализа — данные мониторинга экономического положения и социального самочувствия представителей педагогической общности, проводившегося в 2011—2017 годах. Предложена авторская методика измерения и оценки динамики профессионального самочувствия работников, которая была апробирована на данных социологических измерений по Вологодской области.

The article deals with theoretical and methodological issues of professional well-being of employees. Information basis of the analysis is a data of monitoring the economic situation and social well-being of representatives of the pedagogical community (2011—2017). In conclusion the authors propose the methodology for measuring and an assessing the dynamics of the professional well-being of workers which was tested on sociological measurements in the Vologda region.

Ключевые слова: *профессиональное самочувствие, учительство, призвание, мониторинг, жизненная ценность, оценка, индекс*

Key words: *professional well-being, teaching, vocation, monitoring, life value, evaluation, index*

Учителя школы — это особая категория профессионалов; группа, объединенная, с одной стороны, деятельностью в достаточно сложных условиях работы с детско-подростковым коллективом, с другой — высокой степенью ответственности за духовный рост, социализацию поколения, адаптацию молодежи для обучения на ступени профессионального образования и дальнейшей трудовой деятельности [4; 5; 9]. Таким образом, социальные эффекты профессиональной несостоятельности педагога в некотором роде сродни следствиям врачебной ошибки для здоровья человека.

Результаты работы учителя в этом направлении, как и специалиста любой другой социально-профессиональной группы, зависят от состояния и динамики показателей профессионального самочувствия. Как следствие, потенциал образования находится в прямой зависимости от профессиональных культуры и самочувствия работников этой сферы [4; 5; 9].

Научная категория профессионального самочувствия изучена в трудах зарубежных ученых (К. Balmforth, К. Beckett, С. L. Cooper, D. H. Gardner, R. Lazarus, D. L. Nelson, M. O'Driscoll, К. Roberts, R. Solomon, J. C. Quick и др.) и россий-

ских исследователей (Е. А. Бойко, Н. Ю. Волянюк, Г. В. Ложкин, В. Н. Меньшова, Е. В. Прямикова, Н. А. Птицына, И. В. Шапко и др.). Несмотря на интерес к профессиональному самочувствию как к объекту исследования, в науке пока нет единого определения этого понятия.

Одни исследователи (Н. Ю. Волянюк) относятся к дефиниции «профессиональное самочувствие» с позиций погруженности работника в профессию; другие (А. В. Кулагин) — с позиций процессов адаптации к труду и профессионализации, третьи (Э. М. Щурок, Г. В. Ложкин) — с позиций психологических и ценностных аспектов труда.

Необходимо отметить, что вопросы измерения профессионального самочувствия и формирования соответствующего инструментария практически не разработаны в научной литературе.

Подробное рассмотрение достоинств и недостатков различных взглядов на природу профессионального самочувствия помогло нам разработать собственное отношение к данной научной категории. Для нас *профессиональное самочувствие* — это неотъемлемая часть социального самочувствия работника; категория, отражающая субъективный уровень удовлетворенности трудом и различными аспектами трудовой деятельности, а также его сравнение с собственными запросами (мотивационными ориентирами).

Благодаря такой широкой трактовке мы рассматриваем два уровня профессионального самочувствия работников: *общий* (удовлетворенность работой как жизненной ценностью); *частный* (удовлетворенность отдельными аспектами работы).

В статье мы также предлагаем методику оценки профессионального самочувствия как на частном, так и на общем уровнях, которую можно применить для математической обработки социологических данных.

Для оценки профессионального самочувствия на *частном* уровне рассчитывается блок субиндексов, отражающих разницу между удовлетворенностью и не-

удовлетворенностью той или иной стороной или аспектом профессиональной деятельности.

Для оценки профессионального самочувствия на *общем* уровне рассчитывается интегральный индекс профессионального самочувствия как среднее арифметическое всех частных субиндексов.

В статье мы представляем апробацию данной методики на основе данных мониторинга экономического положения и социального самочувствия одной из специфических социально-профессиональных групп — учителей общеобразовательных школ. Мониторинг проводился в три этапа (2011, 2015 и 2017 годы) в Вологодской области в форме анкетного опроса по месту работы респондентов*. Использование материалов мониторинга позволило не просто оценить профессиональное самочувствие социально-профессиональной группы учительства, но и показать изменение значений этого индикатора в динамике.

Специфика деятельности учителя проявляется в том, что профессиональное развитие данной группы протекает в достаточно сложных и противоречивых условиях, так как ценностные приоритеты одних представителей профессии зачастую не совпадают с интересами других. Учительская среда не отличается единством, в ней существуют расхождения между объективными возможностями ее представителей и требуемыми государством и обществом уровнями компетентности, профессиональной культуры, стилем жизни и реальными условиями.

* На первом этапе (2011 г.) объем выборки опроса составлял 394 человека; на втором (2015 г.) — 457 человек; на третьем — 424 человека. Генеральная совокупность — 8948 человек. Выборка квотировалась по территориям (городская / сельская) и стажу респондентов. Профильная специализация учителей не учитывалась.

Мы рассматриваем два уровня профессионального самочувствия работников: общий (удовлетворенность работой как жизненной ценностью); частный (удовлетворенность отдельными аспектами работы).

У педагогов часто возникают трудности, связанные с «адаптацией к нынешним социально-экономическим условиям», а также неготовностью «значительной части учительства к такой адаптации» [10, с. 63—75].

Материалы мониторинга показали, что за годы исследования не произошло существенных изменений в восприятии респондентами работы в школе (таблица 1). Как и в 2011 году, учителей больше всего радуют хорошие отношения с коллек-

тивом своих учащихся (90 %), коллегами (83 %), родителями учеников (79 %). При этом заметно (в 4,5 раза) снизился уровень недовольства размерами собственной заработной платы (в 2011 году этот показатель удовлетворенности был на максимально низком уровне), что стало возможным в результате выполнения «майских указов» президента России. В то же время во мнениях респондентов этот аспект наряду с престижем профессии остается самым проблемным.

Таблица 1

Распределение ответов учителей на вопрос: «Насколько Вы удовлетворены следующими сторонами и аспектами профессиональной деятельности?» (в % от числа опрошенных) *

Аспекты	Год	Полностью удовлетворен(а)	Скорее удовлетворен(а)	Скорее не удовлетворен(а)	Полностью не удовлетворен(а)	Затрудняюсь ответить
Отношения с учащимися	2011	27,7	59,6	7,4	3	2,3
	2015	27,9	60	5,9	0,5	5,9
	2017	31,9	58,2	4,5	0,3	5,1
Отношения с родителями учащихся	2011	16,8	62,4	12,9	3,8	4,1
	2015	18,5	63,5	8,4	0,9	8,7
	2017	17	62,4	11,6	1,5	7,5
Отношения в профессиональном коллективе	2011	26,6	58,1	9,4	3,6	2,3
	2015	22	58,1	12,9	1,6	5,4
	2017	22,4	60,6	8,7	2,4	6
Размер заработной платы	2011	0	4,8	35,8	57,6	1,8
	2015	3,7	25,8	45,2	19,4	5,9
	2017	2,4	19,1	37,6	33,1	7,8
Престиж профессии **	2015	12,4	29	31,4	17,3	9,8
	2017	9,1	30,7	29	22,4	9
Содержание образования (образовательные стандарты) **	2015	4,7	35,4	33,7	11,7	14,5
	2017	4,5	34,3	35,5	10,1	15,5
Мотивация к трудовой деятельности **	2015	7,3	36,3	31,1	11,7	13,6
	2017	6,3	33,4	37,9	8,1	14,3
Социальная значимость профессии **	2015	18,3	35,6	24,1	10,5	11,5
	2017	14,9	35,2	23,9	13,7	12,2

* Здесь и далее представлены данные мониторинга экономического положения и социального самочувствия учителей школ Вологодской области.

** Эти аспекты не были предложены в ходе опроса 2011 года.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что оценка учителями социальной важности и полезности выполняемой ими работы остается *стабильно высокой*. Это обеспечивается изменением характера педагогического труда: в 2017 году около трети (32 %) опрошенных отметили, что на уроках стали больше использовать ИКТ-технологии (в 2015 г. —

43 %). Еще 23 % чаще используют новые (инновационные) методы преподавания (в 2015 г. — 27 %).

В 2017 году 80 % учителей оценивали необходимость и актуальность выполняемой ими работы для общества как безусловно высокие (в 2015 г. — 65 %). Лишь 1 % придерживался противоположной позиции (в 2015 г. — 4 %) (таблица 2).

Таблица 2

Оценка учителями объема, интенсивности и полезности своей работы (в % от числа опрошенных)

Вариант ответа	Объем		Интенсивность		Полезность	
	2015 г.	2017 г.	2015 г.	2017 г.	2015 г.	2017 г.
Высокий; выше среднего	65,3	75,6	66,8	80,8	64,9	79,7
Средний	25,1	24,1	22,7	18,5	23	19,3
Низкий; ниже среднего	1,4	0,3	2,1	0,7	3,5	1
Затрудняюсь ответить	8,2	0	8,4	0	8,6	0

Учителей на фоне всех остальных профессиональных групп отличает более тесная ментальная связь со своей профессией (таблица 3). В то же время соответствие профессии призванию как «делу всей жизни» среди преподавателей школ выделяют 72 % (среди всего населения в целом — 57 %). Это говорит об относительно сильном влиянии мотивационных и субъективных факторов в работе учителя (таких как общественное признание, трудовые достижения). Объек-

тивные же факторы (характер и содержание труда) не играют для них первостепенной роли.

Значительная доля респондентов (42 %) констатирует, что их профессиональный выбор изначально не был предопределен престижностью, статусными мотивами, давлением окружающих, желанием зарабатывать, а был связан с внутренней удовлетворенностью трудом в этой сфере деятельности, ментальной связью с профессией (призванием).

Таблица 3

Распределение ответов трудоспособного населения и педагогов школ на вопрос: «Соответствует ли Ваша профессия Вашим способностям, склонностям и призванию?» (в % от числа опрошенных)

Соответствует ли Ваша профессия Вашим...	Трудоспособное население *			Педагоги **		
	да	нет	затрудняюсь ответить	да	нет	затрудняюсь ответить
способностям	84,6	15,4	0	89,3	1,5	9,3
склонностям	78,1	21,9	0	82,4	2,4	15,2
призванию	57,3	42,7	0	71,6	3,9	24,5

* Представлены результаты опроса трудоспособного населения Вологодской области (2016 г., N= 1500 человек).

** Представлены результаты мониторинга экономического положения и социального самочувствия учителей Вологодской области (2017 г., N= 424 человека).

Необходимо отметить, что в условиях неэффективности стимулов к преподавательской деятельности призвание зачастую становится единственным фактором, побуждающим педагога к профессиональной активности. В качестве примера приведем высказывание руководителя одной из российских школ, который в ходе исследовательского проекта РАНХиГС на вопрос: «Какие сегодня есть стимулы к работе в школе?» — ответил: «Может быть, призвание. Потому что другого я не вижу стимула пока» [1, с. 65—79].

Наиболее распространено отношение к профессии как к призванию среди старших возрастных групп педагогов (59 %) и, соответственно, учителей высшей и первой квалификационных категорий (88 %). Это подтверждает, что для работников школ осознание призвания приходит вместе с профессиональными успехами, самоутверждением в профессии [2, с. 125—130].

Отношение учителя к работе в школе как к «делу жизни» формирует благоприятный психологический фон в отношении собственной профессии [2, с. 125—130]. Так, работающих по призванию в преподавании больше всего привлекает общественный престиж учительской профессии (60 % против 46 % в группе работающих не по призванию), радость за успехи учеников (48 % против 39 % соответственно).

Респонденты, которые не отмечают связи работы с призванием, чаще идут работать в школу, ориентируясь на возможности зарабо-

ботка, достаточного для достойной жизни (62 % против 35 % тех, кто отмечает связь профессии с призванием). Они изначально оказываются не подготовленными к работе в сложном детско-подростковом коллективе (зачастую этому способствует краткосрочный и формальный характер педагогической практики в российских вузах) и идут в профессию по инерции

(так как ни к чему больше не готовы). Наличие трудностей они планируют компенсировать за счет возможности прожить на зарплату преподавателя. Поэтому отсутствие подобной возможности становится для них стрессовым фактором, оказывающим влияние, в частности, и на выход из профессии [2, с. 125—130]. Это подтверждают данные опроса: более 60 % работающих в школе не по призванию рассматривают возможность смены профессии на другую, не связанную с образованием.

Профессиональная деятельность в школе сопряжена с рядом рисков. Это и работа в сложном детско-подростковом коллективе, и низкий престиж профессии, и недостаток социальных гарантий и льгот [2, с. 125—130]. Педагоги школ, имея собственный негативный опыт профессиональной деятельности, зачастую не хотят, чтобы их дети работали в той же сфере, что и они. Так, 75 % респондентов не хотели бы видеть своих детей в учительской профессии (таблица 4). Однако доля думающих подобным образом со временем снижается (в 2011 г. — 89 %; в 2017 г. — 75 %). Сохранение этой тенденции в будущем может стать основой для воссоздания и развития традиций педагогических династий. В этом плане особую важность приобретают отлаженные действия по поддержанию позитивного образа преподавателя в глазах общественности и в СМИ.

Таблица 4

Распределение ответов педагогов школ на вопрос: «Хотите ли Вы, чтобы Ваши дети работали в школе?» (в % от числа опрошенных)

Вариант ответа	Год		
	2011	2015	2017
Да; скорее да	2,6	5,9	8,1
Нет; скорее нет	89,3	77,1	74,6
Затрудняюсь ответить	8,1	17,1	17,3

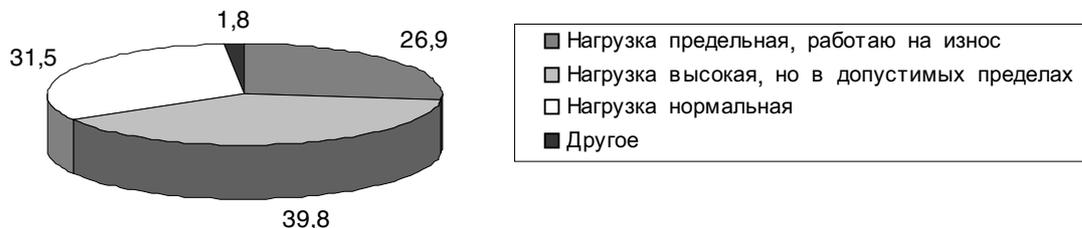
В условиях неэффективности стимулов к преподавательской деятельности призвание зачастую становится единственным фактором, побуждающим педагога к профессиональной активности.

Желание видеть своих детей педагогами проявляют учителя-«стажисты» (55 %), жители села (55 %), среднеобеспеченные педагоги (57 %), учителя высшей и первой квалификационных категорий (70 %). Подобная картина наблюдалась и на предыдущих этапах исследования.

Нельзя не отметить, что в школе до сих пор существует целый ряд явлений, идущих вразрез с идеальным представлением учителей о своей работе. Прежде всего

стоит обратить внимание на то, что с принятием новых образовательных стандартов увеличивается объем и интенсивность работы в школе, что происходит зачастую за счет отчетной, канцелярской деятельности [2, с. 125—130]. Об этом свидетельствуют мнения опрошенных учителей: около трети (27 %) из них считают нагрузку на своей работе предельной, еще 40 % — терпимой, но большой (см. диаграмму).

**Распределение ответов на вопрос:
«Как бы Вы охарактеризовали нагрузку на своей основной работе?»
(в % от числа опрошенных)**



Особенно растет бюрократическая нагрузка педагога (в ходе опроса увеличение дополнительной внеучебной нагрузки за последний год отметили 57 % педагогов). В 2017 году значительная часть (70 %) учителей заметила, что в ходе образовательных реформ канцелярская работа стала превалировать над преподавательской деятельностью. В 2015 году подобные суждения высказывали 82 %.

В ответах на открытые вопросы респонденты отмечают целесообразность «сокращения объемов бумажной работы учителя», так как «это отнимает время на работу с учениками». Также респонденты привели следующие мнения по поводу своей административной нагрузки: «Для учителя важно общение с детьми, а не отчеты по каждой бумажке»; «Хотелось бы, чтобы от педагогического совета не требовали огромного количества отчетов и т. д. или увеличили заработную плату за эту деятельность».

Рост трудовой нагрузки (за счет выполнения дополнительных работ на пол-

торы-две ставки, работ по совместительству, репетиторства) чаще всего становится обязательным условием получения учителем заработков, достаточных для нормальной жизни. «Вынужденный» рост нагрузки заставляет учителей переосмыслить важность своей профессии [2, с. 125—130]. Так, если в 2015 году 67 % респондентов говорили о том, что без педагога невозможна модернизация общества и появление культуры «нового типа», то в 2017 году среди сторонников такой точки зрения осталось лишь 58 %.

В то же время, несмотря на негативные изменения в условиях труда, оценка учителями социальной важности и полезности выполняемой работы остается стабильно высокой. Этому способствует изменение характера педагогической деятельности, она становится высокотехнологичной (требует использования ИКТ) и инновационной (требует знания новейших педагогических технологий). На этом фоне у представителей учительства при принятии профессиональных решений все боль-

шую роль играют мотивы преданности своему делу, которые в целом нивелируют отрицательный эффект роста педагогической нагрузки.

Для того чтобы оценить общее профессиональное самочувствие социально-профессиональной группы учителей и проследить его изменение в динамике, мы представили этот показатель в унифицированном виде. Для этого мы отобрали восемь индикаторов, отражающих те или иные факторы трудовой деятельности в адаптированном для педагогической работы в школе виде.

Среди этих фактов можно выделить следующие:

✓ *объективные*: характер и содержание труда (удовлетворенность содержанием образования);

✓ *субъективные*: характер коммуникативных отношений, связанный с типом личности работника (удовлетворенность отношениями с учащимися, родителями учащихся, с коллегами);

✓ *гигиенические*: оплата, безопасность, условия труда (удовлетворенность размерами заработной платы, условиями, созданными для работы в школе);

✓ *мотивационные*: трудовые достижения, обращенное признание, престиж профессии, призвание к профессии (удовлетворенность престижем, социальной значимостью профессии, мотивацией к трудовой деятельности) [8, с. 87—96].

По каждому из выделенных индикаторов респонденты предоставляли информацию в форме либо согласия, либо несогласия. Сумма положительных ответов (согласие) вычиталась из суммы отрицательных (несогласие). Затем к получен-

ному результату прибавлялось 100, чтобы не иметь отрицательных величин. Таким образом, полностью отрицательные ответы дали бы общий индекс 0, сплошь положительные — индекс 200, равновесие первых и вторых — индекс 100, то есть нейтральную отметку. Для формирования интегрального индекса находилось среднее арифметическое из величин всех субиндексов.

Результаты расчетов показали, что общий уровень профессионального самочувствия учителей за 2015—2017 годы не претерпел серьезных изменений и находится в «положительной зоне» (доля положительных реакций респондентов превышает долю отрицательных). Однако углубленный анализ причин этих явлений свидетельствует о том, что проявляющаяся на общем уровне позитивная тенденция не является правилом для всех частных случаев. Есть и исключения. Так, мотивация к трудовой деятельности, которая в 2015 году находилась в «положительной зоне», в 2017-м переместилась в «отрицательную» (больше недовольных, чем довольных). Особенно критичны к этому аспекту оказались городские учителя: 83 пункта против 123 среди педагогов сельских школ (таблица 5).

Вместе с тем ряд объективных (удовлетворенность содержанием преподаваемых предметов), гигиенических (удовлетворенность размерами зарплаты) и субъективных (удовлетворенность престижем собственной профессии) факторов трудовой деятельности учительства как находились в «отрицательной зоне» удовлетворенности в 2015 году, так и находятся в ней и на момент последнего замера.

Таблица 5

Оценка профессионального самочувствия учителей школ

Субиндекс удовлетворенности	Год		
	2011	2015	2017
отношениями с учащимися	176,9	181,5	185,3
отношениями с родителями учащихся	162,5	172,7	166,3

Окончание табл. 5

Субиндекс удовлетворенности	Год		
	2011	2015	2017
отношениями в профессиональном коллективе	171,7	165,6	171,9
размерами заработной платы	11,4	64,9	50,8
условиями, созданными для работы в школе	—	95,6	107,7
престижем профессии	—	92,7	88,4
содержанием образования	—	94,7	93,2
мотивацией к трудовой деятельности	—	100,8	93,7
социальной значимостью профессии	—	119,3	112,5
Интегральный индекс профессионального самочувствия учителей *	—	120,9	118,9

* В 2011 году интегральный индекс профессионального самочувствия не рассчитывался, так как не был учтен весь комплекс субиндексов.

Учителя с недоверием смотрят на те изменения, которые происходят в школе в ходе реформы образования, и это оказывает далеко не лучшее влияние на их профессиональное самочувствие. Как показывают данные мониторинга, в 2017 году 53 % респондентов характеризовали современный этап развития образования как «кризис» (в 2015 году — 54 %).

Пессимизм в отношении перспектив развития образования заставляет в ином свете рассматривать перспективы собственного профессионального пути в школе. Так, 26 % учителей, которые находят в современном образовании кризисные черты, всерьез задумываются об уходе из профессии. Среди тех, кто расценивает положение в образовательной сфере как период «расцвета и подъема», о подобных планах говорят лишь 6 %.

В этой связи уместной является организация широкого обсуждения с педагогической общественностью всех многочисленных реформаторских инициатив в образовательной отрасли, чтобы преподаватели чувствовали свою ответственность и сопричастность в принятии решений в пространстве государственной образовательной политики. Подобную работу можно проводить в формате общественных слушаний, форумов, круглых столов и т. д.

Предложенная методика может быть учтена при формировании стратегических документов развития образования на региональном уровне, а также в адаптированном виде использована для измерения и оценки профессионального самочувствия широкого круга профессиональных групп.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авраимова, Е. М. Какие кадры работают в школах России / Е. М. Авраимова, Д. М. Логинов // Народное образование. — 2017. — № 3—4. — С. 65—79.
2. Головчин, М. А. Семейная преемственность в профессии и самореализация учителей / М. А. Головчин // Нижегородское образование. — 2017. — № 2. — С. 125—130.
3. Кулагин, А. В. Измерение профессионального самочувствия муниципальных служащих / А. В. Кулагин, В. Н. Меньшова // Теории и проблемы политических исследований. — 2017. — Т. 6. — № 4. — С. 250—260.
4. Леонидова, Г. В. Трудовой потенциал России: проблемы сбережения / Г. В. Леонидова, А. М. Панов, А. В. Попов // Проблемы развития территорий. — 2013. — № 4 (66). — С. 49—57.

5. Леонидова, Г. В. Трудовой потенциал: территориальные аспекты качественного состояния / Г. В. Леонидова // Проблемы развития территорий. — 2013. — № 3 (65). — С. 60—70.
6. Ложкин, Г. В. Концептуальные представления о профессиональном самочувствии субъекта спортивно-педагогической деятельности / Г. В. Ложкин // Личность профессионала в современном мире. — М. : Институт психологии РАН, 2014. — С. 330—356.
7. Ложкин, Г. В. Профессиональное самочувствие субъекта / Г. В. Ложкин, Н. Ю. Волянок // Горизонты образования. — 2012. — № 2 (35). — С. 14—19.
8. Макеева, О. В. Адаптация и удовлетворенность трудом: эмпирические исследования, обобщения и результаты / О. В. Макеева // Библиосфера. — 2015. — № 3. — С. 87—96.
9. Молодежь современной России — ключевой ресурс модернизации : монография / общ. ред. А. А. Шабуновой. — Вологда : Институт социально-экономического развития территорий РАН, 2013. — 148 с.
10. Рубина, Л. Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей / Л. Я. Рубина // Социологические исследования. — 1996. — № 6. — С. 63—75.
11. Щурок, Э. М. Современное состояние профессионального самочувствия молодых ученых НАН Беларуси: социологический анализ / Э. М. Щурок // Социологический альманах. — 2015. — № 6. — С. 380—387.
12. Papir-Bernstein, W. Personal Attitudes about Professional Wellbeing / W. Papir-Bernstein. — URL: <http://www.pluralpublishing.com/wp/?p=2647>.
13. Solomon, R. Professional Wellbeing: A New Definition for Success / R. Solomon. — URL: <http://global.ranone.com/announcements/professional-wellbeing-a-new-definition-for-success>.



КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

К. В. ЧЕДОВ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физической культуры и спорта
Пермского государственного национального
исследовательского университета
chedovkv@yandex.ru

В статье автором раскрыты понятия «здоровье», «культура», «культура здоровья». На основе анализа работ ученых выделены основные научные направления по формированию культуры здоровья обучающихся. Автор предлагает вариант интеграции рассмотренных научных направлений по формированию культуры здоровья личности на основе кластерного подхода.

The article reveals the notions of «health», «culture», «culture of health». The main scientific directions on the formation of students' culture of health based on the analysis of the scientists' work are identified in the article. The author suggests a variant of integration of the reviewed scientific directions on the formation of a culture of individual health based on a cluster approach.

Ключевые слова: *здоровье, культура, культура здоровья, направления формирования культуры здоровья, обучающиеся*

Key words: *health, culture, culture of health, directions of formation of culture of health, students*

Одним из основных приоритетов государственной политики Российской Федерации является формирование у граждан культуры здоровья. Наиболее перспективной в этом направлении может быть деятельность по формированию личностных ценностей, определяющих здоровый образ жизни индивида, в системе непрерывного образования, так как именно в период роста и развития у человека вырабатываются жизненные стереотипы, усваиваются основные объемы информации.

Исследование проблемы формирования личностных ценностей, определяющих здоровый образ жизни обучающихся, обуславливает необходимость рассмотрения таких понятий, как «здоровье», «культура», «культура здоровья».

П. И. Калью проанализированы около 80 определений понятия «здоровье» [6, с. 33—35]. Приведем несколько определений, которые, по его мнению, содержат наиболее распространенные признаки, используемые при характеристике понятия «здоровье»: «1 — нормальная функция организма на всех уровнях его организации, нормальное течение физических и биохимических процессов, способствующих индивидуальному выживанию и воспроизводству; 2 — динамическое равновесие организма и его функций и факторов окружающей среды; 3 — способность к полноценному выполнению основных функций, участие в социальной деятельности и общественно полезном труде; 4 — способность организма приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям существования в окружающей среде, поддерживать постоянство внутренней среды организма, обеспечивая нормальную и разностороннюю жизнедеятельность; 5 — отсутствие болезни, болезненных состояний либо болезненных изменений; 6 —

полное физическое и духовное, умственное и социальное благополучие, гармоничное развитие физических и духовных сил организма, принцип его единства, саморегуляции и гармонического взаимодействия всех органов» [6, с. 33—35].

Как справедливо отмечает П. И. Калью, данный перечень не исчерпывает всего разнообразия признаков здоровья, используемых разными авторами при характеристике этого понятия.

Согласно Уставу Всемирной организации здравоохранения здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием физических дефектов и болезней.

Основываясь на результатах сравнительного анализа различных подходов к определению исследуемой дефиниции, можно заключить, что здоровье — это многокомпонентная характеристика конкретного индивида, являющаяся основой для полноценной реализации его функций в физическом, психическом, социальном, духовно-нравственном аспектах.

Для того чтобы человек мог испытывать физическое, психическое, социальное, духовно-нравственное благополучие, ему необходимо уметь влиять на факторы, от которых зависит его здоровье [7, с. 63]. Среди таких факторов Всемирная организация здравоохранения особо выделяет здоровый образ жизни, его доля составляет 50—55 %.

Специфика здорового образа жизни человека зависит от его общей культуры, возраста, уровня материального благополучия, физического состояния организ-

Согласно Уставу Всемирной организации здравоохранения здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием физических дефектов и болезней.

ма, особенностей бытовой и профессиональной деятельности [5, с. 82].

В этой связи важно раскрыть сущность сложного междисциплинарного понятия «культура».

Культура является достаточно сложным научным феноменом. Отечественными и зарубежными учеными предложены более трех сотен определений этого понятия.

«Культура (от лат. *cultura* — возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) — специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [2, с. 6].

С. И. Гессен считает, что приобщение человека к различным культурным ценностям является задачей образования [4, с. 7]. По мнению автора, важным условием успешной жизнедеятельности современного человека является наличие у него базовой культуры. Под базовой культурой человека будем понимать способность индивида самостоятельно определять главные принципы поведения и способы деятельности [9, с. 3].

Интересны наработки О. С. Газмана относительно содержания базовой культуры личности. Она состоит из таких компонентов, как нравственная, интеллектуальная, физическая культура, культура семейных отношений, общения, самоопределения, экономическая, художественная культура [3]. Представленные составляющие базовой культуры человека, по сути, являются его жизненными потребностями. Таким образом, базовая культура определяет потребности человека, а удовлетворение этих потребностей находится в прямой зависи-

мости от состояния здоровья. В связи с этим к составляющим базовой культуры личности можно отнести и культуру здоровья.

Прямую зависимость уровня здоровья от уровня культуры впервые обосновали И. И. Брехман, М. Я. Виленский, Г. К. Зайцев, тем самым заложив основы изучения культуры здоровья. И. И. Брехман еще 1980-х годах доказал необходимость сбережения и укрепления здоровья личности в условиях образовательной деятельности.

В настоящее время в педагогической литературе встречаются различные термины, отражающие связь здоровья и образования. Деятельность образовательных организаций, направленную на сбережение и укрепление здоровья обучающихся, С. Г. Сериков назвал «здоровьесберегающим образованием», Л. Г. Татарникова — «педагогической валеологией», З. И. Тюмасева — «эколого-валеологическим образованием», В. В. Колбанов «здоровотворчеством», Г. К. Зайцев — «здоровьесозидающей педагогией», Т. Ф. Абашев — «здоровьетворящим образованием». Мы не отрицаем возможность применения всех вышеперечисленных определений при характеристике оздоровительной деятельности образовательных организаций, однако считаем, что всех их объединяет понятие «культура здоровья», так как оно отражает культурную сущность образования, его направленность на формирование и развитие личности при сознательной деятельности.

Понятие «культура здоровья», или «культура здорового образа жизни», одним из первых предложил В. И. Столяров (1984). Сегодня оно активно разрабатывается в исследованиях различных авторов (В. В. Колбанова, В. Т. Лободина, Н. Н. Малярчук, Е. Г. Новолодской, Т. Ф. Ореховой, Н. М. Полетаевой, С. М. Симоненко, О. Л. Трещевой и других), но единая позиция о сущности данного социально-педагогического феномена не выработана.

Базовая культура определяет потребности человека, а удовлетворение этих потребностей находится в прямой зависимости от состояния здоровья. В связи с этим к составляющим базовой культуры личности можно отнести и культуру здоровья.

В результате теоретического анализа сущности понятия «культура здоровья» на основе работ различных авторов (З. И. Тюмасевой, О. Л. Трещевой, Н. Н. Малярчук, А. Г. Маджуга, С. Н. Горбушиной, В. В. Кожанова, М. К. Галиева, Г. Л. Кравцовой, В. П. Горащука, W. Cockerham, G. Lüschen, T. Abel, G. Kunz) можно сделать следующие выводы: основой культуры здоровья является отношение человека к собственному здоровью и здоровью других людей как к ценности; неотъемлемый компонент культуры здоровья — это

организация здорового образа жизни; ценностный потенциал культуры здоровья — это совокупность духовно-нравственных ценностей; культура здоровья проявляется в поведении человека, что стало предпосылкой сбережения и укрепления его здоровья [10, с. 143].

В последние десятилетия данная идея находит все больше приверженцев. Анализируя работы исследователей, можно выделить основные научные направления по формированию культуры здоровья обучающихся (см. таблицу).

Основные научные направления по формированию культуры здоровья обучающихся

Название научного направления	Краткая характеристика научного направления	Авторы
Медико-биологическое	Контроль психофизического состояния обучающихся, методы здоровьесберегающего обучения, проблемы адаптации и саморегуляции	Н. А. Амосов, Г. А. Апанасенко, Р. М. Баевский, И. И. Брехман, Г. К. Зайцев, А. Г. Комков и др.
Физкультурно-оздоровительное	Формирование у растущего человека потребности в систематических занятиях физическими упражнениями; физическое воспитание детей, подростков и учащейся молодежи в контексте культурного развития личности	В. К. Бальсевич, М. Я. Виленский, Л. И. Лубышева, И. В. Манжелей, О. Л. Трещева и др.
Валеологическое	Воспитание у обучающихся ценностного отношения к собственному здоровью; предупреждение вредных привычек; организация рационального питания, режима труда и отдыха; профилактика заболеваний	Н. П. Абаскалова, Р. И. Айзман и И. И. Брехман, В. П. Казначеев, В. В. Колбанов, Т. Ф. Орехова и др.
Психолого-педагогическое	Регуляция психофизического состояния, стрессоустойчивость, позитивное мышление, совершенствование когнитивного компонента по вопросам здоровьесберегающей деятельности	Г. М. Андреева, Н. А. Бердяев, Г. К. Зайцев, Л. С. Кобелянская, И. Т. Назаров, З. И. Тюмасева и др.

Современное российское общество остро нуждается в здоровых, конкурентоспособных гражданах, обладающих гармонично развитыми личностными качествами и навыками здоровьесберегающего поведения. Это создает предпосылки для дальнейшего научного поиска альтернативных способов реализации педагогического потенциала образовательных организаций при формировании у обучающихся ценностей культуры здоровья с учетом современных тенденций развития общества.

В этом смысле весьма перспективными являются работы коллег из Нижегородского института развития образова-

ния, применивших системный подход для создания модели реализации здоровьесберегающей деятельности в общеобразовательных организациях [8], позволяющей успешно формировать ценности здоровья и здорового образа жизни у обучающихся [1].

В этой связи перспективным направлением, на наш взгляд, является консолидация ключевых идей представленных выше научных направлений на основе применения кластерного подхода к формированию культуры здоровья личности. Кластерный подход к решению проблемы формирования культуры здоровья подрастающего поколения предполагает комп-

лексное использование ресурсов образовательных организаций общего, профессионального, дополнительного образования; институтов гражданского общества; центров здоровья с целью мониторинга психофизического состояния обучающихся, привития им навыков здоровьесориентированной деятельности и формирования мотивации к отказу от вредных привычек. Важными условиями успешной деятельности по формированию культуры здоровья обучающихся являются развитие волонтерского движения, применение инновационных физкультурно-оздоровительных технологий в образовательных организациях, реализация программ гигиенического воспитания и профилактики здоровьеразрушающего поведения.

В нашей опытно-экспериментальной работе по формированию культуры здоровья обучающихся создание городского кластера осуществляется на основе активного развития сетевого взаимодействия и социального партнерства. Такое взаимодействие реализуется посредством заключения двусторонних договоров о сотрудничестве между городской базовой образовательной организацией и общеобразовательными школами, учреждениями спорта, здравоохранения и высшего образования, общественными организациями.

Целью такого кластера является создание и развитие образовательно-воспитательного пространства города, ориентированного на овладение обучающимися ценностями культуры здоровья. Статус «городская базовая образовательная организация по формированию культуры здоровья обучающихся» образовательной организации дает местный орган управления образованием на основе решения своего экспертно-методического совета.

Базовая образовательная организация, в нашем случае это средняя общеобра-

зовательная школа № 13 г. Кунгура Пермского края, является своеобразным ресурсным центром, аккумулирующим и распределяющим различные ресурсы: материально-технические, научно-методические, информационные.

В рамках материально-технического обеспечения деятельности городского кластера по формированию культуры здоровья обучающихся приобретен аппаратно-программный комплекс для скрининг-оценки уровня психофизиологического и соматического здоровья, резервов организма, параметров физического развития «Здоровье-экспресс» в рамках реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие фармацевтической и медицинской промышленности на 2013—2020 годы» и программы научного исследования «Мониторинг здоровья обучающихся с ОВЗ» Института возрастной физиологии РАО по заказу Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства образования и науки РФ.

Научно-методическое обеспечение городского образовательно-воспитательного пространства по формированию культуры здоровья обучающихся, созданного на основе кластерного подхода, представлено функционированием ассоциации педагогов; реализацией системы повышения квалификации педагогов, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий; работой постоянно действующего семинара с привлечением специалистов вузов, Центра медицинской профилактики Пермского края.

В рамках информационного обеспечения проводится мониторинг психофизиологического и соматического здоровья обучающихся на основе аппаратно-программного комплекса «Здоровье-экспресс» и ведения базы данных «Физмонитор», позволяющей производить оценку и выстраивать индивидуальную траекторию соматического здоровья обследуемых. Для взаимодействия с родителями, социальными партнерами, органами управления

Целью кластера является создание и развитие образовательно-воспитательного пространства города, ориентированного на овладение обучающимися ценностями культуры здоровья.

образованием активно применяются современные информационно-коммуникационные технологии.

Вышеописанные ресурсы создают все необходимые предпосылки для успешного формирования культуры здоровья каждого обучающегося на основе проектирования и реализации индивидуальных программ здоровья.

Индивидуальную программу здоровья мы определяем как составную часть индивидуальной образовательной программы, комплексно описывающей деятельность по сбережению и развитию здоровья, содержащей индивидуальные цели, этапы и способы их достижения, результаты, анализ и оценку результатов [11, с. 118].

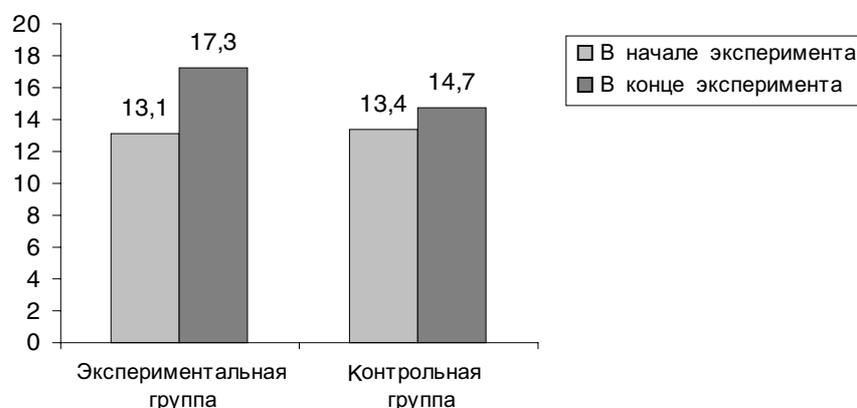
Для оценки результативности функционирования городского кластера по формированию культуры здоровья обучаю-

щихся нами разработан комплекс методик, в который входят методики оценки уровня соматического здоровья. Одной из них является общеизвестная методика С. В. Хрущева. Перевод абсолютных значений в баллы и определение уровня здоровья по данной методике осуществляются нами с помощью автоматизированной системы «Физмонитор».

Результаты, полученные в ходе мониторинга соматического здоровья, не только являются основой для проектирования индивидуальных программ здоровья, но и позволяют оценивать эффективность педагогических воздействий с целью освоения детьми и подростками ценностей культуры здоровья.

На диаграмме приведены результаты динамики средних показателей индексов физического здоровья испытуемых контрольной и экспериментальной групп.

Динамика средних значений суммарного показателя физического здоровья обучающихся контрольной и экспериментальной групп в течение 2017/2018 учебного года



Уровень физического здоровья обучающихся определялся по суммарному показателю баллов. Итоговый балл соответствует определенному уровню физического здоровья.

Так, в экспериментальной группе (обучающиеся начальных классов СОШ № 13 г. Кунгура Пермского края, $n = 124$) итоговый балл увеличился с 13,1 до 17,3 ($p < 0,05$), что характеризует увеличение

уровня здоровья обучающихся в целом по группе со среднего уровня до выше среднего. В контрольной группе (обучающиеся начальных классов ООШ № 17 г. Кунгура Пермского края, $n = 122$) произошли незначительные положительные изменения ($p > 0,05$), итоговый балл повысился с 13,4 до 14,7, характеризуя перемещение в рамках среднего уровня.

Наша опытно-экспериментальная ра-

бота показала, что формирование культуры здоровья личности в рамках применения кластерного подхода требует педагогического сопровождения обучающихся. С этой целью нами разработана технология проектирования и реализации индивидуальных траекторий здоровья, которая

позволяет осуществлять педагогическое сопровождение обучающихся не только для формирования их культуры здоровья на определенном уровне образования, но и с целью создания предпосылок для обеспечения преемственности на различных этапах системы непрерывного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абросимова, И. Ю.* Формирование экологически целесообразной культуры здорового и безопасного образа жизни у младших школьников : монография / И. Ю. Абросимова, О. С. Гладышева, В. В. Николина. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2014. — 169 с.
2. *Баранов, А. А.* Медико-демографическая ситуация и здоровье детей России / А. А. Баранов // Охрана репродуктивного населения России : материалы II Национальной Ассамблеи. — М., 1997. — С. 5—7.
3. *Газман, О. С.* Базовая культура и самоопределение личности. Базовая культура личности: теоретические и методологические проблемы : сб. науч. трудов / под ред. О. С. Газмана. — М. : Изд. АПН СССР, 1989. — С. 8—16.
4. *Гессен, С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
5. *Дмитриева, Е. В.* Социология здоровья: методологические подходы и коммуникационные программы / Е. В. Дмитриева. — М. : Центр, 2002. — С. 81—84.
6. *Калыо, П. И.* Сущностная характеристика понятия «здоровье» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения: обзорная информация / П. И. Калыо. — М. : ВНИИМИ, 1988. — 220 с.
7. *Орехова, Т. Ф.* Здоровьесотворяющее образование в современной школе: актуальность и теоретико-практические основы / Т. Ф. Орехова // Научный результат. Серия: «Педагогика и психология образования». — 2015. — № 3. — С. 61—69.
8. Системная модель деятельности образовательного учреждения по сохранению и укреплению здоровья учащихся : методическое руководство / науч. ред. О. С. Гладышева ; мин-во образования Нижегород. обл. ; ГБОУ ДПО НИРО. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2008. — 203 с.
9. Философия образования / В. П. Борисенков, В. В. Краевский, В. О. Кутьев [и др.] // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 2—6.
10. *Чедов, К. В.* К вопросу о сущности культуры здоровья обучающихся / К. В. Чедов // Инновации в образовании. — 2018. — № 2. — С. 139—144.
11. *Чедов, К. В.* Сопровождение формирования культуры здоровья старшеклассников и студентов / К. В. Чедов // Педагогика. — 2018. — № 6. — С. 117—119.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОБОТОТЕХНИКА: ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



В. Б. КЛЕПИКОВ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры информационных
технологий НИРО
klevoolk@gmail.ru



Е. И. ПОНОМАРЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры информационных
технологий НИРО
ponomareva-ei@yandex.ru

В статье рассмотрена сущность понятия «образовательная робототехника» с позиции формирования личности педагога и обучающихся. Определены основные компоненты готовности (личностные и профессиональные) педагога к формированию и реализации инструментария использования ИКТ в профессиональной деятельности. Показано, что формирование у педагогов обозначенных компонентов будет способствовать повышению уровня ИКТ-компетентности субъектов образовательной деятельности.

The article deals with the essence of the educational robotics concept from the point of formation of a teacher and students personalities. The main components (personal and professional) of teacher's readiness to formation and implementation of ICT using in professional activities are defined in the article. The formation of presented components of a teacher's personality will help to increase the level of personal ICT competence of subjects of educational activities.

Ключевые слова: образовательная робототехника, формирование личности, компоненты профессиональной готовности педагога, использование ИКТ в профессиональной деятельности

Key words: educational robotics, personality formation, components of professional readiness of a teacher, the use of ICT in professional activities

В современном обществе востребована личность, которая может самостоятельно определить образовательные цели, спланировать пути их достижения, применять способы контроля и оценки, использовать различные источ-

ники информации, анализировать их и впоследствии сформировать собственное мнение. Такой человек будет осознавать себя в окружающем мире активным субъектом, адекватно воспринимающим появление новаций, готовым непрерывно со-

вершенствовать свое образование, для того чтобы стать грамотным пользователем последних достижений науки и техники [5]. В связи с этим в системе современного образования должны быть сформированы основы информационной культуры личности, то есть умения оперировать информацией, использовать технологии ее осмысления, обработки и практического применения [9].

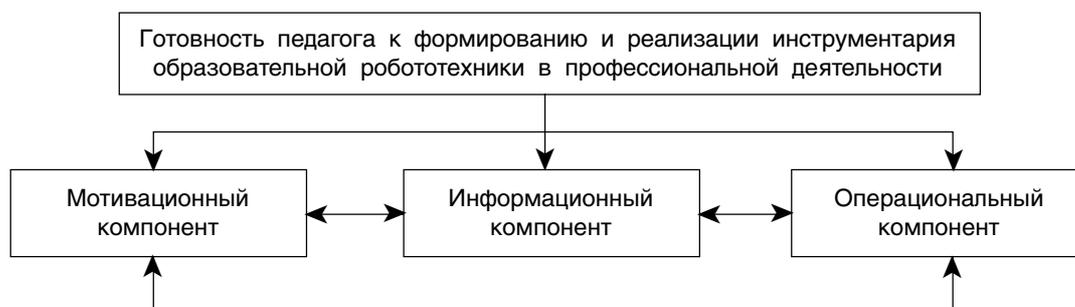
Существенной проблемой формирования готовности педагога к профессиональной деятельности является процесс его адаптации к новым реалиям, связанным с развитием цифрового общества. Можно утверждать, что формирование такой готовности реализуется путем достижения определенного уровня в профессиональной образовательной деятельности. Под результатом такой деятельности понимаются необратимые и позитивные изменения целевых показателей объекта под воз-

действием субъекта деятельности. В этом случае результатом могут быть: 1) готовность преподавателя к формированию и реализации возможностей образовательной робототехники (теоретическая готовность); 2) показатели процесса реализации теоретической готовности педагога в области образовательной робототехники, полученные в процессе обучающей деятельности (практическая готовность).

Существует несколько разновидностей такой готовности: общепедагогическая, предметная, теоретическая, практическая, специальная, психологическая, физическая и т. д. Расширяя возможности педагога для использования ИКТ в образовательном процессе, следует обратить внимание в том числе и на его готовность к применению робототехники как системного подхода к решению рассматриваемой проблемы [11]. Такая готовность представлена на схеме 1.

Схема 1

Готовность педагога к формированию и реализации инструментария использования образовательной робототехники в профессиональной деятельности



Первым направлением формирования указанной готовности к деятельности является образование самого преподавателя — как дополнительное профессиональное, так и самообразование. Второе направление — это его обучающая деятельность. По нашему мнению, для реализации первого направления системообразующим фактором становится целеполагающее решение педагога о путях повышения своей готовности к профессиональной

деятельности. Условно такие пути можно представить в виде ответов на вопросы: «Что знать?», «Что уметь?», «Зачем знать и уметь?» (теоретическая готовность) (схема 2 на с. 35).

Вопрос «Зачем знать и уметь?» подразумевает процесс формирования мотивации преподавателя к обучению образовательной робототехнике и ее дальнейшему применению в практической деятельности.

Схема 2



Вопрос «Что знать?» определяет выбор педагогом необходимого ему объема информации для успешной работы. В этот перечень следует включить конструирование роботов, алгоритмизацию, условные и циклические конструкции, блочное программирование и пр. В связи с этим педагогу необходим адекватный с точки зрения эффективной организации учебного процесса отбор программных продуктов, учитывающий специфику образовательной робототехники.

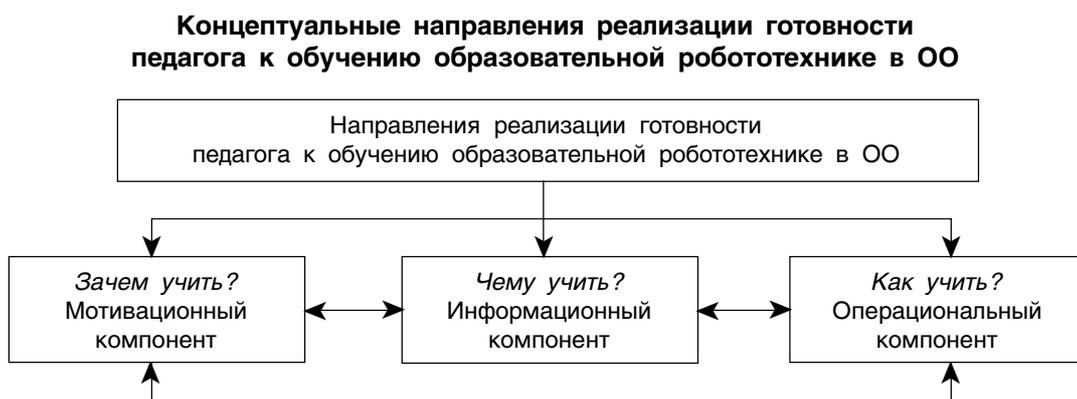
Вопрос «Что уметь?» определяет опе-

рациональные умения при взаимодействии с инструментарием образовательной робототехники.

Подходы к решению этих вопросов у каждого педагога будут различными.

Приоритет совершенствования профессионализма учителя в области образовательной робототехники с точки зрения теоретической готовности не отрицает и не умаляет второе направление его деятельности — реализацию готовности к обучению других (практическую готовность) (схема 3).

Схема 3



Следует обратить внимание на проблему формирования и реализации педагогом мотивационного компонента профессиональной готовности к образовательной деятельности. При осуществлении любой деятельности мотивация так или ина-

че присутствует всегда, но для достижения педагогом результативности в образовательной деятельности важно качество этой мотивации; условие качества — будет ли она «внешней» (по принуждению) или «внутренней» (по его собственным

убеждению и желанию). При втором варианте мотивации результативность образовательной деятельности педагога будет существенно выше.

Использование преподавателем возможностей указанной среды предполагает не просто получение каких-либо новых способов деятельности, а достижение конечного результата в виде готового продукта, реализованного на основе полученной конкретной информации при применении информационно-коммуникационных технологий, при высоком уровне мотивации в стремлении его получить. Собственно, вся суть информационного общества и состоит в умении преобразовывать информацию в необходимый продукт. Подобная деятельность часто наиболее эффективна при основательной, проработанной подготовке педагога к своей деятельности в условиях доминирования электронного (цифрового) информационного пространства и интегрирования ИКТ в современное образование [1]. При этом нельзя игнорировать ряд проблемных аспектов формирования готовности учителя-предметника к созданию и реализации соответствующей электронной образовательной среды; к ним в первую очередь относится недостаточная техническая и технологическая оснащенность образовательных организаций.

Проявление у преподавателя готовности к формированию инструментария использования робототехники в образовательной деятельности обусловлено наличием *трех компонентов* его профессиональной готовности.

Это следует рассматривать как одну из задач дополнительного образования педагога.

Стоит отметить важность *мотивационного компонента* в формировании готовности педагога к качественному и эффективному преподаванию курсов робототехники [14]. *Повышение квалификации* приведет к формированию и разви-

тию мотивации в изучении образовательной робототехники, что позволит педагогу в итоге стать хорошим консультантом для обучающихся [12].

Необходимым условием для данной деятельности преподавателя является *формирование образовательной среды*, состоящей из компонентов социальной, образовательной, нормативно-правовой, технической, технологической, операционно-деятельностной и информационной систем цифрового пространства. Это позволит педагогу обеспечить ученикам такие условия, при которых, с одной стороны, занятия содержали бы в себе элементы новизны, чтобы действительно представлять проблему для решения, а с другой — опирались бы на уже хорошо знакомые для детей ситуации [8], обеспечивающие применение накопленного ими опыта в практической деятельности.

По мнению авторов научных публикаций [1; 6; 7; 12; 14; 15], образовательная робототехника — особенное средство обучения, которое способствует формированию увлекательной для обучающихся практико-ориентированной образовательной среды, поддерживающей их интерес к изучаемым предметам. Однако очевидно и то, что формирование современной образовательной среды образовательной робототехники нецелесообразно без реализации комплекса мероприятий, направленных на обеспечение условий деятельности педагога. Эти процессы должны быть взаимосвязанными, так как вопрос о развитии образования переходит в плоскость долгосрочных инвестиций в развитие нашего общества.

Программная среда робототехники предоставляет пользователю (педагогу) электронные образовательные ресурсы, необходимые и достаточные для преподавателя при использовании ИКТ в образовательной деятельности, формирующиеся под воздействием ранее отмеченных внешних систем. В данном случае педагогу, занимающемуся преподаванием робототехники, целесообразно привлечь воз-

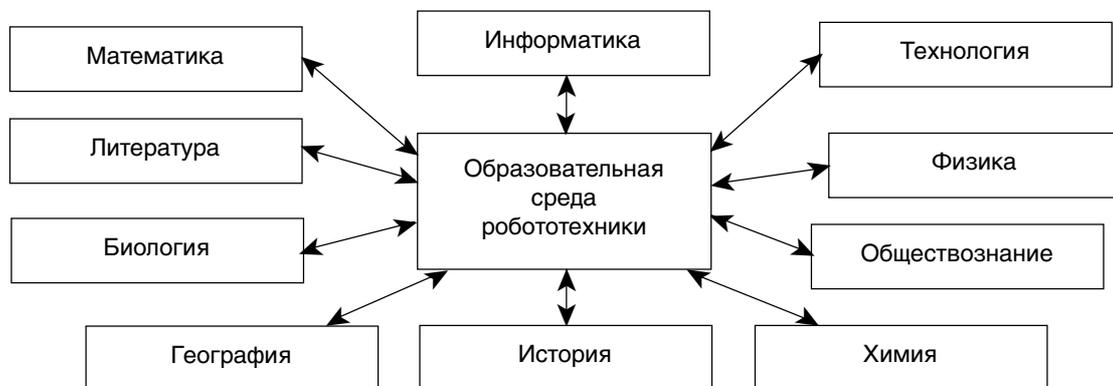
Вся суть информационного общества состоит в умении преобразовывать информацию в необходимый продукт.

возможности школьных предметов (математики, информатики, физики, предметов естественнонаучного и гуманитарного циклов), под воздействием которых и ориентируясь на которые педагог будет выстраивать свою образовательную среду, влияя на мотивационную сферу обучающихся.

Таким образом, робототехника будет интегрирована в учебный процесс образовательных организаций. Опираясь на ранее названные школьные учебные дисциплины, она позволит активизировать развитие учебно-познавательной компетентности учащихся в межпредметных связях в ходе учебного процесса.

Схема 4

Схема взаимодействия образовательной среды робототехники с системами, оказывающими влияние на ее формирование



Образовательная среда робототехники основывается на использовании роботов, моделировании и конструировании моделей (объектов, имеющих схожие или полностью идентичные реальным объектам характеристики). В связи с этим педагогу необходимо решить две важные проблемы: чему и как учить на занятиях по робототехнике. Ответить на эти вопросы и легко, и сложно.

Изучив и проанализировав опыт разных образовательных организаций, мы сделали вывод, что практически все ОО уделяют внимание в основном «талантливой» молодежи [10]. В ряде публикаций, затрагивающих тему образовательной робототехники, выражается мнение авторов: основная задача образовательной организации в этом направлении — охватить как можно больше молодежи с целью привлечения ее к науке и инженерно-техническому делу. Но с этим нельзя полностью согласиться, хотя та-

кой путь, на первый взгляд, представляется весьма перспективным. В то же время в научных публикациях имеется информация о проведенных исследованиях, целью которых было изучение влияния применения технологий LegoMindstorms и других роботов в обучающей деятельности на мотивацию к изучению информационных технологий. Предполагалось, что учащиеся, которые решали задачи с использованием робототехнических наборов, должны были демонстрировать повышенный уровень мотивации в сравнении с их сверстниками, занимающимися по традиционной методике. Однако исследования показали либо отсутствие существенных различий в обеих группах, либо в определенных случаях полностью противоположный результат.

Традиционная оценочная система с нежеланием получать плохие оценки продемонстрировала гораздо большее влияние на мотивацию учащихся к занятиям

робототехникой [13]. Почему так? Ответ, по-видимому, в том, что далеко не все учащиеся настолько «талантливы», чтобы соответствовать задачам приобщения к науке и инженерному делу, их интересы могут распространяться на иные области человеческой деятельности (это естественное положение вещей), поэтому, не забывая о возможностях поиска будущих ученых, инженеров, программистов, следует поставить вопрос о широкой подготовке в рамках программ образовательной робототехники пользователей указанных технологий.

Для чего людям нужны роботы? Изначально важно было сконструировать помощников, которые смогут решать такие задачи, которые человек по каким-либо причинам не сможет (или не захочет) выполнять самостоятельно. Роботы, стоит отметить, во многом копируют нас и наше общество. Сможет ли человечество понять роботов? По мнению Д. Елисеева, основателя сообщества RobotoFob, генерального директора компании «Облачные сети», такой шанс есть. Но это будет зависеть от стадии развития и готовности человеческого общества в момент их возникновения.

Появление в нашей действительности механизма, стремящегося к обретению интеллекта, предполагает формирование определенного отношения к этой проблеме. Особенно это касается образовательной робототехники. Что есть для ребенка процесс взаимодействия с робо-

том? Прежде всего это игра, но игра не простая, а часть процесса первичной социализации, от которого будет зависеть его дальнейшее развитие. Ребенок играет с куклами, солдатиками, с кошкой, собакой и др., в процессе этой игры он общается: разговаривает с объектами, выстраивает алгоритм их поведения, управляет ими. То же самое происходит и во взаимодействии с робототехникой. При

этом обучающийся получает мощный инструмент воздействия на имеющийся в его распоряжении механизм (машину, робота) — язык программирования. С его помощью учащийся может не только управлять машиной, но и менять алгоритмы управления, добиваясь от робота выполнения задуманных действий. А это уже можно отнести к категории качества информационной культуры пользователя, формирующейся у него общей культуры, присущей социуму, в котором он развивается. И здесь заложены большие возможности для обучения и воспитания современного человека как в личностном, так и в профессиональном планах посредством использования межпредметных связей, когда и у преподавателя, и у ребенка появляется возможность рассмотреть и осмыслить процесс освоения робототехники не только в техническом, но и в социальном, и моральном, и нравственном аспектах [7].

Первичным восприятием робототехники с осознанием ее полезности является модус «Игрушка», так как при всех разговорах о юных конструкторах, инженерах, программистах первой потребностью детей в процессе образования остается их желание играть. Следовательно, важной задачей педагога в процессе освоения образовательной робототехники становится формирование у обучаемых ее вторичного восприятия с осознанием ценности используемых объектов в различных отраслях деятельности человека. Необходимо обсуждать новые формируемые модусы: «Защитник» — военная среда, «Помощник» — бытовая среда, «Работник» — сфера производства, «Учитель» — сфера образования, «Друг» — социальная сфера и т. д. Это, несомненно, расширит кругозор обучаемого, заставит его более серьезно относиться к вопросам собственного образования. На данном этапе начнется процесс специализации, когда из общего числа пользователей робототехники будут выделяться будущие специалисты, а остальные оста-

Обучающийся получает мощный инструмент воздействия на имеющийся в его распоряжении механизм (машину, робота) — язык программирования.

нутя пользователями робототехники, как когда-то пользователями стали миллионы людей, получив в свои руки компьютер.

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что, несмотря на имеющиеся проб-

лемы, перед нашими педагогами и детьми в настоящее время открыты огромные перспективы собственного развития в преподавании и изучении образовательной робототехники.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев, Д. В.* Роль учителя в конструкционистском подходе к организации курса робототехники / Д. В. Андреев // Концепт. — Т. 11. — С. 3851—3855. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/86807.htm>.
2. *Бармин, Н. Ю.* Профессиональная идентичность современного учителя / Н. Ю. Бармин, А. В. Шакурова // Нижегородское образование. — 2013. — № 3. — С. 12—17.
3. *Белиовский, Н. А.* Использование LEGO-роботов в инженерных проектах школьников. Отраслевой подход / Н. А. Белиовский, Л. Г. Белиовская. — М. : ДМК-Пресс, 2016. — 88 с.
4. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений. В 6 т. Т. 5 / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1983. — 368 с.
5. *Канянина, Т. И.* Роль информационно-коммуникационных технологий в современном школьном образовании / Т. И. Канянина // Нижегородское образование. — 2009. — № 4. — С. 11—20.
6. *Карпутина, А. Ю.* Образовательная робототехника / А. Ю. Карпутина // Современные научные исследования и инновации. — 2016. — № 12 ; URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/12/74896>.
7. *Ладыгина, И. В.* Философские основания робототехники / И. В. Ладыгина // Гуманитарный вектор. Серия: «Философия. Культурология». — 2016. — Т. 11. — № 1. — С. 28—35.
8. *Пейперт, С.* Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи / С. Пейперт. — М. : Педагогика, 1989. — 224 с.
9. Технология развития ценностно-смысловой сферы современного школьника / Н. Ю. Бармин, С. А. Максимова, И. В. Герасимова [и др.] // Нижегородское образование. — 2016. — № 4. — С. 12—19.
10. *Филиппов, С. А.* Робототехника для детей и родителей / С. А. Филиппов. — СПб. : Наука, 2013. — 320 с.
11. *Чичикин, В. Т.* Профессиональная готовность педагога : монография / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : Китеж, 1998. — 102 с.
12. *Alemdar, M.* Introducing K12 teachers to LEGO MINDSTORMS robotics through a collaborative online professional development course / M. Alemdar, J. H. Rosen // American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition. — Vancouver, BC, 2011. — P. 22.959.1—22.959.16. — URL: <http://peer.asse.org/introducing-k-12-teachers-to-lego-mindstorm-robotics-through-a-collaborative-online-professional-development-course>.
13. *McWhorter, W. I.* The Effectiveness of Using LEGO Mindstorms Robotics Activities to Influence Selfregulated Learning in a University Introductory Computer Programming Course / W. I. McWhorter // Texas : University of North Texas, 2008. — 153 p.
14. *Teacher Education on Robotics-Enhanced Constructivist Pedagogical Methods / ed. by D. Alimisis.* — ASPETE, 2009. — 294 p.
15. *Wolf, M. J. P.* LEGO Studies: Examining the Building Blocks of a Transmedial Phenomenon / M. J. P. Wolf. — N. Y. : Routledge, 2014. — 294 p.

WORLDSKILLS КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ВЫПУСКНИКА СПО



В. А. БАКАЕВ,
заместитель директора
Новосибирского центра
развития
профессионального
образования
bakaev_dgn@mail.ru



А. М. ЛЕЙБОВ,
кандидат педагогических
наук, доцент,
директор Новосибирского
центра развития
профессионального
образования
zavuch77@gmail.com



О. М. ОСОКИНА,
кандидат педагогических
наук, методист
Новосибирского центра
развития
профессионального
образования
lesiaoso@mail.ru

В статье на основе анализа участия представителей Новосибирской области в национальном чемпионате по профессиональному мастерству «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) показаны механизмы оценки качества подготовки кадров по стандартам WorldSkills. Проанализирована динамика результатов различных групп участников и оценен уровень выполнения конкурсных заданий чемпионата.

The article shows the mechanisms for assessing the quality of training personnel according with the standards of the Worldskills based on the analysis of the participation of representatives of the Novosibirsk region in the national championship of professional skill «Young Professionals» (Worldskills Russia). The dynamics results of participants and the degree of fulfillment of the championship tasks are analyzed.

Ключевые слова: *WorldSkills, компетенция, национальный чемпионат, молодые профессионалы, WorldSkills Russia, профессиональный компонент*

Key words: *WorldSkills, competence, national championship, young professionals, WorldSkills Russia, competitive task, professional component*

В последние несколько лет в выступлениях членов Правительства Российской Федерации говорится о нехватке рабочих кадров, которые должны соответствовать новому уровню экономи-

ческого и социального развития страны. Подготовка квалифицированных рабочих кадров стала одним из важнейших факторов экономического прогресса. Качество принятия решений, квалификация

руководителей и специалистов предприятий и организаций во многом определяют производительность труда, эффективность производства и темпы экономического роста России.

По мнению аудитора Счетной палаты С. Агапцова, «наблюдается острая нехватка инженерных кадров для высокотехнологичных и наукоемких отраслей промышленности, что, конечно же, отрицательно влияет на переход отечественной экономики на инновационный путь развития. Недостаточно внимания уделяется и вопросам профессиональной ориентации подрастающего поколения, популяризации необходимых профессий» [8].

В связи с этим были поставлены важные задачи — воспитать и подготовить подрастающее поколение, способное активно включиться в качественно новый этап формирования современного общества.

В последние годы широкое распространение получило такое направление, как WorldSkills, цель которого — повышение престижа рабочих специальностей и профессий, а также развитие профессионального образования путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире за счет организации и проведения конкурсов профессионального мастерства.

В настоящее время система среднего профессионального образования (СПО), ориентированная на подготовку кадров под актуальные и перспективные запросы формируемой в стране инновационной экономики, претерпевает коренные преобразования [2; 5]. Одним из важнейших направлений модернизации СПО становится внедрение современных стандартов и передовых технологий подготовки рабочих кадров, реализуемое через призму развития движения WorldSkills.

WorldSkills International (WSI) — международное движение, целью которого является популяризация рабочих профессий, повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалифика-

ции по всему миру. Со времени своего возникновения WSI обеспечивает экспертную оценку, разработку и формирование мировых профессиональных стандартов рабочих специальностей в промышленности и секторе обслуживания [3; 6; 7].

В 2012 году Российская Федерация присоединилась к движению WSI и получила право на проведение в 2019 году мирового первенства, и с этого времени началось стремительное развитие системы соревнований по профессиональному мастерству [1; 4]. Масштабное внедрение конкурсов профессионального мастерства в систему СПО ставит своей задачей отбор лучших и наиболее эффективных практик подготовки кадров на основе стандартов WorldSkills и их последующую трансляцию в образовательный процесс. Валидными мировыми эталонами сравнения служат механизмы и инструментарий WorldSkills.

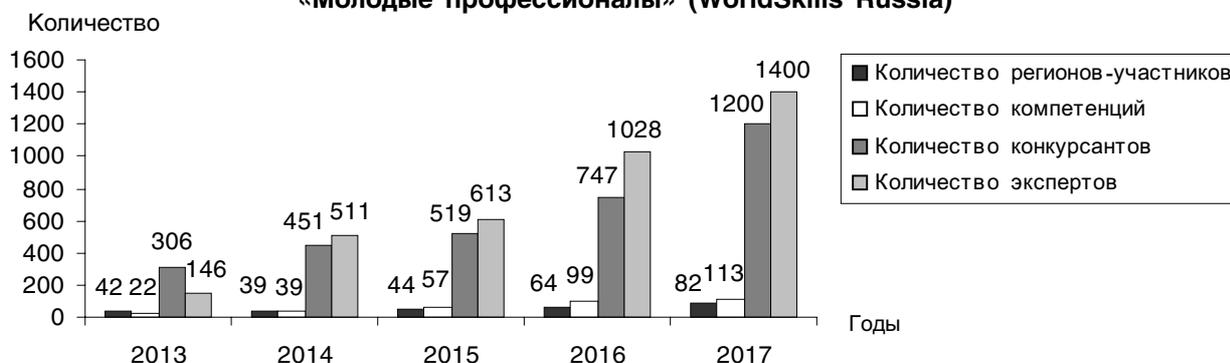
Вершиной соревнований по профессиональному мастерству в стране является национальный чемпионат «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) по стандартам WorldSkills. Активное развитие соревнований хорошо иллюстрируют количественные параметры ежегодно проводимого финала национального чемпионата, отражающие количество регионов-участников, компетенций, конкурсантов и экспертов (см. диаграмму 1 на с. 42).

Показатели диаграммы подтверждают высокие темпы развития движения WSI на различных уровнях [3]. Наибольший интерес по итогам финала Национального чемпионата представляют результаты выступления конкурсантов, оценивавшиеся по двухрядной итоговой системе и обработанные в CIS (Competition Information System), поскольку они могут выступать важнейшим инструментарием по оценке качества подготовки студентов в соответствии со стандартами WorldSkills:

В последние годы широкое распространение получило такое направление, как WorldSkills, цель которого — повышение престижа рабочих специальностей и профессий, а также развитие профессионального образования.

Диаграмма 1

Показатели развития Национального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia)



✓ 100-балльная система оценки показывает степень выполнения задания конкурсантом, в том числе в разрезе отдельных модулей;

✓ 500-балльная система оценки определяет средний уровень подготовки конкурсантов и позволяет сравнивать их между собой по различным компетенциям.

Кроме того, для региональных систем среднего профессионального образования участие в Национальном чемпионате выступает в роли индикатора «успешности» на всероссийском и международном уровнях — по итогам чемпионата формируется медальный зачет регионов и сравнительная таблица результатов участников Национального чемпионата по профессиональному мастерству по стандартам WorldSkills с уровнем конкурсных заданий на предшествовавшем ему мировом (WorldSkills Competitions) или европейском (EuroSkills) первенствах.

Принимая во внимание все вышеизложенное, мы определили цель нашей работы — проанализировать уровень подготовки обучающихся в профессиональных образовательных организациях Новосибирской области стандартам «WorldSkills» с учетом итогов финала V Национального чемпионата по профессиональному мастерству «Молодые профессионалы» и продемонстрировать прикладные возможности использования его результатов как инструментария оценки каче-

ства подготовки кадров в региональной системе СПО и как важного профессионального компонента выпускника профессиональной образовательной организации.

Система СПО Новосибирской области присоединилась к движению WorldSkills Russia в 2013 году. В 2014—2017 годах область активно включилась в реализацию большинства его передовых инициатив. Являясь активным участником движения, Новосибирская область регулярно подтверждает высокий уровень качества подготовки студентов профессиональных образовательных организаций на Национальном чемпионате «Молодые профессионалы» (см. таблицу на с. 43).

Наиболее важным показателем развития движения WorldSkills в Новосибирской области является увеличение количества представленных на Национальном чемпионате компетенций, вследствие чего растет количество конкурсантов и экспертов, расширяется число ПОО, вовлеченных в участие. На основании ограниченного количества квот на финал, наличия промежуточных отборочных соревнований, а также постоянно растущего количества регионов, принимающих в них участие, можно сделать вывод об устойчивом повышении качества подготовки по стандартам WorldSkills за счет выявления, закрепления и распространения наиболее эффективных методик подготовки конкурсантов.

**Результаты участия конкурсантов от Новосибирской области
в национальных чемпионатах «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) ***

Параметр участия в Национальном чемпионате		Год		
		2015	2016	2017
Место проведения		Республика Татарстан (Казань)	Подмосковье (Красногорск)	Краснодарский край (Краснодар)
Представлено компетенций		16	20	28
Количество конкурсантов		19	24	33*
Количество экспертов		19	25	30
Количество ПОО		13	12	15
Призовые места и награды	Gold	4	2	2
	Silver	5	3	8
	Bronze	1	2	2
	Medallion for Excellence	—	2	3
Количество баллов медального зачета регионов		33	23	39
Место в рейтинге медального зачета регионов		5	10	6

* — без учета презентационных компетенций; ** — с учетом конкурсантов от вуза.

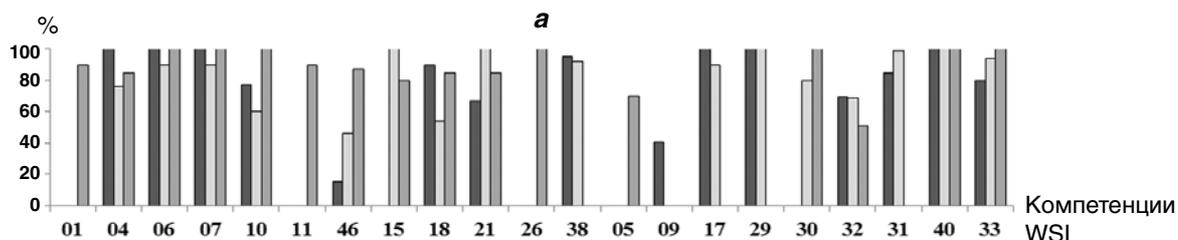
Позиция в медальном зачете регионов отражает сложившуюся устойчивую практику качественной подготовки конкурсантов по стандартам WorldSkills, их конкурентоспособность на всероссийском уровне. При этом наибольший интерес вызывает компетентностный анализ результатов участия, который характеризует уровень подготовки участника по сравнению с сопоставимыми мировыми и общенациональными результатами (см. диаграмму 2).

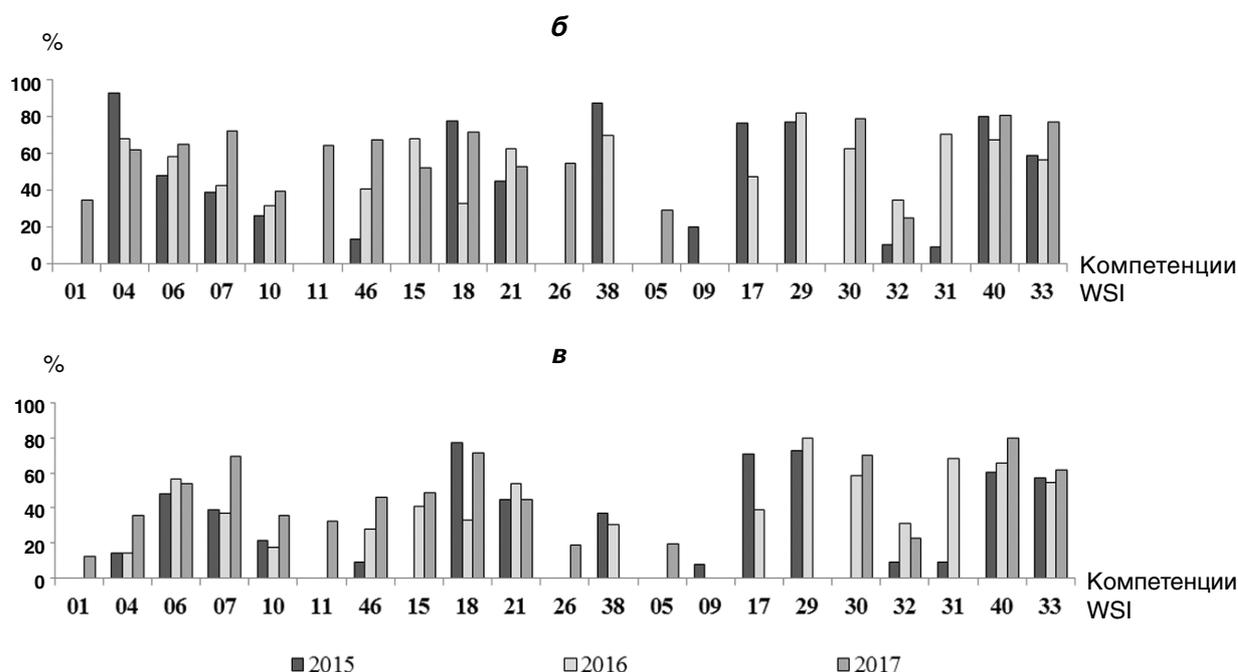
Для большинства компетенций характерно повышение уровня соответствия конкурсных заданий Национального чемпио-

ната заданиям международных соревнований. Сравнивая уровни соответствия заданий 2016 года относительно 2015 и 2017 годов, можно сказать, что их динамика в значительной мере определяется работой по приведению к мировым стандартам технических описаний компетенций WorldSkills Russia. Из сопоставляемых 16 компетенций WSI, представляемых на Национальном финале 2017 года, конкурсные задания по семи компетенциям на 100 % соответствуют заданиям мирового уровня, а задания по шести компетенциям лежат в диапазоне отклонения, не превышающем 15 %.

Диаграмма 2

Сопоставление уровня сложности заданий (а) с результатами выступления победителей Национального финала (б) и конкурсантов от Новосибирской области (в)





Компетенции: 01 Полимеханика; 04 Мехатроника; 06 Токарные работы на станках с ЧПУ; 07 Фрезерные работы на станках с ЧПУ; 10 Сварочные технологии; 11 Печатные технологии в прессе; 46 Обработка листового металла; 15 Сантехника и отопление; 18 Электромонтаж; 21 Сухое строительство и штукатурные работы; 26 Плотницкое дело; 38 Холодильная техника и системы кондиционирования; 05 Инженерный дизайн CAD (САПР); 09 Программные решения для бизнеса; 17 Веб-дизайн; 29 Парикмахерское искусство; 30 Прикладная эстетика; 32 Кондитерское дело; 31 Технология моды; 40 Графический дизайн; 33 Ремонт и обслуживание легковых автомобилей

Динамика результатов конкурсантов от Новосибирской области по сопоставляемым компетенциям WSI позволяет сгруппировать компетенции по результатам, учитывая изменения процентного соответствия конкурсного задания и результата победителя Национального финала соответствующего года:

✓ *группа компетенций «растущей» результативности* (01, 07, 46, 15, 30, 40, 33) — характеризуется повышением результата выполнения задания Национального финала, при этом две компетенции (46, 33) на фоне роста балла конкурсанта от Новосибирской области и увеличения процентного соответствия конкурсного задания мировому демонстрируют увеличение разрыва с баллом победителя финала;

✓ *группа компетенций «стабильной» результативности* (компетенции 06, 10, 18, 32) — отличается высокими результатами конкурсантов (победители и призеры); отдельно выделяется компетенция 32 Кондитерское дело, где при значительной доле отклонения по процентному соответствию заданиям мирового уровня (30—49 %) сохраняется стабильность результатов относительно максимального балла конкурсантов;

✓ *группа компетенций «подвижной» результативности* (компетенции 21, 38, 17, 29, 31) — наблюдается межгодовая разнонаправленная изменчивость результатов (от призовых мест до непопадания в квоту Национального чемпионата), потенциальными причинами которой наряду

с возрастающей конкуренцией (вовлечение все большего количества регионов в соревнования) являются недостаточная эффективность имеющихся методик обучения, их неполноценная интеграция в образовательную систему или эффект «акселерации» — целенаправленной подготовки к конкретному соревнованию без интеграции в образовательный процесс, что не позволяет обеспечивать стабильный результат (эффект отсутствия «потенциальных чемпионов»);

✓ группа компетенций «потенциальной» результативности (компетенции 01, 11, 26, 05), в которую включены компетенции, впервые представленные от региона на Национальном чемпионате.

Одновременно с мониторингом динамики результатов конкурсантов от Новосибирской области необходимо детальное рассмотрение итогов выступления на конкретном чемпионате (текущий срез качества подготовки по стандартам WorldSkills). Анализируя выступление конкурсантов Новосибирской области в финале V Национального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) — 2017, проходившего в Краснодарском крае, можно отметить следующее: наша область была представлена в 28 компетенциях, из них анализ на основе данных, представленных Союзом «Молодые профессионалы», проводился по 16 компетенциям WSI, охватывающим все шесть соревновательных областей (блоков компетенций по сферам деятельности). Всего по результатам было получено 12 медалей: две золотые, шесть серебряных, одна бронзовая и три медальона за профессионализм.

Область «Промышленное производство» была представлена семью компетенциями, по которым конкурсанты обучаются в пяти профессиональных образовательных организациях.

В компетенциях, на 100 % соответствующих стандартам WSI (06, 07, 10), конкурсанты продемонстрировали высокий уровень подготовки и получили две

серебряные и одну бронзовую медали с результатами выше средних по сравнению с представителями других регионов России. При этом отмечается отставание в результатах от международных конкурсантов WSI.

Вторая соревновательная область — «Строительство» — представлена конкурентами из двух ПОО по компетенциям 15, 18, 21, 26. Отмечаются высокие результаты в компетенциях данной области — 1-е место в компетенции 18 Электромонтаж (71,5 балла при сложности 85 % от мировой), 2-е место по компетенции 15 Сантехника и отопление (сложность 80 %, отставание на 10 баллов от конкурсанта WSI), медальон за профессионализм в компетенции 21 Сухое строительство и штукатурные работы (сложность 85 % от мировой) при сопоставимых с международным конкурсантом WSI результатах (балл конкурсанта от Новосибирской области — 44,75, балл конкурсанта WSI — 47,6).

В компетенциях области «Сфера услуг» (30, 32) завоеваны два вторых места представителями двух отраслевых ПОО, при этом наряду с высоким результатом в компетенции 30 Прикладная эстетика (70,51 балла при 100 % соответствия сложности) в компетенции 32 Кондитерское дело отмечается сопоставимый с международными конкурсантами WSI результат при общем соответствии сложности 51 %.

В компетенциях областей «IT» (05), «Обслуживание гражданского транспорта» (33) и «Творчество и дизайн» (40), представленных тремя различными ПОО, отмечаются высокие результаты с различной степенью валидности на международном уровне.

Первое место компетенции 40 Графический дизайн, соответствующей международным стандартам по сложности 100 %, сочетается с идентичным международному

Наша область была представлена в 28 компетенциях, из них анализ проводился по 16 компетенциям WSI, охватывающим все шесть соревновательных областей. Всего по результатам было получено 12 медалей.

конкурсанту WSI результатом (80,19 балла). Выше среднего оказался результат по компетенции 33 Ремонт и обслуживание легковых автомобилей (100 % соответствие по сложности). Несмотря на 2-е место в финале, наиболее проблемной является компетенция 05 Инженерный дизайн CAD (САПР): при общем соответствии сложности в 70 % результат призера оказался ниже среднего по регионам РФ и с существенной разницей в баллах с международным конкурсантами WSI.

Оценка сопоставления выполнения заданий конкурсантами от Новосибирской области (в разрезе модулей конкурсного задания) проводилась в нескольких итерациях.

Во-первых, сравнивали уровни выполнения модулей конкурсного задания (в пересчете по 100-балльной шкале) между различными группами конкурсантами, что позволило оценить результат в разрезе формируемых навыков по стандартам WorldSkills в соответствии с количественной характеристикой их сформированности (см. диаграмму 3 на с. 47).

При рассмотрении выполнения конкурсного задания по отдельным модулям можно выделить те практические навыки, которые требуют особой подготовки согласно стандартам WorldSkills. По регламенту Национального

чемпионата конкурсное задание публикуется заранее, а непосредственно перед чемпионатом в него вносятся 30 % изменений, что позволяет снизить эффект «натаскивания» конкурсантами на выполнение определенных заданий.

Вместе с тем содержание отдельных модулей конкурсного задания может или полностью совпадать с требованиями, заложенными во ФГОС СПО и профессиональные стандарты, или дополнять и расширять их. Соревновательные модули конкурсного задания — это элемент стан-

дартов WorldSkills, находящий неременное отражение в образовательном процессе ПОО в том или ином виде (как отдельная дисциплина/модуль по учебному плану, как часть одной или нескольких учебных дисциплин/модулей, как практическое задание, отрабатываемое на производственной практике). Соответственно, результат по отдельным модулям при прочих равных условиях может выступать показателем освоения образовательной программы, то есть эквивалентом прохождения промежуточной аттестации (этапом выполнения задания).

Во-вторых, выступления конкурсантами или участвующих в соревнованиях повторно необходимо анализировать на протяжении всего соревновательного цикла, что позволяет оценить значение так называемой «акселерации» участников, то есть ориентированности на отработку конкурсных заданий, потенциальный эффект «натаскивания» на результат.

В приведенных выше сведениях отмечается повышение результативности выступления конкурсантами, различное по амплитуде. Их повторное участие в соревновательной системе свидетельствует о повышении уровня подготовки, соответствующего требованиям стандартов WorldSkills (в корреляции с результатом по 500-балльной шкале). Группа компетенций «стабильной» результативности, вовлеченная в тренировочный процесс, демонстрирует более высокий уровень подготовленности и большую амплитуду динамики результатов.

Оценка доли выполнения конкурсного задания на этапах соревновательного цикла 2017 года демонстрирует разнонаправленную динамику (см. диаграмму 3 на с. 47).

Как правило, в середине соревновательного цикла (на отборочных соревнованиях) наблюдаются снижение объема выполнения задания относительно регионального чемпионата и его последующий рост на Национальном чемпионате вследствие внесения в образовательную под-

Содержание отдельных модулей конкурсного задания может или полностью совпадать с требованиями, заложенными во ФГОС СПО и профессиональные стандарты, или дополнять и расширять их.

Диagramма 3

Доля выполнения конкурсного задания конкурсантом за соревновательный цикл «региональный чемпионат (РЧ) — отборочные соревнования (ОС) — Национальный чемпионат (НЧ)»



готовку конкурсантов тренировок перед последним. Считаем, что внедрение на регулярной основе элементов соревнований, конкурсов и тренировок в образовательный процесс приводит к повышению качества подготовки по стандартам WorldSkills.

В профессиональных образовательных организациях Новосибирской области отмечается высокий уровень качества подготовки специалистов, который соответствует стандартам WorldSkills, что регулярно подтверждается результатами выступлений конкурсантов в финале Национального чемпионата.

При общем высоком уровне качества подготовки по сравнению с другими субъектами Российской Федерации необходимо отметить так называемые «центры роста» — профессиональные образовательные организации, где качество под-

готовки в полной мере соответствует мировым стандартам.

Результаты Национального чемпионата, полученные на основе инструментария, предоставляемого CIS для оценки качества подготовки по стандартам WorldSkills, позволяют определить уровень развития профессиональной компетенции. Эти данные выступают эталонами для оценки результатов государственной итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена.

Развитие системы конкурсов профессионального мастерства и использование новых форм организации образовательного процесса в виде тренировок, соревнований, образовательных событий способствуют повышению качества подготовки выпускников системы СПО, что является важным профессиональным компонентом современного специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ангеловская, С. К. Инновационный потенциал чемпионата профессиональных компетенций WorldSkills / С. К. Ангеловская // Инновационное развитие профессионального образования. — 2014. — № 2 (6). — С. 61—64.
2. Золотарева, Н. М. Векторы модернизации среднего профессионального образования / Н. М. Золотарева // Вестник Тверского государственного университета. Серия: «Педагогика и психология». — 2013. — № 3. — С. 145—153.
3. Золотарева, Н. М. Присоединение России к WorldSkills International / Н. М. Золотарева // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2013. — № 2 (10). — С. 19—23.

4. *Смолина, О. А.* О формировании востребованной системы оценки квалификаций в формате WorldSkills / О. А. Смолина // Ученые записки ЗабГУ. Серия: «Педагогические науки». — 2017. — Т. 12. — № 2. — С. 32—40.

5. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года. — URL: <http://xn—80abucjibhv9a.xn—p1ai/media/events/files/41d4701a6bfda8ac356e.pdf>.

6. *Черных, П. П.* WorldSkills — инструмент профессионального образования / П. П. Черных // Образовательная политика. — 2014. — № 1. — С. 115—120.

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

8. http://www.gosnews.ru/business_and_authority/news/643.

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

Экономика. 5—7 классы: Методическое пособие для учителя / Авт. кол.: Л. В. Сибирякова, Е. Н. Гордеева, Т. Н. Ермошина, Г. И. Гребенева. 350 с.

Методическое пособие предназначено для учителей, преподающих экономику в 5—7-х классах по учебным пособиям и рабочим тетрадям, разработанным в ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования». Материалы пособия включают рекомендации по преподаванию отдельных разделов и тем предмета «Экономика» с использованием учебных пособий и рабочих тетрадей, содержащие ответы на вопросы и задания, разработки проектных модулей для учащихся 5—7-х классов, а также рекомендации по использованию приемов работы с информацией.

Экономика. 9 класс: Учебное пособие для учащихся / Авт. кол.: Л. В. Сибирякова, С. В. Порошина, Е. С. Морцева, И. В. Гришаева. 211 с.

Учебное пособие структурно и тематически соответствует учебной программе основного общего образования по экономике для 5—9-х 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», «Экономическая лаборатория», «Это интересно»). Словарь экономических терминов и памятка по выполнению заданий облегчат работу с учебным пособием.

Экономика. 9 класс: Рабочая тетрадь / Авт. кол.: Л. В. Сибирякова, С. В. Порошина, Е. С. Морцева, И. В. Гришаева. 122 с.

Рабочая тетрадь структурно и тематически соответствует учебной программе основного общего образования по экономике для 5—9-х классов общеобразовательных организаций и содержит практические материалы по каждой теме. Памятка по выполнению заданий облегчит работу с тетрадью. Разнообразные задания направлены на формирование метапредметных результатов обучения и помогут развить у обучающихся творческие способности, сформировать познавательные навыки, экономическое мышление и поведение.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
ПРОЦЕСС:
МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ**



Научно-методическое обеспечение образовательного процесса



ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К НАЧАЛЬНОМУ ЯЗЫКОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

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

В статье рассматривается один из аспектов формирования готовности студентов — будущих учителей начальных классов — к обучению младших школьников русскому языку. Современные условия российского образования диктуют необходимость внедрения в процесс профессиональной подготовки специалиста-педагога практико-ориентированных средств обучения. В качестве такого средства автор рассматривает задачный подход к подготовке специалиста-учителя, а в качестве средства реализации этого подхода — лингвометодические задачи как учебные задания определенного типа, в условиях которых смоделированы реальные ситуации, связанные с различными проблемами начального языкового образования.

The article deals with one of the aspects of the formation of readiness of students — future primary school teachers — to teach primary school children the Russian language. Modern conditions of Russian education dictate the need to introduce practice-oriented learning tools into the process of professional training of a specialist-teacher. As such a tool the author considers the problem approach to the training of a specialist-teacher and as a means of implementing this approach the author discusses linguistic and methodological tasks as educational tasks of a certain type in which the real situations associated with various problems of primary language education are simulated.

Ключевые слова: *задачный подход, готовность студентов, готовность учителя, начальное языковое образование, лингвометодическая задача*

Key words: *problem approach, readiness of students, readiness of teachers, elementary language education, linguistic task*

Реализация требований федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО) обеспечивается учителем, в квалификационной характеристике которого обозначена профессиональная компетентность как показатель его готовности к выполнению педагогической деятельности.

Психолого-педагогический и методический опыт приобретается будущим учителем в период его обучения в вузе, от этого зависит готовность педагога к профессиональной деятельности. В данном аспекте готовность студента, будущего учителя, становится и целью, и результатом профессионального обучения.

Современные психологические исследования профессиональной деятельности оперируют понятием *профессиональная готовность* студента, которое определяется как «интегративное личностное качество и существенная предпосылка эффективности деятельности после окончания вуза. Профессиональная готовность студента обеспечивает молодому специалисту успешное выполнение своих обязанностей, правильное использование знаний, опыта, сохранение самоконтроля и перестроение при появлении непредвиденных препятствий. Профессиональная готовность студента — решающее условие его быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального совершенствования и повышения квалификации, а также социально и профессионально значимые характеристики качества подготовки выпускников образовательных учреждений профессионального образования» [10, с. 10]. Для будущего учителя важно, чтобы приобретение его первого опыта профессиональной деятельности произошло до начала работы с детьми: чем выше будет степень его готовности к педагогической деятельности, тем ниже будет возможный риск профессиональных ошибок, — поэтому в подготовке учителя требуется арсенал таких средств и методов обучения, которые могли бы прибли-

зить обучение специалиста к реальным условиям его профессиональной деятельности. Считаем, что «в вузовскую подготовку специалиста следует включать различные виды учебной деятельности, моделирующие ситуации, максимально приближенные к реальным, что обеспечит накопление студентами еще в стенах вуза положительного профессионального опыта и готовность к самостоятельной профессиональной деятельности» [5, с. 20].

Одним из средств реализации практико-ориентированной подготовки будущего учителя может выступать *задачный* подход к профессиональному образованию. Исходным положением этого подхода выступает тезис о том, что подготовку специалиста к осуществлению профессиональной деятельности, а также саму эту деятельность следует рассматривать как постановку и решение очереди задач. Это положение основывается прежде всего на выводах, полученных в исследованиях психологии деятельности: каждое действие специалиста представляет собой сознательное решение задачи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Иными словами, профессиональная деятельность — это решение профессиональных задач, а подготовка будущего специалиста связывается с формированием у него готовности эти задачи грамотно решать с опорой на профессиональные знания и умения.

Задачный подход в профессиональном обучении предполагает предъявление студентам для решения системы учебных заданий, специально сконструированных в формате задач, в условиях которых смоделирована реальная «производственная» ситуация (Г. А. Балл, Г. С. Костюк, З. А. Решетова, Г. С. Сухобская, Ю. Н. Кулюткин и др.). Что касается подготовки учителя, те же идеи нашли отражение

Задачный подход в профессиональном обучении предполагает предъявление студентам для решения системы учебных заданий, специально сконструированных в формате задач, в условиях которых смоделирована реальная «производственная» ситуация.

в работах Н. В. Кузьминой, Н. Ф. Талызиной, А. К. Марковой, Л. Ф. Спирина, М. Л. Фрумкина и других, где авторы показали возможности и эффективность задачного подхода к управлению процессом обучения будущего специалиста и формированию психолого-педагогического аспекта его профессиональной деятельности. Эти же авторы предлагают использовать задачи в качестве средства анализа профессиональной деятельности работающих учителей и в качестве инструмента аттестации при оценке (диагностики) ее уровня.

В последние годы в связи с появлением теоретического обоснования эффективности реализации задачного подхода на всех ступенях образования в трудах Г. А. Балла, Ю. Н. Кулюткина, Н. В. Кузьминой, Л. М. Фридмана, М. Л. Фрумкина, Л. Ф. Спирина и других ученых «задачная технология» стала рассматриваться как воплощение системного подхода к профессионально-педагогической подготовке, то есть как перспективный путь, обеспечивающий ее целостность, проблематизацию, технологичность. При этом, как подчеркивает Ю. Н. Кулюткин, ведущей целью решения педагогических задач в процессе подготовки учителя выступает усвоение студентами критериев оценки собственных педагогических решений, принципов и правил организации педагогической деятельности [4]. Все сказанное дает основание рассматривать задачный

В связи с появлением теоретического обоснования эффективности реализации задачного подхода на всех ступенях образования «задачная технология» стала рассматриваться как воплощение системного подхода к профессионально-педагогической подготовке.

метод как универсальную технологию изучения всех педагогических дисциплин, поскольку он выступает предпосылкой и ведущим средством усвоения студентами технологических основ педагогического труда, а значит, и их профессиональной подготовки.

В формировании *готовности будущего учителя начальных классов к обучению русскому языку младших школьников* вы-

делим наиболее значимые, на наш взгляд, аспекты. В системе начального обучения важнейшая роль отводится языковому образованию. Лингвистическое содержание уроков русского языка служит основанием для формирования у младших школьников как предметных умений, так и целого ряда универсальных учебных действий. В Концепции федеральных государственных образовательных стандартов отмечается значимость русского языка: «...этот предмет обеспечивает формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных действий. Работа с текстом открывает возможность для формирования логических действий анализа, сравнения, установления причинно-следственных связей...» [3, с. 138]. Метапредметная функция русского языка и сложность его структуры определяют многогранность и универсальность лингвометодических знаний и умений учителя начальных классов, поэтому готовность будущего педагога к профессиональной деятельности предполагает усвоение им не только полного состава предметных знаний (в нашем случае — лингвистических), но и набора методических действий. В связи с этим готовность учителя начальных классов к обучению русскому языку младших школьников может характеризоваться как *лингвометодическая*.

Формирование готовности учителя к обучению школьников русскому языку в соответствии с требованиями современной школы должно обеспечиваться формами и средствами, используемыми в процессе его профессионального обучения в вузе. Здесь найдут свое применение учебные педагогические задачи, основная функция которых состоит в том, что они выступают в качестве средства связи между педагогической теорией и педагогической практикой и являются учебным материалом для формирования у студентов целого комплекса профессиональных умений.

Применительно к деятельности учителя начальных классов, связанной с пре-

подаванием конкретной школьной дисциплины (русского языка, математики, естествознания и др.), такие задачи становятся *методическими* (Н. Б. Истомина, М. И. Айзенберг, Ю. С. Заяц, М. С. Соловейчик, О. В. Сосновская и др.), так как содержат словесную модель элемента реальной методической деятельности. В процессе решения методических задач у студентов не только создается определенное представление о различных элементах будущей профессиональной деятельности (объяснении нового материала, планировании урока, проверке и оценке письменных работ и устных ответов учеников и т. п.), но и накапливается методический опыт, связанный с разрешением «трудных» методических ситуаций (реакцией на неверный ответ, разработкой заданий дифференцированного и индивидуального характера, организацией проблемного и личностно ориентированного обучения и др.). Очевидно, что «использование методических задач в предметно-методических курсах позволяет будущим специалистам постепенно овладевать способами действия, составляющими их профессиональную деятельность, а значит, и готовность к ней. Поэтому систематическое применение подобных задач может обеспечить безболезненный переход начинающего учителя к реальному выполнению своих профессиональных функций в процессе обучения младших школьников конкретной учебной дисциплине» [7, с. 12].

Кроме того, моделирование профессиональной методической деятельности позволяет объединить информацию об отдельных сторонах педагогической реальности, рассредоточенную в разных курсах учебных дисциплин, и тем самым дает возможности для систематизации и самоанализа имеющихся у студентов знаний и умений.

Практика применения задач в профессиональном обучении отражена в пособиях типа практикум, задачник [2; 8; 9]. Авторы подобных пособий рекоменду-

ют их для достижения различных дидактических целей. Так, Т. В. Напольнова предлагает использовать методические задачи в качестве средства активизации учебной деятельности студентов филологического факультета на практических занятиях по методике обучения русскому языку, а О. В. Сосновская рассматривает как один из приемов организации учебной работы по методике обучения русскому языку в рамках лабораторных занятий. Современная система подготовки студента (бакалавра или магистра) к начальному языковому образованию претерпела существенные изменения, которые коснулись как учебных планов, так и содержания дисциплин филологического и методического циклов. В этой ситуации применение ситуативных задач в качестве учебного задания на всех формах организации учебного процесса (лекции, практические занятия, семинары, круглые столы, профессиональные конкурсы и т. п.) получает все большее распространение, а процесс решения их студентами неизменно доказывает эффективность этого средства обучения.

Формирование способов деятельности будущего учителя в конкретных ситуациях становится ключевой проблемой профессиональной подготовки. Одним из критериев качества педагогического образования выступает профессиональное поведение (действия), которое демонстрирует студент в смоделированных учебных ситуациях: «Именно поведение, проявленное будущими специалистами в процессе усвоения ими учебных (а значит, и методических. — О. К.) дисциплин, будет (с большой вероятностью) свидетельствовать о профессиональном поведении выпускника высшего учебного заведения в процессе его будущей реальной педагогической деятельности» [7, с. 39—40].

Содержание и структура курса рус-

Применение ситуативных задач в качестве учебного задания на всех формах организации учебного процесса получает все большее распространение.

ского языка в современной начальной школе определены Примерной основной образовательной программой начального общего образования, разработанной в соответствии с требованиями ФГОС НОО, и представлены следующими разделами: «Фонетика и орфоэпия», «Графика», «Лексика», «Орфография», «Морфемика (Состав слова)», «Морфология (Части речи)», «Синтаксис и пунктуация». При освоении курса методики обучения русскому языку в начальной школе у будущих педагогов должна сложиться готовность к формированию у младших школьников предметных и метапредметных умений в процессе изучения всех разделов лингвистики, поэтому во все формы реализации вузовского курса включаются учебные задания, сконструированные в формате лингвометодических задач. Как и любое учебное задание, они не только направлены на становление у будущих учителей опыта выполнения профессиональных действий, но и могут служить инструментарием диагностики уровня сформированности у студентов готовности к начальному языковому образованию.

Приведем примеры некоторых лингвометодических задач, нашедших применение в практике подготовки учителя.

Задача 1. На уроке обучения грамоте при проведении фонетического анализа слова *клён* первоклассник называл по очереди звуки этого слова: [к], [л'], [ё], [н]. Оцените ответ ученика. Определите причину ошибки.

Задумайтесь: умеет или не умеет читать ребенок, ее допустивший? Спрогнозируйте лингвистически грамотную и методически корректную реакцию учителя.

Прокомментируем ситуацию, отраженную в условии задачи. В период обучения грамоте ученики допускают смешение основополагающих понятий фонетики и графики — звука и буквы. Вероятнее всего, ошибку допустил умеющий читать

ребенок, который утратил представление о звуке как части звучащего слова и заменил его понятием «буква». Поскольку фонетический анализ предполагает установление звукового состава слова, то основные действия при его выполнении — произнесение и слушание. Именно эти операции необходимо выполнить ученику для исправления ошибки. В этом слове гласный звук [о].

Задача 2. Укажите (подчеркните) пары слов, которые целесообразно использовать на уроке при знакомстве с понятием «орфограмма» (по отношению к парным согласным на конце слова):

алмаз — алмазы

ястреб — клюв

гараж — гаражи

воз — повозка

лед — канат

пляж — камыш

груз — адрес

поезд — поезда

стриж — стрижи

Если принять во внимание, что орфограмма — это место в слове, где существует выбор написания, а значит, одинаковые звуки могут быть обозначены разными буквами, становится очевидным лингвистически обоснованный выбор пар слов *груз — адрес*, *лед — канат* и *пляж — камыш*, поскольку именно в них устанавливается орфографическая ситуация на конце слова.

Задача 3. Ученики выполняли задание учителя: подбирали слова с одинаковым суффиксом. Первая группа подобрала слова *бананчик*, *пальчик*, *летчик*. Вторая группа — слова *строитель*, *выключатель*, *постель*. Третья группа — *гонщик*, *каменщик*, *ящик*. Ученики какой группы выполнили задание учителя безошибочно? Сформулируйте лингвометодическое обоснование своего решения.

Ситуация, смоделированная в условии этой задачи, требует от будущего учителя не только лингвистической грамотности (одинаковые по буквенному составу суффиксы-омонимы вносят раз-

Во все формы реализации вузовского курса включаются учебные задания, сконструированные в формате лингвометодических задач.

личные оттенки в значении слов, образованных с их помощью), но и обнаружения формального подхода учеников к конструированию слов по заданным параметрам: ученики нашли слова с одинаковым набором букв и не уточнили сходство или различие морфемного состава каждого слова. Подобные ситуации достаточно часты на уроках русского языка при изучении состава слова. Для того чтобы предупредить подобные ошибки, у школьников должны быть прочно сформированы навыки выполнения необходимых алгоритмических операций. Стоит заметить, что эта лингвометодическая задача носит проблемный характер, поскольку ни одна группа детей не выполнила задание верно. Задания подобного типа,

применяемые также и в школьной практике, приучают обучающихся (в нашем случае — студентов) к неформальному подходу в решении задач.

Систематизация лингвометодических задач может быть проведена по различным основаниям: с учетом этапов методической деятельности, по формируемой компетенции, по лингвометодическому содержанию, по мыслительным операциям, применение которых предполагается для их решения, и т. п. В любом случае систематическое использование учебных заданий подобного типа, несомненно, будет способствовать повышению качества профессиональной подготовки учителя к осуществлению начального языкового образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственные образовательные стандарты: перспективы развития / под общ. ред. Я. И. Кузьмина. — М. : Логос, 2004. — 324 с.
2. *Зиновьева, Т. И.* Практикум по методике обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для студентов высш. пед. заведений / Т. И. Зиновьева [и др.]. — М. : Академия, 2007. — 304 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2010. — 152 с.
4. *Кулоткин, Ю. Н.* Психология обучения взрослых : учеб. пособ. / Ю. Н. Кулоткин. — М. : Просвещение, 1985. — 128 с.
5. *Курлыгина, О. Е.* Компетентность как характеристика готовности учителя к осуществлению профессиональной деятельности / О. Е. Курлыгина // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 4 ; URL: <http://www.science-education.ru/117-13136>.
6. *Курлыгина, О. Е.* Методическая задача как средство лингвометодической подготовки учителя: компетентностный аспект : монография / О. Е. Курлыгина. — Смоленск : Ассоциация XXI век, 2013. — 170 с.
7. *Курлыгина, О. Е.* Методическая задача как средство формирования лингвометодической компетентности учителя начальных классов : дис. ... канд. пед. наук / О. Е. Курлыгина. — М., 2012. — 219 с.
8. Методика обучения русскому языку и литературному чтению : учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т. И. Зиновьевой. — М. : Юрайт, 2016. — 468 с.
9. Русский язык в начальных классах : сборник методических задач / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко, О. Е. Курлыгина. — М. : Академия, 2000. — 256 с.
10. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авт.-сост. : В. И. Блинов, И. А. Волошина, Е. Ю. Есенина [и др.]. — М. : ФИРО, 2010. — Вып. 1. — 22 с.
11. *Спирин, Л. Ф.* Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / под ред. П. И. Пидкасистого. — М. : Рос. пед. агентство, 1997. — 174 с.



МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ РАССКАЗОВ М. ГОРЬКОГО И Л. АНДРЕЕВА

М. Ю. БОРЩЕВСКАЯ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры словесности и культурологии НИРО
mamarianna@rambler.ru

В статье предлагаются методические подходы к изучению в школе рассказов М. Горького и Л. Андреева. Тема детского страдания, по-разному освещенная писателями, подготавливает сознание юных читателей к восприятию в дальнейшем темы «маленького человека» и проблем, поднимаемых классической русской прозой.

The article reveals methodological approaches to teaching short stories by Maksim Gorky and Leonid Andreyev at school. The theme of children's suffering differently depicted by the writers prepares the minds of young readers for the perception in the future of the theme of the «little man» and the issues raised by classical Russian prose.

Ключевые слова: *медленное чтение, компаративный анализ, контекст, чувственное переживание, тема детского страдания*

Key words: *slow reading, comparative analysis, context, sensory experience, the theme of children's suffering*

Прежде чем обратиться к опыту работы с рассказами М. Горького и Л. Андреева на уроке, остановимся на одном примечательном факте.

Почти в одно время с написанием рассказа «Дед Архип и Ленька» (1893) Максим Горький создает еще одно произведение о детях. В газете «Нижегородский листок» (№ 349 от 25 декабря 1894 г.) был напечатан его рассказ «О мальчике и девочке, которые не замерзли». Рассказ этот, не вошедший в собрание сочинений писателя, любопытен не только по-

лемической заостренностью против традиций святочного рассказа, он интересен также тем, как писатель изображает ре-

бенка и его взаимодействие с жестоким миром. Интересна позиция автора, которая декларируется прямо и категорично. В этом рассказе, к которому писатель, видимо, сам относился критически, не включая в собрание сочинений, отчетливо прослеживаются художественные мотивы как романтических, так и реалистических горьковских произведений.

Напечатанному в «Нижегородском листке» произведению писатель дает подзаголовок «Святочный рассказ», адресуясь таким образом к традиции жанра и читательской традиции восприятия подобных произведений. Но в самом начале рассказчик заявляет о намерении нарушить традицию и показать детей, не совершивших ожидаемого «святочного замерзания». Более того, явно ощутимы ноты укоризны в адрес писателей, которые

Напечатанному в «Нижегородском листке» произведению писатель дает подзаголовок «Святочный рассказ», адресуясь таким образом к традиции жанра и читательской традиции восприятия подобных произведений.

«замораживают бедных детей». Читатель может вспомнить произведения Ч. Диккенса, Г. Х. Андерсена, Ф. М. Достоевского... М. Горький противопоставляет излишней жестокости сентиментального повествования свой сюжет: «Я никогда не замерзал сам, никогда не присутствовал сам при замерзании бедного мальчика или девочки и боюсь наговорить смешных вещей при описании ощущений замерзания... Да потом и неловко как-то умерщвлять одно живое существо для того, чтобы напомнить о факте его существования другому живому существу...» [6].

М. Горький вступает в полемику не только с писателями, но и с «благовоспитанной публикой», предлагая ей, дабы не быть шокированной, заменить имена героев, Мишки Прыща и Катьки Рябой, на Мишеля и Катрин. Едкая ирония в адрес публики, не желающей знать правду жизни, не может остаться незамеченной.

А далее следует сугубо реалистическое повествование о бездомных детях. Они попрошайничают, голодают, мерзнут, сбегают от полицейского, готовы украсть (таким образом Мишка обещает добыть Катьке ботинки), не раз они были унижены, биты и страдали от алкогольного отравления из-за напоивших их взрослых людей. Чтобы спастись и выжить, они вырабатывают жесткую тактику поведения и отношения к жизни. Перед нами не ангелоподобные дети, страдающие и погибающие в холодном и равнодушном мире. Горьковские герои жизнеспособны: они не замерзнут, они выкрутятся, выклянчат, украдут, угрызут свой кусок хлеба с колбасой. Не случайно рассказ заканчивается изображением детей за столом в трактире. Это, на наш взгляд, лучшая сцена в рассказе, идеологически кульминационная. В ней Горький дает целый ряд ярких, говорящих деталей. Святочный вечер заканчивается не у сверкающей нарядной елки, а в грязном трактире, среди брани и циничных песен. Мишка по-взрослому крутит и закуривает свою сигарку, почесывает брюхо, подражая

дворнику Сигнею. Являясь вожаком своей маленькой стаи, поучает послушную Катьку, как врать и притворяться, чтобы не погибнуть. Он уже знает и страшные ругательства, вообще много знает об этой жизни, поэтому ведет себя снисходительно-покровительственно по отношению к своей подруге. А та послушно кивает русой головой, таращит голубые глаза и чуть не давится с голодухи слишком большим куском.

Нет в этих детях ангельского! Не вызывают они святочного умиления. Скорее, они похожи на волчат, постепенно обучающихся своему хищному делу. В этих маленьких героях проступают черты других горьковских персонажей. Вот небольшое описание Мишки: «Он весь был переполнен бравадой и шел, закинув голову назад и посвистывая. Лицо у него было худое, с плутоватыми, но не по-детски сухими глазами и с острым, немного горбатым носом» [6]. В этой хищной стремительности, цепкости угадываются черты горьковского Челкаша. А кем вырастет Катька? Мальвой? Настей из драмы «На дне»?.. Выживут эти дети или погибнут? «По моему мнению, крайне нелепо замораживать детей, которые имеют полную возможность погибнуть более просто и естественно», — так завершает свой святочный рассказ М. Горький [6]. Полемику с сентиментальной жестокостью традиционного святочного рассказа, писатель показывает настоящую жестокость жизни.

Позиция автора по отношению к изображенным героям и описанной ситуации не однопланова: здесь и возмущение несправедливо устроенным миром, и восхищение гордой природой человека, отважившегося на сопротивление, и горькое осознание того, что чистое и беззащитное начало в ребенке постепенно замещается чем-то темным, и бесконечное сострадание человеку.

Полемику с сентиментальной жестокостью традиционного святочного рассказа, писатель показывает настоящую жестокость жизни.

Отметим, что посвященные детям рассказы М. Горького «Дед Архип и Ленка» и Л. Андреева «Ангелочек» при всей их непохожести обнаруживают общий взгляд писателей на детскую душу: она изначально чиста и тянется к свету. А в рассказе «О мальчике и девочке...» эта детская чистота не столь ярко обнаруживается. Ее можно увидеть в заботе Мишки о своей подруге, в доверчивости и послушности Катки по отношению к своему другу. А более всего — в пластичности детских душ, принимающих ту форму, которую им диктует злой окружающий мир. Но эта пластичность как раз и приводит к трагическому замещению света тьмой в душе ребенка.

Рассказ «О мальчике и девочке, которые не замерзли» не просто интересный факт творческой биографии писателя, он бросает ответ на другие горьковские произведения, изучаемые в школе, делает более объемным взгляд взрослого читателя (учителя) на тему детского страдания и помогает осмыслить эволюцию отношения писателя к человеку и обществу. И все же не этот рассказ с акцентированным социальным подтекстом, а рассказ «Дед Архип и Ленка» (1893) следует предложить подросткам для чтения: в нем автор более сосредоточен на переживаниях и чувствах ребенка, что будет интересно и понятно юным читателям.

Вопрос о том, следует ли травмировать психику подростков обращением к произведениям, где основной является тема детского страдания, нам кажется риторическим.

Вопрос о том, следует ли травмировать психику подростков обращением к произведениям, где основной является тема детского страдания, нам кажется риторическим. Более

того: подобные художественные произведения становятся той нравственной «прививкой», которая защищает человека от бездушия. Обращение к горьковскому произведению предполагает поэтапную, довольно подробную работу с текстом — то, что в методике называется медленным

чтением. Урок по рассказу Л. Андреева более нацелен на проблемное сопоставление произведений, развитие навыков компаративного анализа, что так необходимо современному читателю, для которого практически ни один текст не существует вне сложных контекстуальных связей.

Изучение рассказа М. Горького «Дед Архип и Ленка» — это серьезный для шестиклассников разговор о жестоком мире, трагическом одиночестве человека, сложных душевных переживаниях, о любви, добре и зле, страдании и сострадании, жизни и смерти. Опыт показывает, что самостоятельно прочитанный к уроку рассказ вызывает у детей сильные эмоции. От них и следует оттолкнуться, чтобы перейти к осмыслению прочитанного, углубить и разнообразить чувственное переживание. В начале урока могут быть сформулированы следующие вопросы к классу:

✓ Какие сцены, эпизоды, образы особенно ярко представляются, когда вы вспоминаете рассказ? (Вопрос на пластическое воображение, активизирующее чувственное восприятие)

✓ Что вы переживали, испытывали, когда дочитали произведение?

✓ Чем отличается грустный финал от трагического?

Можно дать первоначальное представление об эстетической категории трагического: «Трагическое — все то, что отмечено крайне острыми столкновениями (коллизиями) человека с миром, которые сопровождаются острейшими переживаниями, величайшими страданиями и кончаются гибелью личности и крушением отстаиваемых ею идеалов, содержащих важные для человечества духовные ценности» [5].

Вторичное восприятие художественного текста основывается на углубленном, вдумчивом, аналитическом чтении (вчитывании). Если оно организовано верно и адекватно стилю автора, то обязатель-

но доставляет эстетическое удовольствие читателю-ученику.

Учитывая возрастные психологические особенности шестиклассников, выбираем метод *вслед за автором* и постепенно погружаемся в текст.

Горький — мастер завладевать вниманием читателя, вербально воздействуя на различные органы чувств: слух, зрение, обоняние, осязание. Перечитывая первые пять начальных абзацев рассказа, ученики могут выделить те детали описания, которые «включают» наши ощущения.

Что мы «видим»? Мутная река, желтый песок, серая полоса дороги, темно-коричневая земля, бурые лохмотья странников, дед — старое иссохшее дерево, Ленка — его хрупкий корявый сушок, вдали золотое море пшеницы, в которое падает ослепительно яркое небо, серебряная пелена марева (обращаем внимание на палитру писателя), пелена на глазах деда — все дрожит и колеблется.

Что «слышим»? Тишина, удушливый кашель деда, шорох волн о песок.

Летний пейзаж тревожен, несмотря на то, что день тепел и тих, его тишина обманчива, как та струистая пелена и жара, которые отнимают у деда зрение и остатки сил. В этом убеждаемся далее.

Предлагаем детям ответить на вопросы:

✓ О чем говорят детали портрета деда Архипа?

✓ Какая мысль не дает ему покоя?

✓ Прокомментируйте обратившие на себя внимание детали портрета мальчика. (Много пережил, болел, страдал)

✓ Что может рассказать первый диалог героев об их взаимоотношениях, характерах? (Следует обратить внимание не только на прямую речь, но и на слова автора.)

Не страх приближающейся смерти, а мысль о внуке (куда он денется?) не дает покоя деду Архипу. Он ласков к внуку, хотел бы, но не может порадовать ребенка, за что-то словно извиняется. Ленка не по-детски серьезен, рассудителен, ос-

торожен, сосредоточен; заметна слегка раздраженная, даже покровительственная интонация в адрес деда.

Любопытен фрагмент монолога, открывающего внутренний мир мальчика: Ленка растер в руках кусочек земли — далее следует ряд незавершенных фраз и замечание автора: «И, не умея уловить свою мысль, Ленка снова молча задумался, поглядывая вокруг себя»

[4, с. 191]. Зададим вопрос, активизирующий художественное воображение, чувственно-эмоциональную сферу восприятия:

✓ О чем думает, но не умеет высказаться мальчик?

Для того чтобы сформулировать за героя его мысль, ученики должны проникнуться его ощущениями, состоянием, вжиться в образ.

Далее следует перечитать диалог деда. Вопросы по нему:

✓ Какие чувства испытывает нищий странник?

✓ В каких словах особенно ярко выражены его взгляды на жизнь? («Враги друг другу — сытый и голодный... Ты — хилый ребеночек, а мир-то — зверь...» [4, с. 192])

✓ Почему автор «прерывает» диалог краткими описаниями героев и завершает описанием фигуры деда?

Обращаем внимание на доминирующие чувства в состоянии дедушки (злоба и бессилие против жестокости мира) и реакцию Ленки на каждое из этих чувств. Так мы близко подходим к *нравственно-психологическому конфликту героев*, во многом объясняющему дальнейшие события. Следующая ниже пейзажная зарисовка контрастирует с душевной драмой человека: «Река торопливо катилась вдаль, звучно плескалась о берег, точно желая заглушить этим плеском рыдания старика. Ярко улыбалось безоблачное небо...» [4, с. 193].

Горький — мастер завладевать вниманием читателя, вербально воздействуя на различные органы чувств: слух, зрение, обоняние, осязание.

Мысль деда о вражде сытого и голодного начинает буквально воплощаться в жизнь. Портрет казака, его повадки, голос, разговор — резкая антитеза внешности, жестам и чувствам старика и ребенка. «И от всей его фигуры, прочной и большой... разлило сытостью, силой, здоровьем» [4, с. 193].

Далее сосредоточим внимание учащихся на ощущениях и переживаниях Леньки в его последний, трагический день жизни: от слабости и головокружения он засыпает на пароме и просыпается от резкого толчка, странные звуки песни казака и скрип колес навевают невеселые размышления о предстоящем унижении — опять придется просить милостыню... На минуту повеяло человеческим теплом и участием, когда их с дедом приглашают на ночлег. Равнодушие Леньки к заботам деда (уже собрал одиннадцать с полтиной!) вызывает вопрос: любит ли он вообще дедушку, сопереживает ли ему? Чувства мальчика не по-детски сложны: здесь и любовь, и привязанность, и сострадание, и стыд, и раздражение: «Всегда, когда слышал он просьбы деда, ему становилось неприятно и как-то тоскливо, а когда деду отказывали, он даже робел, ожидая, что вот сейчас разревется дедушка» [4, с. 197].

И все же ребенок даже в отчаянном положении остается ребенком. В «посвежем от близости вечера» воздухе отдохнули и посвежели после сна его детские силы и чувства. Портрет плачущей

девочки дан в восприятии Леньки, он содержит ряд милых и трогательных деталей: «У нее были большие черные глаза, теперь — обиженные, грустные и влажные, маленькие, тонкие, розовые ушки шаловливо выглядывали из прядей каштановых волос, растрепанных и падавших ей на лоб, щеки и плечи. Она показала Леньке очень смешной, несмотря

на свои слезы, — смешной и веселой... И озорница, должно быть!..» [4, с. 197—198].

Диалог с девочкой может прозвучать в классе. Это должно быть *подготовленное, выразительное чтение по ролям*, с большим вниманием к психологическим авторским ремаркам, отчетливо рисующим состояние героев, практически не требующим комментариев и объясняющим, почему мальчику вновь «сделалось скучно. Он... снова сгорбился и присмирел». [4, с. 199].

То, что произошло далее (встреча с дедом, привод в сборную, брошенный в бурьян сверток, переживания мальчика и его обморок), можно *воспроизвести в пересказе*, попросив учащихся сохранить в нем наиболее важные художественные детали. Интересно, какие именно детали выделяют дети как наиболее существенные и яркие. В первую очередь это должно быть то, что вызвало в мальчике вспышку ярких эмоций: «Падая, тряпка развернулась, и в глазах Леньки промелькнул голубой с цветами платок, тотчас заслоненный образом маленькой плачущей девочки. Она встала перед ним, как живая, закрыв собой казака, деда и все окружающее... Звуки ее рыданий снова ясно раздались в ушах Леньки, и ему показалось, что перед ним на землю падают светлые капельки слез» [4, с. 202]. Это переживание — центральное в данной части рассказа, важное звено сюжета, которое ни в коем случае не должно выпасть, иначе мы не подведем сознание детей к восприятию *кульминации*.

Кульминационную же сцену рассказа рекомендуем *прочитать вслух учителю*. Чтобы не разрушить целостного и сильного впечатления, вряд ли стоит дробить этот фрагмент вопросами. Зададим *центральный, проблемный вопрос*: кто прав в своих обвинениях — ребенок или старик?

Рассуждая в поисках ответа на этот вопрос, ученики неизбежно придут к вы-

Это должно быть подготовленное, выразительное чтение по ролям, с большим вниманием к психологическим авторским ремаркам, отчетливо рисующим состояние героев, практически не требующим комментариев.

воду о том, что у каждого из героев своя правда. Для деда Архипа «мир — зверь», и, чтобы защитить мальчика, он готов и на грех, и на преступление, страдая и осознавая свою вину: «Господи! Наказал ты меня!.. Рукой ребенка убил ты меня!.. Верно, господи!..» [4, с. 207].

Чистая, страдающая душа Леньки, мечтающего о «чудных городах, населенных невиданными им добрыми людьми» [4, с. 204], не принимает зла как такового. И слова отчаяния, брошенные деду («У дити украл... Не будет тебе на том свете прощенья за это!.. [4, с. 206]), брошены на самом деле в лицо несправедливо, безнравственно и жестоко устроенному миру. И никуда от этого мира не скрыться кинувшемуся во тьму, ослепляемому молниями, обезумевшему от страха ребенку.

Финал рассказа трагичен. В итоге развернувшейся на наших глазах истории — лежащие в грязи кинжал и платок да грубый каменный крест на холме земли. *Заключительный вопрос* (или домашнее задание) может быть как раз связан со значением этих предметных образов в рассказе: почему в финале рассказа М. Горький останавливает наше внимание на трех предметах — платке, кинжале, кресте?

Вопрос рассчитан на личностное восприятие прочитанного, разный уровень воображения, различную степень умения обобщать — то есть на *интерпретационную деятельность* учащихся. Обобщая ответы учеников, необходимо отметить не только фабульное, но и символическое значение этих предметов. Причем два из них следует соотнести с мировосприятием каждого из героев (дед — и кинжал, напоминающий об отношении старого человека к враждебному миру; мальчик — и платок с цветами, символизирующий детскую мечту о гармоничном, радостном мире), а один (крест) — с общим концом, смертью обоих героев.

После изучения этого горьковского рассказа уместно обратиться к рассказу

Леонида Андреева «Ангелочек» (1899). *Сопоставление* этих произведений возможно по нескольким причинам. Первая из них заключается в том, что сопоставление героев и ситуаций углубляет понимание учениками проблем и характеров, изображенных писателями. Кроме того, авторы рассказов — современные, хорошо знакомые и общавшиеся. В. И. Баранов пишет: «...это был союз антиподов, а дружба их — дружбой-полемикой, дружбой-противоборством» [2, с. 89]. М. Горький отмечал, что именно Л. Андрееву он «обязан бесконечно в смысле прояснения... писательского мировоззрения» [1, с. 4]. И хотя «Л. Андреев больше задумывается не над внешне материальными условиями человеческого существования и тем, как изменить их, а над внутренним “устройством” человека, над сложностью, противоречивостью его душевного хозяйства» [2, с. 87], перед нами в «Ангелочке» та же тема — ребенок и жестокий мир.

Рассказ Л. Андреева может быть прочитан детьми заранее. Если же условия не позволяют дать такое задание, в классе можно прочитать только 2-ю главу, а 1-ю и 3-ю учитель дает в своем пересказе с цитированием. Центральный вопрос для *фронтальной беседы*: что сближает мальчиков из рассказов М. Горького «Дед Архип и Ленька» и Л. Андреева «Ангелочек»?

Чтобы ответить на него, можно опереться на ряд *вспомогательных вопросов и заданий*:

✓ Как относились люди к Леньке и Сашке?

✓ Сравните чувства Сашки при встрече с мальчиком Колей с чувствами Леньки при встрече с девочкой.

✓ Отчего вид рождественской елки вызывает в мальчике ощущение, что «что железные руки взяли его сердце и выжимают из него последнюю каплю крови» [1, с. 52]?

Сопоставление героев и ситуаций углубляет понимание учениками проблем и характеров, изображенных писателями.

✓ Почему в рассказе Л. Андреева говорится, что восковая елочная игрушка была тем, «чего не хватало в картине его (Сашки. — М. Б.) жизни и без чего кругом было так пусто, точно окружающие люди неживые» [1, с. 52]?

✓ Найдите в тексте рассказа Горького то, чего не хватало душе Ленки в окружающем его мире. Сравните мысли и чувства героев двух рассказов.

✓ Почему в произведении Андреева важно замечание о том, что «все заметили загадочное сходство между неуклюжим, выросшим из своего платья гимназистом и одухотворенным рукой неведомого художника личиком ангелочка» [1, с. 55]?

✓ В чем сходство и отличие отношения мальчиков к отцу и деду?

✓ Каким вам представляется финал рассказа Л. Андреева — трагическим или светлым? Почему? (*Проблемный вопрос, ответ на который требует читательской интерпретации и может быть различным*)

В отношении людей к мальчикам, героям М. Горького и Л. Андреева, можно заметить много общего. Прежде всего это отсутствие настоящего, глубокого сострадания. Подаяния, оказываемые нищим деду Архипу и Ленке, — это в большей степени традиция поведения и забота подающего о собственной душе. Однако богатая семья Свечниковых проявляет не-

которое участие к «испорченному мальчику» Сашке, определяя его на учение и приглашая в дом на елку. Писатель показывает, что эти «благодейния» оказываются не столько из сочувствия к Сашке,

сколько в память о его отце, учителе, некогда служившем в этом доме и влюбленном в свою ученицу. А она, уже замужняя дама, снисходительно заботясь о мальчике с «дурной кровью» (ее слова!), «подумала, вздохнув, о той силе, какую имеет над людьми старая любовь»

[1, с. 51]. Отметим, что и Ленке, и Сашке тяжелы, унизительны эти подаяния добра, они хотят избежать их. Поэтому Ленка стремится не ходить с дедом по дворам, а Сашка пытается избежать посещения Свечниковых.

Ленка, освободившись от присутствия деда, при встрече с плачущей девочкой проявляет живые реакции мальчишки, желающего встать в позицию рыцаря и покровителя, но эти реакции быстро сменяются чувством униженности при напоминании о его нищенстве. Это означает, что обида и озлобленность на мир еще не поселились в Ленкиной душе, хотя внешний мир жесток к ребенку и часто напоминает ему о своей жестокости. Отвергнутый Ленка смиряется и уходит.

В отличие от Ленки, андреевский герой живет с такой постоянной болью, обидой и горечью, что временами «Сашке хотелось перестать делать то, что называется жизнью: не умываться по утрам холодной водой, в которой плавают тоненькие пластинки льда, не ходить в гимназию, не слушать там, как все его ругают, и не испытывать боли в пояснице и во всем теле, когда мать ставит его на целый вечер на колени» [1, с. 46]. Обратим внимание на то, что образ мальчика в рассказе постоянно сопровождается двумя мотивами: боли и холода. В первой главе писатель дает важное психологическое объяснение: «И так как Сашка обладал непокорной и смелой душой, то он не мог спокойно отнестись ко злу и мстил жизни. Для этой цели он бил товарищей, грубил начальству, рвал учебники и целый день лгал то учителям, то матери, не лгал он только одному отцу» [1, с. 47]. Сашка не был жесток и плох от природы — это был ребенок, изначально беспричинно обиженный и наказанный холодностью и болью. Важно отметить, что «мщение» мальчика направлено не только вовне: на учителей, мать, — но и вовнутрь, на самого себя (он расковыривает свои болячки, орет без слез, изображает себя в карикатурах). То есть самого себя

В отношении людей к мальчикам, героям М. Горького и Л. Андреева, можно заметить много общего. Прежде всего это отсутствие настоящего, глубокого сострадания.

он осознает как гадкого, недостойного. Эта саморазрушительная сила (аутоагрессия, как называют ее психологи) говорит о страшной беде, в которой находится душа ребенка. А мир взрослых глух к этой беде. Или слишком слаб, как отец, не способный помочь мальчику.

В отличие от Ленки, Сашка не верит в города, населенные добрыми людьми. Он даже не может и в мечтах себе это представить. Поэтому во встреченном на елке благополучном златокудром малыше Коле он видит лишь напоминание о своей бездомности и неполноценности. И обижает Колю. Вернее — снова «мстит жизни». Как умеет. Ведь Андреев уже отметил, что Сашка обладал непокорной и смелой душой. Это отличает его от горьковского героя.

Вовсе не странно, что взрослые люди не понимают души мальчика, так как они озабочены не им и его судьбой, а собственным образом «приличных», «добрых» людей, протягивающих руку помощи падшим.

Вот и вид главного рождественского подарка — сияющей елки — вызывает еще больший прилив боли в душе Сашки: «Елка ослепляла его своей красотой и крикливым, наглым блеском бесчисленных свечей, но она была чуждой ему, враждебной, как и столпившиеся вокруг нее чистенькие, красивые дети, и ему хотелось толкнуть ее так, чтобы она повалилась на эти светлые головки. Казалось, что чьи-то железные руки взяли его сердце и выжимают из него последнюю каплю крови» [1, с. 52]. Это описание чувств мальчика производит особенно сильное впечатление по контрасту с тем чистым восторгом, который испытывают при виде елки другие дети. Причем писатель передает эти чувства через выразительные психологические детали. Например: «Одна из девочек не в силах была овладеть охватившим ее восторгом и упорно и молча прыгала на одном месте; маленькая косичка со вплетенной голубой ленточкой хлопала по ее плечам» [1, с. 51]. Тем ярче представляются страдания Саш-

ки. Как и горьковский Ленка, он ощущает себя жестоко уязвленным, отторгнутым от мира.

А дальше на наших глазах происходит рождественское чудо: в гуще темных ветвей елки Сашка замечает воскового ангелочка, чье нежное, таинственное и неизъяснимое лицо так притягивало его, что этой силе он не мог сопротивляться. Это и было «то, чего не хватало в картине его жизни». Но писатель не дает этому прямого названия. Это надо уловить и понять, внимательно следя за дальнейшими переживаниями мальчика и изменениями, происходящими вокруг. Сашке кажется, что он всегда знал и любил этого ангелочка, больше, чем свой перочинный ножик, больше, чем отца. В эти минуты меняются пластика, мимика, лексика «дурного мальчика»: «Полный недоумения, тревоги, непонятого восторга, Сашка сложил руки у груди и шептал:

— Милый... милый ангелочек!» [1, с. 52].

Его неловкое, почти скандальное поведение, когда он выпрашивает игрушку у хозяйки, говорит лишь об одном: ему жизненно необходим этот восковой ангелочек. Что же он собою воплощает? Что значит для Сашки?

Душа ребенка, будь то горьковский Ленка или андреевский Сашка, изначально ангельски чиста, невинна и добра. Она вышла из света, соткана из него, а столкнувшись с жестоким миром и по-детски наивно защищаясь от него, она все равно тянется к свету, чистоте и доброте. Отсюда и Ленкины мечтания о каких-то неведомых городах, где живут только добрые люди. Отсюда и необъяснимая для холодного человека тяга Сашки к прекрасному ангелочку, за которого он отчаянно готов сражаться, даже встать на колени. Примечательно, что мысль незаметно взять ангелочка, то есть украсть

Эта саморазрушительная сила (аутоагрессия, как называют ее психологи) говорит о страшной беде, в которой находится душа ребенка. А мир взрослых глух к этой беде. Или слишком слаб, как отец, не способный помочь мальчику.

его, как украл он папиросы для отца, ни на мгновение не посещает Сашку. В этой елочной игрушке мальчик увидел то, что сокрыто в нем самом и чего не видно окружающим.

«— А-ах! — вырвался продолжительный, замирающий вздох из груди Сашки, и на глазах его сверкнули две маленькие слезинки и остановились там, непривычные к свету. Медленно приближая ангелочка к своей груди, он не сводил сияющих глаз с хозяйки и улыбался тихой и кроткой улыбкой, замирая в чувстве неземной радости. Казалось, что когда нежные крылышки ангелочка прикоснутся к впалой груди Сашки, то случится что-то такое радостное, такое светлое, какого никогда еще не происходило на печальной, грешной и страдающей земле» [1, с. 55].

И это светлое и чудесное действительно происходит. Проявляется и обнажается не только чистая душа Сашки, но и все присутствующие на какую-то минуту получают настоящее, духовное зрение: «И в этот короткий момент все заметили загадочное сходство между неуклюжим, выросшим из своего платья гимназистом и одухотворенным рукой неведомого художника личиком ангелочка» [1, с. 55]. Это, безусловно, кульминация рассказа, тот узел, распутывая который, мы понимаем, что хотел сказать нам писатель. Лицо Сашки и лицо ангелочка — это одно лицо.

В рассказе М. Горького никому нет дела до Ленкиной души. Дедушка жалеет его, но не понимает.

Если бы повествование Л. Андреева на этом завершалось, то перед нами была бы сказка, вымысел, характерный для жанра рождественского рассказа. Но писатель продолжает рассказ, чем углубляет характеры своих персонажей и касается чрезвычайно серьезных жизненных проблем.

В жизни Сашки есть только одна

привязанность — к своему отцу, человеку больному, опустившемуся, пропащему. Только ему он никогда не лгал, ради него он пошел на елку к Свечниковым, ему нес в кармане раскрошившиеся папиросы, знал и переживал тайну отцовской любви. Только отцу он мог позволить разделить с ним радость созерцания ангелочка. Отношение Сашки к отцу — чувство не просто более сложное, чем чувство Ленки к дедушке (там тоже смешаны любовь, жалость, презрение, снисхождение), оно одухотворено пониманием. Горьковские герои друг друга любят, жалеют, но не понимают, в отличие от героев Л. Андреева.

В тексте есть одна важная деталь: на вопрос отца, она ли (то есть бывшая ли возлюбленная) дала Сашке ангелочка, сын отвечает утвердительно. Он обманывает отца из любви к нему, из желания его утешить, из душевной чуткости и близости. В грешной и печальной жизни отца сын — его единственный ангел-хранитель. Они засыпают счастливыми.

А ангелочек, повешенный у печки, на наших глазах тает. Описание этого таяния жестко реалистично. На этом рассказ завершается.

Что будет с этими людьми по пробуждении? Что станет с Сашкой? Он вновь будет «мстить жизни»? Или очнувшийся в его душе ангел спасет его от злобы и холода? Автор оставляет финал открытым, приглашая читателя к размышлению.

Ученики по-разному представляют дальнейшие события:

«Сашка утром увидит растаявшего ангелочка. Это станет для него еще одним ударом судьбы. Опять у него не будет ничего красивого, доброго и светлого. Останется только мать-пьяница да больной беспомощный отец. Это его еще сильнее озлобит...» (Саша С.);

«У Сашки было такое сильное тепло в сердце! Вот отец с сыном заснули... Л. Андреев пишет: “Кроткий покой и безмятежность легли на истомленное лицо человека, который отжил, и смелое личико

Что станет с Сашкой? Он вновь будет «мстить жизни»? Или очнувшийся в его душе ангел спасет его от злобы и холода? Автор оставляет финал открытым, приглашая читателя к размышлению.

человека, который еще только начинал жить". Конечно, он будет горевать из-за растаявшего ангелочка. Но ведь он смелый и только начинает жить! Значит, он что-то сумеет изменить к лучшему в себе и своей жизни» (Дима Т.)

Отметим, что оба читательских представления находятся в рамках допустимого и не противоречат логике изображенного характера героя.

Изучение рассказов М. Горького «Дед Архип и Ленька» и Л. Андреева «Ангелочек» — важный этап в развитии читательского сознания учащихся. Он эстетически, нравственно, психологически, интеллектуально готовит школьников к восприятию в дальнейшем темы «маленького человека», к сложным проблемам, которые ставит перед читателем отечественная литература.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, Л. Н. Избранное / Л. Н. Андреев. — М. : Сов. Россия, 1988. — 336 с.
2. Баранов, В. И. Огонь и пепел костра. М. Горький: творческие искания и судьба / В. И. Баранов. — Горький : Волго-Вятское кн. изд-во, 1990. — 367 с.
3. Быков, Д. Л. Был ли Горький?: Биографический очерк / Д. Л. Быков. — М. : АСТ : Астрель, 2008. — 352 с.
4. Горький, М. Сказки об Италии. Рассказы / М. Горький. — М. : Правда, 1980. — 448 с.
5. Тимофеев, Л. И. Краткий словарь литературоведческих терминов : книга для учащихся / Л. И. Тимофеев, С. В. Гураев. — М. : Просвещение, 1985. — 312 с.
6. <http://gorkiy-lit.ru/gorkiy/proza/rasskaz/o-malchike-i-devochke.htm>.



РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

О. В. ГОНЧАРУК,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков НИРО
goncharukolga200@mail.ru

В статье представлен авторский системно-ситуационный подход к проблеме развития ценностного потенциала учителя иностранного языка. Процесс формирования методической компетенции должен включать в себя следующие составляющие: методологические знания, профессионально-методические навыки и умения, профессионально необходимые качества личности учителей. При этом необходимо оценить уровень сформированности методической компетенции учителей иностранного языка, их опыт профессиональной деятельности как компонента методической компетенции.

The article provides the author's system and situational approach to the problem of value potential development of foreign languages teachers. Formation process of the methodical competence

includes the following components: methodological knowledge, professional and methodical skills and abilities, professionally necessary qualities of a teacher's personality. It is also necessary to assess the level of formation of the methodological competence of foreign languages teachers, their experience in professional activities as a component of the methodological competence.

Ключевые слова: *теория обучения иностранным языкам, системно-ситуационный подход, методическая компетенция, активные методы обучения, личностный потенциал, контроль*

Keywords: *theory of foreign language teaching, system and situational approach, methodological competence, active learning methods, personal potential, control*

Современная парадигма образования предполагает овладение учителем новыми методами и технологиями педагогической деятельности. Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 устанавливаются «внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс» [1]. Для этого необходимо, чтобы учитель умел принимать новые ценности профессионально-педагогической деятельности, так как ценностный потенциал личности учителя иностранных языков в большой степени определяет отношение учителя к своему труду, а следовательно, и качество образовательного процесса. Поэтому важной проблемой программ повышения квалификации является развитие ценностного отношения педагога к его профессиональной деятельности.

Учитель должен быть открыт новому в его деятельности, готов к работе в русле новых подходов к обучению, таких как компетентностный, контекстный, предметно-языкового погружения (CLIL). В 90-х годах XX века Россия присоединилась

к Болонскому соглашению. В российскую методическую науку в области обучения иностранным языкам входят достижения европейских лингвистов и методистов, среди которых наиболее важное место занимает концепция уровней владения иностранным языком, которое на каждом обозначенном уровне рассматривается как определенного рода компетенция [8].

Именно в это время в России отмечается интерес к обучению, направленному на развитие личности учащихся, которые, в свою очередь, приобретают статус субъекта обучения. Также появляется понятие «языковая личность», что означает признание роли учащегося в овладении иностранным языком как личностно ориентированном процессе приобретения ключевых компетенций. С этой точки зрения обучающийся овладевает языком «через осознание своей теоретической и практической деятельности на нем и с помощью него», постулируются «новые лингвообразовательные принципы»:

✓ актуализация познавательной, творческой и исследовательской деятельности обучающегося;

✓ перенос акцента с преподавательской деятельности на деятельность, связанную с изучением языка / овладением языком;

✓ редуцирование «симуляции общения» в пользу «аутентичного общения»;

✓ решение разноплановых задач с помощью языка;

В российскую методическую науку в области обучения иностранным языкам входят достижения европейских лингвистов и методистов, среди которых наиболее важное место занимает концепция уровней владения иностранным языком.

✓ активизация продуктивной деятельности учащихся с выходом в реальный социокультурный контекст [2].

Как следствие, было пересмотрено содержание такого понятия, как «профессиональная компетентность учителя иностранных языков» [5], представляющая собой совокупность профессионально-педагогических компетенций. При этом именно методическая компетенция интегрирует предметную (иностранные языки) и психолого-педагогическую подготовку. Таким образом, для осуществления профессиональной деятельности учителю иностранных языков необходимы глубокое знание преподаваемого языка и сформированная на высоком уровне методическая компетентность. Это обеспечит готовность педагога к процессу обучения таким образом, чтобы оптимально организовывать деятельность обучающихся по овладению иностранным языком. В современных условиях этот процесс станет эффективным, если в первую очередь он будет организован с позиций антропоцентрической парадигмы. С. Г. Тер-Минасова определяет два основных требования к учителю иностранных языков: любовь к предмету и любовь к ученику. Она также утверждает, что возможны такие варианты, когда именно неправильно организованная деятельность по овладению иностранным языком формирует стойкое отрицание предмета [6].

Развитие ценностного отношения педагогов к планированию, организации и реализации процесса обучения иностранным языкам возможно в рамках разработанного нами системно-ситуационного подхода к формированию методической компетенции учителя иностранного языка на основе решения *ситуационных задач*, отличающихся от гностических полипроблемностью.

Оптимальный способ разрешения педагогической ситуации должен быть *вариативным*, то есть давать новые варианты решения, поскольку урегулирование одной ситуации порождает другую. Это

означает, что оптимальный способ не должен включать в себя единственное решение, даже если оно будет педагогически «правильным» [3]. Именно системно-ситуационный подход позволит учителям «проигрывать» различные сценарии проведения урока и его отдельных элементов, планировать учебный процесс исходя из ситуационной обусловленности. Формирование методической компетенции в рамках данного подхода продемонстрирует учителям необходимость ценностного отношения к организации обучения иностранным языкам. Это именно то, чего от нас ждут обучающиеся.

Анализ оценки деятельности преподавателей учащимися показал, что чаще всего ученики обращают внимание именно на ценностный потенциал учителя, так как это позволяет им лучше овладеть предметными знаниями. Большинство учащихся (78 %), добившихся высоких результатов, говорили о высоком ценностном потенциале преподавателя, с которым они занимались. Из них 92 % выделили такую характеристику учителя, как «он видит личность в каждом ученике». При этом они уточняли, что такой педагог относится к детям с уважением и признает их право на индивидуальность. Он не оказывает на них давления и не подчеркивает свое превосходство.

Для 85 % обучающихся важны были чувство юмора учителя, его эмоциональность. Это воспринималось ими как неравнодушие преподавателя, творческий подход к изложению материала, гибкость мышления, его умение приспосабливаться к нестандартным ситуациям и принимать чужую точку зрения.

Для 83 % школьников важно было умение преподавателя слушать и воздерживаться от комментариев в середине ответа.

70 % выразили желание заниматься

Анализ оценки деятельности преподавателей учащимися показал, что чаще всего ученики обращают внимание именно на ценностный потенциал учителя, так как это позволяет им лучше овладеть предметными знаниями.

потому, что учитель «хороший человек» (что значит добрый, порядочный, ответственный), который помогает учащемуся в овладении материалом.

В структуре ценностного потенциала учителя иностранного языка выделяют следующие группы ценностей: гуманистические, профессиональные и социальные [4]. В аспекте педагогической деятельности учителя иностранных языков *гуманистическая группа ценностей* включает в себя:

- ✓ ценностное отношение к ученику;
- ✓ ценностный подход к отбору учебной информации;
- ✓ использование личностно ориентированных технологий учебного взаимодействия.

К *профессиональным ценностям* следует отнести:

- ✓ ценностное отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности;
- ✓ ориентацию на профессиональное самообразование, развитие профессиональных компетенций;
- ✓ стремление к использованию современных образовательных технологий, обеспечение высокого качества собственной профессиональной деятельности.

К *социальным ценностям* относятся:

- ✓ доброжелательное отношение к детям и родителям;

- ✓ видение в коллегах партнеров;

- ✓ выстраивание доверительных отношений на всех уровнях взаимодействия [7].

Таким образом, в каждой из групп ценностей мы видим, что проявление качеств личности преподавателя идет через практическую деятельность в процессе реализации методической компетенции, если во главу методической подготовки преподавателей иностранного языка поставлено осознание процесса обучения с точки зрения формирования языковой лично-

сти учащегося. От процесса «присвоения» школьниками совокупности знаний, навыков и умений необходимо перейти к активному процессу решения коммуникативно-познавательных задач, носящих межкультурный творческий и проблемно-познавательный характер.

При этом именно деятельность учителя иностранных языков предполагает решение комплекса таких учебных задач в реальной учебной ситуации, которые представляют собой «сложный психологический процесс перехода в чужой и чуждый мир другого менталитета, других представлений и понятий. Естественный человеческий язык огромен (полностью им не владеют никакие носители языка), он находится в непрерывном движении и развитии, никто не может себя чувствовать уверенно, поэтому учитель всегда в напряжении» [6, с. 21]. К страху преподавателя показать незнание какого-либо элемента иностранного языка часто добавляется и его неуверенность в собственной эффективности в общении на данном языке. Учитывая, что успех коммуникации зависит не только от владения собственно языком, но и в не меньшей степени от знания культуры партнеров по общению, учителю необходимо также представлять традиции, образ жизни, особенности мировоззрения, систему ценностей предполагаемого собеседника — носителя иноязычной культуры. Именно культурная картина мира находит свое отражение в языке и нередко становится фактором, препятствующим адекватному восприятию информации. Главные языковые трудности начинаются тогда, когда речь касается культурных различий в средствах обозначения не реальных предметов, а культурных, традиционных представлений и понятий о них.

Так, например, у четверти опрошенных школьников, изучающих французский язык, затруднение вызвала следующая формулировка темы: *Il faut éviter la restauration rapide surtout dans les rues*. Слово *la restauration* — многозначное слово

Главные языковые трудности начинаются тогда, когда речь касается культурных различий в средствах обозначения не реальных предметов, а культурных, традиционных представлений и понятий о них.

во французском языке. Оно может быть переведено как: 1) восстановление; 2) реставрация; 3) реконструкция; 4) ресторанный бизнес. В сочетании с предложением прилагательным *la restauration rapide* перевод однозначен: быстрое питание, или фастфуд, тогда как дети расшифровывали формулировку данной темы как «быстрое восстановление зданий на улицах», «реставрация» и даже «ремонт дорог». Поэтому данная тема звучит как «Необходимо избегать фастфуд, особенно если это точки быстрого обслуживания на улицах». Такие ошибки показывают, что учителям необходимо помогать обучающимся преодолевать культурные барьеры, которые обусловлены особенностями сознания школьников, специфическим восприятием мира через родной язык и культуру. Чем выше уровень методической компетенции учителя иностранного языка, тем легче ему реализовывать ценностный потенциал урока.

Объектами контроля сформированности профессионально-методической компетенции могут быть:

- ✓ методические знания, навыки и умения;

- ✓ способность к речевой и профессиональной рефлексии (ситуативной, ретроспективной и перспективной);

- ✓ речевое поведение;

- ✓ профессионально-личностные характеристики.

Методические знания и умения включают в себя:

- ✓ знание теоретических основ курса;

- ✓ умение проиллюстрировать теоретические положения примерами из индивидуальных разработок, УМК или личного опыта изучения языка;

- ✓ знание критериев и умение отобрать и применить профессиональную терминологию на родном и иностранном языках.

Для контроля степени овладения методическими знаниями можно дать педагогам задание создать глоссарий по теме на родном и иностранном языках. Данный вид задания направлен на выбор

основных терминов по изучаемой теме, поиск их определений в различных методических словарях, справочниках, словниках. Глоссарий по теме позволяет наметить семантические связи терминологического аппарата методики преподавания иностранных языков. Задание более высокого уровня, но также нацеленное на развитие умения анализировать практическую деятельность учителя и на контроль знаний по методике преподавания иностранных языков, — анализ мини-фрагментов урока, которые представляют собой запись деятельности учителя и учащихся, предполагает достижение одной конкретной цели. Ошибку в определении цели мини-фрагмента урока в наиболее трудных случаях совершают до 90 % слушателей курсов по методике преподавания иностранных языков.

Задание репродуктивно-продуктивного уровня «Создание семантического поля» направлено на контроль теоретических основ курса. Это один из способов схематической визуализации информации, которая, с одной стороны, является одним из приемов учения, применяемых для формирования навыков практического владения трансформацией учебного материала, с другой — позволяет преподавателю осуществлять текущий контроль.

Семантическое поле по теме «Содержание обучения иностранным языкам»



Логико-структурные схемы по методике преподавания иностранных языков можно отнести к учебно-методическим материалам нового поколения. Структурирование учебного материала в виде иерархически выстроенных взаимосвязей компонентов схемы помогает быстрее сформировать у учителей иностранных языков целостную картину изучаемого предмета. Анализ уже созданных логико-структурных схем позволяет использовать особую форму анализа учебных материалов — анализ через синтез. Данная операция составляет основу более глубокого усвоения и понимания учебного материала путем его знакового перекодирования.

На этапе контроля теоретических основ курса эффективным является *тестирование*, которое может иметь функцию как контролирующую, так и обучающую. Можно использовать тесты с множественным выбором; на соотнесение понятий; на соотнесение комплекса характеристик с понятием, которому они принадлежат; со свободным ответом.

Данные виды тестов помогают осознать объективный уровень знаний учителей методики преподавания иностранных языков, стимулируют к дальнейшему развитию и совершенствованию их методической компетенции.

Таким образом, контроль учебной информации должен проходить как в ли-

Совершенствование методической подготовки учителя иностранных языков наиболее успешно реализуется в процессе решения методических задач сначала гностического, а затем проблемного типов.

нейно-текстовой, так и в структурно-логической формах. При этом перекодирование учителями иностранных языков информации представляет собой прием, активизирующий их мыш-

ление, позволяющий более глубоко понять и усвоить учебный материал. Визуализация материала в виде различных схем, таблиц, моделей помогает также систематизировать опыт преподавания иностранных языков, ведет к осознанию и теоретическому осмыслению практического опыта.

Автоматизированный контроль может осуществляться в форме электронного портфолио, реализации новых педагогических технологий в интерактивном режиме (технологии case study, создания интерактивных презентаций, ментальных карт, диаграмм Венна, решения ситуационных задач, которые могут быть также реализованы в различных интерактивных компьютерных тестовых оболочках).

В ходе занятий на курсах по методике преподавания иностранных языков у педагогов формируются теоретический и практический типы мышления. В отличие от учителей, у которых преобладает системно-структурный тип мышления, слушатели курсов нацелены на реализацию смысловой мотивации в методической подготовке, поэтому даже на уровне самых первых упражнений необходимо не только представить системные связи элементов методической подготовки, но и подчеркивать их смысловую направленность. Приоритет на этом этапе будет отдаваться осмыслению системных связей.

Таким образом, совершенствование методической подготовки учителя иностранных языков наиболее успешно реализуется в процессе решения методических задач сначала гностического, а затем проблемного типов, характеризующихся прагматической направленностью. Приоритет на этом этапе будет отдаваться ситуационной деятельности педагога, что даст ему возможность гибко менять поведение и коммуникативные стратегии ведения урока в зависимости от ситуации, а также предполагает единство теоретической и практической подготовок, готовность к учету всех аспектов педагогической деятельности. Системно-ситуационный подход позволяет организовать процесс формирования и совершенствования методической компетенции так, чтобы изначально учитель осознавал себя субъектом образовательного процесса, развивать ценностно-смысловую сферу личности учителя иностранных языков.

Современный педагог должен быть способен обеспечить гибкое индивидуально-ориентированное обучение и воспитание,

что подтверждает необходимость формирования и развития ценностного потенциала учителя иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».
2. *Гальскова, Н. Д.* Основные парадигмальные черты современной методической науки / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. — 2011. — № 7. — С. 2—11.
3. *Гончарук, О. В.* Современные подходы к формированию методической компетенции студентов лингвистических специальностей и место среди них системно-ситуационного подхода / О. В. Гончарук // Высшее образование сегодня. — 2014. — № 7. — С. 13—19.
4. *Кирьякова, А. В.* Ценностные ориентиры университетского образования / А. В. Кирьякова // Вестник ОГУ. — 2011. — № 2. — С. 27—33.
5. *Соловова, Е. Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : монография / Е. Н. Соловова. — М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. — 336 с.
6. *Тер-Минасова, С. Г.* Преподавание иностранных языков в современной России: нужно подумать... / С. Г. Тер-Минасова // Иностранные языки в школе. — 2015. — № 11. — С. 21—29.
7. *Трифонова, И. С.* Развитие ценностного потенциала личности будущего учителя иностранного языка : монография / И. С. Трифонова. — Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. — 206 с.
8. *Щукин, А. Н.* Методика обучения иностранным языкам : курс лекций / А. Н. Щукин. — М. : Изд-во УРАО, 2002. — 288 с.

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

Нижегородская сторона. 2 класс: Учебное пособие по литературному краеведению. Часть вторая / Авт.-сост. В. Ф. Одегова. 2-е изд., испр. и доп. 77 с.

Данное учебное пособие для младших школьников создано в рамках регионального проекта Нижегородской области по краеведению.

Пособие содержит художественные произведения нижегородских авторов и тексты научно-познавательного характера о современном Нижнем Новгороде и его достопримечательностях. Как и в первой части, тексты различаются по объему и степени сложности. Несложные тексты напечатаны крупным шрифтом и предназначены для чтения учащимися. Мелкий шрифт указывает на повышенную сложность. Эти тексты читает или адаптирует для детского восприятия учитель. Созданию яркого образа любимого областного центра помогает большой иллюстративный ряд из фотографий, рисунков и схем. Задания к текстам отмечены условными обозначениями.

Применение пособия направлено на реализацию части регионального базисного учебного плана по выбору образовательной организации при 6-дневной учебной неделе. Можно рекомендовать его для организации досуга в группе продленного дня, для внеурочной деятельности в школе полного дня, для семейного чтения.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОО



Ю. А. ДМИТРИЕВ,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры дошкольной
педагогике Московского педагогического
государственного университета
4230000@rambler.ru



Т. В. КАЛИНИНА,
старший преподаватель
кафедры дошкольной педагогики
Московского педагогического
государственного университета
t.kalinina@bk.ru



Т. В. КРОВОТА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольной педагогики
Московского педагогического
государственного университета
krotovav75@mail.ru



Е. А. СОРОКИНА,
студентка 4-го курса факультета
дошкольной педагогики и психологии
Московского педагогического
государственного университета
sorryliza.liza@yandex.ru

Статья посвящена рассмотрению сущности и значения мультимедийных презентаций в образовательном процессе ДОО. Представлен анализ предпосылок возникновения и использования мультимедиа технологий в современном дошкольном образовании. Описаны основные результаты исследования, проведенного авторами, по выявлению и оценке современного состояния реализации мультимедийных технологий педагогами дошкольного образования Москвы и Московской области. Выявлены типичные затруд-

нения и ошибки при подготовке презентаций педагогами детских садов. Даны рекомендации и раскрыты психолого-педагогические требования к разработке мультимедиапрезентаций для детей дошкольного возраста с учетом их возрастных особенностей.

The article is devoted to the nature and importance of multimedia presentations in the educational process of the PEE (Preschool Educational Establishment). The analysis of the background of the emergence and the use of multimedia technologies in modern preschool education is presented. The main results of the research are conducted by the authors on the identification and assessment of the current state of multimedia technologies implementation by teachers of preschool education in Moscow and the Moscow region are described. Typical difficulties and errors in the preparation of presentations by teachers of kindergartens are revealed. Recommendations are formulated and psychological and pedagogical requirements to the development of multimedia presentations for preschool children are revealed, taking into account their age characteristics.

Ключевые слова: дошкольное образование, информационные технологии, мультимедиа, мультимедийные презентации, требования к разработке презентаций для дошкольников, подготовка презентаций педагогами дошкольного образования, первоначальные основы информационной культуры детей дошкольного возраста

Key words: preschool education, information technologies, multimedia, multimedia presentations, requirements to development of presentations for preschool children, preparation of presentations by teachers of preschool education, initial bases of information culture of children of preschool age

Дошкольное образование занимает важное, определяющее место в системе подготовки молодежи. Оно рассматривается как фундамент, основа для последующего развития личности ребенка, его социализации, дальнейшего успешного образования и саморазвития, профессионального самоопределения, семейной жизни.

Мощным направлением модернизации образования является широкое использование традиционных и новых информационных технологий в образовательном процессе, формирование у детей основ информационной компетентности, повышенное внимание к формированию у них готовности к самообразованию, развитие умений учиться, исследовать, экспериментировать.

Растет интерес педагогов к тематике медиаобразования — направления в педагогике, изучающего закономерности массовой коммуникации (пресса, телевидения, радио, кино, видео, интернета). Его основной задачей является подготовка нового поколения к жизни в совре-

менных информационных условиях, к восприятию различной информации, ее пониманию и овладению различными способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

Российский ученый-педагог А. В. Федоров считает, что медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности при помощи и на материале средств массовой коммуникации с целью формирования культуры общения с медиа, творческих и коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценно воспринимать, интерпретировать, анализировать и оценивать медиатексты, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники [9].

Действительно, современное образование сложно представить без использования информационных технологий, в частности мультимедийных презентаций. Они рассматриваются сегодня как эффективный инструмент, позволяющий оптимизировать образовательный процесс, повысить

эффективность преподавания и усвоения информации, сформировать у обучающихся исследовательские, организационные навыки, навыки управления проектами, презентации [12].

Мультимедийные технологии считаются относительно новым явлением, значительно повышающим уровень обучения. Однако при более пристальном рассмотрении мультимедиа — результат многих исследований и открытий, продукт длинного эволюционного пути развития науки и практики.

Можно с некоторой долей условности утверждать, что сущность мультимедийной технологии, ее ключевая идея была сформулирована в 1632 году выдающимся чешским педагогом Я. А. Коменским в его «Великой дидактике» как «золотое правило дидактики»: «...все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — путем осязания...» [5, с. 132]. Эта опередившая свое время идея Я. А. Коменского нашла практическое воплощение в современной мультимедиа-технологии.

Значение эффективного использования принципа наглядности в детской познавательной деятельности отмечал К. Д. Ушинский: «Дитя... мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще...» [8, с. 226].

Анализируя историю включения мультимедийных презентаций в образование, исследователи подчеркивают, что до внедрения в жизнь информационных технологий обучение было мультимедийным, а инструментом, помогающим соединить текстовую и визуальную информацию, выступала классная доска и отдельные наглядные пособия [13].

Для современного образовательного

процесса компьютеры, мультимедийные проекторы, планшеты и smart-доски стали важными атрибутами учебных аудиторий школ, вузов [13].

Современные исследования убедительно доказывают эффективность использования в обучении мультимедиа-технологии. Например, обучаемый с первого раза запоминает лишь четверть услышанного и треть увиденного, при комбинированном воздействии на слух и зрение — половину, а при вовлечении обучающегося в интерактивные действия количество усвоенного материала значительно увеличивается. В процессе применения систем мультимедиа доля усвоения учебного материала повышается до 75% [2, с. 5]. Включение полученных знаний, умений и навыков обучаемых в процесс творческой продуктивной деятельности обеспечивает наивысший образовательный результат. К системам мультимедиа ученые относят специальные программно-аппаратные средства, использующие текстовую информацию, звук, графику, видеофильмы, анимацию.

Достоинством мультимедийных технологий является их способность органично включаться в учебно-воспитательный процесс на разных ступенях образования, рационально сочетаться с традиционными формами, методами, приемами обучения, содействовать развитию информационной культуры и мышления обучаемых, готовить их к самообразованию [1; 4; 7].

Процесс широкого внедрения мультимедиа-технологий в образовании обуславливается целым рядом преимуществ. Например, использование мультимедийных презентаций при представлении информации активизирует различные каналы восприятия, усиливает эмоциональную составляющую, создает эффект «погружения», что облегчает интеллектуальную деятельность и усиливает мотивацию.

Включение мультимедийной презентации в образовательный процесс позволяет моделировать различные ситуации,

Использование мультимедийных презентаций при представлении информации активизирует различные каналы восприятия, усиливает эмоциональную составляющую, создает эффект «погружения».

недоступные повседневному восприятию, что способствует обогащению содержания образования. Обучающий и развивающий материал в таких презентациях предстает как система ярких опорных образов. По мнению специалистов, информация в этом случае становится структурированной и алгоритмизированной.

А. Chioran обозначает ведущие преимущества использования мультимедийных презентаций в образовании:

✓ более глубокое понимание содержания материала за счет установления связей между вербальными и визуальными представлениями;

✓ более эффективное решение поставленных задач за счет повышенной концентрации внимания обучающихся, которая вызвана сочетанием текстовой и визуальной информации;

✓ усиление эмоционального воздействия посредством включения в презентации иконографии и иных визуальных элементов;

✓ расширение доступа к информации для обучающихся с разными латеральными профилями;

✓ предоставление информации, выходящей за границы непосредственного опыта обучающихся [10].

Мультимедийные презентации позволяют педагогам интегрировать текст, графику, анимацию и другие медиа в один пакет, чтобы предоставлять учащимся максимально исчерпывающую информацию, демонстрировать сложные процессы в интерактивном, анимированном виде, связывать различное содержание наиболее естественным и интуитивно понятным способом [11].

Благодаря появлению проекта «Компьютер и детство» мультимедийные технологии в нашей стране успешно внедряются в дошкольное образование с конца 80-х годов XX века.

Для дошкольника наиболее естественно воспринимать информацию посредством визуальных каналов. Мультимедийность

облегчает процесс запоминания, позволяет сделать обучение более интересным и динамичным, создает иллюзию присутствия, сопереживания, способствует становлению объемных и ярких представлений. Подготовка старших дошкольников к обучению в школе чаще всего строится на системе развивающих игр и необходимости формирования у них произвольно-контекстной формы общения и предпосылок учебной деятельности.

Проведенное нами исследование в ДОО Москвы и Московской области показало, что все опрошенные педагоги дошкольного образования (45 человек) считают эффективным использование мультимедийных технологий в работе с детьми дошкольного возраста. Пользу применения мультимедийных технологий в дошкольном возрасте педагоги видят прежде всего в наглядности и возможности показать детям то, что недоступно их непосредственному восприятию (46,8%), создании позитивной эмоциональной обстановки, стимулировании мотивации к познавательной деятельности (34,4%). Педагоги отмечали благотворное влияние мультимедийных технологий на развитие памяти, внимания, наглядно-образного мышления детей [3].

Большинство педагогов ДОО (93,8%) успешно применяют данные технологии в своей профессиональной деятельности. В 96,6% случаев они являются средством образования детей, в значительно меньшей степени используются для организации их самостоятельной деятельности. Мультимедийные презентации педагоги могут создавать сами, поэтому приоритет в их использовании при сравнении, например, с компьютерными играми, видеофильмами или виртуальными экскурсиями очевиден и не вызывает сомнений.

Проведенное нами исследование показало, что все опрошенные педагоги дошкольного образования (45 человек) считают эффективным использование мультимедийных технологий в работе с детьми дошкольного возраста.

Ученые предупреждают, что применение мультимедийных технологий без учета их преимуществ и возможных рисков способно привести скорее к негативным последствиям, а не улучшить качество образовательного процесса, поэтому решающее значение имеет уровень готовности педагога к созданию и применению мультимедийных презентаций с учетом возрастных особенностей детей и требований СанПиН. Только четверть опрошенных педагогов проходили специальное обучение по разработке мультимедийных презентаций с использованием известных компьютерных программ без учета особенностей создания адресных презентаций для детей дошкольного возраста.

Мы проанализировали 30 презентаций с различных сайтов, обращая особое внимание на их содержательную и техническую стороны. В качестве характерных ошибок можно выделить:

✓ наличие в слайдах презентации текстовых фрагментов различного объема, что недопустимо с учетом возрастной специфики, поскольку дошкольники еще не владеют навыками чтения, а текстовая информация перегружает слайд и отвлекает детей;

✓ сопровождение слайдов презентации анимацией, не имеющей отношения к содержанию информации и выполняющей

функцию «развлечения», что препятствует восприятию информации дошкольниками, отвлекает их и дезинформирует;

✓ использование в оформлении слайдов презентации нескольких

визуальных рядов, создающих ощущение хаоса, затрудняющее восприятие и понимание информации детьми;

✓ отсутствие на слайдах презентации «информационного центра», позволяющего детям сконцентрироваться на информации;

✓ несоблюдение так называемого оформления, или «дресс-кода», медиапрезентации, позволяющего не только выдержать единый стиль, но и настраивающего детей на восприятие информации. Под данным понятием мы понимаем единый стиль оформления слайдов: отсутствие анимации для детей младшего и среднего дошкольного возраста; у детей старшего дошкольного возраста — появление на слайде объектов (не более 3—4) в соответствии с логикой изложения материала; при подготовке презентаций для детей седьмого года жизни возможно постепенное и умеренное использование анимации при демонстрации нескольких объектов.

Проведенное исследование свидетельствует, что педагоги фактически не используют возможности включения в презентацию различных медиафункций — звука, видеофрагментов, элементов интерактивности, мультипликации, что значительно обедняет образовательные возможности мультимедийной презентации.

Анализ литературы свидетельствует, что педагогами ДОО осознается объективная необходимость в научно-методических рекомендациях по разработке и применению мультимедийных презентаций в дошкольном образовании.

Можно сформулировать следующие эргономические и психолого-педагогические требования, которые необходимо учитывать при проектировании слайдов мультимедийной презентации для детей дошкольного возраста.

✓ Использование цвета, графики, анимации, звука, видеоизображения: основное содержание слайдов должно состоять из аудиовизуального ряда (видео, подборки фотографий или серии предметных картинок), что в наибольшей степени отвечает наглядно-образному мышлению детей дошкольного возраста; звуковое сопровождение должно способствовать лучшему восприятию информации.

✓ Учитываются возрастные особенности восприятия детей дошкольного возраста.

Ученые предупреждают, что применение мультимедийных технологий без учета их преимуществ и возможных рисков способно привести скорее к негативным последствиям, а не улучшить качество образовательного процесса.

ста (низкая произвольность и неустойчивость внимания, склонность к восприятию яркой, красочной информации и отсутствие умения сосредоточить внимание на существенном, важном и т. д.), также следует учитывать специфику восприятия информации современными детьми. По нашим наблюдениям, предыдущие поколения «считывали» ее последовательно, как правило, отслеживая информацию на слайде слева направо, сверху вниз, завершая целостным восприятием слайда. Представители современного молодого поколения сразу фокусируют свой взгляд в середине слайда, воспринимая картинку целиком. Это создает сложности с более глубоким осознанием и запоминанием представленной информации, поскольку некоторые мелкие детали остаются за пределами внимания. Несмотря на то что дошкольники не имеют дела с текстовой информацией, для них характерен тот же способ восприятия. В связи с этим мы рекомендуем ранжировать объекты слайда по степени важности с учетом величины, интенсивности окрашивания, анимирования и т. д. Важно использовать центрирование информации на слайде.

✓ Тщательный отбор используемых образов и способов их трансформации (образы крупные, отчетливые и явно выделяются на окружающем их фоне, в то же время — узнаваемые и доступные по содержанию). К способам трансформации относятся перемещение объектов, преобразование одних образов в другие, перекрашивание, изменение размеров, ориентации, взаимного расположения. Для детей дошкольного возраста изменения не должны быть слишком быстрыми, поскольку скорость восприятия объекта, оценки ситуации и реакции на нее у детей невелика.

✓ Проектирование объема и расположение информации на слайде (оформление слайдов предполагает наличие общего стиля; наиболее важная информация располагается в центре слайда, не допускается его перегрузка незначительны-

ми деталями, персонажами, картинками и т. д.).

✓ Дети дошкольного возраста либо не умеют читать, либо только учатся, поэтому текстовой информации должно быть минимум (колоннитулы с названием слайдов или короткие вопросы к слайду), желательно разработать озвученную презентацию с учетом возраста детей. Исключение составляют презентации, направленные на развитие речи и письма, где используются буквы увеличенного размера, легко читаемые, контрастные по отношению к фону.

✓ Выбирается допустимая степень интерактивности, то есть закладывается возможность активного «вмешательства» детей в демонстрируемый им материал.

✓ Анимация используется только для привлечения внимания детей к какому-то элементу на слайде; при смене слайдов анимация, как правило, не используется, чтобы не рассеивать внимание.

✓ Учитывается количество общего времени, затрачиваемого на демонстрацию презентации. Например, для детей пяти лет продолжительность непосредственно образовательной деятельности с использованием информационных технологий не должна превышать 10 минут в день (не более двух раз в день, не чаще трех раз в неделю), для детей шести—семи лет — 15 минут. После просмотра презентации необходимо делать физические упражнения, гимнастику для глаз [6].

✓ Использование игровых, занимательных способов подачи информации (сказочный сюжет с приключениями, сюрпризами, проблемными ситуациями, заданиями, требующими творческого решения), направленной на развитие познавательного интереса и мотивации детей, содействующей их воспитанию, развитию и обучению. Например, сюжет презентации может сопровождать сказочный ге-

Представители современного молодого поколения сразу фокусируют взгляд в середине слайда. Это создает сложности с осознанием и запоминанием информации, поскольку мелкие детали остаются за пределами внимания.

рой, уже хорошо знакомый и любимый детям.

✓ Презентацию желательно заканчивать заданиями, ориентирующими дошкольников на самостоятельный (с помощью родителей) поиск дополнительной информации из различных источников, проектную деятельность, подготовку сообщений и собственных творческих докладов, презентаций.

✓ Для предупреждения переутомления в процессе демонстрации мультимедийных презентаций важно обращать внимание дошкольников на гигиенически рациональную организацию рабочего места, обеспечить достаточный уровень освещенности, соответствие мебели росту детей, проветривание помещений [13].

Мультимедийная презентация используется при изучении нового материала, закреплении знаний, решении задач обучающего характера, для проверки и

углубления знаний, как дополнительный материал к образовательной деятельности дошкольников и как средство для изготовления раздаточного дидактического материала.

Мультимедийные презентации являются эффективным средством обучения в дошкольном возрасте, значительно расширяют возможности традиционных средств за счет интерактивности. Их применение возможно фактически во всех образовательных областях, что отвечает современным требованиям повышения качества образования, способствует усилению мотивации детей, развитию их творчества в процессе познавательной деятельности.

Эффективное использование мультимедийных презентаций возможно только при соблюдении требований к их разработке: педагогических, технических, санитарно-гигиенических.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дмитриев, Ю. А.* Информационные и коммуникационные технологии в профессиональной деятельности педагога дошкольного образования / Ю. А. Дмитриев, Т. В. Калинина, Т. В. Кротова. — М. : МПГУ, 2016. — 188 с.
2. *Клемешова, Н. В.* Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Клемешова. — Калининград, 1999. — 210 с.
3. *Кротова, Т. В.* Мультимедиа технологии в дошкольном образовании / Т. В. Кротова, Е. А. Сорокина // Цифровое общество в контексте развития личности : сборник. — Стерлитамак : АМИ, 2018. — С. 73—77.
4. *Лазарев, Д.* Презентация: Лучше один раз увидеть! / Д. Лазарев. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2009. — 126 с.
5. *Пискунов, А. И.* Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие для студ. / А. И. Пискунов. — М. : Просвещение, 1981. — 582 с.
6. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.1.3049-13 (с изм. от 04.04.2014) «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» / утв. постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г. № 26.
7. *Утенин, М. В.* Информационная компетентность и мультимедиа: история, перспективы, мнения / М. В. Утенин. — Оренбург : Агентство «Пресса», 2006. — 240 с.
8. *Ушинский, К. Д.* Родное слово : книга для учащихся / К. Д. Ушинский // Собр. соч. В 11 т. Т. 6. — М. ; Л., 1949. — С. 241—336.
9. *Федоров, А. В.* Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. — Ростов : ЦВВР, 2001. — 708 с. ; URL: <http://window.edu.ru/resource/144/77144/files/10926.pdf>.
10. *Chioran, A.* 5 benefits of multimedia learning / A. Chioran. — URL: <https://www.nuiteq.com/company/blog/5-benefits-of-multimedia-learning>.

11. Yamauchi, L. G. Effects of multimedia instructional material on students' learning and their perceptions of the instruction / L. G. Yamauchi. — Ames, Iowa : Iowa State University, 2008. — 54 p. ; URL: https://lib.dr.iastate.edu/cgi_viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=16323&context=rtd.
12. https://hrsbstaff.ednet.ns.ca/engramja/gradcourse/multimedia/benefits_of_multimedia.htm.
13. <http://teachpsych.org/Resources/Documents/otrp/pedagogy/classroommultimedia.pdf>.

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ЦИФРОВЫМ ПОКОЛЕНИЕМ



Ю. В. СУХОВЕРШИНА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии труда
и психологического консультирования
Московского педагогического
государственного университета
suhoovershina@imbox.ru



А. В. РОЖКОВА,
магистрант кафедры психологии труда
и психологического консультирования
Московского педагогического
государственного университета
suhoovershina@imbox.ru

В статье приводятся результаты профориентационной работы с цифровым поколением с использованием коуч-технологий. Приведены примеры технологий, расширяющих возможности профессионального ориентирования современных школьников.

The article deals with the results of career guidance work with digital generation using coaching technologies. The examples of technologies that expand the possibilities of career guidance of modern schoolchildren were given in this article.

Ключевые слова: *профессиональное ориентирование, цифровое поколение, коуч-технологии*

Key words: *career guidance, digital generation, coaching technologies*

Современные условия ускорения развития общества, процессы глобализации, рост многообразия технологий и знаний оказывают непосредствен-

ное влияние на мир профессий, изменения в структуре и содержании профессиональной деятельности, а значит, и на конъюнктуру рынка труда, развитие спо-

способностей к быстрой адаптации и конкурентности членов общества и организаций. Согласно теории поколений У. Штрауса и Н. Хоува [10] сегодня в период профессионального самоопределения вступило поколение Z (или цифровое поколение), обладающее ключевыми отличительными особенностями: клиповым мышлением, отсутствием устойчивых предпочтений, потребностью в постоянном социальном взаимодействии, ориентацией на себя и свою индивидуальность, поиском собственного пути и другими, — которые необходимо учитывать при работе с ним [8]. В связи с этим возрастает потребность в расширении технологий профориентационной работы с цифровым поколением, соответствующих как особенностям самих обучающихся, так и постоянно изменяющимся требованиям к будущему профессиональному обучению современных школьников, которые успешно способствовали бы их профессиональному самоопределению и становлению.

Нами разработана и реализована программа «Профориентационная работа с использованием коуч-технологий». Экспериментальная база представлена общеобразовательными школами города Москвы. Испытуемые: учащиеся 9—11-х классов. Выборка: 75 человек.

Основной гипотезой исследования было предположение, что применение коучинга как профориентационной технологии работы с представителями поколения Z положительно воздействует на определение ими своего профессионального будущего и способность к самоуправлению. В результате проведенного эмпирического исследования выдвинутая гипотеза частично подтвердилась — реализованная программа оказала положительное влияние на 12 признаков из 20 предложенных.

В результате проведенного эмпирического исследования выдвинутая гипотеза частично подтвердилась — реализованная программа оказала положительное влияние на 12 признаков из 20 предложенных, то есть доказала свою эффективность по данным шкалам.

Цель профориентационной программы: осуществить комплекс мероприятий для улучшения способности обучающихся к самоуправлению и активизации процессов определения своего профессионального будущего.

Используемые методики: анкета для сбора общестатистической и дополнительной информации (авторские вопросы и модификация методики «Профессиональные намерения» Э. Ф. Зеера [2]) об испытуемых; опросник Д. Кейрси [3]; тест Дж. Холланда [5]; экспресс-диагностика социальных ценностей личности [9]; шкалирование (11 шкал, авторская анкета); тест ССУ (методика «Способность к самоуправлению» Н. М. Пейсахова) [7]; методика «Психометрический тест» С. Деллингера (адаптация А. А. Алексеева, Л. А. Громовой) [1]; методика «Конструктивный рисунок человека» А. В. Либина [4].

Применяемые коучинг-инструменты (или методики коучинга): «Колесо жизненного баланса», SMART, «Декартовы вопросы», SWOT-анализ, «Ментальные карты» («майндмэппинг»).

Условия (методика проведения): программа осуществлялась в рамках общего расписания — преимущественно во время классных часов и уроков, выделенных на самостоятельную работу над проектами, вне часов основного курса обучения.

Работа с учащимися проводилась в группах и индивидуально. Регулярность очных встреч в среднем составила один раз в неделю. Каждая встреча с испытуемыми продолжалась от 45 до 90 минут; в индивидуальных коуч-сессиях, которые посещали испытуемые по желанию (при наличии соответствующей потребности или интереса), — от 25 до 50 минут. Помимо очной работы предлагались домашние задания и упражнения. Подробное описание программы и технологий исследования представлено в магистерской диссертации А. В. Рожковой и публикациях по теме [6].

В результате проведенного эмпирического исследования выдвинутая гипотеза частично подтвердилась — реализованная программа оказала положительное влияние на 12 признаков из 20 предложенных.

Структура программы профориентационной работы соответствует эмпирическому исследованию (см. таблицу 1) и включает в себя следующие этапы:

✓ этап входной (первичной) диагностики (пункт 1 в плане);

✓ проведение профориентационной программы с применением коучинг-инструментов (пункты 2—5);

✓ этап итоговой (вторичной) диагностики (необходимый для оценки результативности программы) (пункт 6).

Таблица 1

Развернутый план эмпирического исследования

Часть исследования	Содержание этапов	Основная цель этапа	
1. Входная психодиагностика	1.1. Шкалирование: 11 шкал. 1.2. Методика ССУ («Способность к самоуправлению»): девять шкал	Оценка измеряемых параметров до проведения профориентационной программы	
Программа профориентации с применением коучинга	2. Психодиагностика	2.1. Общая анкета для сбора общестатистической и дополнительной информации (авторские вопросы и модификация методики «Профессиональные намерения» Э. Ф. Зеера) об испытуемых. 2.2. Тесты для самодиагностики: опросник Д. Кейрси; тест Дж. Холланда; экспресс-диагностика социальных ценностей личности; проективная мини-методика «Какой у вас тип мышления?». 2.3. Получение испытуемыми их результатов психодиагностики, анализ и обсуждение результатов	Профориентационная диагностика учащихся. Вовлечение школьников в процесс профориентации и самодиагностики
	3. Мини-лекция о профориентации и коучинге (с каждым классом). Практическое занятие в формате группового коучинга	3.1. Что такое профориентация и зачем она нужна? 3.2. Что такое коучинг? 3.3. Изучение и применение коучинг-инструментов: «Колесо жизненного баланса», SMART, «Декартовы вопросы». 3.4. Домашние задания (самостоятельная работа с рассмотренными инструментами)	Информирование. Обучение новым техникам (инструментам коучинга). Мотивация к самостоятельной работе
	4. Дополнительная встреча, адаптированная под запросы каждой группы (класса). Стандартные психологические методы работы и коучинг	4.1. Обсуждение домашних заданий: ✓ 11-й класс: SWOT-анализ + методика «Конструктивный рисунок человека»; ✓ 10-й класс: SWOT-анализ + ментальные карты в группе; ✓ 9-й класс: мини-тренинг, включающий «Психометрический тест» + «Конструктивный рисунок человека» + индивидуальные коуч-сессии	Обучение. Консультативная помощь. Получение испытуемыми опыта в качестве клиентов коучинга
	5. Получение дополнительных материалов для самостоятельной работы. Получение обратной связи	5.1. Список дополнительных психодиагностических методик. 5.2. Список «полезных ссылок». 5.3. «Пакет» коучинг-инструментов. 5.4. «Атлас профессий будущего»	Предоставление информации для самостоятельной работы и самомотивации
	6. Итоговая психодиагностика	1.1. Шкалирование: 11 шкал. 1.2. Методика ССУ («Способность к самоуправлению»): девять шкал	Оценка измеряемых параметров после проведения программы

Входная и итоговая диагностики осуществлялись по шкалированию и методике «Способности к самоуправлению». Результаты статистического анализа при-

ведены в таблице 2 на с. 82, интерпретация результатов по шкалированию представлена с 1-го по 11-й пункт, по методике ССУ — с 12-го по 20-й пункт.

Таблица 2

Результаты сравнения уровня признаков до и после проведения профориентационной программы по T-критерию Уилкоксона (SPSS)

№	Шкала	Z ^a (стандартизированный показатель)	Асимптотическая значимость (двусторонняя)
1	Я испытываю сильное чувство тревоги, состояние стресса в связи с предстоящей сдачей ЕГЭ, часто думаю об этом	-1,305 ^b	0,192
2	Я сильно обеспокоен(а) ситуацией: окончание школы, выбор будущей профессии, вуза	-1,819 ^b	0,069
3	Я уверен(а) в себе и своих силах	-1,195 ^b	0,232
4	Я уверен(а), что в будущем меня ждет больше положительного, я позитивно настроен(а)	-2,882 ^b	0,004 *
5	Я осознаю, что такое ответственность за свои решения и поступки, и готов(а) ее брать на себя	-,502 ^b	0,616
6	Я хорошо умею планировать свою деятельность, ставить цели и успешно их достигать	-3,055 ^b	0,002 *
7	Я достаточно четко осознаю, чего хочу в ближайшем и отдаленном будущем	-2,462 ^b	0,014 *
8	Я хорошо знаю, как пошагово достичь цели, получить желаемое	-1,934 ^b	0,054
9	Я имею представления об условиях работы, требованиях и особенностях выбранной профессии	-3,118 ^b	0,002 *
10	Я знаю, какие способности и знания необходимы для выбранной профессии	-1,876 ^b	0,061
11	В последнее время я быстро устаю, испытываю слабость, недомогание	-1,352 ^b	0,177
12	Анализ противоречий (ССУ)	-3,578 ^b	0,000 *
13	Прогнозирование (ССУ)	-1,131 ^b	0,258
14	Целеполагание (ССУ)	-3,289 ^b	0,001 *
15	Планирование (ССУ)	-5,423 ^b	0,000 *
16	Критерий оценки качества (ССУ)	-2,070 ^b	0,038 *
17	Принятие решения (ССУ)	-2,741 ^b	0,006 *
18	Самоконтроль (ССУ)	-4,426 ^c	0,000 *
19	Коррекция (ССУ)	-3,632 ^b	0,000 *
20	Общая способность к самоуправлению (ССУ)	-6,017 ^b	0,000 *

Примечание: а — критерий знаковых рангов Уилкоксона; b — используются отрицательные ранги; с — используются положительные ранги.

Профориентационная программа с применением коучинг-инструментов показала свою результативность, положительно повлияв на показатели по вышеперечисленным шкалам: испытуемые стали луч-

ше ориентироваться в ситуации, анализировать противоречия, планировать, контролировать и корректировать процесс достижения поставленных задач в настоящем времени, формулировать конкретные

* Корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).

измеримые цели, принимать решения относительно них, переходя к действиям. Как следствие, у обучающихся улучшилась общая способность к самоуправлению: выросла уверенность в позитивном будущем, конкретизировалось его понимание, сформировалась способность планировать и достигать поставленные цели; представления об условиях работы, требованиях и особенностях выбранной профессии стали яснее, понятнее. Другими словами, применение коучинга как профориентационной технологии работы с представителями поколения Z положительно воздействует на их способность к самоуправлению и определению ими своего профессионального будущего. Таким образом, наша исследовательская гипотеза доказана частично. Эффективность программы обнаружена по 12 признакам из 20, что является, на наш взгляд, хорошим показателем.

Перечислим некоторые технологии, которые модифицировались и применялись в профориентационной программе.

✓ «Колесо жизненного баланса» / «Колесо жизни». Цель: определение приоритетности, значимости и наполненности различных жизненных сфер.

У этой технологии большое количество вариаций применения. Чаще всего испытуемым предлагается выбрать восемь (минимум шесть, максимум десять) наиболее значимых сфер своей жизни. На листе бумаги рисуется круг и делится на равные сектора. Затем секторам даются названия, соответствующие сферам жизни.

Следующий этап — работа над каждым сектором отдельно: необходимо оценить каждый из них по 10-балльной шкале с точки зрения удовлетворенности этой областью своей жизни (0 баллов — совсем не удовлетворен, 10 баллов — максимальная удовлетворенность). Здесь можно дать различные уточнения. Например, современные учащиеся по 6—8 часов проводят в школе, плюс различные дополнительные занятия и самостоятельная ра-

бота (то есть данная сфера ярко представлена во временном плане). Если обозначенную сферу назвать «школа», то обучающиеся могут сюда отнести как учебную деятельность, так и общение со сверстниками в рамках образовательной организации. На этапе «называния» (или обозначения) сфер желательно максимально точно конкретизировать, что имеется в виду. А при шкалировании степени удовлетворенности — подробно пояснять (возможно, фиксировать), что удовлетворяет или нет, что должно произойти, чтобы хотя бы на один балл повысилась степень удовлетворенности, и т. п. То есть в применении данной технологии важно не формальное обозначение сфер жизни и шкалирование, а углубленное понимание различных сторон своей жизни и критериев удовлетворенности. В дальнейшем это дает возможность повышать степень удовлетворенности и представленности на «колесе жизненного баланса» одних сфер или сокращать негативное воздействие на удовлетворенность других.

Весьма важным аспектом работы с данной техникой выступает процесс взаимодействия профконсультанта с обучающимся — это задаваемые вопросы, обсуждение и рассуждения самого учащегося.

Можно добавлять определенные условия, например как сохранить высокую степень удовлетворенности от общения с друзьями, при этом сократив время на постоянное виртуальное общение, перераспределив его на целенаправленную подготовку к экзаменам или дополнительные занятия.

Также для школьников можно предложить вариации работы с «колесом жизненного баланса» во время сдачи ЕГЭ или школьных будней; предположить, как будет распределяться удовлетворенность различными сферами жизни, когда они

В применении технологии важно не формальное обозначение сфер жизни и шкалирование, а углубленное понимание различных сторон своей жизни и критериев удовлетворенности.

станут студентами или сотрудниками какой-либо компании, и т. п.

Возможные названия сфер/секторов (их синонимы, конкретизация или расшифровка): «Бизнес» (собственное дело, предприятие, индивидуальное предпринимательство); «Внешность» (физическое состояние, уход за собой, гардероб и др.); «Деньги» (финансы, доход, заработная плата, акции и т. п.); «Досуг» (ежедневный отдых, наличие хобби, спортивные или другие увлечения, еженедельные мероприятия, краткосрочные поездки или отпуск); «Духовность и/или личностный рост» (саморазвитие, творчество, осознанность, духовные практики); «Здоровье» (физическое здоровье, занятия фитнесом или спортом, регулярные диспансеризации и т. п.); «Карьера» (продвижение по службе, профессиональное развитие, работа по найму); «Личная жизнь» (наличие постоянных отношений, родительская семья, личная семья и т. п.); «Образование и/или обучение» (получение основного, высшего или дополнительного образования, тренинги, семинары); «Друзья и/или окружение»; «Яркость жизни» (у каждого могут быть свои критерии и показатели, а также эта шкала может быть некой «результатирующей» некоторых или даже всех сфер).

✓ «SWOT-анализ». Цель: оценивание своих сильных и слабых сторон, выявление возможностей и угроз внешнего мира.

Поскольку данную технологию мы применяем в ситуации профориентационной работы, то и оценивание предлагается с точки зрения наличия, сильной и/или слабой развитости, отсутствия каких-то способностей, навыков или знаний в будущей профессиональной сфере, а также оценки перспектив и трудностей, которые могут возникнуть. SWOT-анализ предполагает выявление внутренних и внешних факторов, которые могут способствовать достижению цели (например, профессиональному

определению) или же, наоборот, препятствовать ему. Все факторы при этом делятся на четыре категории: Strengths (сильные стороны), Weaknesses (слабые стороны), Opportunities (возможности), Threats (угрозы).

При работе по данной технологии также необходим лист формата А4 (можно больше). В классическом варианте делается таблица, состоящая из четырех сегментов (2 × 2). В каждый из них учащийся записывает самостоятельно отрефлексированные (осознаваемые) качества, способности, ситуации или факторы. Внутренние факторы: мои сильные стороны (например, общительность, умение выслушивать, устанавливая продуктивный контакт, работать в команде, решать математические задачи, успешно писать сочинения и т. п.); мои слабые стороны (не всегда дослушиваю собеседника, люблю давать советы и рекомендации, не высыпаюсь (сплю менее 6 часов в сутки), много времени провожу в «виртуальной реальности», не люблю работать в команде и т. п.).

В данную методику мы вносим одно дополнение. Школьнику предлагается провести опрос не менее трех значимых для него людей (получить обратную связь) на предмет сильных/слабых сторон учащегося. Он предлагает людям, которые хорошо его знают и готовы дать конструктивную оценку, список вопросов или пунктов, где надо либо по 10-балльной шкале определить наличие (или отсутствие) того или иного показателя, либо выбрать его из списка (3—5 пунктов при списке до 12—15 пунктов). Например: «со мной легко договориться, я обычно готов к сотрудничеству» или «со мной нелегко договариваться, у меня практически всегда есть свое мнение, меня трудно в чем-то убедить»; «я командный игрок» или «я лучше работаю в одиночестве»; «мне легко даются логические задачи» или «я чаще имею “свою” логику рассуждения»; «я хороший рассказчик (обладаю хорошими вербальными способностями)» или «я хоро-

Школьнику предлагается провести опрос не менее трех значимых для него людей на предмет сильных/слабых сторон учащегося.

шо могу сделать что-либо, но не всегда могу объяснить, как это сделать»; «ко мне прислушиваются при принятии группового решения» или «я всегда имею собственное мнение, оно может совпадать с групповым, но может также и отличаться от него» и т. п.

При реализации этого этапа важно, чтобы школьник самостоятельно определил, от кого хочет получить обратную связь (принцип контакта и доверия).

На следующем этапе анализируются возможности и угрозы из внешнего мира. Сначала можно составить список, перечислив возможности и угрозы, а затем «прорабатывать» каждый пункт. Но можно сразу рассматривать внешние факторы сквозь призму собственных сильных и слабых сторон. Для этого выбираем одно качество из «S» и одно — из «W» и рассматриваем их с точки зрения возможностей и угроз, заполняя таблицу 3.

Таблица 3

Анализ возможностей и угроз внешней среды сквозь призму сильных и слабых сторон

Качество личности	О (возможности)	Т (угрозы)
W (слабые стороны)		
S (сильные стороны)		

Также при работе с данной технологией особое внимание уделяем вопросам, стимулируя размышления и мотивируя учащихся на выработку решений: «Как часто вы используете свои сильные стороны?»; «Что вы делаете для того, чтобы изменить свои слабые стороны и перевести их в сильные?»; «Как вы соотнесете ваши возможности в карьере с вашими целями?»; «Что вы делаете для того, чтобы предотвратить/преодолеть возможные угрозы?»; «Смогли ли вы выявить по результатам анализа те знания, умения и навыки, которым вам необходимо обучиться? Если да, то что вы намерены предпринять в этом случае?»

В практике профориентационной работы можно использовать исследующие технологии: *метод SMART*, цель технологии — постановка конкретной, измеримой, достижимой и реалистичной цели, ограниченной во времени; *модель GROW*, цель технологии — работа по достижению цели с учетом реальности (текущей ситуации) и окружающей действительности, имеющих возможностей (ресурсов и стратегий действий), предполагающая дальнейшие действия (самый первый шаг к достижению поставленных целей); *технология*

«Шкалирование», цель — оценка изменений, настоящих и достигнутых состояний и их изменений во времени; *метод «Декартовы вопросы»*, цель технологии — активизация принятия решения в ситуации, когда респондент колеблется и пытается оттянуть принятие окончательного решения; *технология «Ментальные карты»*, цель — визуализация мышления и альтернативная фиксация существующих и новых идей. Применяются и другие технологии, модифицированные для программы профессиональной ориентации школьников цифрового поколения.

Предложенная и апробированная в исследовании профориентационная программа с применением коучинг-технологий может найти применение в образовательных организациях, центрах профориентации и занятости молодежи. Данная разработка может быть частично внедрена в уже имеющиеся и предлагаемые программы профориентации, а может использоваться как самостоятельная как в групповой, так и в индивидуальной работах. Полученные результаты могут применяться для дальнейших исследований в области профориентационной работы с цифровым поколением.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев, А. А.* Психометрия для менеджеров / А. А. Алексеев, Л. А. Громова. — М. : Знание, 1991. — 106 с.
2. *Зеер, Э. Ф.* Профорентология: теория и практика : учеб. пособие для высшей школы / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. — М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2004. — 192 с.
3. *Овчинников, Б. В.* Типы темперамента в практической психологии / Б. В. Овчинников, И. М. Владимиров, К. М. Павлов. — СПб. : Речь, 2003. — 288 с.
4. *Райгородский, Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / Д. Я. Райгородский. — Самара : ИД «БАХРАХ», 1998. — 672 с.
5. *Резапкина, Г. В.* Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки : учебно-методическое пособие для психологов и педагогов / Г. В. Резапкина. — М. : Генезис, 2017. — 208 с.
6. *Рожкова, А. В.* Коучинг как новая технология профессионального развития и его интеграция в профессиональную действительность / А. В. Рожкова // Лидерство и менеджмент. — 2018. — Т. 5. — № 1 ; URL: <https://creativeconomy.ru/lib/38064#html>.
7. *Столяренко, Л. Д.* Основы психологии. Практикум / Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д. : Феникс, 2006. — 704 с.
8. *Темнова, Л. В.* О вовлеченности поколения Z в виртуальную реальность / Л. В. Темнова, Е. Б. Пучкова, Ю. В. Суховершина // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики : материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. — С. 327—334.
9. *Фетискин, Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Института психотерапии, 2005. — 496 с.
10. *Strauss, W.* Generations: the history of America's future, 1584 to 2069 / W. Strauss, N. Howe. — N. Y. : Quill, 1991. — 554 p.

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

Проектирование траекторий профессионального самоопределения: Учебная программа практико-ориентированного предпрофильного профориентационного курса для обучающихся 8—9 классов образовательных организаций / Авт.-сост.: А. Ю. Тужилкин, И. А. Симонов. 62 с.

Настоящая учебная программа обеспечивает необходимый минимум компетенций школьников, направленных на формирование способностей к успешному участию в решении своих профессиональных и жизненных задач.

Программа прошла апробацию и рекомендована к использованию в образовательном процессе общеобразовательных школ, гимназий, лицеев Нижнего Новгорода и Нижегородской области. Также она может быть использована в организациях дополнительного образования, в центрах занятости, для работы с людьми, готовыми приступить к активному поиску работы.

ОПЫТ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ПРОЕКТА «ПОХОД В МУЗЕЙ»



А. М. ФИРСОВА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры словесности
и культурологии НИРО
rary-anna@mail.ru



Е. С. СУРГАНОВА,
заведующая отделом научно-
просветительской работы
Нижегородского государственного
художественного музея
surganova99@yandex.ru

В статье освещается опыт работы Нижегородского государственного художественного музея с общеобразовательными школами по сетевому принципу на примере культурно-просветительского проекта «Поход в музей». Описываются особенности работы музея как центра управления сети, специфика формирования партнерских отношений музея со школами. В статье затрагиваются вопросы мотивации школьников, а также формирования у обучающихся отношения к музею как учреждению информального образования.

The article highlights the experience of working on the network principle of the Nizhny Novgorod Art Museum with general education schools on the example of the cultural and educational project «Going to the Museum». The peculiarities of the work of the museum as a control center of the network, the specifics of forming the museum's partnership with schools are described. The issues of schoolchildren motivation as well as the issues of forming the attitude of the adolescents to the museum as an institution of informational education are revealed in the article.

Ключевые слова: *сетевой принцип, музейный культурно-просветительский проект, конкурс, образовательное пространство, музейная педагогика, гуманистическое мировоззрение, исследовательская деятельность школьников*

Key words: *network principle, museum cultural and educational project, competition, educational space, museum pedagogy, humanistic ideology, researching activities of schoolchildren*

Происходящие в современном обществе сложные процессы ставят перед социокультурными центрами ряд вопросов, связанных с осмысле-

нием новых реалий. В условиях информационной цивилизации возрастает роль традиционных образовательных институтов и, в частности, музея как уникального

феномена, отвечающего не только за сохранение наследия, но и за презентацию его обществу.

Несмотря на все сложности, которые переживает наша страна, количество отечественных музеев продолжает увеличиваться. При этом чем более глубокой провинцией мог бы быть назван регион России, тем более активно проявляется данная тенденция, отражающая рост культурной автономии и экономической самостоятельности субъектов Федерации, старающихся различными способами, в том числе путем модернизации старых и создания новых музеев, подчеркнуть свою индивидуальность и обозначить свое новое место в системе межрегиональных и международных связей, где музеи играют роль опорной сети для реализации региональной культурной и национальной политики [5].

После многих лет единообразия важной проблемой отечественных музеев стала индивидуализация, обретение ими собственного «лица». Уже не достаточно создавать и развивать музей по универсальным методикам, какими бы они ни казались удачными. Музеи, стремящиеся обрести свою индивидуальность, неизбежно вступают на путь проектирования. Развитие предполагает переход к ярким, нестандартным проектам, инновационным технологиям, нацеленным на привлечение новых ресурсов.

Будучи социокультурным институтом, музеи объединяют поколения, формируют духовность людей, их достоинства, патриотизм. Современная Национальная доктрина образова-

ния в Российской Федерации предполагает формирование гражданского полиэтносоциального общества, обеспечивающего историческую перспективу российской государственности.

К сожалению, в последние годы общество столкнулось с резким падением

уровня культуры среди молодежи, включая подростков и детей младшего школьного возраста.

Благотворное влияние на сложившуюся ситуацию может оказать федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), направленный не только на повышение качества знаний по школьным предметам, но и на подъем уровня общей культуры учащихся. Одной из важных составляющих в этой многоплановой и трудной работе является деятельность музеев и, в частности, *музейная педагогика*.

В связи с новыми условиями развития общества необходима перестройка всей воспитательной работы. Эффективное решение этой задачи возможно лишь с учетом особенностей деятельности каждого из звеньев воспитательной системы государства. Все более возрастающее значение музеев в этой системе определяет необходимость изучения специфики их работы по воспитанию населения.

Основными функциями музея являются:

✓ *сохранительная*, через которую осуществляется наследование культурных традиций;

✓ *научно-исследовательская*, необходимая для извлечения социально значимой информации из музейных экспонатов;

✓ *образовательно-воспитательная*, которая присущими только ей методами участвует в решении актуальных задач общества [8].

Характерной и отличительной особенностью музея в обществе является его *культурно-образовательная функция*, которая создает возможность для решения основной задачи общества — воспитания социально активной личности. При этом понятие «образование» трактуется широко и предполагает развитие ума и интеллекта человека, его душевных и личностных качеств, ценностных отношений к миру.

Теоретическую и методическую основы культурно-образовательной деятельно-

Уже не достаточно создавать и развивать музей по универсальным методикам, какими бы они ни казались удачными. Музеи, стремящиеся обрести свою индивидуальность, неизбежно вступают на путь проектирования.

сти составляет музейная педагогика; она создает новые методики и программы работы с посетителями, изучает воздействие на них различных форм музейных коммуникаций.

Музейная педагогика имеет междисциплинарный характер, она тесно связана с музееведением, искусствоведением, историей, психологией, краеведением, предлагает качественно новый уровень освоения культуры и искусства на основе музейного собрания.

Музейная педагогика как интегративная и качественно новая сфера образовательной деятельности может быть рассмотрена как инновационная педагогическая технология.

Музей является центром как формального, так и неформального образования для всех категорий населения [3]. На его базе созданы новые организационные структуры, ориентированные на взаимодействие с органами образования, социальной защиты, учреждениями культуры, науки, искусства. Образовательная деятельность музея направлена на личность потенциального и реального музейного посетителя и решает задачи организации свободного времени, обеспечения культурного досуга; формирования мировоззрения и системы ценностей; социализации и развития творческой активности личности; формирования исторического, национального, регионального и профессионального самосознания.

В рамках реализации заявленных выше образовательно-воспитательных функций музея авторами статьи была разработана концепция образовательного проекта «Поход в музей», реализуемая на базе МБОУ «Гимназия № 13» Нижнего Новгорода.

Цель проекта — утверждение приоритета гуманистического мировоззрения, популяризация интеллектуальной социокультурной деятельности в среде школьников, выявление и поддержка детей, имеющих склонность к лингвокультурному творчеству.

Социокультурные задачи проекта:

✓ создать культурно-образовательную среду для развития познавательной деятельности и творческого роста личности в условиях гимназии, города, области, региона и федерального округа;

✓ пропагандировать гуманитарные ценности отечественной и зарубежной культуры, формировать гуманистическое мировоззрение школьников

через образовательную и исследовательскую деятельность;

✓ выявить детей, имеющих склонность к гуманитарному и лингвокультурному творчеству, профессионально ориентировать школьников на сферу культуры и образования;

✓ привлечь к работе со школьниками ученых-искусствоведов, музейных работников, творческую интеллигенцию, специалистов дополнительного образования и вузов;

✓ сформировать банк методических материалов и литературы по организации социокультурной деятельности школьников для совершенствования уровня педагогической работы в условиях гимназии.

Образовательные задачи проекта позволяют реализовать следующие учебные, исследовательские и творческие мероприятия:

✓ занятия в тематических музейных кружках (на базе гимназии);

✓ экскурсии в государственные, муниципальные и школьные музеи города;

✓ самостоятельное творческое исследование с представлением проекта «Мое окно в музей»;

✓ лекции о традиционных и современных направлениях искусствоведческих исследований на базе гимназии и Нижегородского государственного художественного музея (далее — НГХМ);

✓ факультативы, направленные на социокультурное и творческое развитие участ-

В рамках реализации образовательно-воспитательных функций музея была разработана концепция образовательного проекта «Поход в музей», реализуемая на базе МБОУ «Гимназия № 13».

ников проекта, интеллектуальные игры, викторины, конкурсы, турниры и т. д.);

✓ беседы и диспуты с целью расширения кругозора школьников и формирования навыков презентации результатов творческого проекта;

✓ подготовка и проведение школьной конференции «Музей в гимназии»;

✓ межрегиональная конференция «Гимназия — музейное пространство детства» в Нижнем Новгороде и городах — участниках проекта;

✓ работа межрегионального жюри;

✓ видеоконференция с городами Поволжья — участниками проекта для презентации проекта и обмена опытом.

Социальная значимость представленных материалов определяется задачей воспитания гуманистически и социокультурно ориентированного поколения в русле осуществления самореализации в информационном обществе, необходимостью обеспечить развитие гуманистических ценностей и социокультурного мировоззрения в школьном образовании, а также потребностью в методическом обеспечении деятельности педагога и ученика в процессе развития навыков творческой деятельности.

Практическая и научная значимость представленных материалов заключается в том, что они позволяют продемонстрировать, как специально организованное социокультурно ориентированное образование помогает расширить социальные

представления школьников как об отечественном, так и о мировом культурном наследии [7].

В рамках образовательной концепции описанного выше проекта на базе гимназии № 13 Нижнего Новгорода реализуется программа эстетического воспитания школьников. Программа является совместной инициативой Нижегородского государственного художественного музея и коллектива учителей кафедры иностранного языка гимназии № 13 и предполагает согласованные действия партнеров по ее реализации в течение учебного года (с сентября по май).

Образовательная концепция проекта включает методические материалы к проекту «Поход в музей» и программе урочной и внеурочной деятельности эстетического воспитания школьников средствами изобразительного искусства (5—10-е классы).

Программа и методические материалы представляют собой целостный методический материал для организации творческой деятельности школьников в условиях образовательной организации.

Программа представляет собой целостный методический материал для организации исследовательской и творческой деятельности школьников и адресована учащимся средней и старшей школы (5—10-е классы), имеющим склонность к деятельности в области культуры и лингвообразования.

Концепция программы эстетического воспитания школьников (5—10-е классы) средствами изобразительного искусства

Классы	Тематика и форма работы, место проведения	Место в учебном плане
1-й	«Первый раз в музее». Ознакомительная экскурсия (рассказ о том, что такое музей, художественный музей, экспозиция, экспонат и условия хранения). Кремль, корпус 3	Внеклассная работа Сентябрь
2-й	✓ «Как смотреть картину» (сюжет, композиция, колорит). Кремль, корпус 3. ✓ «Виды изобразительного искусства» (что такое графика, живопись, скульптура, декоративно-прикладное искусство). Кремль, корпус 3	Внеклассная работа Сентябрь — май
3-й	✓ «Сказки и легенды» (по постоянной экспозиции). Кремль, корпус 3 ✓ «История фарфоровой чашки» (на примере западноевропейского искусства). Верхне-Волжская наб., 3.	Внеклассная работа Сентябрь — май

Окончание табл.

Классы	Тематика и форма работы, место проведения	Место в учебном плане
4-й	<ul style="list-style-type: none"> ✓ «Жанры живописи» (на примере картин «Ковер-самолет» В. Васнецова, «Святой Георгий», «Святой Себастьян» — произведений западноевропейских художников). Кремль, корпус 3. ✓ «Боги и герои» (античные боги и герои в произведениях западноевропейских художников). Верхне-Волжская наб., 3 	Внеклассная работа Сентябрь — май
5-й	<ul style="list-style-type: none"> ✓ «Знакомьтесь — картина!». Игровая экскурсия по картине К. Маковского «Воззвание Минина» — самой большой исторической картине в России (дети слушают рассказ об истории Нижнего Новгорода XVII века и о том, как художник писал картину, затем собирают пазл, участвуют в создании «живой картины», в звуковом оформлении). Верхне-Волжская наб., 3. ✓ «Библейские сюжеты» (на примере произведений западноевропейских художников). Верхне-Волжская наб., 3 	Внеклассная работа Сентябрь — октябрь, апрель
1—5-й (по желанию)	«Бал в художественном музее» (программа включает экскурсию по музею и мастер-класс по танцам: вальс, полонез, контрданс; при помощи вееров дети учатся посылать сообщения). Верхне-Волжская наб., 3	Внеклассная работа Декабрь
6—7-й	Проект «Поход в музей» (включает квесты по музею, экскурсии, конкурсы презентаций на иностранном языке). Кремль, корпус 3	Компонент курса культуроведения для 6—7-х классов Март — апрель
8—10-й	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Межрегиональный конкурс видеопроектов «Художественные музеи Поволжья». ✓ Виртуальная экскурсия по Нижегородскому художественному музею, подготовленная школьниками. ✓ Участие в видеоконференции со школами Поволжья 	Компонент курса МХК для 8—10-х классов Март — апрель

Работа Нижегородского государственного художественного музея со школьной аудиторией проводится в разных, в том числе и традиционных, формах: обзорные экскурсии, ориентированные на детей разных возрастов, лекционные и экскурсионные тематические циклы, просветительские и праздничные мероприятия.

Музейная среда органична для ребенка [4], а различные формы работы создают условия для восприятия информации на разных уровнях. В ходе экскурсии становятся очевидными связи изобразительного искусства и истории, литературы, музыки [1].

Для формирования восприятия музея детьми как учреждения неформального образования важно сделать его организованные посещения регулярными. Для этого нужно создать мотивацию для школьников, учителей и активных родителей. Музейным работникам необходимо не только разрабатывать интересные экс-

курсии и мероприятия, но и применять разные принципы сотрудничества с образовательными организациями. Опыт НГХМ показал, что *сетевой принцип* является наиболее эффективным.

Впервые сетевой принцип был применен при работе с художественными школами и школами искусств Нижнего Новгорода и области. В 2015 и 2017 годах были организованы олимпиады по истории и теории изобразительного искусства. Задания для олимпиад были разработаны сотрудниками музея совместно с преподавателями школ. Жюри олимпиад состояло только из сотрудников музея. Музей в этом случае органично выступил как центр управления сети.

Работа по сетевому принципу с общеобразовательными школами имеет свои особенности. При разработке просветительских мероприятий, циклов экскурсий и лекций для учащихся сотрудники музея, как правило, ориентируются на школь-

ную программу. Новационным, основанным на принципе сетевого взаимодействия стоит в этом ряду проект «Поход в музей», в ходе реализации которого не происходит апеллирования к школьной программе.

Проект был разработан совместно с нижегородской гимназией № 13 в 2015 году. В 2015/2016 и 2016/2017 учебных годах он проводился с учащимися 6-х и 7-х классов гимназии. Целями проекта являются формирование устойчивого интереса к изобразительному искусству у школьников и приобретение опыта применения знаний по английскому языку на непривычном материале и в непривычных условиях.

Для работы с участниками проекта была разработана специальная программа, включающая два блока (первый блок — работа с учащимися 6-х классов, второй блок — работа с учащимися 7-х классов) и два рабочих языка — родной и иностранный.

Занятия в музее проводятся на русском языке, занятия в гимназии включены в курс культуроведения и проводятся на английском языке. Для 6-х классов первым программным этапом является игра-квест по экспозиции музея. По ее результатам выявляется класс-победитель. При втором посещении организуется экскурсия «Шедевры

Целями проекта являются формирование устойчивого интереса к изобразительному искусству у школьников и приобретение опыта применения знаний по английскому языку на непривычном материале и в непривычных условиях.

НГХМ», в ходе которой ребята получают информацию для анализа произведения изобразительного искусства.

Результат проекта — подготовленный каждым школьником, участником проекта, рассказ на иностранном языке в форме презентации об одном из увиденных в музее произведений.

Среди презентаций проводится конкурс и определяются три победителя. В состав жюри входят как учителя иностранного языка, так и сотрудники му-

зея, которые оценивают грамотность подачи материала с точки зрения истории и теории изобразительного искусства.

Работа с учащимися 7-х классов включает в себя лекцию на базе гимназии, посещение музея и конкурс презентаций. Тема конкурса — «Портрет» — была выбрана учителями гимназии. Выбор обусловлен большим количеством портретов в постоянной экспозиции музея, на которых изображены исторические личности. Таким образом, участникам проекта дается возможность применить в ходе конкурса знания по истории. После прослушивания лекции школьники посещают музей, выбирают произведение портретного жанра и создают презентацию, в которой представляют анализ произведения на английском языке.

Участники проекта могут взять для анализа произведение как русского, так и западноевропейского искусства из экспозиций музея.

Организованного посещения музея не проводится. Каждый участник должен сделать это самостоятельно, с родителями или друзьями. Об этом посещении он отчитывается с помощью селфи на фоне анализируемой картины. Таким образом у школьников формируется восприятие музея как учреждения информального образования.

В 2017/2018 учебном году художественный музей и гимназия № 13 предложили другим школам города и области принять участие в проекте.

В ходе его реализации применяется принцип сетевого взаимодействия. Центром управления сети являются организации-партнеры: Нижегородский художественный музей и МБОУ «Гимназия № 13».

Сотрудники музея координируют обучение школьников анализу произведения, учителя гимназии следят за грамотностью речи на английском языке.

В гимназии № 13 разработан словарь для анализа произведения изобразительного искусства, который был создан в тесном взаимодействии с сотрудниками

отдела научно-просветительской работы музея.

Участникам проекта, присоединившимся к нему в текущем учебном году, представляется схема проведения анализа произведения изобразительного искусства, подготовленная специально для них сотрудниками музея, и словарь, созданный учителями гимназии № 13.

В 2017/2018 учебном году в проекте также участвовали школьники, изучающие немецкий и французский языки. Всего в проекте приняли участие 15 школ города и области.

Для организаторов проекта, Нижегородского художественного музея и МБОУ «Гимназия № 13», важным был вопрос мотивации школьников — участников проекта. Как известно, учащиеся основной школы значительно реже посещают музеи, чем ученики начальных классов. Необходимость сделать поход в музей интересным обусловила форму работы со школьниками — конкурс.

В 2017/2018 учебном году классы разных школ (некоторые образовательные организации набрали группу учеников, представляющую школу, из разных классов) соревновались друг с другом в ходе игровой экскурсии-квеста по постоянной экспозиции русского искусства, а затем — в индивидуальном конкурсе презентаций.

Актуальным и новым является и сетевое объединение школ вокруг сторонней организации — музея, сотрудники которого являются судьями как результатов квеста, так и презентаций. Проект «Поход в музей» показал необходимость взаимодействия музея и школы для мотивации школьников.

Новационным решением проекта является тот факт, что в процессе его выполнения у школьников формируется готовность в будущем воспринимать музей как одно из важнейших учреждений неформального образования, которое дает возможность «Longlife Learning» «обучения в течение всей жизни» (по терминологии, предложенной ЮНЕСКО) [2].

Сетевой принцип раскрыл качественно новые возможности работы музея со школами. Форма конкурса является действенной (с точки зрения широты охвата аудитории) только при условии, что музей объявляет конкурс, в результатах которого заинтересованы учителя общеобразовательных школ.

Для этого должно быть обеспечено тесное взаимодействие учителей и сотрудников музея, поскольку за разные этапы работы ответственны разные организации. Необходимо применить стратегию кооперации с педагогическими коллективами школ, которая позволяет учесть интересы обеих сторон и сделать школьные уроки и походы в музей взаимосвязанными.

Именно такой подход сделал возможным облечь посещение музея в форму, обеспечивающую максимальную концентрацию внимания учащихся, а также повысить интерес к школьному предмету. В этом проявляется один из важнейших признаков сетевого взаимодействия — отношения взаимной выгоды, «двусторонней полезности» [6] между музеем и школой.

Новационным решением проекта является тот факт, что у школьников формируется готовность воспринимать музей как одно из важнейших учреждений неформального образования.

ЛИТЕРАТУРА

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

2. Гаврилова, И. В. Формальная, неформальная и информальная модели образования / И. В. Гаврилова, Л. А. Запруднова // Молодой ученый. — 2016. — № 10. — С. 1197—1200. — URL: <https://moluch.ru/archive/114/29876/>.

3. Горшкова, В. В. Взаимодействие формального, неформального и информального образования как современное направление развития человека / В. В. Горшкова // Концепт. — 2014. — Т. 26. — С. 176—180. — URL: <https://e-koncept.ru/2014/64336.htm>.
4. Колесникова, И. А. О феномене музейной педагогики / И. А. Колесникова // Художественный музей в образовательном процессе. — СПб. : Специальная литература, 1998. — С. 6—15.
5. Приятелева, М. К. Формирование гражданской идентичности субъектов образовательных отношений средствами музейной педагогики / М. К. Приятелева // Нижегородское образование. — 2017. — № 4. — С. 40—46.
6. Разумовская, Т. В. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений как основа воспитательного пространства микрорайона / Т. В. Разумовская. — URL: <http://pandia.ru/text/77/487/6824.php>.
7. Фирсова, А. М. Образовательное путешествие как форма интенсификации восприятия и анализа явлений художественной культуры / А. М. Фирсова // Нижегородское образование. — 2015. — № 1. — С. 55—59.
8. Фирсова, А. М. Урок в музее как фактор социокультурной коммуникации в музейной образовательной среде // Мир педагогики и психологии. — 2017. — № 2 (7). — С. 64—69.

ИНСТАЛЛЯЦИЯ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ



А. Г. ЗАСЕДАТЕЛЕВА,
учитель музыки МАОУ «Школа
с углубленным изучением отдельных
предметов № 85» Нижнего Новгорода
annazasedateleva@mail.ru



Е. П. РЯБЧИКОВА,
кандидат философских наук,
доцент кафедры словесности
и культурологии НИРО
repssl@mail.ru

В статье представлен оригинальный способ использования инсталляции как разновидности межпредметности, найденный в ходе работы инновационной площадки. Даны названия каждому виду музыкальной инсталляции и описаны их отличительные черты. Инсталляция впервые была применена в практике уроков музыки и внеурочной учебной деятельности, она вносит разнообразие и новизну в методику музыкального образования и в практику самих уроков.

The article describes the innovative method of musical training «Musical Installation» opened during the work of the innovation site. It gives the distinctive features of each new type of music installation and original names are given to everyone. Installation was applied first in the practice of music lessons and off-hour learning activities it greatly enriches the methodology of music education making a variety in the practice of music lessons.

Ключевые слова: *межпредметность, инсталляция, презентация, активный метод обучения, слайд-шоу, творчество, мотивация*

Key words: *intersubject, installation, presentation, active method of teaching, slide show, creativity, motivation*

Музыка — самое поэтическое,
самое могущественное,
самое живое из всех искусств.

Г. Берлиоз

Современный образовательный процесс в условиях существующей цифровой среды и имеющихся возможностей каждого ученика создавать контент, поместив в него любой текст, фото, видео, графику, не может не затронуть методику образования. Для создания интересных занятий учителю необходимо использовать в своей образовательной практике межпредметные связи, новые технологии, дополняя ими собственные опыт и багаж знаний.

Кроме того, федеральный государственный образовательный стандарт наряду с требованиями к структуре образовательной программы и условиям ее реализации устанавливает требования к результатам ее освоения: личностным, предметным и метапредметным. Личность обычно характеризуется: активностью (стремлением выходить за пределы собственных возможностей, расширять сферу своей деятельности); направленностью (устойчивой доминирующей системой мотивов, в которых проявляют себя потребности человека); системой ценностей (убеждениями, мировоззрением и т. д.); самосознанием (самооценкой, самоуважением и пр.) [2, с. 13—12]. Наиважнейшим качеством личности является наличие способности к творчеству, на развитие которой направлены усилия учителей-предметников. Так как восприятие не только фундамент, начало, но и показа-

тель уровня развитости личности, то одна из задач учителя (в нашем случае учителя музыки) — развитие этого навыка на уроках и во внеурочной учебной деятельности с привлечением новейших методов, технологий и приемов.

Использование музыкальной инсталляции как разновидности межпредметных связей в качестве средства активизации на уроках музыки и во внеурочной деятельности послужило основой темы инновационной площадки, организованной в 2016 году кафедрой словесности и культурологии НИРО совместно с администрацией и А. Г. Заседателевой, учителем музыки, МАОУ «Школа с углубленным изучением отдельных предметов № 85» Нижнего Новгорода. Идея использования музыкальной инсталляции в качестве нового метода музыкального образования пришла после знакомства с инсталляцией Девятой симфонии Л. Бетховена в только что открывшемся Московском международном Доме музыки (<https://www.mmdm.ru/ru>). Кроме симфонического оркестра, смешанного хора (обязательного участника симфонии «Ода к радости») под управлением Д. Юровского, на экране, расположенном на переднем плане (перед оркестром), демонстрировалось слайд-шоу, сконцентрировавшее на себе внимание слушателей. Афиша дала этому концерту название «Инсталляция Девятой симфонии Л. Бетховена»; она представляла собой набор не связанных сюжетной линией фотографий, меняющихся на экране на протяжении всей симфонии. Слушателям, имеющим представление о содер-

жании симфонии, авторе, эпохе создания произведения, данная инсталляция нарочито мешала слушать, приходилось опускать взор, чтобы наслаждаться только музыкой. Другим слушателям фотографии восприятию шедевра не препятствовали. Данная инсталляция была призвана максимально сконцентрировать внимание слушателей. Тогда и возникла идея помочь неискушенному слушателю (в нашем случае учащемуся), используя межпредметные связи и их вариант — средства инсталляции, погрузиться в атмосферу музыкального произведения и получить с их помощью соответствующее замыслу автора впечатление от музыки, максимально вовлекая учащихся в процесс восприятия-воплощения.

Планировалось создавать инсталляции в форме компьютерного слайд-шоу к музыкальным сочинениям, вызывающим у обучающихся затруднения при восприятии из-за недостаточного знания ими эпох, стилей, творчества композиторов. Наша инсталляция должна была «расшифровывать», комментировать образы, сюжеты, погружать учащихся в атмосферу эпохи композитора, музыкального сочинения. Трудности восприятия школьниками академической классической музыки объясняются недостатком у них элементарных знаний не только теории и истории музыкальной культуры, но и дисциплин гуманитарного цикла.

Так как в центре образования сегодня находится ученик, а миссия учителя — быть организатором, координатором,

в нашем эксперименте учащимся предоставлялась возможность самим создавать музыкальные инсталляции, а задача учителя сводилась к корректировке, советам при выборе детьми направлений исследований.

Инсталляция, прежде всего, — это форма современного изобразительного искусства, представляющая собой простран-

ственную композицию, созданную из готовых материалов (природных, промышленных и бытовых предметов, фрагментов текстовой и визуальной информации) и являющую собой художественное целое [1]. Родоначальниками искусства инсталляции считаются дадаист Марсель Дюшан и сюрреалисты, самый известный из которых — Сальвадор Дали.

Само слово «инсталляция» происходит от английского *to install*, что в переводе означает «установить», или *installation* — «установка, монтаж». Инсталляция составляется из набора отдельных элементов, монтируется, а не рисуется или пишется.

Различают три основных типа инсталляций:

✓ *сюжетно-повествовательный* — многочисленные инсталляции Ильи Кабакова и отдельные — Виталия Комара и Александра Меламида;

✓ *объектно-предметный* — имитации научных лабораторий, реальных и псевдо-реальных бытовых и музейных интерьеров;

✓ *визуально-визионерский* — где акцент делается на созерцании некоего изображения или сооружения; это инсталляции, которые в основном связаны с использованием газет и рисованных изображений [1].

Принцип инсталляции, подчеркивающий ее отличие от межпредметности, — постоянный поиск сути вещей и скрытых в них символов, предлагающий создателю и зрителю стать *этимими вещами*, проникнуть в них, пожить их жизнью, понять их изнутри, услышать их мысли, осознать их характер и сущность. Это обуславливает особенность данного жанра — каждый человек находит свой смысл в отдельно взятой вещи.

Инсталляция имеет различные формы. Самой популярной является скульптура.

С развитием современных технологий появился такой вид инсталляции, как *видеоинсталляция*, или *видео-арт*, занявший свою нишу в современном искус-

Слово «инсталляция» происходит от английского *to install*, что в переводе означает «установить». Инсталляция составляется из набора отдельных элементов, монтируется, а не рисуется или пишется.

стве. Несмотря на то что последние 15—20 лет этот универсальный и емкий жанр искусства занимает свое законное место, особого распространения инсталляция не получает, поскольку носит некоммерческий характер.

Музыкально-звуковая инсталляция — разновидность инсталляции, основанная на синтезе различных художественных средств, определяющими факторами которых являются интерактивность и звуковая составляющая. Появление звуковых инсталляций связано с развитием саунд-арта. Хотя первые звуковые инсталляции появились еще в начале XX века, сам термин вошел в обиход только в 1960-х годах. Первой заметной звуковой инсталляцией, по мнению Алана Лихта, стал совместный проект Эдгара Вареза и Яниса Ксенакиса на Всемирной выставке ЭКСПО-58 в Брюсселе. Ярким примером звуковой инсталляции являются также «Электронная поэма» (Poème électronique) Вареза и «Concret PH» Ксенакиса, впервые прозвучавшие 2 мая 1958 года на открытии павильона «Филипс», спроектированного Ле Корбюзье и Ксенакисом. При воспроизведении этой инсталляции источниками звука были 450 громкоговорителей, распределенных по внутренней поверхности сооружения, также присутствовал и визуальный ряд — демонстрация слайдов и фильмов [3]. Еще один пример — инсталляция «Электрические прогулки» немецкой художницы Кристины Кубиш, над которой она работала с 2004 по 2013 годы. Суть ее в том, что участники получали наушники, чувствительные к электромагнитным колебаниям, благодаря которым можно было слышать наземные и подземные электромагнитные поля, гуляли по специальному маршруту в городской среде и вслушивались в звуки города. Маршрут разрабатывался заранее.

В современном образовании инсталляция имеет широкие возможности. Но учитывая, что произведение искусства является инсталляцией только в том слу-

чае, если оно взаимодействует с окружающей средой и публикой, при создании звуковых инсталляций используются как интерактивные технологии, например компьютеры, сенсоры, механические и кинетические устройства, так и источники звука, расположенные в разных частях площадки (громкоговорители). Звуковые инсталляции могут состоять из частей музыкальных инструментов, например струн для пианино, на которых слушатели могут играть, что подчеркивает отличие инсталляций от межпредметных связей.

В музыкальных инсталляциях звук является неотъемлемым и определяющим компонентом и может быть использован следующим образом:

✓ простейшая форма звука — зацикленная аудиозапись;

✓ наиболее часто используемая форма звука — «открытая форма» случайной музыки, где зрители получают возможность экспериментировать со звуком в инсталляции на протяжении нескольких минут или большого периода времени; это обстоятельство обязывает создателя произведения искусства организовать звуковое сопровождение таким образом, чтобы оно эффективно воздействовало на слушателей на протяжении всего времени, что они находятся у инсталляции;

✓ музыкальные композиции с традиционной структурой звука.

Мексиканский композитор и саунд-арт-художник Мануэль Роча Итурбиде приводит следующую классификацию связей между звуком и инсталляцией:

✓ тесная связь: произведение искусства само производит звук;

✓ отдаленная связь: звук не связан непосредственно с самой инсталляцией;

✓ взаимосвязь инсталляции, производящей звук, с самим этим звуком, который затем трансформируется художником.

Цель инновационного проекта «Исполь-

Музыкально-звуковая инсталляция — разновидность инсталляции, основанная на синтезе различных художественных средств, определяющими факторами которых являются интерактивность и звуковая составляющая.

зование технологий инсталляции для развития творческого потенциала учащихся на уроках и во внеурочной деятельности в области музыки» — активизировать восприятие музыкального произведения учащимися, *вовлекая всех учеников*, обладающих разными склонностями и способностями, в *практическую* деятельность, используя выразительные средства других видов искусства.

Задачи эксперимента, способствовавшие разработке и внедрению инсталляции в практику уроков музыки и во внеурочную учебную деятельность:

- ✓ определение сущности инсталляции как вида искусства;
- ✓ исследование банка электронных образовательных ресурсов, музыкальных инсталляций;
- ✓ классификация мультимедийных инсталляций;
- ✓ исследование опыта применения компьютерных программ на уроках;
- ✓ разработка приемов создания мультимедийной инсталляции для обновления методики музыкального воспитания.

Результатом применения звуковой инсталляции стало создание оригинальных способов использования ее в практике уроков музыки и во внеурочной деятельности.

Урок с применением инсталляции строится с привлечением музыки, видео, кол-

лекции фотографий, иллюстративного и информационного материала из интернет-источников.

лекции фотографий, иллюстративного и информационного материала из интернет-источников. Изменения размера, цвета и способа появления текста на мониторе с помощью компьютерных

программ позволят сконцентрировать внимание учащихся на важной информации, заложить основы проверки для знаний, организовать последующее самостоятельное изучение материала.

Примером использования музыкальной инсталляции во внеурочной деятельности стало создание интерактивного

журнала «ЮЛИС» («Юные Любители Искусства») в МАОУ «Школа с углубленным изучением отдельных предметов № 85». Через журнал был представлен и опыт использования мультимедийных инсталляций на уроках музыки.

В ходе работы инновационной площадки были созданы, а затем и классифицированы такие виды инсталляций, которые стали применяться в практике уроков музыки и во внеурочной деятельности по предмету.

1-й вид инсталляции: «Заочное музыкальное “созерцание”» — прототип нового метода обучения «перевернутый класс». Суть этого метода заключается в том, что учащиеся, зайдя на страницу школьного журнала «ЮЛИС» или в интернет, выбирают музыкальное произведение из представленного учителем ряда музыкальных сочинений, самостоятельно находят текст, видеоряд, соответствующие атмосфере определенного исторического времени, жанра, стиля. Эти составляющие, смонтированные учеником, активизируют познавательную деятельность, эмоциональные переживания. Данная работа проводится учащимся самостоятельно, заочно, все инструкции он получает из интернета, а в классе представляет уже результат проделанной работы. Для создания этого вида музыкальной инсталляции использовались слайды с инструкцией по выполнению данной формы инсталляции, в которые вошли:

- ✓ слайды с текстовой информацией;
- ✓ слайд «Содержание» с гиперссылками (предусматривающий работу со слайдами в произвольном порядке);
- ✓ само музыкальное сочинение;
- ✓ видеоряд, создающий соответствующую атмосферу;
- ✓ слайд со списком рекомендуемой литературы.

Выполняя этот алгоритм в ходе практической деятельности, учащиеся использовали возможности интерактивного журнала «ЮЛИС». Для этого учителем музыки А. Г. Заседателевой был создан сайт

«Музыкальная шкатулка», где на странице «Композиторы — детям» интерактивного журнала «ЮЛИС» ученик самостоятельно знакомится с интересующим его материалом, выбирает нужную информацию, а также может прослушать музыкальные примеры. Задания, разработанные для учащихся в этом виде инсталляции, разноуровневые и построены с учетом возможностей каждого. Есть задания повышенной сложности — для учеников, обучающихся в музыкальной школе. Например, предлагается «скачать» одно произведение из «Нотной тетради Анны Магдалины Бах» по выбору ученика, а затем исполнить его в классе на уроке музыки. В задании для большинства учащихся нужно, например, прослушав цикл пьес «Карнавал животных» К. Сен-Санса, сконструировать маску одного из персонажей. К «Детскому альбому» П. И. Чайковского предлагается нарисовать иллюстрации к каждой фортепианной пьесе, рисунки помещаются в папку или альбом (другой вариант — создание компьютерной презентации), а затем проводится выставка работ учащихся, иллюстрирующих какое-либо музыкальное произведение.

При использовании музыкальной инсталляции в учебном процессе учащимися 7-го класса был создан фильм «Мы подышим и споем», содержащий видео-загадки, где предлагалось придумать дыхательные упражнения с пластическим интонированием, способствующие подготовке дыхательного и певческого аппарата к пению.

2-й вид инсталляции: «Панорамное обозрение» — можно использовать при изучении тем обзорного характера. Мультимедийная инсталляция позволит систематизировать материал и, оставляя прежним количество времени, отведенного на изучение той или иной темы, увеличит количество полученной учащимися информации и повысит эмоциональное воздействие музыки средствами видео. Компонентами этого вида инсталляции являются:

✓ текстовый ряд презентации, составляющий не более 30 % от общего количества слайдов, содержащих информацию терминологического или хронологического плана;

✓ приложение-описание (вместо инструкции по применению);

✓ слайд «Содержание» с гиперссылками, схемами и таблицами систематизирующего характера;

✓ фотографии композиторов, иллюстрации событий тех периодов, когда было создано музыкальное произведение;

✓ дополнительная информация на слайдах о каждом авторе музыки и его эпохе (на основе гиперссылок) или гиперссылки на текстовые файлы, страницы сайтов;

✓ слайды со списком рекомендуемой литературы;

✓ «Рабочая карта учащегося», которую он заполняет сам и фиксирует на онлайн-доске.

В качестве примера этого вида инсталляции можно привести мультимедийные инсталляции, созданные учащимися 7-го класса на тему «В музыкальном театре. Балет», «В музыкальном театре. Опера», выполняя которые ученики узнали основные особенности этих музыкальных жанров. Информационный материал подкреплялся краткими видеопримерами, которые можно найти на сайте кабинета музыки. После просмотра мультимедийной инсталляции ученик в качестве домашнего задания самостоятельно составлял кроссворд или музыкальный тест.

3-й вид инсталляции: «Персональное погружение в “тайны творца”» — в этом виде инсталляции используются кино- и фотоматериалы, содержащие биографии и краткий обзор творчества композиторов, представленные дневниками, письмами, отзывами. Преимуществом данного вида является возможность учителя быстро вносить коррективы, использовать

На странице «Композиторы — детям» интерактивного журнала «ЮЛИС» ученик самостоятельно знакомится с интересующим его материалом, выбирает нужную информацию, а также может прослушать музыкальные примеры.

не весь материал, а только его часть в зависимости от цели и задач урока: он может менять, дополнять, сокращать созданную инсталляцию. В ходе эксперимента стало ясно, что подобная мультимедийная инсталляция — своего рода разновидность «рекламы», цель которой — мотивация, пробуждение интереса к предмету «Музыка», поэтому предпочтение отдается репродукциям, фотографиям, кинофильмам, а не текстам.

4-й вид инсталляции: «Мне внутренний мир музыки понятен» (мультимедийные инсталляции анализа музыкального произведения) — здесь текстовый материал преобладает над зрительным, инсталляция — набор слайдов с использованием эффектов анимации. Данный вид отличается разнообразием цветовой гаммы, наборов шрифтов, позволяющих ученикам качественно сформировать то или иное умение и на основании их восприятия перейти к осмыслению авторского замысла; сюда же включены и фрагменты видеоуроков, которые помогают детям в восприятии учебного материала.

Объединив два последних вида инсталляций, можно провести уроки, наполненные наглядным и дидактическим материалом с использованием видео, звука, пластики, способствующих созданию психологически комфортной обстановки.

Урок, снятый на видео, может стать мультимедийной инсталляцией и демонстрироваться в качестве дидактического обучающего материала для коррекции самими учащимися их ошибок.

Урок, снятый на видео, может стать мультимедийной инсталляцией и демонстрироваться в качестве дидактического обучающего материала для коррекции самими учащимися их ошибок.

Урок, снятый на видео, может стать мультимедийной инсталляцией и демонстрироваться в качестве дидактического обучающего материала для коррекции самими учащимися их ошибок.

В качестве примера можно привести урок-инсталляцию в 5-м классе по теме «Мир композитора. А. К. Лядов — мастер музыкальной миниатюры», лейтмотивом которого является колыбельная из «Симфонической миниатюры восьми русских народных песен» композитора и на котором

инсталляция приобрела статус метода музыкального обучения.

5-й вид инсталляции: «Как интересен мир искусства» (тематические мультимедийные инсталляции) — его особенностью стало создание эмоциональной атмосферы восприятия темы, где учитель мог сочетать различные виды деятельности учащихся: восприятие музыки; вокальное, инструментальное исполнение; анализ; рефлексию. Подобные уроки стимулируют учеников к более глубокому изучению творчества композиторов.

Наиболее удачным примером музыкальной инсталляции стала работа, выполненная учениками по теме «Образы симфонической музыки. “Метель”. Музыкальные иллюстрации к повести А. С. Пушкина» (6-й класс). В ходе эксперимента был создан целый цикл видеопримеров (к каждой из семи частей сюиты Г. Свиридова). При демонстрации каждого фрагмента зачитывался соответствующий отрывок из повести Пушкина. Итогом проекта стал импровизированный спектакль.

Раскрывая тему «Космический пейзаж» (6-й класс), учащиеся подобрали зрительный ряд к музыке американского композитора Ч. Айвза, а под музыку Э. Артемьева «Космическая мозаика» дети читали стихи о космосе.

Форма музыкальной инсталляции использовалась при обращении к теме «Музыка и литература. Писатели и поэты о музыке и музыкантах» (5-й класс). Учащиеся читали рассказ К. Паустовского «Жильцы старого дома», при этом демонстрировалась мультимедийная инсталляция в свободном стиле.

6-й вид инсталляции: «С музыкой рука об руку» (сопровождение творческих гостиных, других внеклассных мероприятий) — применяется во внеурочной деятельности и служит иллюстративно-образным фоном, текст ограничивается заголовком, датами, названиями произведений, а музыкальное сопровождение усиливает эмоциональное восприятие материала.

Инсталляция на уроках музыки и во внеурочной деятельности служит средством вовлечения учащихся в активный процесс постижения, исполнения, интерпретации музыки с привлечением всего арсенала художественных средств других видов искусств, интерактивных технологий, материальных объектов в 6—8-х классах.

В отличие от межпредметных связей, главной целью использования которых является активизация *восприятия* (в нашем

случае — музыки), инсталляция — это вовлечение непосредственно самого субъекта обучения в активный творческий процесс, где он *всегда* соучастник или со-творец музыкального искусства: наравне с учителем музыки интерпретирует, воспроизводит сочинения композиторов. Инсталляция — это одна из форм подведения итога, контроля знаний; ее использование многовариантно: сколько музыкальных произведений, изучаемых на уроках, — столько и видов инсталляций.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Севостьянова, Ю. Ю.* Инсталляция: новая реальность / Ю. Ю. Севостьянова // Студенческий научный форум : IV международная студенческая электронная научная конференция (15 февраля — 31 марта 2012 года. — URL: <http://rae.ru/forum2012/6>.
2. *Фадеева, С. А.* Оценка качества воспитания школьников: традиции, возможности, этика / С. А. Фадеева // Нижегородское образование. — 2017. — № 3. — С. 12—19.
3. *Licht, A.* Sound Art: Origins, development and ambiguities / A. Licht // Organised Sound. — 2009. — № 14 (1). — P. 3—10.

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

***Белюсова Р. Ю., Новоселова А. Н., Подоплелова Н. М., Ревягина Т. А.* Управление ДОО по результатам реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования в контексте ФГОС: Учебно-методическое пособие. 229 с.**

Учебно-методическое пособие разработано к дополнительной профессиональной образовательной программе «Управление результатами реализации основной общеобразовательной программы ДОО в соответствии с ФГОС».

В учебно-методическом пособии проанализированы научно-теоретические подходы и организационные аспекты управления ДОО в условиях законодательства, представлены структурные и содержательные компоненты модели управления ДОО по результатам реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования в контексте ФГОС.

Пособие сопровождается комплектом кейсовых заданий и практических материалов для руководителей дошкольных образовательных организаций в соответствии с содержательными компонентами модели управления ДОО по результатам реализации ООП ДО.

Издание адресовано преподавателям организаций дополнительного профессионального образования, вузов, специалистам муниципальных органов управления образованием, руководителям дошкольных образовательных организаций.



Повышение квалификации педагогических кадров



ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ЧАСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Т. Н. ПОЛЯКОВА,
доктор педагогических наук,
доцент, профессор кафедры социального образования
Санкт-Петербургской академии постдипломного
образования
mystic2001@yandex.ru

В статье рассматриваются проблемы проведения экспериментальной части педагогического исследования и предъявления его результатов; указываются типичные трудности и недостатки, выявленные в представленных к защите диссертационных работах.

The article deals with the problems of carrying out and presenting the results of the experimental part of the pedagogical research; it points out typical difficulties and shortcomings identified in the submitted dissertations.

Ключевые слова: *методология педагогического исследования, педагогический эксперимент*

Key words: *methodology of the pedagogical research, pedagogical experiment*

Научные педагогические исследования призваны обеспечить выход современного отечественного образования из системного кризиса, который констатируют авторы ряда публикаций [2; 4; 5; 6; 12].

Разработка стратегии развития образования не может проводиться «в рамках некоей “мононаучной” системы, она является объектом исследования для многих наук» [6, с. 4], при этом интегрирующую роль должна выполнять педагогика, так как именно она «изучает природу и миссию образовательной деятельности общества, цели, содержание и формы,

стандарты и технологии образования» [6, с. 7—8].

В рассмотрении проблем содержания экспериментальной части педагогического исследования остановимся на следующих аспектах: понимании категории текста с позиций методологии исследования, связях методологических оснований исследования с методами эксперимента, трудностях проведения и представления итогов экспериментальной работы в диссертации; связях экспериментальной части с практической значимостью научной работы.

Проблема познания непосредственно

связана с проблемами текста, чтения и понимания. М. М. Бахтин определяет категорию текста как «первичную данность» для гуманитарных наук и всего гуманитарно-филологического мышления: «Текст является той непосредственной действительностью (действительностью мысли и переживаний), из которой только и могут исходить эти дисциплины и это мышление. Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления» [1, с. 281].

Гуманитарная мысль, направленная на чужие идеи, смыслы и значения, реализуется только в виде текста. Текст состоит одновременно из воспроизведенного и индивидуального (неповторимого), находящихся в состоянии диалога. Повторимое и воспроизводимое оказываются «материалом и средством» для индивидуального. Собственно научное знание как текст представляет собой, таким образом, диалогическое единство индивидуального и воспроизведенного.

Методология научного исследования в этом смысле может быть определена как опосредованная связь для построения этого диалога, исходная основополагающая концептуальная идея, которая сопровождает его и определяет ракурсы рассмотрения выбранной проблемы.

Методология исследования — это выбор исходной концепции, опорных положений теории, предполагаемых результатов исследования. В методологии диссертант делает сознательный выбор принципа познания как принципа построения научного текста — преобразования объективной действительности, путей и способов преобразований.

В. И. Загвязинский, говоря об общей неудовлетворенности качеством и результатами исследовательской работы в сфере образования и педагогики, отмечает обусловленность данной ситуации не только недостаточным уровнем методологической культуры соискателей ученых степеней и исследователей-практиков, но и их неумением выбрать адекватную целям, задачам и замыслу работы техноло-

гию процедуры исследования [4]. В этой технологии важнейшими составляющими являются *планирование и проведение эксперимента*.

Условие перехода к экспериментальной части — установленное противоречие между фактическим и необходимым состояниями объективной реальности. По мнению В. А. Сластенина, экспериментальная стадия отвечает требованию «разрешения противоречия между полученными представлениями об объекте исследования как целостном образовании и необходимостью предвидеть его развитие в новых условиях» [13, с. 104—105].

Определяясь в выборе методологического подхода, исследователь опирается на собственные взгляды, касающиеся понимания природы человека, источников и факторов его развития. Выбор методов экспериментальной части напрямую зависит от выбора концептуальных методологических оснований. Отсутствие этой тесной связи приводит к расхождению между декларируемой концепцией автора и ее реализацией в части эксперимента. Например, системный подход ограничивается описанием структурных элементов разработанной модели, при этом модель не апробируется с позиций функционирования ее как системы, характеристик системообразующего компонента, не регистрируются факторы, влияющие на ее развитие или стагнацию.

В своих исследованиях авторы часто опираются на *деятельностный подход* в образовании, являющийся основой ФГОС. Деятельностный подход предполагает организацию педагогического процесса с учетом элементов деятельности (деятельность — действие — операция — психофизиологические функции) и структуры мотивационной сферы (мотив — цель — условие). Теория деятельности утверждает неразрывность сознания и поведения; ис-

Методология научного исследования в этом смысле может быть определена как исходная основополагающая концептуальная идея, которая определяет ракурсы рассмотрения выбранной проблемы.

точник активности находится в самом субъекте; активность субъекта противопоставляется принципу реактивности [9].

В эксперименте же авторы прибегают к *методам бихевиоризма*, суть которого заключается в том, что поведение человека объясняется реакцией на воздействия окружающей среды: активный стимул, влияющий на человека, формирует у него необходимые поведенческие качества.

С позиций бихевиоризма в организации педагогического процесса акцент делается на эмоциональном проживании ситуации, закрепляющем положительные реакции и, несомненно, имеющем воспитательный эффект. Однако методы фиксации реакций, не выведенных на уровень рефлексии (осознания), не принадлежат деятельностному подходу.

Исследователь в сегодняшней полипарадигмальной реальности может придерживаться любой научной позиции, при этом целостность методологических оснований диссертации остается необходимым требованием к научной работе.

Соотношение (взаимосвязь и взаимовлияние) науки и практики является важнейшей проблемой педагогики в общемировом масштабе: от ее решения «зависит развитие педагогической науки в постоянно меняющемся мире, а следовательно, качество образования» [10,

с. 4]. Экспериментальная часть исследования, опираясь на научную теорию, обосновывает тем самым практическую значимость диссертации, определяет область реализации конкретного исследования, границы, эффективность

внедрения предложенных инноваций, что выражается в качественных изменениях образовательной практики.

При анализе экспериментальной части диссертационных работ мы приводим примеры без указаний авторов исследо-

ваний, так как трудности и связанные с ними недочеты в представлении результатов эксперимента достаточно типичны. Положительные же примеры содержат многие учебные пособия, рассматривающие суть работы над научным исследованием.

Существенными трудностями эксперимента являются выбор адекватных методик как способа реализации выбранного метода, их систематизация, а также соотнесение полученных на их основе данных. Так, в диагностике определения уровня «сформированности навыков продуктивного сотрудничества обучающихся во внеурочной деятельности» в диссертационной работе предлагаются четыре компонента, а к каждому компоненту несколько (от пяти до шести) диагностических методик. Компонент *деятельностная готовность*, например, предполагает следующие методики: определение когнитивно-деятельностного стиля (Л. Ребекка), методику оценки коммуникативных и организаторских способностей личности (В. В. Сиявский, Б. А. Федоришин), тест «Умеете ли вы говорить и слушать» (Б. Маклейн), диагностику лидерских способностей (Е. Жариков, Е. Крушельницкий), авторскую анкету. При этом в работе нет описания процедуры соотнесения данных, полученных при помощи разных методик, что снижает достоверность результатов.

Констатирующий эксперимент проводится с целью уточнения состояния и свойств предмета исследования. Описание констатирующего эксперимента может вносить существенные изменения в гипотезу исследования и построение части формирующего эксперимента. Возможно, в реальности так и происходит, однако в работе этот научный поиск часто опускается, что лишает возможности проследить движение научной мысли автора. Это приводит к тому, что выбранные педагогические условия в экспериментальной части выступают очевидными, не требующими дополнительных доказательств.

Например, автор в эксперименталь-

Существенными трудностями эксперимента являются выбор адекватных методик как способа реализации выбранного метода, их систематизация, а также соотнесение полученных на их основе данных.

ной работе по формированию навыков продуктивного сотрудничества старшеклассников включает условие: «формирование малых групп и групп сменного состава», что само собой разумеется. В экспериментальной части другой диссертации доказано «положительное влияние специально организованной, целенаправленной художественной деятельности на предметах художественно-эстетического цикла на развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников» при очевидности того, что художественная деятельность сама по себе уже деятельность познавательная.

В. В. Краевский указывает на «необходимость глубокой разработки педагогической теории, когда перед школой ставятся новые практические задачи» [8, с. 120]. Недоработки в теоретической части затрудняют проведение эксперимента. Несформированность в самой педагогике понятий и категорий, а также отсутствие их точного (уточненного) определения в тексте диссертации лишает соискателя возможности грамотно выстроить эксперимент.

Например, в многочисленных работах, связанных с успешностью педагогов и школьников, авторы исследований неизменно отмечают тот факт, что успешность не определена достаточно ясно как педагогическая категория (в отличие от результативности, качества образования и др.), но при этом доказывают разными способами, как они ее добиваются.

Так, компонентами успешности учителя исследователь называет «направленность личности, квалификацию, активность, оптимизм»; определяет критерии: «ценностно-смысловой, профессионально-личностный и профессионально-деятельностный»; к каждому критерию находит свои показатели, а к показателям — признаки. Но вся детально проработанная критериальная база может замерять и профессиональное мастерство, и компетентность, и гуманитарную направленность личности, и прочие качества.

В формирующем эксперименте исследования результаты проверяются с помощью диагностической карты самооценки, «фиксирующей уровень развития успешности по различным показателям и их признакам», однако для получения объективной картины такой метод должен применяться в комплексе с другими. С целью эксперимента не соотносится вывод диссертанта: «формирование профессиональной успешности учителя способствует становлению субъектности и личностно ориентированной позиции учителя в педагогическом процессе», — и остается неясной причинно-следственная зависимость.

Таким образом, неточность и размытость в определении предмета изучения как категории приводят к невозможности получить достоверные результаты в эксперименте.

Еще один пример расплывчатого определения характеристики: «продуктивное сотрудничество субъектов образовательного процесса». Словарь синонимов русского языка называет близкими по значению к слову «продуктивность» слова: «производительность, плодотворность, эффективность, практичность, полезность» [14]. Сущность продуктивного сотрудничества субъектов образовательного процесса определяется автором как «позитивное взаимодействие, направленное на достижение осознаваемых личностно значимых целей, создание и обмен ценностями в процессе совместной деятельности на основе равноправного участия педагога и обучающихся, обеспечивающее взаимоположительные результаты, построенное на эффективном диалоге, товарищеской взаимопомощи, толерантности, саморазвитии, саморегуляции и самоопределении, усиленное мотивацией успеха и самостоятельным, сознательным рефлексивным применением имеющихся знаний и умений». Такое пространное опре-

Несформированность в самой педагогике понятий и категорий, а также отсутствие их точного (уточненного) определения в тексте диссертации лишают соискателя возможности грамотно выстроить эксперимент.

деление ставит под сомнение весь методический аппарат экспериментальной части.

Подобная наукообразная казуистика небезобидна, так как ведет к ошибочности выводов и в конечном итоге — к низкой результативности педагогического исследования.

А. А. Вербицкий и Е. Г. Трунова рассматривают примеры терминов, получивших широкое распространение в педагогической литературе, но не имеющих научного обоснования. Такое положение, по мнению авторов, может приводить к отрицательным последствиям при организации и проведении образовательного процесса и оказывать дезориентирующее влияние на педагогическую мысль [3].

В этой связи уместно привести цитату-предостережение автора работы по математическим и кибернетическим методам в педагогике Л. Б. Ительсона: «Если бы инженеры строили мосты, врачи лечили людей, а юристы судили обвиняемых с такой склонностью к поверхностным обобщениям и таким отсутствием убедительных оснований, какие мы встречаем порой в педагогике, то все мосты давно бы рухнули, пациенты умерли, а невиновные были бы повешены» [7, с. 21].

Проблемной зоной эксперимента является определение уровней сформированности того или иного качества личности, личностного новообразования. Так, серьезного обоснования с опорой на психологические исследования требуют следующие

уровни сформированности навыков продуктивного сотрудничества обучающихся, условно названные автором как «уровень простейших контактов и вынужденного

сотрудничества (низкий)», «уровень имитируемого и произвольного сотрудничества (средний)» и «уровень продвинутого всестороннего продуктивного сотрудничества (высокий)».

Организация преобразующего (форми-

рующего) эксперимента требует серьезной подготовки диссертанта с точки зрения последующей интерпретации и анализа результатов. М. М. Бахтин утверждает, что односторонность и ограниченность позиции наблюдателя может быть дополнена и трансформирована с помощью таких же наблюдений с других точек зрения [1]. Что касается научного исследования по педагогике, то важно прокомментировать не только положительные результаты, выраженные в процентах, но и отрицательный результат (как правило, наименьший в процентном соотношении). Анализ и оценка таких данных могли бы открыть перспективы для дальнейших исследований по смежной проблеме.

К существенным недостаткам в части эксперимента относятся и те, на которые указывают И. Д. Лельчицкий, Н. С. Пурышева, А. П. Тряпицына, анализируя тематику диссертационных исследований: не рассматриваются контексты, в которых протекают процессы экспериментальной работы; не анализируются трудности, возникающие у педагога и обучающихся в период проведения эксперимента. «В результате процессы формирования разных личностных качеств и умений на разных возрастных периодах представлены в исследованиях как линейные, не раскрывающие особенности средств формирования, специфики необходимых для этого условий» [9, с. 46].

Своего рода «грамматикой» научной работы В. В. Краевский называл методологический минимум требований к ней. Для экспериментальной части исследования по педагогике этот минимум составляют:

✓ соответствие методологического аппарата эксперимента теоретическим положениям исследования;

✓ обоснованный выбор нормативных (количественных) и интерпретативных (качественных) методов;

✓ достаточная репрезентативная выборка данных;

Что касается научного исследования по педагогике, то важно прокомментировать не только положительные результаты, выраженные в процентах, но и отрицательный результат (как правило, наименьший в процентном соотношении).

✓ корректные, валидные и надежные результаты самостоятельного исследования.

Таким образом, анализ организации и содержания экспериментальной части позволяет выделить следующие проблемные параметры экспертизы диссертационного исследования:

✓ обоснованность и согласованность выбранных диссертантом концептуальных оснований исследования методам проводимого эксперимента как показатель целостности методологии научной работы;

✓ систематизация методик в реализации выбранного метода и корректность соотнесения полученных на основании разнообразных методик экспериментальных данных;

✓ выявление влияний на построение гипотезы и преобразующей части эксперимента данных констатирующего эксперимента;

✓ точность и ясность в определении терминологического аппарата, соотнесение новых формулировок с имеющимися, доказательность необходимости их введения в науку;

✓ психолого-педагогическая база определения уровней сформированности качеств личности, контролируемых в эксперименте.

Сегодня педагогической наукой накоплен огромный багаж теоретических знаний, позволяющих как анализировать про-

исходящее, так и прогнозировать будущее. Недостаточная востребованность этих знаний педагогом обостряет проблему практической значимости исследования. Для этого в качестве требований предлагается включить описание механизмов взаимодействия с другими образовательными организациями и педагогами при проведении эксперимента; соотнести выводы экспериментальной работы с теоретическими положениями, на которые опирается исследователь; указать и прокомментировать предполагаемые риски в достижении продуктивных результатов; включить в методические рекомендации адресатам, заинтересованным в практическом использовании результатов, обоснованные инновационные пути и методы преобразования практики.

К новизне в организации и содержании экспериментальной части можно отнести разработку методов внедрения предлагаемых научно обоснованных инноваций; научный комментарий всех полученных данных экспериментальной работы (положительных, отрицательных, побочных и др.); анализ готовности педагогической практики к использованию результатов исследования и связанных с этим системных изменений в образовании.

К новизне в организации и содержании экспериментальной части можно отнести разработку методов внедрения предлагаемых инноваций; научный комментарий всех полученных данных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа / М. М. Бахтин // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979. — С. 281—308.
2. Бозиев, Р. С. Отечественная педагогика и образование: между прошлым и будущим / Р. С. Бозиев, А. И. Донцов // Педагогика. — 2016. — № 1. — С. 3—11.
3. Вербницкий, А. А. Проблемы адекватности понятийного аппарата современного образования / А. А. Вербницкий, Е. Г. Трунова // Педагогика. — 2017. — № 8. — С. 3—16.
4. Загвязинский, В. И. О связи методологии и технологии в педагогическом исследовании / В. И. Загвязинский // Образование и наука. — 2015. — № 5 (124). — С. 4—14.
5. Загвязинский, В. И. О системном подходе к реформированию отечественного образования / В. И. Загвязинский // Педагогика. — 2016. — № 1. — С. 12—28.
6. Иванова, С. В. Стратегия развития образования как предмет междисциплинарного исследования / С. В. Иванова, В. В. Сериков // Педагогика. — 2017. — № 2. — С. 3—12.

7. *Ительсон, Л. Б.* Математические и кибернетические методы в педагогике / Л. Б. Ительсон. — М. : Просвещение, 1964. — 248 с.
8. *Краевский, В. В.* Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. — Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. — 165 с.
9. *Лельчицкий, И. Д.* Диссертационные исследования по педагогическим наукам: анализ тематики / И. Д. Лельчицкий, Н. С. Пурьшева, А. П. Тряпицына // Педагогика. — 2017. — № 3. — С. 37—48.
10. *Лельчицкий, И. Д.* Практическая значимость результатов диссертационных исследований по педагогическим наукам / И. Д. Лельчицкий, Н. С. Пурьшева, А. П. Тряпицына // Педагогика. — 2018. — № 3. — С. 3—14.
11. *Леонтьев, А. Н.* Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 571 с.
12. *Лукьяненко, В. П.* Системный кризис образования в России: признаки и их анализ / В. П. Лукьяненко // Педагогика. — 2018. — № 1. — С. 22—32.
13. *Сластенин, В. А.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2002. — 567 с.
14. Словарь синонимов русского языка // URL: <https://sinonim.org/>.



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПОСТВУЗОВСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Е. С. ПЛОТНИКОВА,
кандидат социологических наук,
доцент кафедры теории и практики воспитания
и дополнительного образования НИРО
sirotkinak@mail.ru

Статья посвящена исследованию профессиональной деятельности социального педагога и изучению современных требований, предъявляемых к данному специалисту в школе. На основании результатов комплексного социологического исследования представлен проект региональной модели повышения квалификации социальных педагогов.

The article reveals the questions of the professional activity of the social teacher and the study of modern requirements for this specialist at school. Based on the results of a comprehensive sociological research the project of a regional model of advanced training for social teachers is presented.

Ключевые слова: *социальные педагоги, образовательная организация, профессиональная компетентность, постдипломное образование*

Key words: *social teachers, educational organization, professional competence, postgraduate education*

Становление института социальных педагогов началось в 90-х годах XX века. В современных социокультурных условиях потребность в данных специалистах в образовательных организациях только возрастает.

Существующие социальные проблемы в детско-молодежной среде предъявляют высокие требования к компетенции, опыту и личным качествам социальных педагогов. В настоящее время не во всех образовательных организациях есть штат специалистов помогающих профессий. По данным информационно-методического центра мониторинга и статистики в образовании ГБОУ ДПО НИРО на октябрь 2017 года, в школах Нижегородской области работают 444 социальных педагога и 474 педагога-психолога (на 827 образовательных организаций). И количество социальных педагогов в Нижегородской области ежегодно снижается (для сравнения: в 2010 году в школах работал 531 специалист, в 2011—2012 годах — 477, в 2016 году — 450).

Социальный педагог играет ключевую роль в образовательной организации в работе с детьми и семьями, попавшими в трудную жизненную ситуацию, межпрофессиональном и межведомственном взаимодействии при оказании помощи таким категориям граждан, а также в профилактике асоциального поведения несовершеннолетних.

М. А. Галагузова указывает, что в современной школе важен специалист, «способный овладеть новыми социально-педагогическими технологиями, мотивированный на непрерывное профессиональное совершенствование, демонстрирующий инновационное поведение, способность самостоятельно решать сложные задачи, быстро адаптироваться к меняющимся условиям» [1, с. 207].

Исследователи выделяют следующие основные компоненты успешной деятельности социального педагога:

✓ научно-теоретическую подготовку (знания по истории, педагогике, психоло-

гии, медицине, социологии, конфликтологии, юриспруденции);

✓ практические умения (гностические, коммуникативные, аналитические, организаторские, перцептивные, рефлексивные);

✓ психологические качества (гуманистические, педагогические, коммуникативные, перцептивные, социально-организаторские) [7].

Таким образом, на эффективность и успешность выполнения профессиональных задач влияет профессиональная компетентность социального педагога [2].

В качестве одного из основных компонентов профессионального портрета социального педагога исследователи выделяют его психофизиологические качества, такие как уравновешенность, высокая способность к саморегуляции, подвижность физической и нервной систем [3]. Однако при обсуждении его профессионализма большое значение отводится и социально-демографическим, социально-психологическим характеристикам социального педагога [2].

Опираясь на ежегодное анкетирование и заполнение контрольно-методических материалов слушателей курсов, а также включенное наблюдение автора, можно выделить наиболее характерные черты социального портрета данного специалиста:

✓ большинство социальных педагогов — учителя-предметники с большим педагогическим стажем, совмещающие свою основную работу с данной деятельностью;

✓ 90 % социальных педагогов — женщины (как правило, мужчины-педагоги работают в кадетских школах);

✓ 80 % специалистов имеют высшее образование;

✓ 80 % из них прошли курсы повышения квалификации за последние три года [4].

Стоит отметить, что не всегда соци-

Социальный педагог играет ключевую роль в работе с детьми и семьями, попавшими в трудную жизненную ситуацию, а также в профилактике асоциального поведения несовершеннолетних.

альные педагоги имеют высшее или среднее педагогическое или другое гуманитарное образование. Однако в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» указано, что необходимо педагогическое либо «высшее образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению профессиональной деятельности в организации, осуществляющей образовательную деятельность, в том числе с получением его после трудоустройства» [5]. Это подтверждает тот факт, что в настоящее время важен уровень его профессиональной подготовки.

Также в профессиональном стандарте закреплены основные требования, предъявляемые к данному специалисту:

- ✓ проектирование программ и моделей социально-педагогической поддержки, социального воспитания и адаптации обучающихся;

- ✓ организация социально-педагогической поддержки, социального воспитания и адаптации обучающихся;

- ✓ организационно-методическое обеспечение социально-педагогической поддержки, социального воспитания и адаптации обучающихся [5].

Важно отметить, что указанные трудовые функции социального педагога требуют от специалиста в области воспитания хорошей теоретической подготовки и практических профессиональных умений, он должен обладать высокой информаци-

онной культурой, а также стремлением учиться в течение всей жизни. Как уже отмечалось, социальным педагогам необходимы междисциплинарные знания, особенно основы психологии [6].

В связи с этим в 2017/2018 учебном году мы провели пилотное социологическое исследование «Значение психологических знаний в работе социальных пе-

дагогов» (анкетирование социальных педагогов — слушателей квалификационных курсов ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»). В опросе приняли участие 100 педагогов из всех районов Нижегородской области с разным стажем работы (34 % — менее 5 лет работы в должности; 28 % — со стажем работы от 5 до 10 лет; 38 % — более 10 лет работы в образовательной организации).

74 % опрошенных респондентов считают достаточным уровень своего образования для работы социальным педагогом.

16 % педагогов полагают, что им необходимо получить дополнительное образование по данной специальности. И лишь 10 % опрошенных специалистов затруднились ответить на данный вопрос.

Социальные педагоги были единодушны при ответе на вопрос, связанный с необходимостью получения ими психологических знаний (96 %). 80 % специалистов указали, что хотели бы получить дополнительные знания в области психологии, 10 % респондентов категорически не хотят повышать свою квалификацию по данному вопросу, и 9 % слушателей затруднились с ответом. Оптимальным вариантом повышения своей квалификации социальные педагоги считают следующие формы:

- ✓ краткосрочные тренинги, конференции, семинары (49 %);

- ✓ курсы повышения квалификации (46 %);

- ✓ получение второго высшего образования (4 %).

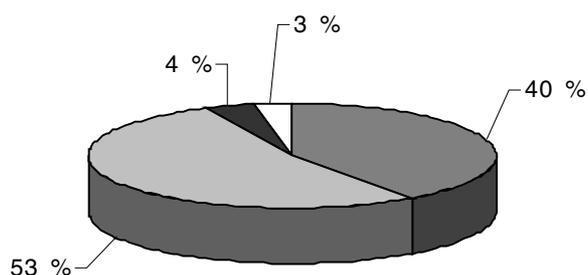
В качестве наиболее значимых и интересных тем для повышения своей квалификации социальные педагоги указали вопросы, связанные с медиацией, урегулированием конфликтных ситуаций (69 %); социальной регуляцией поведения (60 %); психологическими особенностями развития детей (36 %); методами психологического исследования (36 %); теорией и практикой проведения тренингов (33 %); психологическим консультированием (30 %).

Трудовые функции социального педагога требуют хорошей теоретической подготовки и практических профессиональных умений, он должен обладать высокой информационной культурой, стремлением учиться в течение всей жизни.

Отметим, что 32 % респондентов указывают на проблемы в своей работе, с которыми они не могут справиться самостоятельно. Эти данные подтверждаются и ежегодной входной диагностикой слу-

шателей. Но, несмотря на все трудности в своей профессиональной деятельности, в том числе небольшую заработную плату, 93 % социальных педагогов довольны своей работой.

Ваше отношение к профессии «социальный педагог» (нравится ли работать в данной должности)



- Да, очень (я сознательно выбрал(а) эту профессию, мне нравится помогать людям и видеть результат своей работы);
- скорее да (у меня возникает много трудностей, но я стараюсь решить эти проблемы);
- скорее нет (несмотря на мои попытки решить ту или иную проблему, многое зависит не от меня, поэтому ситуация не изменится);
- нет (работаю «из-под палки», мне не нравится то, чем я занимаюсь)

В рамках социологического исследования «Основные направления практической деятельности социального педагога в свете нового профессионального стандарта» в июне 2018 года была проведена серия полустандартизированных интервью с директорами средних общеобразовательных школ каждого района Нижнего Новгорода (8 респондентов). Также были опрошены социальные педагоги, слушатели курсов в 2017/2018 учебном году (20 респондентов). Общий объем выборки — 28 интервью.

Цель исследования состояла в изучении мнения руководителей образовательных организаций и социальных педагогов о профессиональной деятельности социальных педагогов.

Результаты исследования показали, что, по мнению директоров образовательных организаций, данный педагог должен быть компетентным и обладать определенными практическими навыками работы с детьми и их семьями; иметь такие личностно-нравственные качества, как внимательность, совесть, неравнодушие, любовь к детям и др.

Руководители школ считают, что социальный педагог — одна из самых слож-

ных профессий в образовании. Большинство опрошенных отмечают, что на данных педагогов возложены весьма сложные должностные обязанности, но переломить ситуацию пока не видят возможности из-за малочисленного вспомогательного штата специалистов и непосильной нагрузки на учителей.

О данной проблеме говорят и сами специалисты.

Несмотря на то что у социальных педагогов большое количество функций, как правило, они занимаются в основном именно административной работой, например вопросами организации питания.

Как показало исследование, особое внимание необходимо обращать на подготовку молодых специалистов, в том числе на уровне школы и района.

Зачастую, приходя на новое место работы, они не имеют представления о своих обязанностях; также отсутствует рабочая документация социального педагога.

Учитывая все основные противоречия в практической деятельности социального педагога, а также государственный заказ, считаем, что представителям ме-

Повышение квалификации педагогических кадров

Юридических служб органов управления образованием, руководителям образовательных организаций и педагогам важно обратить внимание на следующие направления развития института социальных педагогов в Нижегородской области:

- ✓ устранение дефицитов в профессиональной деятельности социальных педагогов (см. таблицу);
- ✓ актуализация вопроса непрерывного повышения их квалификации (особое внимание — уровень школы, района/муниципалитета);
- ✓ создание профессионального сетевого сообщества;
- ✓ распространение лучшего инновационного опыта;
- ✓ создание регионального методического объединения социальных педагогов.

На основании нормативно-правовых документов, выявленных противоречий в профессиональной деятельности специалистов, а также пожеланий социальных педагогов по организации курсовой подготовки нами предложен проект региональной модели дополнительного профессионального образования социальных педагогов (см. таблицу). Она включает в себя три уровня повышения квалификации: образовательной организации, муниципалитета и области.

В соответствии с запросами социальных педагогов на базе образовательной организации и района решаются практические задачи по обеспечению необходимыми формами документации и помощи в оперативном решении сложных практических задач.

Проект региональной модели дополнительного профессионального образования социальных педагогов

Типичные проблемы социальных педагогов	Основные направления организации повышения квалификации по уровням					
✓ Отсутствие опыта у молодых специалистов. ✓ Уровень образования не соответствует требованиям. ✓ Трудности в решении сложных жизненных ситуаций детей и родителей (юридические вопросы и др.). ✓ Трудности в разработке и оформлении документации. ✓ Нет понимания своего функционала, должностные обязанности «размыты»	1-й уровень: «практический» (образовательная организация)		2-й уровень: «методический» (район, муниципалитет, городской округ и др.)		3-й уровень: «научно-методический» (институт повышения квалификации, высшие учебные заведения, исследовательские институты и др.)	
	<i>Основные технологии:</i> наставничество; решение кейсов; командообразование и другие. <i>Команда профессионалов:</i> опыт лучших коллег-практиков, председателя РМО, учителей, педагогов-психологов и др. <i>Основные задачи:</i> ✓ подготовка пакета рабочей документации социального педагога; ✓ формирование банка нормативно-правовой документации (основные уровни — муниципальный, региональный); ✓ разработка рекомендаций по решению сложных, спорных вопросов для вступающих в должность специалистов			Выбор модулей и курсов исходя из основного функционала и стажа работы		
				Специалисты, вступающие в должность (стаж работы до 3 лет)	Специалисты с практическим опытом работы (стаж 3—10 лет)	Специалисты с большим стажем работы (более 10 лет)
			Базовая курсовая подготовка (72—108 ч): ✓ практико-ориентированные курсы в соответствии с требованиями профессионального стандарта и нормативно-правовых документов в сфере воспитания	Модульные вариативные курсы, в том числе дистанционные (72—108 ч): ✓ индивидуальный маршрут по накопительной системе	Персонифицированная курсовая подготовка (18—72 ч): ✓ индивидуальный маршрут по накопительной системе; ✓ дистанционные технологии; ✓ конкурсы профессионального мастерства, ста-	

Окончание табл.

Типичные проблемы социальных педагогов	Основные направления организации повышения квалификации по уровням			
				жировки, мастер-классы, конференции, публикации и т. д.
	Самообразование, самоподготовка (вебинары, конференции, изучение научной литературы, аналитическая работа и др.)			
	Региональное методическое объединение социальных педагогов (сплочение команды профессионалов на региональном уровне)			

В рамках курсовой подготовки в ГБОУ ДПО НИРО учитываются все нормативно-правовые документы в сфере воспитания, а также потребности профессионалов: реализация модульных программ, в том числе дистанционных; диссеминация опыта практиков и победителей конкурсов разного уровня; реализация накопительной системы и т. д.

В перспективе работы кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования НИРО — создание регионального методического объединения социальных педагогов, исследование их

мотивации к профессиональному развитию, а также организация научно-методического сопровождение специалистов в социальных сетях.

В соответствии с результатами проведенного исследования, выявленными основными противоречиями в практической деятельности этих специалистов считаем, что реализация данной модели поствузовского сопровождения социальных педагогов будет способствовать их профессиональному росту, а также позволит минимизировать трудности, связанные с повышением квалификации на всех уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Галагузова, М. А.* Социальная педагогика в России: история и современность / М. А. Галагузова // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 4. — С. 205—208.
2. *Иванова, А. В.* Социальный педагог как субъект профессиональной деятельности: личностная характеристика и профессиональная компетентность / А. В. Иванова // Вестник Московского университета МВД России. — 2012. — № 3. — С. 5—8.
3. *Караман, Е. Л.* Гуманистический аспект подготовки социальных педагогов / Е. Л. Караман, А. С. Курбатова // Вестник Мининского университета. — 2015. — № 4 (12) ; URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/109/110>.
4. *Петрова, И. Э.* Актуальные проблемы социальных педагогов в образовательном учреждении / И. Э. Петрова, Е. С. Сироткина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: «Социальные науки». — 2012. — № 4 (28). — С. 130—135.
5. Приказ Министерства труда и социальной защиты труда РФ от 10.01.2017 № 10н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в области воспитания”» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017 № 45406). — URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=199498&fld=134&dst=100008,0&rnd=0.8255171230660934#023832033348789583>.
6. Социальная педагогика в России: на острие времени : монография / под общ. ред. М. П. Гурьяновой. — М. : Современное образование, 2014. — 168 с.
7. *Терновец, О. Н.* Профессиональный портрет социального педагога общеобразовательной школы / О. Н. Терновец // Вестник ТГПУ. — 2013. — № 9 (137). — С. 148—153.



ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Е. А. КОЛОТЫГИНА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики
и специальной психологии НИРО
Elena-k-25@mail.ru

В статье рассмотрена проблема формирования эмоциональной культуры педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Раскрыты вопросы психологической готовности преподавателей к работе с детьми с ОВЗ в образовательной организации, реализующей инклюзивную практику. Представлены результаты диагностического исследования «эмоциональной компетентности» педагогов. Предложены структурно-функциональная модель и программа формирования эмоциональной культуры специалиста в системе повышения квалификации.

The article deals with a problem of the emotional culture formation of teachers working with the children with health limitations (LHA). The aspects of the teachers' psychological readiness to work with children with LHA in an educational establishment realizing an inclusive practice are revealed in the article. The results of the diagnostic research of «emotional competence» of teachers are presented there. A structural and functional model of the teacher's emotional culture and a program of forming the teacher's emotional culture in the advanced training system are proposed.

Ключевые слова: *эмоциональная культура, эмоциональный интеллект, эмоциональная грамотность, фрустрация, эмоциональное выгорание, психологическая готовность, дети с ограниченными возможностями здоровья*

Key words: *emotional culture, emotional intellect, emotional literacy, frustration, emotional burnout, psychological readiness, children with health limited abilities*

В настоящее время стратегической целью образовательной политики Российской Федерации является повышение доступности качественного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Модернизация образовательной системы, внедрение и реализация модели инклюзивного образования требуют нового подхода к проблеме не только подготовки, переподготовки, но и повышения квалификации педагогов в системе дополнительного про-

фессионального образования. «Новая школа — это учителя с высоким уровнем профессиональной подготовки, готовые к инновационной деятельности, глубоко знающие детскую психологию и особенности развития школьников, также при наличии ограничений здоровья, чуткие и внимательные к интересам и потребностям школьников» [7].

Практика реализации инклюзивного образования и внедрение федерального государственного образовательного стан-

дарты начального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных организаций осложняются не столько профессиональной неготовностью педагога к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, сколько психологической. Основными психологическими «барьерами» для учителей являются страх перед неизвестным, опасения навредить остальным учащимся, негативные установки и предубеждения, нежелание изменяться, неготовность к работе с «особыми» детьми, неуверенность в своих силах, состояние «зря потраченного времени», обостренное чувство ответственности за академический результат ученика [1].

Негативные внутренние мотивационные установки и эмоциональное неприятие ребенка с ОВЗ будут способствовать быстрому профессиональному эмоциональному выгоранию педагога инклюзивной школы. Надо отметить, что педагогическая деятельность всегда признавалась эмоционально напряженной, потенциально стрессогенной, а особенно в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Даже у специалистов, имеющих большой опыт и запас теоретических и практических знаний по обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями, наблюдаются отрицательные эмоции вины, стыда, огорчения, подавленности, угнетенности, раздражения по отношению к самому себе и другие негативные эмоции, что приводит к истощению эмоциональных ресурсов. Часто это связано с тем, что педагоги прекращают свое профессиональное самообразование и самовоспитание [5].

Как справедливо замечает Я. Л. Колосминский: «Условием эффективности педагогического взаимодействия является умение педагога сопереживать учащимся, чувствовать их боль как свою, детские радости и горести переживать как свои, — иными словами, успех взаимодействия

зависит от того, в какой мере педагог способен к эмоциональному восприятию других людей» [3, с. 128], что проявляется в уважении к детям, чуткости, заботливости и отзывчивости, эмоциональной восприимчивости и понимании, тактичности и умением считаться с мнением учащихся. Более глубокое восприятие личности воспитанника, способность к сопереживанию не только повышают адекватность принятия «другого», но и ведут к установлению эффективных, положительных взаимоотношений с детьми и повышению продуктивности учебно-воспитательного процесса.

Мы считаем, что эмоциональная культура педагога является неотъемлемой частью его общей культуры. Она предполагает эмоциональную развитость личности, способность к эмпатии, умение адекватно интерпретировать переживания ребенка, понимать, выражать и регулировать свои эмоции. В связи с этим актуализируется проблема формирования «эмоциональной культуры» и «эмоционального интеллекта» (последний термин введен Д. Гоулманом) у педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья, как при подготовке в вузе, так и в системе повышения квалификации работников образования.

Теоретический анализ позволяет отметить, что в отечественной психолого-педагогической науке эта проблема является еще не изученной. Понятие «эмоциональная культура» отсутствует в педагогических и психологических словарях, энциклопедиях. В научных исследованиях эмоциональная культура педагога определяется по-разному: как свойство личности (О. М. Кулеба, Н. А. Рачковская, М. Ю. Саутенкова, Г. А. Ястребова и др.) и как готовность педагога к распознаванию эмоций и управлению эмоциональными состояниями в образовательной деятельности (М. Б. Коробицына, М. И. Крях-

Эмоциональная культура педагога является неотъемлемой частью его общей культуры. Она предполагает эмоциональную развитость личности, способность к эмпатии, умение адекватно интерпретировать переживания ребенка.

тунов и др.). Большое внимание в последнее время уделяется изучению эмоционального интеллекта (Д. Гоулман, И. Н. Андреева, Д. В. Люсин, Д. Карузо, Дж. Мейер, П. Сэловей).

Согласно Л. Ю. Колтыревой «эмоциональная культура педагога» определяется как «интегративная характеристика личности педагога, отражающая единство знаний об эмоциональных аспектах педагогической деятельности, эмоциональной направленности, эмоциональных умений, позволяющих создавать позитивный эмоциональный фон педагогической деятельности, качественно преобразовывая собственный эмоциональный опыт в контексте культуры» [6, с. 12].

О. М. Кулеба считает, что эмоциональная культура соединяет в себе высокий уровень общего и профессионального развития учителя: его психолого-педа-

гогическую компетентность, профессионально-этическую воспитанность, мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности [8].

Отметим, что проблема формирования эмоциональной культуры преподавателя, работающего с детьми с ОВЗ, не становилась предметом специального изучения. Практически отсутствуют исследования, посвященные вопросам эмоциональной культуры педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, недостаточно разработаны возможности их психологической поддержки, в частности в процессе переподготовки и повышения квалификации.

Опираясь на труды Г. Н. Казанцевой, А. Г. Маджуги, Г. А. Ястребовой, Н. А. Рачковской, И. В. Самароковой, Я. Т. Жакуповой, мы разработали модель развития эмоциональной культуры педагога, работающего с детьми с ОВЗ (см. таблицу 1).

Таблица 1

Модель развития эмоциональной культуры педагога, работающего с детьми с ОВЗ

Компоненты эмоциональной культуры личности педагога	Задачи	Показатели сформированности эмоциональной культуры педагога
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Развивать эмоциональную компетентность; ✓ расширять и обогащать эмоциональный словарь; ✓ повышать уровень эмоциональной осведомленности педагога и общего показателя эмоционального интеллекта 	<p>Знания:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ об эмоциях, их видах, психических механизмах их возникновения и регуляции, о роли психологических защит и копинга в этом процессе; ✓ об особенностях развития эмоций у детей с ОВЗ, их проявлений; ✓ о нарушениях эмоциональной сферы детей с ОВЗ
Аксиологический (ценностный)	<p>Научиться:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ осознавать собственные эмоции и эмоции обучающихся, воспитанников; ✓ выражать свои эмоции; ✓ определять свое эмоциональное состояние и состояние обучающегося, воспитанника; ✓ создавать условия для проявления эмоций 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Осознание важности эмоциональных переживаний как собственных, так и обучающихся, воспитанников с ОВЗ; ✓ признание ценности эмоциональных переживаний как собственных, так и обучающихся, воспитанников с ОВЗ; ✓ умение создать позитивный эмоциональный фон (настроение) при достаточной гибкости эмоциональных реакций
Мотивационно-смысловой	<p>Научиться осознавать собственные мотивы и мотивы обучающегося, воспитанника</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Безусловное принятие ребенка с ОВЗ; ✓ интерес к эмоциональным проявлениям детей

Компоненты эмоциональной культуры личности педагога	Задачи	Показатели сформированности эмоциональной культуры педагога
Конативный — действенно-практический	Развивать: ✓ эмпатию; ✓ способность к адекватной перцепции и интерпретации эмоциональных проявлений обучающихся, воспитанников; ✓ умение анализировать ситуацию и соответствующую ей поведенческую реакцию обучающегося, воспитанника; ✓ умение создавать позитивный эмоциональный настрой с помощью приемов психологической саморегуляции	✓ Владение способами саморегуляции своего эмоционального состояния; регулирования эмоционального состояния обучающихся, воспитанников; ✓ использование различных средств воздействия на эмоции воспитанников; ✓ умения устанавливать эмоциональный контакт с ребенком с ОВЗ, сопереживать ему; ✓ развитие ассертивного поведения

Мы считаем, что профессиональное образование в системе повышения квалификации открывает большие возможности и резервы для развития эмоциональной культуры и эмоционального интеллекта всех субъектов образования, работающих с детьми с ОВЗ или только начинающих осуществлять инклюзию. С учетом высокой психоэмоциональной напряженности деятельности педагога при работе с данной категорией детей большую роль в содержании его профессионально значимой эмоциональной культуры обретают такие личностные качества, как толерантность, эмоциональная устойчивость, умение конструктивно управлять своими эмоциями и чувствами.

Поскольку основной контингент работников этих организаций находится в возрасте 45—60 лет, многие из них не имеют специального дефектологического образования, отличаются низкими показателями физического и психического здоровья, пребывают в состоянии длительного профессионального стресса и постоянной эмоциональной напряженности. Игнорирование психофизических особенностей детей, трудности при взаимодействии с ними, низкий уровень эмоциональной культуры и эмоционального интеллекта, неумение справляться со стрессовыми ситуациями отрицательно сказываются на их психологическом здоровье, приводят

к истощению эмоциональных ресурсов, эмоциональному выгоранию, поэтому педагогам, работающим с такими детьми, необходима психологическая поддержка. Она осуществляется с целью оказания им помощи в преодолении стрессовых ситуаций с последующим восстановлением психологического здоровья, его мобилизации в критические периоды жизни, предоставлением возможности профессионально-личностного самосовершенствования, самоактуализации в профессиональной деятельности, саморазвития [4].

Для изучения эмоционального состояния педагогов, работающих с детьми с интеллектуальными нарушениями, мы провели исследование, в котором приняли участие 76 специалистов (женщины) в возрасте от 24 до 63 лет, средний стаж работы которых с данной категорией детей составил 20—35 лет.

Для эксперимента был выбран комплекс психодиагностических методик: самооценочный тест «Характеристики эмоциональности» (Е. П. Ильин) для самооценки выраженности различных характеристик эмоций: эмоциональной возбудимости, интенсивности, устойчивости, влияния на эффективность деятельности педагога; методика оценки моноустойчивости личности (Н. П. Фетискин); методика изучения совестливости (Е. П. Ильин) на выявление склонности педагога испытывать

чувство вины; методика «Шкала эмоциональной стабильности — нестабильности (нейротизма)» Г. Айзенка; методика «Диагностика склонности к агрессивному поведению» А. Ассингера и методика «Агрессивное поведение» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев) для выявления склонности к определенному типу агрессивного по-

ведения. Результаты проведенного исследования представлены в таблице.

Анализ полученных данных показал, что педагоги, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья, независимо от возраста и стажа работы имеют не совсем благополучное эмоциональное состояние (см. таблицу 2).

Таблица 2

Проявления эмоциональных состояний педагога, работающего с детьми с ОВЗ

Показатели эмоционального состояния педагога	Уровни		
	низкий	средний	высокий
Склонность испытывать чувство вины	4 %	48 %	48 %
Монотоностойчивость	26 %	32 %	42 %
Интенсивность эмоций	10 %	38 %	52 %
Длительность эмоций	16 %	58 %	26 %
Отрицательное влияние эмоций на эффективность деятельности и общения	22 %	48 %	30 %
Склонность к агрессивному поведению	26 %	32 %	42 %

Высокий уровень монотоностойчивости у педагогов, на наш взгляд, означает, что учителя привыкли к своей однообразной деятельности, многие испытывают скуку, уныние, раздражение и ощущение ненужности их работы. Из-за незнания или игнорирования психологических особенностей этой категории детей педагоги переживают субъективное ощущение профессиональной неэффективности, что вызывает у них повышенное чувство вины. Вспыльчивость, неустойчивость, эмоциональная нестабильность преподавателя проявляются в общении с детьми с особыми образовательными потребностями, что ведет к конфликтным ситуациям, агрессивному поведению. Положительное или отрицательное отношение к детям чаще зависит от настроения педагога и от конкретной ситуации. Часто дети с особыми образовательными потребностями не воспринимаются педагогами как личности, а являются просто субъектами педагогического воздействия. А ведь «ка-

кие у человека взгляды на ребенка, каков образ ребенка в его сознании, каково содержание его отношения к ребенку, так он с ним и поступает» [3, с. 23].

Полученные в результате исследования данные еще раз подтвердили необходимость введения в систему повышения квалификации курса по формированию эмоциональной культуры, что не только является важнейшим компонентом профессиональной подготовки педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, но и способствует их гармоничному развитию, повышению уровня общей культуры. Развивая эмоциональную культуру, педагог повышает уровень эмпатии по отношению к «особым» детям, учится управлять своими эмоциями и понимать эмоциональные состояния детей, сдерживать свой гнев и эмоциональный порыв, то есть, как говорил Аристотель, приобретать редкостное умение «гневаться на того, кто это заслуживает, причем до известных пределов, в надлежащее вре-

мя, с надлежащей целью и надлежащим образом» [1, с. 12].

С целью формирования у педагогов эмоциональной культуры, совершенствования их «языка эмоций», выработки навыка понимать собственные эмоции и управлять ими, умения распознавать эмоциональное состояние детей с ОВЗ нами был разработан квалификационный модульный курс «Эмоциональная культура педагога, работающего с детьми с ОВЗ», рассчитанный на 72 часа, из которых 32 часа отведены на лекционные занятия, а 40 часов — на практические. В содержании курса используются следующие формы работы: лекции, практические и семинарские занятия, деловые игры, элементы различных видов психотехник, тренинги, групповые дискуссии. По окончании проведения спецкурса для выявления повышения уровня сформированности эмоциональной культуры предполагаются личная и профессиональная рефлексия слушателей, анализ анкет выходной диагностики.

На лекциях слушатели знакомятся с особенностями развития эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья, расширяют знания об эмоциональных, поведенческих нарушениях у учащихся и путях коррекционной помощи; учатся разрабатывать психолого-педагогические программы и проекты, направленные на эмоциональное развитие и коррекцию эмоциональных нарушений у детей.

На практических занятиях создаются, проигрываются и анализируются педагогические ситуации, вызывающие у слу-

шателей профессиональные затруднения в их решении. Проводятся психологические тренинги с целью изучения своих эмоциональных проявлений: «актерский тренинг» М. Кипниса для обнаружения и снятия «мышечного панциря» — зажимов, сковывающих свободу тела, мышц; знакомства с собственным телом, обучения управлению им; тренинг уверенности в себе для повышения самооценки, стрессоустойчивости, развития самоопределения и саморегуляции, осознания субъективности, преодоления тревоги и страха; тренинг «Пойми меня» для восприятия эмоционального состояния обучающихся, освоения навыка подстройки к другому человеку, субъект-субъектного общения. Проводятся индивидуальные и групповые консультации по вопросам эмоциональных нарушений детей, конфликтных отношений с детьми и коллегами.

Курс нацелен на обучение всех субъектов образовательного процесса и способствует их личностному самоопределению и саморазвитию. Он включает комплекс мероприятий, направленных на развитие умений оценивать, прогнозировать, регулировать собственные эмоциональные состояния.

Мы считаем, что проблема формирования эмоциональной культуры педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья, нуждается в дальнейшем теоретическом и практическом исследовании.

Нами был разработан квалификационный модульный курс «Эмоциональная культура педагога, работающего с детьми с ОВЗ», рассчитанный на 72 часа.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алехина, С. В.* Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С. В. Алехина // Вестник МГПУ. — 2012. — № 4. — С. 117—126.
2. *Гоулман, Д.* Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. — М. : АСТ : АСТ Москва ; Владимир : ВКТ, 2009. — 478 с.
3. *Коломинский, Я. Л.* Психология педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломинский [и др.]. — СПб. : Речь, 2007. — 240 с.

4. *Колотыгина, Е. А.* Психологическая поддержка педагогов, работающих в специальных (коррекционных) школах-интернатах и детских домах / Е. А. Колотыгина // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы II Международной научно-практической конференции (19—21 июня 2012 г.). — М. : АНО НМЦ «СУВАГ», 2012. — С. 93—97.

5. *Колотыгина, Е. А.* Формирование эмоциональной культуры педагогов, работающих в специальных (коррекционных) школах-интернатах и детских домах / Е. А. Колотыгина // Традиции и инновации в системе образования детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы Международной научно-практической конференции (10—14 мая 2012 г.). — М. : Министерство образования Московской области ; ГБОУ Педакадемия, 2012. — С. 93—97.

6. *Колтырева, Л. Ю.* Формирование эмоциональной культуры педагога в гуманитарной образовательной среде учреждения дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Ю. Колтырева. — Челябинск, 2011. — 24 с.

7. Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. — URL: <http://firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/Konceptcia-FGOS.doc>.

8. *Кулеба, О. М.* Эмоциональная культура учителя в теории и практике отечественного высшего педагогического образования (60—90 гг. XX в.) : дис. ... канд. пед. наук / О. М. Кулеба. — М., 2000. — 221 с.

9. *Ястребова, Г. А.* Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Ястребова. — Волгоград, 1998. — 192 с.

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

Организация безопасной информационной образовательной среды в образовательной организации: Учебно-методическое пособие / Авт.-сост.: Е. Г. Калинин, Ю. Ю. Абышева, Т. И. Каянина, С. Ю. Степанова, И. Н. Лескина, В. Б. Клепиков. 116 с. + 1 электрон. опт. диск.

В учебно-методическом пособии представлен практический опыт по созданию безопасной информационной образовательной среды в образовательных организациях, дан обзор законодательной базы и нормативных правовых актов по данной тематике. Используются материалы конкурса для образовательных организаций, проводимого макрорегиональным филиалом «Волга» ПАО «Ростелеком» и ГБОУ ДПО НИРО при поддержке Министерства информационных технологий, связи и средств массовой информации Нижегородской области.

Учебно-методическое пособие адресовано специалистам органов управления образования, руководителям и педагогам образовательных организаций и направлено на систематизацию работы и распространение успешного опыта по созданию безопасной информационной образовательной среды в школе.

Бондарева И. И., Тивикова С. К. **Образ и мысль:** Программа внеурочной деятельности для начальной школы. 48 с.

Программа внеурочной деятельности «Образ и мысль» направлена на личностное развитие учащихся, развитие их эстетических и нравственных чувств, формирование образа «я». Программа является интегрированной и реализует требования, заявленные в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования.

Программа имеет практико-ориентированный характер, позволяет создавать ситуацию успеха для каждого ребенка в ходе восприятия им произведений изобразительного искусства и участия в фасилитированной дискуссии, способствует сохранению психического здоровья детей и индивидуальному темпу их развития.



Профессиональная компетентность будущих специалистов

«МОСКОВСКАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ШКОЛА» КАК РЕСУРС ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Т. И. ЗИНОВЬЕВА,
кандидат
педагогических наук,
доцент департамента
методики обучения
Института педагогики
и психологии образования
МГПУ (Москва)
zti_111@mail.ru



Ж. В. АФАНАСЬЕВА,
кандидат
педагогических наук,
доцент департамента
методики обучения
Института педагогики
и психологии образования
МГПУ (Москва)
afanasyevayv@gmail.ru



А. В. БОГДАНОВА,
кандидат
педагогических наук,
доцент департамента
методики обучения
Института педагогики
и психологии образования
МГПУ (Москва)
2891photina@mail.ru

В статье представлено описание системы работы по формированию ориентации будущего учителя на осуществление инновационной деятельности в области начального филологического образования. Раскрыт потенциал электронно-цифровой среды, использования новейших электронных образовательных материалов, в частности «Московской электронной школы».

The article describes the system of work with the formation of the future teacher's orientation to innovative activities implementation in the field of primary philological education. The potential of the electronic digital environment and the use of the latest electronic educational materials the «Moscow e-school» in particular are revealed in the article.

Ключевые слова: *информационное общество, инновационная деятельность, электронные образовательные ресурсы, «Московская электронная школа»*

Key words: *information society, innovative activity, electronic educational resources, «Moscow e-school»*

Современное российское общество находится в стадии формирования информационного пространства, вступления в новую стадию своего развития — эпоху *информационного общества*. В Указе Президента РФ «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017—2030 годы» оно определяется как «общество, в котором информация и уровень ее применения и доступности кардинальным образом влияют на экономические и социокультурные условия жизни граждан» [8]. «В таком обществе стандарты труда, система образования, культура находятся под значительным влиянием достижений в сфере *информации*» [2, с. 8], которая в научном описании предстает сегодня в статусе величайшей ценности, при этом работа с информацией рассматривается в качестве основного содержания труда современного человека; достижения в сфере информации определяют стандарты во всех сферах жизни социума (Р. Ф. Абдеев, Е. Л. Вартанова, У. Д. Мартин и др.).

Идеи развития общества в направлении достижения им статуса информационного общества находят отражение в государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011—2020 годы)», где в ряду ожидаемых результатов ее реализации названо развитие открытого творческого сообщества, способствующего созданию новаций и их внедрению [5].

В нормативных документах в качестве важнейшего принципа развития информационного общества в России предстает принцип *свободы и равенства доступа к информации*, который определяет процессы применения информационных

технологий во всех сферах жизни социума. Таким образом, частью общей стратегии развития информационного общества в нашей стране предстает информатизация образования.

В научной педагогической литературе (С. Н. Вачкова, С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун, Б. К. Кисина, А. А. Кузнецов, Г. И. Пантелейко, Б. К. Султанова и др.) понятие «информатизация образования» трактуется как процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на достижение целей образования [1; 5; 8]. Отмечаются достоинства информатизации образования, которая содействует повышению эффективности функционирования системы управления образованием, обеспечивает адекватный выбор форм организации учебно-воспитательного процесса в аспекте развития личности обучающихся, оптимизирует разработку образовательных технологий, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений работать с информацией, способствует созданию и использованию тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучающихся [1].

Подготовка социума к существованию в статусе информационного общества, а каждого ребенка — к успешному вхождению в высокотехнологичный мир ложится на систему образования, которая в условиях увеличения влияния информационного пространства утрачивает абсолютную монополию на социализацию обучающихся. При этом растет значимость исторически существующих социальных ожиданий населения, связанных с миссией Учителя [4]. Таким образом, современное образование предстает как мощный ресурс общественного и индивидуального развития, содержащий уникаль-

Подготовка социума к существованию в статусе информационного общества, а каждого ребенка — к успешному вхождению в высокотехнологичный мир ложится на систему образования.

ный социализирующий компонент — личность педагога.

В свете вышесказанного актуален вопрос подготовки будущих учителей к эффективному использованию ими глобальных технологий (С. Н. Вачкова, В. В. Гриншкун, М. А. Кондаков, Г. И. Пантелейко и др.). Адекватным ответом на это стала реализация в столичном регионе проекта «Московская электронная школа» (далее — МЭШ), который направлен на эффективное использование IT-возможностей школы для повышения качества образовательного процесса посредством формирования устойчивых связей между его разными аспектами: организационным (планирование, логистика, контроль), техническим (ноутбуки, интерактивные панели, компьютерные сети, система регистрации обучающихся), методическим (электронные учебные пособия, рабочие тетради, тесты) и содержательным.

Безусловными преимуществами МЭШ как инновационного электронного образовательного ресурса являются: доступность для всех участников образовательного процесса вне зависимости от места его осуществления; возможность объединения усилий всего педагогического сообщества для создания оптимального образовательного контента за счет демонстрации лучших педагогических практик; оптимизация поиска информации, ее применение для решения образовательных задач; ориентированность на формирование у обучающихся «навыков для будущего»; индивидуализация обучения, расширение ресурса обучающихся по освоению образовательного контента благодаря праву на использование собственных устройств и наличию инструментов самопроверки; возможность организации коллективной интеллектуальной деятельности, сотрудничества и др.

Заинтересованность учителей в освоении этого новейшего образовательного ресурса объясняется достоинствами проекта. Однако одновременно с этим обнаруживается проблема готовности педагогов

к использованию электронных образовательных материалов МЭШ.

Готовность педагога к инновационной деятельности по использованию в учебном процессе МЭШ как образовательной инновации определяется

совокупностью освоенных им компетенций, в числе которых: понимание сущности МЭШ как инновации; способность интерпретировать данную инновацию для лучшего понимания; готовность прогнозировать успех ее внедрения в практику собственной профессиональной деятельности; способность дорабатывать инновацию «под себя» с учетом контингента учащихся; умение продуцировать образовательные идеи и продукты в аспекте развития МЭШ; готовность и способность распространять свои оригинальные доработки инновации, предвидеть риски при их внедрении.

Исследователи отмечают, что «наметилась положительная тенденция к принятию учителями инноваций, однако уровень готовности педагогов к этой деятельности невысок, что снижает результативность вводимых в образовательный процесс новшеств» [2, с. 10]. Сказанное позволяет заключить, что подготовку будущего учителя к использованию в образовательном процессе МЭШ как новейшего электронного образовательного ресурса целесообразно осуществлять уже в процессе получения профессионального образования.

Освоение МЭШ как инновации целесообразно «встроить» в систему подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности на основе моделирования ее структуры. Такая система разработана известными педагогами В. А. Слостениным и Л. С. Подымовой [7].

На материале предметной области «Филология» раскроем особенности работы по формированию у будущих учителей начальных классов ориентации на ин-

Подготовку будущего учителя к использованию в образовательном процессе МЭШ целесообразно осуществлять уже в процессе получения профессионального образования.

новационную деятельность с использованием МЭШ.

Работа на *первом этапе* направлена на решение следующих задач: развитие творческой индивидуальности личности будущего педагога; формирование способности выявлять, формулировать, анализировать, решать творческие педагогические задачи; развитие компетенций творческого поиска.

В качестве основного направления работы следует выделить совершенствование у студентов умения ориентироваться в электронных источниках, осуществлять их первичную педагогическую оценку с точки зрения возможности использования в совместной работе с обучающимися. Современные первокурсники в целом владеют навыками поиска информации, однако испытывают затруднения в ситуации критического анализа ресурсов, осознания их как потенциальных обучающих средств. В связи с этим главной задачей на первом этапе становятся управление навигацией студентов в электронно-цифровой среде, ознакомление с основными типами электронных образовательных ресурсов:

✓ детскими поисковыми системами: «Спутник. Дети» (sputnik.ru), «Детский поиск» (nachalka.com/poisk_deti);

✓ справочными ресурсами — лингвистическими словарями и филологическими разделами детских энциклопедий: «Слова-

ри на Академике» (dic.academic.ru), «Минипедия» (minipedia.org.ua), «Грамота.ру» (gramota.ru) и др.;

✓ филологическими разделами специализированных научно-популярных сайтов для детей: «Дети и наука» (childrenscience.ru), «Элементы большой науки» (раздел «Детские вопросы») (elementy.ru) и др.

В процессе совместного обсуждения электронных образовательных ресурсов (далее — ЭОР) названных типов составляется *план краткого описания ресурсов*

по единому алгоритму (своего рода аннотация). В основе такого описания — выявление и фиксация фактической информации: наименование ЭОР; адрес; авторы; миссия ресурса; дополнительная фактическая информация (лицензия, фактические достижения).

Приведем пример составленного студентом краткого описания ЭОР.

Пример 1. Предмет: «Русский язык».

✓ *Наименование ЭОР*: «Радость моя».

Детский семейный образовательный телеканал.

✓ *Адрес*: http://www.radostmoya.ru/project/akademiya_zanimatelnyh_nauk_slovesnost/video/?watch=reformy_russkogo_yazyka.

✓ *Создатели*: закрытое акционерное общество «Телерадиокомпания «Мироздание»» (ЗАО ТРК «Мироздание»).

✓ *Миссия образовательного ресурса*. Холдинг «Мироздание» производит телепрограммы и фильмы в сегменте духовно-просветительских, образовательных, культурологических программ. «Радость моя» — так русский святой Серафим Саровский обращался к каждому человеку, приходившему к нему. Эти слова отражают внутреннее содержание телеканала и задачу коллектива: донести до аудитории Радость Любви, Радость Познания, Радость Творчества и Радость Общения. Особенность телеканала — приверженность православным традициям.

✓ *Лицензия на осуществление телевещания*: с 2008 по 2023 год.

✓ *Достижения канала*: телеканал «Радость моя» — победитель и лауреат профессиональных телевизионных конкурсов: «Золотой луч», «Большая Цифра», «Евразийский телефорум», «Семья России», «Встреча», «ТЭФИ-регион», «Золотой Витязь», «Герой нашего времени», «Включайся», «Наше новое детское кино», «Кинотаврик», «В кругу семьи» и др.

Далее будущие педагоги обучаются составлению *картотеки педагогически значимых ресурсов* на определенную тему (по выбору студента), которая включает

Современные первокурсники владеют навыками поиска информации, однако испытывают затруднения в ситуации критического анализа ресурсов, осознания их как обучающих средств.

5—10 кратких описаний ресурсов. Такая картотека (аннотированный список) пополняет методическую копилку будущего учителя.

Второй этап работы предусматривает овладение будущими учителями основами методологии научного познания, педагогического исследования. Умения искать, анализировать, сохранять и использовать научную информацию отрабатываются в рамках выполнения студентом научно-исследовательской работы (проекта) по психологии, педагогике, методике преподавания. Обучающиеся приобретают навыки получения актуальных сведений в научных электронных библиотеках (elibrary.ru, cyberleninka.ru, sbiblio.com и др.), в том числе педагогических (elibr.gnpbu.ru, pedlib.ru), филологических (philology.ru, gumer.info и др.), а также в научно-методических онлайн-журналах: «Начальная школа» (n-shkola), «Начальная школа плюс До и После» (school2100.com) и др.

На этом же этапе работа с электронными образовательными ресурсами наполняется новым содержанием: студенты-педагоги овладевают умениями углубленного оценочного анализа и описания ЭОР, поиска аргументов, позволяющих обосновать выбор ресурса для решения образовательных задач. В числе таких аргументов — достоинства ресурса: соответствие его тематического содержания цели поиска; оформление ресурса (присутствие наглядных материалов — иллюстраций, схем, фотографий, видео и т. п.); наличие инновационных заданий; отсутствие / минимальное наличие рекламы и др.

Приведем пример углубленного оценочного описания ЭОР.

Пример 2. Предмет: «Литературное чтение».

✓ *Наименование ЭОР:* «Библиогид».

✓ *Адрес:* <http://bibliogid.ru/krug-chteniya/parad-geroev>.

✓ *Создатели:* отдел рекомендательной библиографии Российской государственной детской библиотеки.

✓ *Миссия ресурса:* выбрать лучшее,

найти в потоке издательской продукции те книги для детей, которые принесут им и радость, и пользу.

✓ *Особые достоинства ЭОР:*

— литературный календарь, в котором каждый день года отмечен литературными событиями (преобладают дни рождения писателей, краткие очерки их творчества); в каждой статье есть гиперссылки на сайты, которые можно использовать в работе со школьниками;

— разнообразие материала об авторах художественных произведений детской литературы: раздел «Писатели» включает подразделы, содержание которых в полной мере соответствует их названиям («Писатели», «Писатели о себе», «Писатели о писателях», «Писатели о чтении»); в подразделе «Литературный салон» приведены интервью с авторами детских книг;

— подробная информация о художниках — иллюстраторах детской литературы, а также иллюстрации прекрасного качества, что поможет педагогу в организации работы над изображениями, сопровождающими художественный текст, детям — в понимании особенностей художника, а главное — в понимании произведений литературы;

— тематические подборки: в разделе «Круг чтения» есть оптимально подобранные для ребенка-читателя классификаторы, например в разделе «Парад героев» школьник может найти подробный ответ на запрос «что почитать о...» рыцарях и разбойниках, привидениях и русалках, морях и капитанах, золотоискателях, бабушках и мамах, весельчаках, учителях и др.; в каждой подборке встречается ряд книг с точными библиографическими данными; подразделы «Книги о детстве», «Приключения», «Фантастика», «Исторические романы и повести» ориентируют педагога в особенностях содержания той или иной книги, что поможет

Достоинства ресурса: соответствие его тематического содержания цели поиска; оформление; наличие инновационных заданий; минимальное наличие рекламы.

понять необходимость обращения к ней, ее специфику по сравнению с другими книгами этого жанра;

— раздел «Познавательные книги (образцовые научно-популярные книги)», имеющий указатели по авторам и областям знания, каждая из которых поделена по возрастным категориям читателей; данный раздел поможет педагогу в поиске научно-популярного материала для создания сценариев в разных предметных областях, в «оживлении» академического текста учебников для повышения мотивации к учебной деятельности школьников;

— раздел «Музей книги» позволит учителю обеспечить понимание учениками представленных в книге культурных особенностей эпохи, страны (например, подраздел «Путешествие во времени» поможет рассказать детям, как ели или одевались в старину, какими были старинные дома и города) — на каждую из этих позиций есть рассказ и яркая иллюстрация.

Содержание работы на третьем этапе: освоение технологии инновационной деятельности; ознакомление с методикой составления авторской программы в области филологии, участие в ее создании; овладение этапами экспериментальной работы в школе; прогнозирование развития новшества и трудностей его внедрения.

На этом этапе целесообразно перенести изучение дисциплин, требующих практико-ориентированного подхода, на базу школы, где студенты работают в качестве тьюторов проектно-исследовательской

деятельности обучающихся, осваивают технологии учебных исследований и проектов, учатся «организации и сопровождению всех этапов исследовательской и проектной деятельности школьников» [6, с. 70]. Особое внимание уделяется ознакомлению студентов с возможностями современных обучающих интернет-технологий,

например международной школьной лабораторией «ГлобалЛаб» (globallab.org.ru), для составления программы учебного исследования (проекта) в области филологии. При изучении методических дисциплин филологического цикла будущие педагоги знакомятся в МЭШ с готовыми сценариями уроков русского языка, литературного чтения, английского языка; учатся эти сценарии анализировать, дорабатывать; овладевают технологией создания собственных оригинальных сценариев уроков; учатся прогнозировать барьеры их внедрения.

В процессе выполнения задания на выявление факторов популярности готовых сценариев уроков русского языка для начальной школы студенты сначала анализируют сценарии с точки зрения количественных и качественных показателей, составляют перечень топовых (рейтинговых) сценариев (отвечают на вопрос: «Какие сценарии популярны?»). Далее они подвергают их углубленному анализу с целью выявления факторов популярности (отвечают на вопрос: «Почему эти сценарии популярны?»). В ходе совместного обсуждения составляется перечень таких факторов, в их числе: интерактивные игровые задания; видеоматериалы; задания, направленные на формирование метапредметных умений; алгоритмы выполнения заданий; представление информации в схематичной форме; задания, направленные на подготовку детей к различным срезовым работам; значительное количество тренинговых заданий; тематическое единство урока и связь с дополнительными ресурсами. Последующее обсуждение корректности использования авторами ЭОР данных форм и приемов обеспечивает осознание студентами неоднозначности рейтинговых показателей и необходимости овладения умением применять научно обоснованные критерии оценки.

На четвертом этапе работы студенты — разработчики оригинальных образовательных продуктов филологической направленности (программы учебного исследо-

Особое внимание уделяется ознакомлению студентов с возможностями современных обучающих интернет-технологий для составления программы учебного исследования (проекта).

вания, сценария урока) в рамках педагогической практики в школе (под руководством опытных вузовских преподавателей) реализуют их на уроках русского языка, литературного чтения, английского языка, а также во внеурочной деятельности. Заметим, что в процессе внедрения студенты-педагоги уже сами обучают младших школьников навигации в электронно-цифровой среде: правилам поведения в интернете, поиску информации, ее анализу, коррекции, самоанализу.

Именно на этом этапе укрепляется инновационная позиция будущего учителя как система его взглядов и установок в отношении новшества.

Данный подход позволяет формировать у будущего педагога «опережающую профессиональную компетенцию, то есть компетенцию, ориентированную “на завтрашний день”» [3, с. 52] — готовность к инновационной деятельности уже на стадии получения профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вачкова, С. Н.* Формирование уклада школы в информационно-коммуникационной среде : автореф. дис. ... докт. пед. наук / С. Н. Вачкова. — М., 2014. — 40 с.
2. *Зиновьева, Т. И.* Подготовка будущего педагога к инновационной деятельности / Т. И. Зиновьева // Среднее профессиональное образование. — 2016. — № 8. — С. 8—11.
3. *Зиновьева, Т. И.* Формирование профессиональной компетенции учителя начальных классов в области языкового образования / Т. И. Зиновьева // Начальная школа. — 2010. — № 3. — С. 48—52.
4. *Кондаков, А. М.* Образование как ресурс развития личности, общества и государства : автореф. дис. ... докт. пед. наук / А. М. Кондаков. — М., 2005. — 43 с.
5. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 313 (ред. от 30.03.2018) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Информационное общество (2011—2020 годы)”». — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162184/.
6. *Савенков, А. И.* Тьюторское сопровождение школьников в исследовательской деятельности / А. И. Савенков, Ж. В. Афанасьева, А. В. Богданова // Начальная школа. — 2016. — № 9. — С. 70—75.
7. *Сластенин, В. А.* Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — № 1. — С. 42—49.
8. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017—2030 годы». — URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/#ixzz5K12RaAdg>.

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

***Татарникова Н. С.* Методы, техники и технологии влияния в деятельности руководителя образовательной организации: Учебно-методическое пособие. 90 с.**

В пособии раскрываются психологические закономерности различных видов влияния и их последствий для человека, описаны методы, техники и технологии влияния, его специфика в межличностных отношениях, а также реакции на попытки воздействия. Содержание пособия позволит расширить и углубить знания, полученные в процессе изучения педагогики, психологии, социологии, менеджмента и т. д.

Издание предназначено как для руководителей образовательных организаций, так и для педагогов, также оно может использоваться студентами вузов, слушателями курсов в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки по направлению «Менеджмент в образовании».

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ



И. Н. БАСЕВ,
старший преподаватель
кафедры общей
информатики Сибирского
государственного
университета путей
сообщения (Новосибирск)
esc_enter@mail.ru



И. И. НЕКРАСОВА,
кандидат
педагогических наук,
доцент кафедры общей
информатики Сибирского
государственного
университета путей
сообщения (Новосибирск)
irinanekrasova@mail.ru



Д. Н. ЦВЕТКОВ,
кандидат
технических наук,
доцент кафедры общей
информатики Сибирского
государственного
университета путей
сообщения (Новосибирск)
cdn@stu.ru

Статья посвящена описанию возможностей использования электронных образовательных ресурсов для формирования общепрофессиональных компетенций студентов на основе федеральных государственных образовательных стандартов. Авторами статьи предложено разбить курс на дидактические единицы, каждая из которых включает в себя интерактивные лекции, практические задания, тесты, служащие основой для формирования компетентности в процессе изучения курса информатики. Приведен пример формирования соответствующих компетенций по одной из специальностей с использованием сетевых технологий и LMS Moodle.

The article describes the possibilities of using electronic educational resources for the formation of students' general professional competencies based on the federal state standards. The course is classified to didactic units each of which contains the following elements: interactive lectures, practical assignments, tests serving as the basis for forming competence in the process of studying informatics courses proposed by the authors. An example of the formation of appropriate competencies in one of the specialties using network technologies and LMS Moodle is given.

Ключевые слова: *электронные образовательные ресурсы, общепрофессиональные компетенции, дидактические единицы, системы управления обучением*

Key words: *electronic educational resources, general professional competences, didactic units, management systems of training*

Применение ИКТ в современном образовании открывает новые возможности для оценивания деятельности студентов в процессе обучения. Качество образования во многом зависит от информационных ресурсов и технологий, их качества и безопасности и характеризуется возрастанием роли информационной сферы, представляющей собой совокупность информационных ресурсов и инфраструктуры, систем формирования, распространения, использования информации и регулирования возникающих при этом отношений между преподавателем и студентом [2].

Согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов электронные образовательные ресурсы и технологии являются обязательной и неотъемлемой частью образовательного процесса и включают в себя:

- ✓ доступ к учебным и нормативным материалам;

- ✓ фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения программы;

- ✓ проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;

- ✓ формирование электронного портфолио обучающегося;

- ✓ различные виды взаимодействия между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети Интернет [4].

Результатом обучения студентов является формирование соответствующих компетенций. В качестве примера рассмотрим возможности формирования общепрофессиональных компетенций по направлению подготовки 23.05.01 Наземные транспортно-технологические средства (уровень специалитета) в дисциплине «Информатика». Данная дисциплина входит в базовую часть образовательной

программы и по своей сути является межпредметной. Компетенции (или части компетенций), приобретенные в процессе ее изучения, ложатся в основу для таких дисциплин, как «Основы научных исследований» и «Надежность механических систем»; «Теория подъемно-транспортных, строительных, дорожных средств и оборудования», «Конструкция ПТСДСиО» и т. д.

Общепрофессиональные компетенции (ОПК)

выдвигают следующие требования:

- ✓ ОПК-1 — способность решать задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности;

- ✓ ОПК-7 — способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны.

Таким образом, студенты, освоив дисциплину «Информатика», должны получить компетенции в следующих областях деятельности: информация и информационная грамотность, связь и сотрудничество, создание цифрового контента, безопасность, решение проблем.

В соответствии с концептуальной эталонной моделью «DigComp 2.0: Цифровая компетенция для граждан» область «Информация и информационная грамотность» [6] включает в себя следующие компетенции:

- ✓ просмотр, поиск и фильтрация данных, информации и цифрового контента (для формулирования потребностей в информации, поиска данных, информации и контента в цифровых средах, доступа к ним и навигации между ними; созда-

Студенты, освоив дисциплину «Информатика», должны получить компетенции в следующих областях: информация и информационная грамотность, связь и сотрудничество, создание цифрового контента, безопасность, решение проблем.

ния и обновления стратегий личного поиска);

✓ оценка данных, информации и цифрового контента (для анализа, сравнения и критической оценки достоверности и надежности источников данных, информационного и цифрового контентов; анализа, интерпретации и критической оценки данных, информации и цифрового контента);

✓ управление данными, информацией и цифровым контентом (для организации, хранения и извлечения данных, информации и контента в цифровых средах; для организации и обработки их в структурированной среде).

Для формирования перечисленных компетенций наряду с классическим аудиторным обучением активно применяются дистанционные технологии, различные сетевые ресурсы. Платформой для их создания могут служить системы управления обучением (LMS), применяемые как за рубежом (Blackboard, eFront, ShareKnowledge, eLearning Server), так и в России (Прометей, Доцент, СТ Курс и др.). Наиболее широко используется свободный программный продукт *LMS Moodle*, обладающий всеми необходимыми возможностями для реализации требований ФГОС как к образовательной среде вуза, так и к формированию компетенций.

В настоящее время увеличивается количество студентов, приходящихся на одного преподавателя, при одновременном сокращении часов аудиторных занятий и увеличении доли самостоятельной работы обучающихся.

Сибирский государственный университет путей сообщения (СГУПС) в течение 12 лет эффективно использует LMS Moodle для очной и заочной форм обучения. Разработаны и применяются более тысячи

курсов по различным дисциплинам. При изменении образовательных стандартов курсы оперативно корректируются. Критерием оценивания компетенции является положительный результат по оценочным средствам. Методические материалы определяют процедуры оценивания знаний,

умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующие этапы формирования компетенций. Для оценки компетенций используются средства в виде тестов, расчетно-графических работ, зачета и экзамена [3].

В настоящее время увеличивается количество студентов, приходящихся на одного преподавателя, при одновременном сокращении часов аудиторных занятий (контактная работа с преподавателем) и увеличении доли самостоятельной работы обучающихся. В данной ситуации для того чтобы обеспечить качество обучения, необходимо организовать эффективную самостоятельную работу студентов. Для этого требуется предоставить им необходимый материал, организовать оперативный контроль прохождения курса, уровня приобретения компетенций, дистанционные консультации.

Для удобства обучения курс разбивается на дидактические единицы (ДЕ), посвященные конкретным темам (схема 1 на с. 131). Каждая ДЕ содержит лекцию(и), практическую или лабораторную работу, тесты.

Последовательность прохождения любых элементов курса можно легко изменять. Это зависит от уровня подготовки студентов, который в области информационных технологий зачастую оставляет желать лучшего.

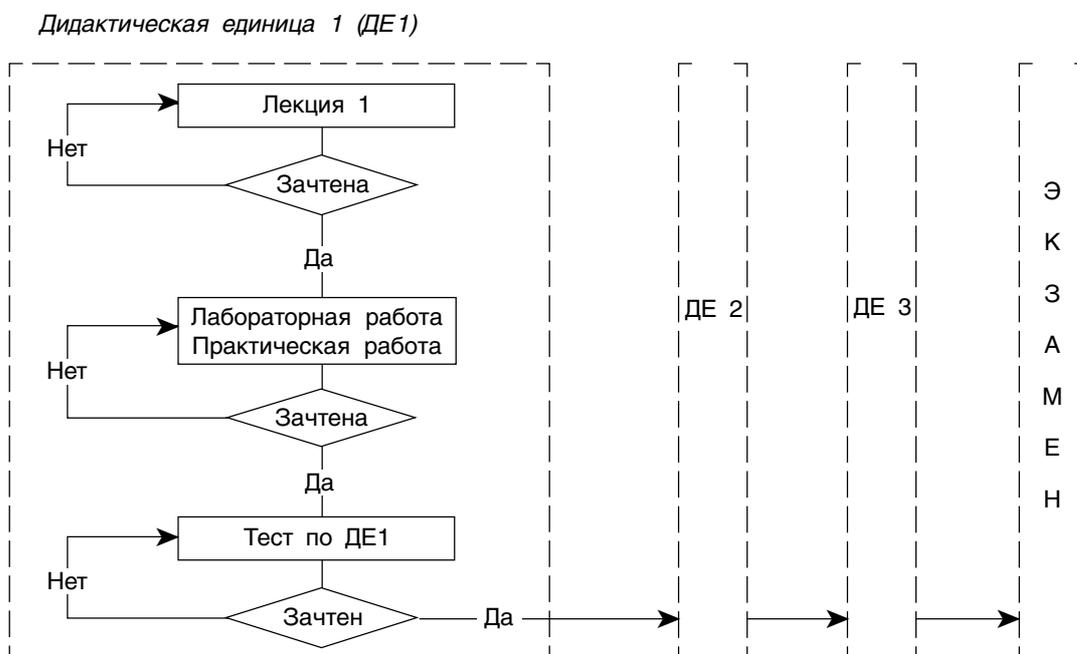
Рассмотрим возможность формирования компетенции «просмотр, поиск и фильтрация данных, информации и цифрового контента» средствами электронных образовательных ресурсов.

Компетенция последовательно формируется при прохождении лекций, выполнении отдельных заданий в нескольких лабораторных и практических работах следующих тематик:

✓ файловая структура — поиск файлов на носителях информации с использованием шаблонов;

✓ текстовый процессор — поиск в справке по текстовому процессору, поиск и замена текста в документе;

Структура курса



✓ табличный процессор — использование фильтров;

✓ база данных — использование фильтров и запросов;

✓ поиск информации — поиск в электронной библиотеке вуза, в LMS Moodle, ftp и http, в геоинформационных системах, язык запросов, использование различных поисковых серверов, поиск на веб-странице, в библиотечных и справочных системах в интернете; поиск по изображению.

Завершающим этапом являются внутривузовская олимпиада по поиску информации в интернете и затем экзамен.

В процессе обучения применяется достаточно широкий набор элементов и ресурсов курса. При необходимости средствами LMS Moodle осуществляются онлайн- и офлайн-консультации.

Для повышения качества усвоения теоретического материала используется элемент «лекция», позволяющий работать в интерактивном режиме. Структура интерактив-

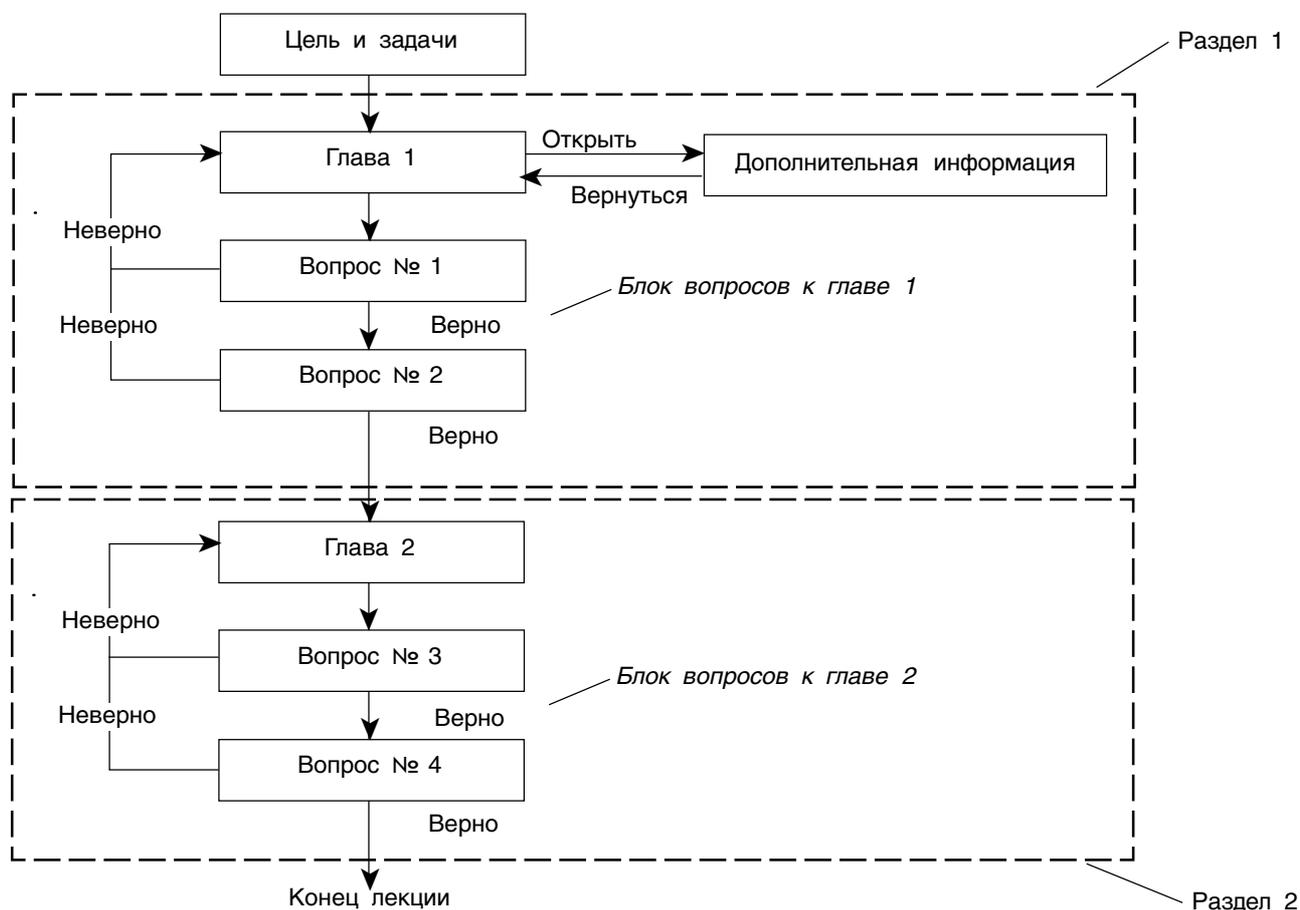
ной лекции приведена в схеме 2 на с. 132: после изучения главы лекции необходимо ответить на вопросы; переход между главами лекции возможен только при правильном ответе на вопросы по пройденному материалу; при неправильном ответе автоматически открывается глава с уже пройденной необходимой для правильного ответа информацией; лекция считается пройденной, если даны правильные ответы на все вопросы.

Все результаты автоматически фиксируются системой и могут быть просмотрены либо в журнале по команде «Оценки», либо непосредственно в выполненном элементе курса.

Следующим шагом является выполнение лабораторной или практической работы соответствующей тематики. В зависимости от содержания работ используются либо элемент курса «Задание», либо «Тест». Работа является многовариантной, что значительно снижает уровень плагиата. Созданные с помощью элемента

Схема 2

Структура интерактивной лекции



«Тест» работы могут автоматически проверяться по контрольным значениям. Включение в нее вопроса типа «Эссе» позволяет прикреплять результаты в виде файлов.

Олимпиада проводится в виде теста в LMS Moodle. Тематика поиска весьма обширна: веб-страницы, файлы, изображения, люди, информация на определенном сайте и т. п.

Олимпиада начинается в определенное время, ответы проверяются автоматически, время завершения фиксируется автоматически. Подключиться к олимпиаде, как и к любому курсу, можно практически с любого устройства, имеющего доступ к интернету. Результаты оценива-

ются сначала по правильности ответов, затем по затраченному времени. Как показал опыт проведения олимпиады, в вопросах необходимо приводить формат ответа, чтобы избежать ошибок при автоматической проверке. В принципе, большая часть времени тратится на подготовку самой олимпиады. Проведение олимпиады, подведение итогов, размещение в LMS Moodle таблицы результатов занимают не более четырех часов независимо от числа участников.

Олимпиады наряду с конференциями позволяют моделировать ситуации, когда в условиях жестких ограничений и ответственности за результат необходимо проявить знания, умения и творческий под-

ход к решению поставленных задач. Это позволяет развить и повысить уровень владения соответствующими компетенциями.

Эффективность формирования компетенций, указанных во ФГОС, подтверждается и сравнением количественных показателей успеваемости студентов по дисциплине «Информатика» в рамках рейтинговой оценки, используемой в СГУПС [5].

Кроме того, учитывая тенденцию к пе-

реходу на электронное и дистанционное обучение, перечисленные выше возможности LMS Moodle позволяют значительно сократить время на рутинные работы и использовать его для методической и научно-исследовательской деятельности [1].

Таким образом, электронная информационно-образовательная среда вуза, сформированная на базе LMS Moodle, полностью удовлетворяет требованиям, выдвинутым во ФГОС, и позволяет формировать соответствующие компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басев, И. Н. Оптимизация рабочего времени с помощью Moodle / И. Н. Басев // Электронные образовательные технологии — пространство неограниченных возможностей : материалы I Международной научно-практической конференции. — Новосибирск : Изд-во СГУПС, 2017. — С. 13—17.
2. Некрасова, И. И. Возможности использования электронных ресурсов при оценивании студентов / И. И. Некрасова // Ученые записки ИСГЗ. — 2018. — Т. 16. — № 1. — С. 355—359.
3. Некрасова, И. И. Конструирование содержания обучения на основе новых стандартов профессионального образования / И. И. Некрасова // Реализация образовательных программ профессионального образования в условиях стандартизации: проблемы, поиски, решения : сборник материалов IV Всероссийского профессионально-образовательного форума. — Омск, 2018. — С. 65—70.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 23.05.01: Наземные транспортно-технологические средства (уровень специалитета). — URL: <http://base.garant.ru/71475420/>.
5. Цветков, Д. Н. Использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в учебном процессе вуза / Д. Н. Цветков // Электронные образовательные технологии — пространство неограниченных возможностей : материалы I Международной научно-практической конференции. — Новосибирск : Изд-во СГУПС, 2017. — С. 166—169.
6. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. 2016. — URL: https://www.researchgate.net/publication/303960042_DigComp_20_The_Digital_Compentence_Framework_for_Citizens_Update_Phase_1_the_Conceptual_Reference_Model.

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

История и обществознание в школе: Сборник научных и методических трудов. Вып. 4 / Отв. ред. В. К. Романовский. 225 с.

Сборник научных и методических трудов «История и обществознание в школе» подготовлен к 25-летию кафедры истории и обществоведческих дисциплин ГБОУ ДПО НИРО и посвящен актуальным проблемам содержания и методическим аспектам преподавания истории и обществознания в школе в условиях реализации требований ФГОС, Концепции нового УМК по отечественной истории и Историко-культурного стандарта.

Издание адресовано учителям и преподавателям истории, обществоведческих и гуманитарных дисциплин, всем, кто интересуется инновационными процессами в образовательной практике.



Слово докторанту и аспиранту

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ



О. Ю. СТРЕЛОВА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры теории
и методики обучения
Хабаровского краевого института
развития образования
strelovaprof@gmail.com



С. И. СТАШЕНКО,
аспирант Педагогического института
Тихоокеанского государственного
университета (Хабаровск)
sergei.s.85@rambler.ru

Авторы статьи разделяют взгляды современных психологов и педагогов на педагогическую диагностику как на конструирование нового знания о личности обучающегося и на самодиагностику как на значимый в личностно ориентированном образовании процесс, связанный с самоанализом и самооценкой. Проблемный анализ трудов, посвященных вопросам формирования диагностической культуры педагога и школьника, а также требований к универсальным компетенциям выпускников высших учебных заведений, подвел к вопросу о диагностической культуре студентов и теоретико-методологических основах соответствующих педагогических исследований.

The article deals with the research of pedagogical diagnostics as constructing a new knowledge about the student's personality and on his self-diagnosis as an important process in personal-oriented education connected with self-analysis and self-evaluation. The authors analyzed the works devoted to the formation of the teacher and schoolchild's diagnostic culture as well as the requirements for the graduates of higher educational institutions universal competencies and concluded about the issue of the diagnostic culture of students and the theoretical and methodological foundations of the corresponding pedagogical studies.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, самодиагностика, диагностическая культура педагога, диагностическая культура учащегося, личностно ориентированное образование

Key words: pedagogical diagnostics, self-diagnostics, diagnostic culture of the teacher, diagnostic culture of the student, personality-oriented education

В основе нашего исследования лежит представление о педагогической диагностике как процессе конструирования нового знания о личности обучающегося (А. Г. Асмолов, Е. М. Борисова, К. М. Гуревич, Г. А. Епанчинцева и др.). От традиционных подходов к проверке и оценке образовательных результатов диагностические методики отличаются:

✓ направленность на «получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата (“продукта”) (здесь и далее курсив наш. — О. С., С. С.)» [9, с. 47];

✓ направленность на формирование и возможность применения «*обобщенных способов деятельности* и создание учащимися *собственных продуктов* при овладении новыми знаниями» [2, с. 136];

✓ направленность на «*становление духовных новообразований* в личностной структуре ребенка», способствование «*новообразованиям и общему развитию личности*», что дает педагогу «*возможность видеть картину развивающейся личности ребенка*» [11, с. 8];

✓ возможность отделить универсальные учебные действия школьников от предметных действий, «*проследить динамику овладения конкретными универсальными учебными действиями каждым учеником*», оказать «*индивидуальную помощь ученику по результатам диагностики*» [1];

✓ в итоге — «*качественное самоизменение*» ребенка [9, с. 47].

В логике личностно ориентированного подхода к педагогической диагностике, ее ценностям, целям и результатам важно, чтобы «*субъект целеполагания становился и субъектом соотношения цели с результатом, то есть оценивания собственной деятельности*» [8 с. 133]. Присутствие педагогической диагностики в образовательной практике «остро необхо-

димо не только педагогу, но также и *детям* — в не меньшей мере» [11, с. 9].

Ценность самодиагностики ученые видят в том, что:

✓ «педагог диагностирует школьника, а *школьник диагностирует свое “Я”*»;

✓ обучающийся в процессе диагностики, «осмысливая свое отношение к объектам мира и одновременно осознавая себя как носителя этого выражаемого отношения... оказывается в положении *субъекта самопознания*»;

✓ самодиагностика выступает как «импульс к углублению в свой *внутренний мир*», как «способ к выходу за *пределы своего мира в мир Другого*» [11, с. 136—137];

✓ с ее помощью можно узнать «*свой образовательный потенциал, строить свой собственный путь в образовании*» [10, с. 143].

Однако следует отметить, что проблемы обучения приемам самодиагностики и шире — формирования диагностической культуры обучающихся стали в основном предметом теоретико-практических разработок в сфере начального общего образования [7]. В системе высшего образования интересующие нас исследования отсутствуют, несмотря на связь общекультурных компетенций со способностями выпускников к самоорганизации и саморазвитию, с готовностью «определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей жизни» [6].

Мы установили, что самодиагностику с вышеуказанными способностями студентов связывают следующие свойства:

Проблемы обучения приемам самодиагностики и шире — формирования диагностической культуры обучающихся — стали в основном предметом теоретико-практических разработок в сфере начального общего образования.

✓ получение обучающимся новой информации о себе, открытие нового знания, которое приводит к появлению личностного новообразования;

✓ базирование этих процедур на системах личностных смыслов и ценностей, самостоятельном критическом пересмотре собственного жизненного опыта;

✓ нацеленность на развитие личности, реализацию личностного потенциала, личностное совершенствование, творческую самореализацию.

На стадии формирования исходно-предпосылочного для нашего исследования знания мы также сопоставили диагностическую культуру педагога и обучающегося.

Первая позиционируется учеными как составная часть педагогической культуры (И. И. Бондарева, О. Ю. Дедова, Н. Н. Деменева, О. В. Колесова [3; 4]), профессионально-педагогической культуры (Д. И. Михайлова, В. Н. Раскалин), общепрофессиональной культуры (О. А. Беляева), общей профессионально-педагогической культуры (О. В. Еремкина). Все исследователи едины во мнении, что диагностическая культура как сложное и интегративное образование должна стать важной составляющей личности современного педагога. Она формируется на субъектно-субъектном уровне с вовлечением в данный процесс мотивационно-ценностной, рефлексивной и поведенческой сфер личности педагога. Диагностическая культура коррелирует с реализацией творче-

ского потенциала педагога, его общекультурным и профессиональным развитием, что продиктовано гуманистическим характером педагогической деятельности.

В отношении структуры диагностической культуры педагога имеются различные мнения о количестве и иерархии ее компонентов (О. В. Еремкина, А. В. Иванов, Д. И. Михайлова и др.). На наш взгляд, модель психолого-педагогической диагностической культуры, разработанная О. В. Еремкиной [5], точнее соотносится с лично ориентированным подходом к образованию. Этот вывод мы сделали на основе аксиологической характеристики компонентов диагностической культуры педагога. В этом же варианте логично и очевидно влияние диагностической культуры педагога на диагностическую культуру обучающихся (см. таблицу).

Изучение второго феномена в общей педагогике только начинается (Т. В. Куприянич, Е. А. Пальмова), но уже на этой стадии диагностическая культура учащихся характеризуется «как сложное интегративное образование личности... ядром которого выступает ценностно-личностная характеристика, базирующаяся на личном опыте диагностической деятельности и способствующая становлению навыков самопознания и самоанализа и потребности в них» [7, с. 15]. Процесс формирования диагностической культуры учащихся тоже основан на лично ориентированном и деятельностном подходах к образованию.

Сравнительная характеристика моделей диагностической культуры учащегося и педагога

Модель диагностической культуры учащегося (по Е. А. Пальмовой)	Структурные компоненты *	Модель диагностической культуры педагога (по О. В. Еремкиной)
✓ Знания о целях диагностических процедур, об основных методах педагогической диагностики, способах работы с диагностиче-	Когнитивно-деятельностный / когнитивно-творческий	✓ Творческая лично ориентированная исследовательская деятельность педагога на диагностической основе; ✓ сформированность психолого-педагогической

* Сопоставляются аналогичные структурные компоненты модели диагностической культуры учащихся («числитель дроби») и диагностической культуры педагога («знаменатель»). Если в конкретной модели данный компонент отсутствует, то в таблице ставится прочерк. Если названия компонентов совпадают, то дробь не используется.

Окончание табл.

Модель диагностической культуры учащегося (по Е. А. Пальмовой)	Структурные компоненты	Модель диагностической культуры педагога (по О. В. Еремкиной)
ским инструментарием, возможностях практического применения полученных результатов, преодоления выявленных трудностей или о путях самосовершенствования; ✓ совместная деятельность педагога и учащихся и индивидуальная деятельность учащихся, нацеленные на закрепление навыков и умений практической работы с диагностическим инструментарием, выделенных на основе полученных знаний	Личностно-деятельностный	диагностической компетентности; ✓ умение решать психолого-педагогические диагностические задачи; ✓ процесс целеобразования на основе рефлексии; ✓ развитие педагогического мышления; ✓ усиление познавательной активности, выраженное в стремлении педагога к разработке и совершенствованию фонда диагностических методик; ✓ компетентное индивидуально-творческое отношение педагогов к своей деятельности; ✓ диагностическая направленность личности; ✓ процесс самоактуализации личности; ✓ личностное и профессиональное самосовершенствование на основе индивидуальной программы; ✓ формирование способностей самоанализа и самоконтроля, профессионально-педагогического самоосознания, самооценки
✓ Система мотивов самопознания, саморазвития и самоактуализации; ✓ восприятие педагогической диагностики как личностно значимой деятельности	Оценочно-личностный / мотивационно-ценностный (смысловой)	✓ Установка на реализацию гуманного и личностно ориентированного отношения к обучающемуся; ✓ диагностическая направленность личности; ✓ ценности творческой индивидуальности и самореализации; ✓ рефлексия
✓ Состояние психологической комфортности учащихся при прохождении диагностических процедур, низкий уровень их тревожности, отсутствие стресса	Психологический	—
✓ Способность учащихся к самоанализу результатов своей деятельности и анализу результатов деятельности окружающих и выработке на основе этого адекватной самооценки	Рефлексивный / рефлексивно-перцептивный	✓ Понимание личности обучающегося, прогнозирование его развития; ✓ личностно ориентированное взаимодействие с учетом индивидуальных особенностей обучающихся; ✓ координация и корректировка характера отношений как между педагогом и обучающимся, так и педагога к самому себе, проявление при этом критичности; ✓ потребность в осмыслении личностных особенностей
—	Инструментально-технологический	✓ Личностно-индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога, базирующийся на диагностическом сопровождении образовательного процесса; ✓ сотрудничество с обучающимися, создание индивидуальных программ развития; ✓ развитие рефлексивных умений педагога; ✓ отбор педагогом релевантных методов диагностики, владение необходимым арсеналом диагностического инструментария

В результате сравнительного анализа структурных компонентов диагностической культуры педагога и учащихся мы пришли к следующим выводам:

✓ инвариантными, несмотря на различия в терминах, являются *когнитивный, ценностный, деятельностный и рефлексивный* компоненты обеих моделей;

✓ в структурных характеристиках модели диагностической культуры учащегося прослеживается корреляция с ценностями-целями личностно ориентированного образования: знания о целях, методах, возможностях практического применения диагностических процедур, преодоления выявленных трудностей и о путях самосовершенствования; совместная и индивидуальная деятельность; мотивы самопознания, саморазвития и самоактуализации личности; личностно значимая деятельность учащегося; психологическая комфортность; самоанализ деятельности; адекватная самооценка;

✓ в структурных компонентах диагностической культуры педагога аналогичная направленность выражена в большем качественном разнообразии: творческая личностно ориентированная исследовательская деятельность; психолого-педагогическая диагностическая компетентность; способность к целеобразованию на основе рефлексии; развитие педагогического мышления; познавательная активность; личност-

ное самосовершенствование; гуманное и личностно ориентированное отношение; творческая индивидуальность, самореализация и рефлексия; понимание личности, прогнозирование развития; личностно ориентированное взаимодействие;

✓ модель диагностической культуры педагога больше носит творческий, личностный, ценностный и перцептивный характер и может служить ориентиром усовершенствования модели диагностической культуры обучающихся.

Педагогические условия формирования диагностической культуры учащегося имеют организационно-кадровый уклон: наличие педагогов, подготовленных к работе с диагностическими методиками, научно-методической литературы, программного обеспечения, баз данных и др.

Специальный курс по обучению школьников приемам работы с диагностическим инструментарием включен в комплекс условий, но адресован учащимся 7—8-х классов. Вследствие этого процесс формирования диагностической культуры учащихся носит дискретный характер, а критерии и показатели ее сформированности оказались несколько шире содержания спецкурса и структурных компонентов: способность к самопознанию, эмпатии, умение формулировать образ «я».

По результатам проблемного анализа психолого-педагогической литературы, исходно-предпосылочным знанием для нашего исследования, посвященного проблемам развития диагностической культуры студентов в блоке общекультурной подготовки, стали следующие положения:

✓ понимание педагогической диагностики как конструирования нового знания о личности обучающегося и в силу этого — как важного условия реализации целей-ценностей личностно ориентированного образования;

✓ позиционирование самодиагностики как импульса к углублению в свой внутренний мир, позволяющего обучающемуся знать свой образовательный потенциал и строить собственный путь в образовании;

✓ взаимосвязь самодиагностики с процессами самоанализа и самооценки обучающихся, а шире — с личностными результатами школьников и общекультурными компетенциями выпускников вузов;

✓ инвариантные компоненты моделей диагностической культуры педагога и учащихся, а также критерии их сформированности, коррелирующие с целями-ценностями личностно ориентированного образования в современном мире.

Модель диагностической культуры педагога носит творческий, личностный, ценностный и перцептивный характер и может служить ориентиром усовершенствования модели диагностической культуры обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Воюшина, М. П.* Диагностика метапредметных образовательных результатов в первом—четвертом классах : вебинар изд-ва «Просвещение» (14.02.2018) / М. П. Воюшина, Е. П. Суворова. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=UtdwBWIOA84>.
2. *Гудкова, С. Н.* Проектные задачи как средство диагностики метапредметных результатов (на примере проектной задачи «Новогодняя круговерь») / С. Н. Гудкова, Н. В. Зыкова // Пермский педагогический журнал. — 2015. — № 7. — С. 135—138.
3. *Дедова, О. Ю.* Диагностическая культура учителя начальных классов и ее развитие / О. Ю. Дедова, Н. Н. Деменова, О. В. Колесова // Человек и образование. — 2017. — № 3 (52). — С. 122—126.
4. *Дедова, О. Ю.* Развитие диагностической культуры учителя начальных классов : рабочая тетрадь / О. Ю. Дедова, И. И. Бондарева. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2017. — 55 с.
5. *Еремкина, О. В.* Научные основы формирования психодиагностической культуры учителя / О. В. Еремкина. — URL: <http://www.emissia.org/offline/2006/1080.htm>.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — специалитет по специальности 11.05.02 Специальные радиотехнические системы : приказ Министерства образования и науки РФ от 9 февраля 2018 года № 95. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71791950/>.
7. *Пальмова, Е. А.* Педагогические условия формирования основ диагностической культуры учащихся общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Пальмова. — Тамбов, 2012. — 29 с.
8. *Поташиник, М. М.* Освоение ФГОС : методические материалы для учителя / М. М. Поташиник, М. В. Левит. — М. : Педагогическое общество России, 2016. — 208 с.
9. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / под ред. А. Б. Воронцова. — М. : Просвещение, 2011. — 177 с.
10. *Хуторской, А. В.* Педагогическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. — М. : Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.
11. *Щуркова, Н. Е.* Педагогическая диагностика личностного развития младшего школьника / Н. Е. Щуркова. — М. : Ювента, 2013. — 144 с.



СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОМУ НАПОЛНЕНИЮ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

М. В. СТЕПАНОВА,
аспирант НГПУ им. К. Минина,
главный методист по иностранным языкам
корпорации «Российский учебник»
stepanova.m.v@bk.ru

Статья посвящена вопросам эффективности и качества образовательного процесса, которые зависят как от учебно-методического, так и от кадрового обеспечения. Рассматриваются структура учебно-методического комплекта, его компоненты, их взаимодействие, назначение, этапность вовлечения в образовательный процесс.

The article deals with the issues of efficiency and quality of the educational process depending on the educational and methodological materials and the foreign language teacher's qualification. The structure of the educational and methodological set of materials, its components, their interaction, purpose of usage and the proportion of the involvement into educational process are examined.

Ключевые слова: УМК, компоненты и структура УМК, учебник, подходы в обучении иностранным языкам, дидактико-методическая компетенция учителя

Key words: educational and methodological set of teaching materials (its components and its structure), textbook, methods of teaching foreign languages, teacher's methodological competence

Современный период развития методики преподавания иностранного языка характеризуется повышенным интересом ученых и практиков к школьному учебнику иностранного языка. Актуальна точка зрения И. Л. Бим, О. В. Афанасьевой, О. А. Радченко, что учебник как модель обучения материализует цели обучения, охватывает все компоненты содержания, реализует определенные принципы обучения, основывается на открытой гибкой современной методической концепции.

Учебник в своем развитии прошел определенные ступени, совершенствуясь внутри (содержательно, дидактически, структурно, визуально) и развиваясь вовне, наращивая компоненты и методический шлейф, которые способствуют повышению качества и эффективности образовательного процесса. Сегодня за понятием «учебник» часто стоит понятие «учебно-методический комплект» (или УМК).

И именно УМК признается целым рядом ученых основным средством обучения. Объясняется это прежде всего тем, что качество образования и его результат во многом зависят от учебно-методического комплекта, по которому ведется обучение, полноты его использования. Учебник является ядром УМК, его неотъемлемым компонентом.

Учебник при этом не теряет своей ведущей роли и является ядром УМК, его неотъемлемым компонентом, основой учебного процесса.

На современном этапе есть разночтение в расшифровке понятия УМК: учебно-методический комплект и учебно-методический комплекс. В статье рассматривается УМК как учебно-методический комплект. На наш взгляд, отличие в употреблении термина «комплекс» от термина «комплект» состоит в более широком понимании УМК с включением в него различного типа компонентов на двух и более носителях. Расширение понятия «учебно-методический комплект» и употребление понятия «комплекс» связаны с формированием и развитием информационно-образовательной среды и расширением функций УМК.

УМК не изолирован, а открыт для пополнения и развития. Перспективы данного вопроса Е. Я. Григорьева видит «в дальнейшей разработке методического проектирования, практическим результатом которого является разработка инновационных учебных пособий и других компонентов учебно-методического комплекта, отвечающих требованиям мультикультурной среды, в которой существует современный человек» [9, с. 6].

УМК как система имеет свою структуру с определенным количеством элементов и сформированных связей между ними. Количественное изменение компонентов структуры неминуемо ведет к изменению системы в целом. УМК — это набор средств обучения, которые разрабатываются в соответствии с авторской концепцией и связаны единой методиче-

Качество образования и его результат во многом зависят от учебно-методического комплекта, по которому ведется обучение, полноты его использования. Учебник является ядром УМК, его неотъемлемым компонентом.

ской идеей. В УМК реализация образовательной задачи распределена по его компонентам с учетом технических и дидактических возможностей носителей информации, поэтому получить качественный результат можно только при использовании полного учебно-методического комплекта. Г. В. Перфилова пишет: «Неслучайно в перечне критериев, разработанных для оценки коммуникативной направленности учебного комплекта, содержится вопрос о составе его обязательных компонентов, а в случае дефицитной комплектации УМК возможность достижения коммуникативных целей при изучении ИЯ... ставится под сомнение. Это обстоятельство связано с подходом к УМК... как к целостной системе, в которой каждый из компонентов подчинен общей концепции... Именно поэтому в ходе работы над конкретным разделом учебника параллельно, систематически и регулярно должен привлекаться соответствующий компонент УМК. Если же эта системная взаимосвязь нарушается или отсутствует, то результативность учебного процесса оказывается под вопросом» [10, с. 36].

Учебно-методический комплект создается автором, но может быть дополнен в процессе обучения путем расширения состава «орудий труда» учителя и ученика. От этапа к этапу возрастают ответственность и требование профессионализма, предъявляемые к учителю сначала при оценке им учебника, затем при методически грамотном использовании всех компонентов УМК и, наконец, при формулировании необходимости и возможности включения в комплект дополнительных материалов.

Состав УМК ученые анализируют и рассматривают по-разному, выделяя инвариантное и вариативное ядра любого УМК, подразделяя средства обучения на основные и вспомогательные и т. д. Дискуссия о том, каким должен быть УМК, что включать в его состав, насколько он должен быть открыт для образовательного пространства, продолжается.

Сегодня в иноязычном образовательном пространстве наблюдается функционирование двух основных подходов к изучению иностранного языка, делающих упор либо на лингвистическую грамотность учащихся и построение речевого высказывания в опоре на систему языка, либо на подачу и тренинг языковой составляющей в речевом образце, контексте и усвоение языка функционально. В первом случае, как правило, движение образовательного процесса идет от усвоения отдельной лексической единицы и грамматического явления, последующего тренинга формы и смысла языковой единицы, наблюдения ее функционирования в контексте и на базе этого — к последующему формированию речевых умений. В другом случае система языка вводится, тренируется и выводится на контроль в контексте, что соответствует современным подходам к преподаванию иностранных языков. М. В. Вербицкая отмечает, что при обучении грамматике «следует принимать во внимание интегративный характер живого человеческого языка, связь разных видов речевой деятельности. Языковые навыки являются основой речевых умений и должны формироваться в неразрывном единстве» [6, с. 16].

Оба подхода объективно существуют на практике. Как правило, в учебнике берется за основу тот или иной подход, и в зависимости от этого определяются роль и задача каждого отдельного компонента УМК, стабильность его позиции в составе учебно-методического комплекта, востребованность и критерии обязательности, достаточности или избыточности. При включении в образовательный процесс компонентов методического шлейфа необходимо проводить сравнение дидактико-методической составляющей самого учебника и каждого компонента, учитывать, какой способ (дедуктивный или ин-

В УМК реализация образовательной задачи распределена по его компонентам с учетом технических и дидактических возможностей носителей информации.

дуктивный) ознакомления с языковым материалом лежит в основе учебно-методического комплекта, а также пути и методы следующего за ним тренинга и формирования языковых навыков и речевых умений.

Компоненты, которые имеют единую с учебником систему организации и обработки материала, являются дополнительными и используются, как правило, для дифференциации процесса обучения или создания необходимой избыточности.

Компоненты, имеющие противоположную направленность, решают вполне определенные задачи: либо аккумуляции лингвистических знаний и их перевода в поле речевого умения (в случае дедуктивного способа изучения языкового контента), либо задачу тренинга лексико-грамматического материала, введенного через речевой образец и первично отработанного в речевом контексте (при индуктивном варианте освоения системы языка путем наблюдения и осуществления аналитической деятельности).

Рассмотрим данные положения на примере серии УМК «Forward» под редакцией М. В. Вербицкой (см. схему).

Учебно-методический комплект серии «Forward» на этапе основной школы включает учебник (разработан также его электронный вариант), программу, рабочую тетрадь, аудиоприложение к учебнику и рабочей тетради, лексико-грамматический практикум.

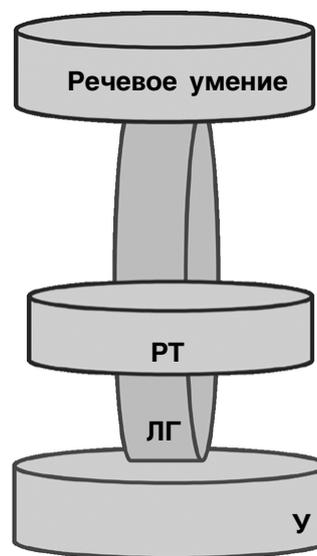
Учебно-методический комплект серии «Forward» на этапе основной школы включает учебник, программу, рабочую тетрадь, аудиоприложение к учебнику и рабочей тетради, лексико-грамматический практикум.

УМК обеспечен методической поддержкой для преподавателя в виде книги для учителя, включающей проектирование учебного курса и методические рекомендации по каждому разделу учебника, описание методики организации учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся, рекомендации и формы тестов для всесторонней оценки образовательных достижений школьников.

ка, описание методики организации учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся, рекомендации и формы тестов для всесторонней оценки образовательных достижений школьников.

Взаимосвязь и взаимодействие компонентов УМК «Forward» под ред. М. В. Вербицкой

УМК «Forward»



Условные обозначения:

У — учебник

РТ — рабочая тетрадь

ЛГ — лексико-грамматический практикум

Прежде всего необходимо отметить, что данная схема не включает такие компоненты УМК, как аудиоприложение, материалы контроля, авторская программа и книга для учителя. По нашему мнению, эти компоненты априори обязательны к использованию в случае работы по УМК. Основопологающим в УМК «Forward» является коммуниктивно-когнитивный подход, который, как известно, подразумевает необходимость равного внимания к формированию у обучаемых адекватного представления о системе изучаемого языка, способности к речевым действиям и умениям в коммуникативной сфере. Это серьезная методическая задача для педагога. А. Н. Шамов, опираясь на мнение И. Л. Бим, отмечает, что «для усвоения языкового и речевого материала трудно бывает умело сочетать такие два важных явления, как «коммуникативность» и

“системность”... И это сейчас, пожалуй, одна из наиболее важных проблем как в теоретическом, так и в практическом плане» [12, с. 6].

Когнитивная направленность означает организацию формирования представлений о лингвистических явлениях нового языка согласно закономерностям естественного процесса познания, обеспечение активной роли ученика в осмыслении языковых явлений. Для реализации данного метода в учебнике представлен богатый речевой материал, сопровождаемый филологическим анализом языка. Семантизация лексики в УМК «Forward» осуществляется в основном беспереводным способом, функционал грамматических и лексических явлений первичен по отношению к усвоению формы. Учебник отличается избыточностью коммуникативно ориентированного тренинга и, соответственно, речевого объема.

Рабочая тетрадь в УМК является обязательной к использованию в рамках образовательного процесса, поскольку содержит тесты на самоконтроль и самооценку. Материал рабочей тетради, так же как и материал учебника, организован по видам речевой деятельности и, по сути, является дополнительным тренингом речевого контекста с «зашитым» в него языковым материалом. Использование рабочей тетради позволяет осуществлять дифференцированный подход в обучении, предлагая учащимся разноуровневые по сложности задания и выстраивая индивидуальную траекторию образовательного маршрута. В силу ряда причин сегодня в некоторых регионах страны рабочая тетрадь не используется как учебный материал. Российская академия образования в письме руководителям региональных органов управления образованием РФ от 14.06.2018 г. рекомендует использование рабочих тетрадей в образовательном процессе для повышения его эффективности, так как исключение данного компонента из УМК нарушает его целостность и ставит под угрозу реали-

зацию поставленных в образовательной программе целей.

Лексико-грамматический практикум данного УМК, в свою очередь, имеет целью сформировать у учащихся прочные и гибкие навыки применения изученного лексико-грамматического материала для решения коммуникативных задач и с точки зрения формирования чистоты речевого высказывания может позиционироваться как обязательный компонент учебно-методического комплекта. В УМК

Когнитивная направленность означает организацию формирования представлений о лингвистических явлениях нового языка согласно закономерностям естественного процесса познания.

«Forward» система языка вводится в речевом контексте, а отрабатывается как в речевом контексте, так и на уровне отдельной единицы через лексико-грамматический практикум УМК.

Значительное отличие лексико-грамматического практикума в составе УМК «Forward» от других подобных ему учебных пособий состоит, во-первых, в большом количестве заданий по лексике и грамматике на основе связных текстов; во-вторых, в выстроенной системе различного типа упражнений: от репродуктивных — к условно-продуктивным и продуктивным. Разворот страницы лексико-грамматического практикума в большинстве случаев соответствует развороту страницы учебника, и под активным грамматическим и лексическим минимумом понимаются те языковые явления, которые предназначены для употребления в говорении и письменной речи в рамках ситуаций общения, созданных автором на страницах учебника или предлагаемых к созданию учащемуся.

В основе семантизации лексики в УМК «Forward» лежит беспереводный способ, который реализуется с помощью таких приемов, как наглядность, контекстная догадка, дефиниция, синонимы, антонимы и т. д. Выбор приема во многом обусловлен характером слова и этапом обучения. Отработав лексическую единицу на уровне понимания, лексико-граммати-

ческий практикум в УМК расширяет возможности усвоения слова, вводя комплекс упражнений по переводу его на родной язык. Как отмечают ученые М. А. Ариян, А. Н. Шамоу, «в современном коммуникативном методе обучения иностранным языкам родной язык используется дифференцированно в зависимости от целей и этапов обучения» [1, с. 40]. Система разнообразных заданий репродуктивного и продуктивного характера, таких как подбор синонимов и антонимов, классификация и группировка слов по указанному признаку, вычленение грамматической формы из контекста, использование грамматической формы в соответствии с ее функцией, соотнесение образа слова со значением, подстановка пропущенных в слове букв или буквосочетаний, заполнение пропусков в контексте, речевом образце, составление микродиалогов из разрозненных реплик, расширение (сокращение) предложений по образцу, ответы на предложенные вопросы, составление вопросов к данным вариантам ответов, перифраз предложения с употреблением новых слов и др., обеспечивает полноценность усвоения языкового материала интегративно в рамках формирования коммуникативных умений.

Необходимо отметить, что, по мнению Н. В. Барышникова, «наилучшего метода обучения иностранным языкам не существует, поскольку выбор метода зависит от цели, условий обучения, от возрастных особенностей обучающихся, объема и степени интенсивности курса иностранного языка, численности группы обучающихся и ряда других педагогических и психологических факторов» [2, с. 6]. Тем не менее неутешительные результаты проведенного в 2016/2017 учебном году Национального исследования качества образования по иностранным языкам в 5-х и 8-х классах свидетельствуют о не-

обходимости пересмотра уже устоявшихся подходов, их обновления и модификации.

Все современные учебники иностранного языка, рекомендованные Министерством образования и науки РФ, включенные в федеральный перечень учебников, соответствуют требованиям ФГОС и другим нормативным документам. Но в них присутствует в разном объеме различный языковой и речевой материалы, разные темы, подтемы и коммуникативные ситуации, варьируются системы упражнений, используются неодинаковые подходы к обучению видам речевой деятельности и формированию функционала языка. Задача учителя состоит в умении ориентироваться в этом разнообразии учебно-методических комплектов, быть профессионально-компетентным, способным проанализировать структуры и дидактико-методические возможности учебника как основного средства обучения и всех компонентов УМК и выбрать тот, который соответствует особенностям его образовательной организации, возрастным и индивидуальным качествам учащихся, специфике его личной методической подготовки и его менталитету. Выбор учителем УМК для обучения иностранному языку также предполагает не только знание им всех входящих в него компонентов, но и понимание их дидактико-методического значения.

Эффект использования каждого компонента возможен лишь в том случае, если учитель знает, что, где, когда и насколько целесообразно использовать в образовательном процессе. По мнению Н. А. Горловой, эффективность обучения иностранным языкам зависит от качества как учебно-методического, так и кадрового обеспечения образовательного процесса, от их соответствия современным требованиям личности, общества и государства. Одним из требований к разработке и использованию УМК, по мнению ученого, является необходимость «повысить “культуру пользователя” УМК путем

Результаты проведенного в 2016/2017 учебном году Национального исследования качества образования по иностранным языкам свидетельствуют о необходимости пересмотра устоявшихся подходов, их обновления и модификации.

формирования профессионально-методической компетенции преподавателя/учителя ИЯ» [8, с. 19]. Именно в зависимости от сформированности у учителя данной компетенции «учебник может превратиться либо в цель, либо в средство обучения» [7, с. 23].

В первом случае учитель конструирует и строит урок в соответствии с содержанием учебника и фактически проходит представленный в нем материал. Во втором педагог отбирает то содержание, которое позволяет учащемуся овладеть навыками, умениями, компетенциями, то есть формирует образовательную тактику. Н. А. Горлова подчеркивает: «Качествен-

ное отличие использования учебника как средства обучения состоит в том, что учитель знает, понимает и сам создает *систему последовательных действий* — свою персональную технологию обучения как продукт профессиональной деятельности» [7, с. 23].

Вышеизложенные позиции позволяют предположить возможность реализации данной задачи через прямой опыт взаимодействия педагога с учебником, УМК, развитие его профессиональной компетентности в целом и дидактико-методической составляющей в частности в результате анализа, освоения и применения УМК в практической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариян, М. А. Основы общей методики преподавания иностранных языков. Теоретические и практические аспекты : учебное пособие / М. А. Ариян, А. Н. Шапов. — М. : Флинта : Наука, 2017. — 224 с.
2. Барышников, Н. В. Обучение иностранным языкам и культурам: методология, цель, метод / Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. — 2014. — № 9. — С. 2—9.
3. Бим, И. Л. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка / И. Л. Бим, О. В. Афанасьева, О. А. Радченко // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 6. — С. 13—17.
4. Вербицкая, М. В. Английский язык: 2—4 классы : программа / М. В. Вербицкая. — М. : Вентана-Граф, 2015. — 144 с. — (Forward).
5. Вербицкая, М. В. Английский язык: 5—9 классы : программа / М. В. Вербицкая. — 2-е изд., испр. — М. : Вентана-Граф, 2015. — 80 с. — (Forward).
6. Вербицкая, М. В. Национальное исследование качества образования по иностранным языкам в V классе: результаты и методические выводы / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, В. Н. Симкин // Иностранные языки в школе. — 2017. — № 11. — С. 2—22.
7. Горлова, Н. А. Методические ориентиры для выбора учебника иностранного языка / Н. А. Горлова // Иностранные языки в школе. — 2012. — № 2. — С. 17—24.
8. Горлова, Н. А. Оценка качества и эффективности УМК по иностранным языкам / Н. А. Горлова // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 8. — С. 19—27.
9. Григорьева, Е. Я. Методическое проектирование содержания школьного иноязычного образования в условиях его модернизации / Е. Я. Григорьева // Иностранные языки в школе. — 2014. — № 8. — С. 2—6.
10. Перфилова, Г. В. Параметры учебника иностранного языка для неязыковых вузов в новой дидактической парадигме / Г. В. Перфилова // Вестник МГЛУ. — 2007. — № 538. — С. 33—48.
11. Письмо РАО от 14.06.2018 № 01-368/15/7.
12. Шапов, А. Н. Усвоение учебного материала в контексте когнитивного развития школьника / А. Н. Шапов // Иностранные языки в школе. — 2017. — № 9. — С. 2—10.

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.

Перечень представляемых авторами материалов

✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала, фамилиями автора(авторов) с указанием полных 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

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

ИЗ ИСТОРИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Ученые земли Нижегородской

В. В. РОЗАНОВ О ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ И СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ



А. С. КУРБАТОВА,
кандидат философских наук,
доцент кафедры психологии
и педагогики дошкольного и начального
образования НГПУ им. К. Минина
(Нижний Новгород)
alla10135@yandex.ru



Д. А. ГУЛЬКО,
магистрант НГПУ им. К. Минина
(Нижний Новгород),
наместник Городецкого Феодоровского
мужского монастыря (игумен Даниил)
gfmmst@gmail.com

Статья посвящена анализу идей русского православного философа и педагога конца XIX — начала XX века В. В. Розанова. В статье изложены философские подходы к вопросам определения цели и содержания образования, взаимодействия школы и семьи, сочетания личностного и профессионального компонентов в деятельности учителя, не потерявшим своей актуальности и сегодня. Взгляды мыслителя на два пути образования — «естественный» и «искусственный» — дают ключ к пониманию проблем, которые испытывает образованный человек: потери смысла и цели жизни, разрыва отношений между детьми и родителями, отсутствия духовно-нравственных ориентиров. Авторами доказывается, что обращение к истории педагогических идей, а также к традициям семейного религиозного воспитания способствует пониманию и принятию нравственных ценностей.

The article is devoted to the analysis of the V. V. Rozanov's ideas who was Russian Orthodox philosopher and teacher of the XIX — early XX centuries. The article outlines the philosophical approaches to the issues of determining the purpose of education, its content, the interaction of school and family components in the teacher's activity that not lost their relevance today. The views of the thinker on the two paths of education «natural» and «artificial» give the key to understanding the problems experienced by an «educated

person»: the loss of meaning and purpose of life, the breakdown of relations between children and parents, the absence of spiritual and moral guidelines. It is proved that the study of the genesis of pedagogical ideas can help to find an effective tool for the adoption and understanding of moral values.

Ключевые слова: *V. V. Розанов, общественное воспитание, семейное воспитание, религиозное воспитание, духовно-нравственное воспитание, православные традиции, система образования, принцип индивидуального обучения, воспитательный идеал*

Key words: *V. V. Rozanov, public education, family education, religious upbringing, spiritual and moral education, Orthodox traditions, education system, the principle of individual learning, educational ideal*

В настоящее время творчество Василия Васильевича Розанова привлекает к себе читателей, увлекает исследователей. Безусловно, оно представляет большой интерес и для современного учителя. Ценность истории педагогики состоит в том, что накопленные веками знания помогают избежать ошибок, а анализ причин возникновения проблем и предпринятых к их разрешению шагов уберегает от повторных ошибок: ведь тот, кто ищет верное решение проблемы настоящего, должен понять прошлое. Память об этом прошлом хранится и передается. Так, 23 мая 2006 года на здании Нижегородского государственного педагогического университета была установлена памятная доска в честь выдающегося философа и педагога конца XIX — начала XX века В. В. Розанова с целью «увековечивания памяти... и стимулирования интереса современных нижегородцев к его работам» [6].

Система образования постоянно реформируется, чтобы сгладить существующие противоречия и приблизить ее к идеалу. Происходящий в настоящее время процесс модернизации сближает современный период реформирования с периодом конца XIX — начала XX века: именно тогда система образования подвергалась принципиальной критике со стороны В. В. Розанова.

Василий Розанов родился 20 апреля 1856 года в г. Ветлуге Костромской губернии. Когда ему было три года, умер отец, мать с семьей детьми переезжает в Кострому. В четырнадцать лет он ос-

тался круглым сиротой. По предсмертной просьбе матери старший брат Николай, окончивший к этому времени Казанский университет, берет его на воспитание. Василий переезжает с семьей брата сначала в Симбирск, а потом в Нижний Новгород, где брат получает должность учителя гимназии.

Розанов ненавидел всеуравнивающую, всеунифицирующую «пиджачную» цивилизацию средних, сереньких людей, повсюду насаждавших в буквальном смысле среднюю школу» [2, с. 92]. Подобное отношение сложилось у него во многом на основе собственного учительского опыта. Но первые негативные впечатления он получил еще в свои школьные годы. Уроки он, как правило, не готовил. «Завтра — уроки... и я раскрывал журнальчик... но, припоминая пять учительских физиономий, вместе с тем вспоминал, что один учитель что-то как будто задал, но не прямо, а косвенно, второй велел что-то повторить, третий задает так много, что все равно не выучить, четвертый — дурак и его все обманывают, пятый урок — физика и будут опыты. Тогда я облегченно вздыхал... “Значит ничего не задано”» [8, с. 102]. Он складывал так и не раскрытые учебники (чтобы утром не искать) и сразу же забывал об уроках. Но ложась в кровать, обязательно брал с собой один из учебников, что должно было свидетельствовать об «истоме усталости или пламенном зубрении» [там же] для иногда заходившего в его комнату старшего брата. После этого закрывал глаза и моментально засыпал.

Утром тихий, скромный и послушный Вася Розанов брал отложенные вечером учебники и отправлялся на учебу. Сев за свою парту, он от звонка до звонка «ел глазами» учителя, который, обрадованный его вниманием, часто объяснял новый материал не столько классу, сколько ему. И так было на всех уроках, кроме математики, на которой Розанов по мере необходимости смотрел и на доску. «Я не только внимательно смотрел на учителя, — вспоминает он, — но как-то через известные темпы времени поводил шеей, отчего голова кивала, но не торопливо, а именно как у вдумчивого ученика, глаза были чрезвычайно расширены» [8, с. 103]. При этом Розанов ничего не видел и не слышал. И получая отличные оценки в графе «Внимание и прилежание», он по всем без исключения учебным предметам имел значительно более низкие показатели. Обычно ему ставили «два с плюсом», «три», «четыре с минусом» только благодаря постоянным подсказкам школьных товарищей. А поскольку все одноклассники его любили, желающих подсказать всегда было много.

Очевидно, что живая натура будущего мыслителя не могла примириться с формализмом в школьном преподавании. Его возмущало, что повсюду царил дух казенщины, унылой приземленности и в то же время оторванности от окружающей жизни. Подобное положение и стало причиной того, что учился Розанов «еле-еле». Однако, не проявляя старания во время школьных занятий, он много читал и конспектировал. Именно это, по его утверждениям, главным образом и способствовало в дальнейшем развитию у него умения концентрировать мысль и точно ее формулировать.

После окончания гимназии Розанов поступил в Московский университет на исторический факультет, а затем был

вынужден на долгих одиннадцать лет вернуться в школу, заняв должность учителя. Эта работа тяготила его. Розанов довольно критично подходил к себе, справедливо полагая, что у него нет тех качеств, которые позволили бы ему стать хорошим педагогом. «Почему-то “ученость” и “педагогичность” чаще всего обратно пропорциональны», — напишет он позднее, как бы оправдываясь [11, с. 227]. Хотя разочарования Розанова были обусловлены не только личными проблемами (неудачами в семейной жизни, трудностями в общении с коллегами), а скорее удручающим положением дел в системе государственного образования. Всюду, негодовал он, школа старается управлять, и «до тех пор, пока вы не подчинитесь школе и покорно дадите ей переделать себя в негодного никуда человека, до тех пор вас... никуда не примут... не допустят ни до какой работы» [10, с. 455]. Сложившаяся ситуация, по его глубокому убеждению, была хотя и катастрофической, но не безвыходной. Стремясь привлечь внимание общественности к школе, он начинает активно писать о различных проблемах государственного образования. Современники Розанова заявляли, что его характеристика положения дел в системе образования — «сумерки просвещения» — в то время являла собой наиболее острую и принципиальную ее критику.

В этой связи он предлагает всесторонне изучать и проблему учительства. Для этого, «по его мнению, следует прежде всего ознакомиться с бытом учителей, так как понять что-либо в системе образования без этого невозможно. Задавленный уроками, бесчисленными циркулярами, безденежьем учитель в конце XIX века нуждался в защите» [2, с. 97]. «Безрассудно и жестоко требовать с людей, предварительно не дав им способов выполнить требуемое; нельзя иначе возвысить самый уровень учительского у нас класса, как создав лучшие условия для его существования», — пишет Розанов [10,

Современники Розанова заявляли, что его характеристика положения дел в системе образования — «сумерки просвещения» — в то время являла собой наиболее острую и принципиальную ее критику.

с. 42]. Заявляя, что с российского учителя «пора снять знак раба», он говорил о необходимости приравнять положение учителей к положению служащих других ведомств. В этом мыслитель видел потенциал для формирования уважения к профессии и добросовестного ей служения.

Розанов «выделяет два основных пути воспитания ребенка. Определив первый как «естественный» (в семье), он второй называл «искусственным» (за пределами семьи)» [3, с. 84]. По Розанову, воспитательное воздействие семьи настолько велико, что выходит далеко за пределы суммы слагаемых индивидуальных возможностей всех ее членов, интеллектуальной и культурной подготовки, условий их жизни. Именно поэтому автор «Сумерек просвещения» активно боролся за создание прочных семейных традиций, основанных на воспитании в семье взаимного уважения, любви детей и родителей. Описывая второй («искусственный») путь, он «утверждал, что по своей сущности государственная школа во многом противоположна семье. Эти две структуры находятся в противоборстве, несмотря на их видимый союз» [3, с. 85].

С точки зрения Розанова, школа оставила семье «механическую» часть воспитания — контроль посещения ребенком учебного заведения, в котором он и проводит почти все свободное время, а в своей семье превращается в «простого квартирьер-съемщика» [2, с. 99]. «Семье оставлен только труд родить и дать “первое молочко”... кой-какого научения, однако быстро обрываемого... она уже дает своему ребенку только ночлег, на вечер — комнату и керосиновую лампу, поутру — чай и еду — в 3 часа» [11, с. 220]. В итоге семья, где забота о детях формальна, «опустела и запустела», «заледенела», так как дети ее не согревают. Возможно, они и благодарны родителям за «квартиру и стол», хотя далеко не всегда. Дети «не почитают родителей религиозно», переживает Розанов, убежденный, что между

родителями и детьми рушится мистическая «религиозная связь», которая возникает еще до рождения ребенка.

«Ребенок нуждается не столько в физическом пропитании, — постоянно повторял мыслитель, — сколько в здоровой и чистой вокруг себя атмосфере семьи» [7, с. 99]. «Ребенок так же воспитывает взрослого, как и воспитывается им, — писал Розанов. — Он от взрослого получает факты, знания, поучения (самая печальная и при неумении бесполезная сторона воспитания), но своею невинностью, веселостью, играми, забавами и, наконец, зарождающимися пороками он его воспитывает, а в последнем — и угрожает» [11, с. 220].

Отстаивая приоритет семьи, Розанов положительно оценил изменения в правилах Министерства народного просвещения, опубликованные в феврале 1867 года. Согласно новому положению ребенок мог учиться дома, а в конце года сдавать переходные экзамены. «Гимназия могла стать помощницей семьи, создавалась возможность повышения эффективности во взаимоотношениях как школы и семьи, так и образования и воспитания» [3, с. 80].

Реформирование образования Розанов видел в замещении «многолюдных, дурно обучающих и совсем не воспитывающих младших классов средней школы множеством маленьких подготовительных школ с частной инициативой, близко стоящих к семье и всего лучше поручаемых руководству местного священника» [11, с. 49].

Священник будет выполнять роль необходимого посредника между семьей и гимназией. Таким образом, обучение будет находиться в руках семьи и церкви, особенно это необходимо, когда речь идет об образовании, которое в то время было принято называть «элементарным».

Розанов положительно оценил изменения в правилах Министерства народного просвещения. Согласно новому положению ребенок мог учиться дома, а в конце года сдавать переходные экзамены.

Розанов был уверен, что на детей влияет сила любви родителей [5]. Когда любовь сильная, дети вырастают тоже сильными и упорными, но родители не должны быть ослеплены любовью к детям. По его убеждению, дети (в то время однодетные семьи были редкостью) должны быть несколько отдалены от взрослых, от них должно быть скрыто, что именно они — главная забота семьи и ее особая гордость. Они не должны знать, что в их воле или капризе обрадовать или огорчить семью. Напротив, дети должны знать, что на них потрачено много забот и труда, «тогда они будут стремиться подняться до уровня родительской любви. Из постоянно же опекаемых детей, которых родители не столько воспитывают, сколько балуют, по наблюдениям Розанова, часто вырастают весьма посредственные люди» [3, с. 82]. В конечном итоге он «приходит к выводу, что хорошая семья — это религиозно-любящая семья, поэтому важно, чтобы дети видели в семье согласие и мир, а не ссоры и разлад. В этом мыслитель усматривал важнейшие основы семейного воспитания. И многие современные психологи, полагающие, что уровень развития (прежде всего нравственного) ребенка определяется не столько индивидуальными качествами, сколько отношениями, сложившимися в семье,

так или иначе разделяют взгляды Розанова по этому вопросу» [3, с. 81].

Мыслитель неоднократно отмечал, что крестьянские семьи с элементарным уровнем грамотности нередко удивляют прекрасными успехами в воспитании. Из таких семей, по его утверждениям, часто выходили выдающиеся люди.

Мыслитель неоднократно отмечал, что крестьянские семьи с элементарным уровнем грамотности нередко удивляют прекрасными успехами в воспитании. Из таких семей, по его утверждениям, часто выходили выдающиеся люди.

ни мало правдоподобны покажутся мои слова многим, я скажу твердо (сколько видал), — пишет Розанов, — что ребенок, *никогда и никак* не наказанный и при всем том воспитанный в строжайшем религиозном и нравственном духе путем непрерывного над ним наблюдения стар-

ших, есть идеал не только желаемый, но иногда и осуществляемый (видел это и свидетельствую) в среде первобытно-необразованной народа нашего, где старшие члены семьи не умеют подписать без пропуска двух букв своего имени» [11, с. 140]. Однако именно из таких семей, по его утверждениям, часто выходили выдающиеся люди.

Розанов предупреждал, что семья должна внимательно следить за влиянием школы (особенно начальной) на ребенка. «У нее, например, должно быть право отказать учителю, не способному должным образом обучать и воспитывать детей. В целях же развития образования и воспитания важно организовать не строительство огромных школьных комплексов, где все недостатки системы образования предстанут в увеличенном виде, а заняться созданием маленьких школ. В них, по Розанову, можно обеспечить более качественное обучение. Такая школа способна дойти до каждого с помощью своих гибких, эластичных форм» [3, с. 85]. «Маленькая, бедная... — пишет мыслитель, — она будет воспитательна, она будет художественно образующей школой, наконец — школой национальной» [11, с. 180]. Только в такой школе возможно отойти от исключительно коллективного обучения, когда ученик практически не общается один на один со своим учителем, и реализовать принцип обучения индивидуального, способствующего развитию уникальных способностей каждого ребенка; только через развитие творческих способностей человек, по мнению Розанова, приносит в мир новое, особенное, свое.

Подлинной задачей просвещения, по его мнению, должно быть «воспитание преданности, любви, верности. Лишь тогда новые поколения будут выходить на широкую арену жизни с любовью, с уважением к каждому, и значит, ко всем» [3, с. 96]. «Исчезнет это несчастное “общее образование”, — возмущался Розанов, — *ни в чем* образование, ибо в общей смеси, составленной из борющихся

элементов, один поедает другого и им поедается сам» [11, с. 54]. В противном случае семья и впредь будет критиковать школу, а школа семью, а дети, оказавшись меж двух огней, направят критику в нужном для них направлении, чтобы избежать ее в свой собственный адрес. Они уже в начальной школе научатся хитростям: в своих интересах использовать в школе критику семьи, а в семье — критику школы.

Воспитание требует (и требует именно от семьи) значительных сил и энергии, но перепоручать кому-либо воспитание своего ребенка ответственные родители не имеют права. Они должны верить, что есть вещи, о которых человек «знает *один*, что *этих* вещей некому передать его детям, наконец, что именно это знание и есть главное, которое определяет жизнь, определяет самого человека, тогда как всяким другим знанием он лишь *пользуется*» [11, с. 134], и следовать этой вере. «И лишь тогда, когда семья передала все это ребенку, он может идти в школу. *Школа дает посох человеку, но формирует-то его семья*» [3, с. 87].

Однако Розанов вынужден констатировать, что, к сожалению, семейная жизнь иногда не складывается и «самый тонкий институт», как он называл семью, рушится. «Долг же неблагополучной семьи перед детьми, по его убеждению, заключается в том, чтобы выделить их из себя, из своей разлагающейся атмосферы. Пусть у них сформируется свой, особый мир, как можно менее зависимый от мира распавшейся семьи. Вместе с тем мыслитель не может не оценить подобного рода ситуацию как крайне нежелательную не только для родителей, но и для детей» [3, с. 86—87].

Розанов постоянно писал о необходимости создания прочных семейных традиций, он обращал пристальное внимание на религиозный аспект семейного воспитания.

Именно в нем он видел важнейший

фактор создания физически крепкой и духовно здоровой семьи. Однако от него не могло укрыться: *воспитание детей семье становится все более в тягость, институт семьи разрушается*. Его огорчало, что «обществом утрачиваются религиозные основания семьи. Все понимают, насколько семья нужна, но в то же время, возмущался он, коллективный ум проявляет к ней полное безразличие» [3, с. 88].

Отчасти полагаясь на опыт, отчасти на наблюдения, Розанов замечает, что истоки наших неудач, грехов и пороков следует искать в нашем детстве. Этот вывод подтверждают факты его непростой биографии ребенка-сироты. С детства он испытывал нужду и одиночество. Выросши вне семейной обстановки, будущий мыслитель остро чувствовал важность и необходимость семейного воспитания. Неудивительно, что он был решительно против, доказывая вред как для семьи, так и для ребенка, ранней передачи детей на попечение различных учреждений. Хотя мыслитель не отрицал, что они развивают ум, прививают навыки, но считал, что они не способны изменить душу ребенка, сделать ее более чуткой, отзывчивой.

Определяя проблемные поля современной школы, епископ Городецкий и Ветлужский Августин (Анисимов) опирается на собственный опыт помощи в решении жизненных проблем прихожан; в этой связи он пишет, что преступная ошибка школы (о ней предупреждал Розанов) повторяется, она кроется в «неправильном устройстве школьной жизни, школа забирает детей у родителей» [1, с. 131]. Свою цель школа видит в подготовке специалистов: «Для этого нам дают науки, которые нам пригодятся дальше в нашей работе. Немножко знакомят нас с историей, учат считать, писать, читать» [1, с. 188]. Однако за рамками программы остаются

Выросши вне семейной обстановки, будущий мыслитель остро чувствовал важность и необходимость семейного воспитания. Неудивительно, что он был решительно против ранней передачи детей на попечение различных учреждений.

вопросы, которые «потом делают нас несчастными»: воспитание духа, создание семьи, сохранение здоровья — духовного и физического. Определяя цель взрослой жизни как зарабатывание денег, а основную проблему как их нехватку, мы формируем у детей черты потребительского поведения. Это поведение никаким образом не соприкасается с основной целью и смыслом жизни человека, которые, на наш взгляд, заключаются в постоянном самосовершенствовании и сформулированы в Евангелии: «Итак будьте совершенны, как совершен Отец ваш Небесный» (Мф. 5:48).

Претерпев множество реформ, российская система образования не останавливается в своем развитии, постоянно возвращаясь к вопросу определения воспитательного идеала.

По нашему мнению, принципиальное основание для решения этого вопроса следует искать в христианских традициях. Сами традиции, оставаясь неизменными, дают ощущение незыблемости нравственных ориентиров, что особенно важно,

когда речь идет о воспитании в общественной среде, отличающейся ценностной расплывчатостью, неопределенностью, социальной конфликтностью.

Обращение к истории педагогики и христианским идеям помогает занять правильную позицию в общественно-педагогической дискуссии о содержании воспитательного идеала и построении системы образования. Предостережения В. В. Розанова нашли подтверждение в проблемах современной школы. Анализируя предложенные пути для их решения, мы можем понять, что процесс воспитания не должен быть оторван от жизни и ограничиваться сугубо общественным воздействием.

Следует также учитывать позицию, которая утверждает приоритетность семейного воспитания в жизни ребенка. Школе необходимо бороться с формализмом в обучении, профессия учителя должна быть уважаема, а цель образования достигается не только в развитии ума, но в воспитании духа, помощи ребенку в духовно-нравственном совершенствовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Августин (Анисимов), игумен*. Не пропустите встречу с Богом / игумен Августин (Анисимов). — Н. Новгород : Изд-во Ю. А. Николаев, 2004. — 220 с.
2. *Курбатова, А. С.* Актуальность В. В. Розанова (размышления философа о семье и школе) / А. С. Курбатова // *Философские науки*. — 2006. — № 6. — С. 90—108.
3. *Курбатова, А. С.* В. В. Розанов и православные мыслители о браке и семье : дис. ... канд. филос. наук / А. С. Курбатова. — Н. Новгород, 2000. — 172 с.
4. *Курбатова, А. С.* Влияние педагогических факторов на нравственное развитие младших школьников / А. С. Курбатова // *Международный журнал экспериментального образования*. — 2016. — № 1. — С. 185—188 ; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9416>.
5. *Курбатова, А. С.* Сохранение традиционных ценностей как социально-педагогическая проблема / А. С. Курбатова, А. Чурина // *Вестник Мининского университета*. — 2014. — № 1 ; URL: http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/d9f/14-sokhranenie-traditsionnykh-semeynykh-tsennostey-kak-sotsialno-_pedagogicheskaya-problema.pdf.
6. *Рассадин, А. Э.* Василий Розанов / А. Э. Рассадин // *Поиск-НН*. — 2006. — № 6 (73) ; URL: https://vk.com/wall-26515303_434.
7. *Розанов, В. В.* Семейный вопрос в России. В 2 т. Т. 1 / В. В. Розанов. — СПб. : Типография М. Меркушева, 1903. — 312 с.
8. *Розанов, В. В.* Сочинения / В. В. Розанов. — М. : Сов. Россия, 1990. — 502 с.
9. *Розанов, В. В.* Сочинения. В 2 т. Т. 1. Религия и культура / В. В. Розанов. — М. : Правда, 1990. — 654 с.

10. Розанов, В. В. Сочинения. В 2 т. Т. 2. Уединенное / В. В. Розанов. — М. : Правда, 1990. — 711 с.
11. Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. — М. : Педагогика, 1990. — 624 с.
12. Семья: феноменология повседневности : коллективная монография / под общ. ред. Е. С. Элбакян, Г. С. Широкаловой. — Н. Новгород : НГСХА, 2016. — 444 с.
13. Яблонских, Ю. П. Нравственное становление личности как субъекта социальных отношений / Ю. П. Яблонских, Е. В. Харитоновна // Проблемы современного педагогического образования. Серия: «Педагогика и психология» : сборник научных трудов. — Вып. 57. — Ч. 4. — Ялта : РИО ГПА, 2017. — С. 238—244.



НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НАУЧНОМ ТВОРЧЕСТВЕ А. А. КАСЬЯНА

С. Л. ИВАШЕВСКИЙ,
доктор философских наук,
профессор кафедры философии
Нижегородской академии МВД России
dr.isl@yandex.ru

Статья посвящена научному творчеству известного российского ученого, профессора, доктора философских наук Андрея Афанасьевича Касьяна, его вкладу в развитие научных исследований, связанных с историей и особенностями нижегородского образования.

The article is devoted to the work of the famous Russian scientist, professor, Doctor of Philosophy Andrei Afanasievich Kasyan as well as his contribution to the development of scientific researches related to the history and features of the development of Nizhny Novgorod education.

Ключевые слова: *нижегородское образование, философия образования, мировоззрение, наука, идеология*

Key words: *Nizhny Novgorod education, philosophy of education, world outlook, science, ideology*

Имя Андрея Афанасьевича Касьяна (1946—2016) хорошо известно всем, кто занимается философскими проблемами науки и образования. Его исследовательские интересы были определены базовым математическим образованием. В 1969 году А. А. Касьян окончил Горьковский государственный педагогический институт им. М. Горького по специальности «Математика», с 1971 года преподавал на кафедре философии,

более двадцати лет занимал должность проректора по научной работе НГПУ. Деятельность А. А. Касьяна отличали искренняя любовь к нижегородской земле, к вузу, которому он посвятил свою жизнь, глубокое уважение к окружающим его людям — ученым, преподавателям, студентам. Будучи признанным лидером философии нижегородского образования, он оказал влияние на формирование ее региональных особенностей, проявляющих

ся в повышенном интересе к проблемам именно нижегородского образования, истории вузов и научных школ, к судьбам и творчеству педагогов и ученых Нижнего Новгорода.

Одной из важнейших линий научного творчества А. А. Касьяна стало исследование проблемы мировоззренческого плюрализма в современном обществе и вариантов ее решения в реализации основных функций системы образования. Обосновав проблему формирования мировоззрения в школе и вузе наших дней, Андрей Афанасьевич определял философию в качестве «стержня» мировоззрения, а философскую культуру называл критерием образованности [2, с. 12].

Мировоззрение для А. А. Касьяна — это орудие миропреобразования. Его сущность ученый выражал триадой «знание — убеждение — действие» [2, с. 21]. Признавая многообразие мировоззренческих форм, он считал, что образовательное учреждение «обречено» идти по линии формирования именно научного мировоззрения.

Будучи математиком по базовому образованию, А. А. Касьян особое внимание уделял рассмотрению феномена «математического мировоззрения» [2, с. 40—41]. Ученый придавал особое значение математике в становлении и развитии мировоззрения современного человека. Он подчеркивал важность образования для включения личности в мир культуры.

Ученый придавал особое значение математике в становлении и развитии мировоззрения современного человека. Он подчеркивал важность образования для включения личности в мир культуры.

А. А. Касьян поднимал вопрос об ответственности ученого и педагога [2], которая сегодня заключается в том, чтобы способствовать пробуждению мировоззренческого сознания в обществе. Он считал, что особую роль в этом должно играть философское образование.

Мнимая «нейтральность», пренебрежение к мировоззренческим последствиям своей деятельности — это проявление

социальной безответственности ученого и педагога. Среди работ А. А. Касьяна по проблеме формирования мировоззрения в учебных заведениях необходимо отметить следующие:

✓ Преподавание математики как фактор формирования научного мировоззрения школьников // Философско-социологические проблемы образования. Горький, 1979;

✓ Отношение мировоззрения и науки как явлений духовной жизни общества // Философско-социологические вопросы развития и формирования духовного мира человека. Горький, 1986;

✓ Влияние математики на мировоззрение // Современная математика: методологические и мировоззренческие проблемы. М.; Обнинск, 1987;

✓ «Жизненный мир» и мировоззренческое сознание личности // Философия. Наука. Личность. М., 1992;

✓ Мировоззрение — устаревшее понятие? // Педагогическое обозрение. 1995. № 3;

✓ Мировоззрение в контексте образования // Гуманитарные аспекты современного астрономического образования. Н. Новгород, 1997;

✓ Мировоззрение и ребенок // XXI век: будущее России в философском измерении. В 4 т. Т. 4, ч. 2. Екатеринбург, 1999;

✓ Мировоззрение как явление духовной жизни общества, духовного мира человека // Человек в мире идей и мировоззрений. Н. Новгород, 1999;

✓ Конфликтность мировоззренческого сознания в современном образовании // Социальные конфликты. Вып. 14. М., 1999;

✓ Мировоззрение как явление культуры. Наука: культурологическое измерение // Культурология. М., 2003;

✓ Образование и встреча мировоззрений // Alma mater (Вестник высшей школы). 2006. № 4;

✓ Мировоззренческая позиция преподавателя // Высшее образование сегодня. 2008. № 12;

✓ Мировоззрение и образование: экологический вектор // Стратегия экологического образования. Н. Новгород, 2009.

В своих работах А. А. Касьян много внимания уделил определению статуса философского знания в системе профессиональной подготовки. Он исследовал роль и возможности философии в деятельности как педагога, так и учащегося. Методологическая культура, писал он, пронизывает сферу образования, она необходима педагогу не менее ученого. Философия формирует методологическую культуру исследователя. Методологическая культура преподавателя высшей школы — это не только показатель развития его методологического сознания в сфере науки, но и методологическая культура его деятельности в сфере обучения и воспитания. Научно-педагогическое знание служит методологическим основанием практической деятельности по обучению и воспитанию студентов [2].

А. А. Касьян подчеркивал важность организации деятельности учебного заведения по такому принципу, где общение учителя и ученика, преподавателя и студента происходит не только в рамках классно-урочной системы, но и в системе неформальных отношений, где важнейшую роль играют совместные научные исследования. При таком взаимодействии педагог передает не только свои знания, но и культуру, систему ценностей, мировоззрение [2]. Андрей Афанасьевич был убежден, что педагогическая деятельность стимулирует научное творчество, а преподавание — это интерпретация научного знания, его уточнение, логическое структурирование. В рамках исследования проблем соотношения философии и образования им были подготовлены публикации для ведущих журналов в области педагогики и философии образования:

✓ Философская подготовка студентов // Советская педагогика. 1988. № 6;

✓ Педагогические аспекты философского образования (материал в обзоре «Пе-

рестройка преподавания философии») // Философские науки. 1988. № 12;

✓ Философская культура как критерий образованности // Вестник высшей школы. 1989. № 8;

✓ Философское образование — предмет педагогического исследования // Советская педагогика. 1989. № 10;

✓ Методологическое сознание и методологическая культура // Вестник высшей школы. 1991. № 4;

✓ Методологическое знание в содержании образования // Педагогика. 1993. № 1.

А. А. Касьян принял активное участие в научной дискуссии о проблемах гуманитаризации научного знания и образования в России. Благодаря его исследованиям в этой области были конкретизированы основные понятия, определены базовые подходы к эффективной реализации задач гуманитаризации в образовательных организациях нашего города и страны.

Гуманитаризация, считал ученый, может быть осуществлена путем выявления в науках и использования в образовательной практике областей «двойного подданства», которые возникают на «территориях», промежуточных между собственно гуманитарным знанием и иными науками [2, с. 142]. Такая точка зрения позволяет найти более оптимальное соотношение профессиональной подготовки человека с его общекультурным, духовным развитием. По мнению А. А. Касьяна, в гуманитарном знании необходимо найти то, что представляет ценность для каждой отдельно взятой профессии. «Подлинная гуманитаризация образования, — подчеркивал он, — ориентирована на выявление личностного смысла профессионально-специализированной деятельности с помощью гуманитарных знаний» [2, с. 146]. При этом философское образование предлагается в качестве модели гу-



манитаризации. Ученый поднимает проблему профилирования в преподавании философии с учетом особенностей студенческой аудитории и профиля высшего учебного заведения.

Идеи А. А. Касьяна в этой области были поддержаны Российским гуманитарным научным фондом. В 1996 году Андрей Афанасьевич стал руководителем проекта, прошедшего конкурс РГНФ, по организации и проведению федеральной научно-практической конференции «Проблемы гуманитаризации естественнонаучного образования».

Среди работ ученого по данным проблемам следует отметить следующие:

✓ Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки // Педагогика. 1998. № 2;

✓ Понятие гуманитаризации образования: поиски смысла // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 3. Екатеринбург, 1998;

✓ Профессионализация или гуманитаризация образования: альтернатива или единство? // Вестник психолого-педагогического факультета НГПУ. 1999. № 1;

✓ Гуманитаризация образования как проблема науки и как проблема практики // Подготовка специалиста в области образования. Н. Новгород, 2001;

✓ Гуманитаризация и профессионализация образования // Гуманитарные проекты в деятельности культурно-образовательных центров общеобразовательной школы. Н. Новгород, 2005.

В своих исследованиях А. А. Касьян подчеркивал тесную взаимосвязь науки и образования, изучал социокультурные особенности становления и развития науки в нашей стране,

их влияние на формирование самобытных черт отечественного образования [3; 4]. Он уделял особое внимание философским основаниям российской системы

образования, ее идеалам, ценностям, традициям, приоритетам развития.

Андрей Афанасьевич в своем научном творчестве ставил вопрос о всестороннем глубоком анализе развития отечественной философии. При этом отмечал существующий в исследованиях по истории советской философии «москвоцентризм», то есть сведение всей философии в СССР к ее существованию в Москве. Ученый выявил, что специфика развития философии в российской провинции остается практически не изученной в отечественной науке, и поставил задачу: исследовать реальное бытие философии в СССР [6], — что было поддержано Российским гуманитарным научным фондом. При его участии А. А. Касьян руководил следующими проектами:

✓ 2000—2001 гг. — «Философия в российской провинции (Нижегородский регион): 1920—1990 гг.» (исследовательский проект);

✓ 2003 г. — «Философия в российской провинции (Нижний Новгород: XX век)» (издательский проект);

✓ 2004—2005 гг. — «Идеологические дискуссии в отечественной науке середины XX века: региональный подход» (исследовательский проект).

В этот период деятельности ученого появляются следующие труды, подготовленные им самим или в составе авторских коллективов:

✓ Центризм и регионализм как исследовательские подходы в истории науки // Социальные конфликты. Вып. 17. М., 2000;

✓ Провинциальное эхо великих потрясений // Вопросы истории естествознания и техники. 2000. № 1;

✓ Динамика развития науки: 1918—2000 годы // Нижегородский педагогический. Страницы истории. Н. Новгород, 2001;

✓ Философия в российской провинции: Нижний Новгород. XX век. М., 2003;

✓ История с физикой: Монография. Н. Новгород, 2004;

Ученый выявил, что специфика развития философии в российской провинции остается практически не изученной в отечественной науке, и поставил задачу: исследовать реальное бытие философии в СССР.

✓ Региональное мировоззрение // Философия и будущее цивилизации. Т. 4. М., 2005;

✓ Дискуссии советских ученых середины XX века: центр — регион // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2009. № 5.

В своих научных трудах Андрей Афанасьевич отмечал, что в жизни советской науки и образования большую роль играли дискуссии, которые не являлись чисто научными, а были научно-идеологическими. Их содержание и выводы выходили далеко за пределы конкретной научной области, оказывали влияние на развитие других наук, на деятельность системы образования. Эти дискуссии определяли судьбы научных и учебных учреждений нашей страны, отдельных личностей — ученых и педагогов. Касьян утверждал, что в советских идеологических дискуссиях отражались установки высшего политического руководства, но «на местах» государственная идеология часто «повисала в воздухе», импульс, заданный центром, затухал по мере удаления от него [1, с. 12]. Это определило особый интерес к науке в провинции как менее связанной официальными идеологическими догматами.

А. А. Касьян исследовал место и роль государственной идеологии в истории отечественной науки и образования. Он считал это значимым для понимания прошлого, настоящего и определения перспектив будущего развития России [5]. Андрей Афанасьевич организует масштабное исследование, собирает коллектив авторов из разных вузов Нижнего Новгорода. В результате был осуществлен комплексный анализ проблемы отношений государственной идеологии, науки (в единстве ее основных направлений: математики, естествознания, социально-гуманитарной науки) и образования. Принципиальным подходом явилось рассмотрение проблемы в двух измерениях: «центр» (управленческие структуры и ведущие научно-образовательные уч-

реждения) и «регион» (вузовские научно-образовательные структуры, прежде всего нижегородские (горьковские)). Проблема рассматривалась с позиций историзма, были определены особенности динамики отношений науки, системы образования и идеологии в различные периоды отечественной истории. Это позволило выявить историческую преемственность и закономерности взаимодействия науки и образования с политической идеологией.

Данное направление исследований было признано востребованным и перспективным на государственном уровне: Российский гуманитарный научный фонд утвердил в 2007 году издательский проект «Идеология и наука (дискуссии советских ученых середины XX века)» под руководством профессора А. А. Касьяна. По заданию Министерства образования и науки РФ Андрей Афанасьевич руководил проектом «Исследование системы “наука — образование” и ее идеологического контекста» (2006—2007). В рамках аналитической ведомственной целевой программы Министерства образования и науки РФ «Развитие научного потенциала высшей школы» (2009—2011) он возглавил проект «Отечественная наука и государственная идеология: история и современность» (2009—2011). Результаты этой работы были отражены в ряде его публикаций:

✓ Идеология и наука: дискуссии советских ученых середины XX века: Монография. М., 2008 (в соавт.);

✓ Дискуссии в советской науке и идеология: Хрестоматия. Н. Новгород, 2009 (в соавт.);

✓ Затухающий сигнал: идеологическая дискуссия в советской науке середины XX века в региональном контексте // Вопросы истории естествознания и техники. 2010. № 3 (в соавт.);

✓ Философия в дискуссиях советских

В своих научных трудах Андрей Афанасьевич отмечал, что в жизни советской науки и образования большую роль играли дискуссии, которые не являлись чисто научными, а были научно-идеологическими.

ученых середины XX века // Высшее образование в России. 2011. № 2;

✓ Образование — Наука — Идеология (опыт отечественной истории): Монография. Н. Новгород, 2012 (в соавт.).

Совокупность познавательных интересов А. А. Касьяна, оригинальная постановка им научных проблем и выработка новационных исследовательских подходов, наличие внушительного количества публикаций, признание заслуг ученого на всероссийском уровне, значительное число

научных последователей (учеников) явились показателями сложившейся в Нижнем Новгороде научной школы философии образования под руководством Андрея Афанасьевича Касьяна. Его ученики (П. И. Куконков, С. Л. Ивашевский, О. И. Дмитричева, Т. Е. Картанова, Ю. А. Исаева, А. В. Широкова, Е. А. Воронина, Т. А. Дуденкова, М. В. Савин и др.) продолжают дело учителя, развивая философско-образовательную мысль в Нижнем Новгороде и за его пределами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дискуссии в советской науке и идеология / отв. ред. А. А. Касьян. — Н. Новгород : НГПУ, 2009. — 492 с.

2. Касьян, А. А. Контекст образования: наука и мировоззрение / А. А. Касьян. — Н. Новгород : НГПУ, 1996. — 184 с.

3. Касьян, А. А. Образ науки в философских воззрениях А. И. Герцена / А. А. Касьян // Нижегородское образование. — 2016. — № 1. — С. 142—149.

4. Касьян, А. А. Рождение образа науки в отечественной культуре: М. В. Ломоносов / А. А. Касьян // Нижегородское образование. — 2015. — № 2. — С. 120—128.

5. Образование — Наука — Идеология (опыт отечественной истории) : монография / А. А. Касьян, А. В. Грехов, С. Л. Ивашевский [и др.] ; отв. ред. А. А. Касьян. — Н. Новгород : НГПУ, 2012. — 394 с.

6. Философия в российской провинции: Нижний Новгород. XX век / под ред. А. А. Касьяна. — М. : Наука, 2003. — 279 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, перейдя по ссылке «Издательская деятельность», далее «Периодические издания», «Журнал “Практика школьного воспитания”». Дополнительная информация по телефону (831) 468-08-03.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

The researching of a general education institution manager's personal potential (*N. Y. Barmin*, Doctor of Sociology, Head of the Chair of Theory and Practice of Education Management of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *N. S. Tatarnikova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Theory and Practice of Education Management of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Demanded professional competences of the specialists of innovative mechanical engineering industry (*S. Y. Alashev*, Senior Researcher of the Volga Branch of Federal Institute of Education Development, Samara; *T. G. Kuteynitsina*, Candidate of Sociology, Research Methodist of Professional Education Center, the Samara region)

Measuring and assessment of professional well-being of general education organizations' teachers (*M. A. Golovchin*, Candidate of Economy, Senior Researcher of Vologda Research Center of the Russian Academy of Sciences)

Formation of a students' culture of health based on a cluster approach (*K. V. Chedov*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Physical Culture and Sport of Perm State University)

Educational robotics: problems in formation of a teacher's and students' readiness to innovation activities (*V. B. Klepikov*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor 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)

WorldSkills as a tool for assessing the quality of training of a morden SVE graduate (*V. A. Bakaev*, Deputy Director of Novosibirsk Professional Education Development Center; *A. M. Leibov*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Director of Novosibirsk Professional Education Development Center; *O. M. Osokina*, Candidate of Pedagogy, Methodist of Novosibirsk Professional Education Development Center)

A problem approach in the formation of teacher's readiness to primary linguistic education (*O. E. Kurlygina*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of Methodic of Education Department of Institute of Educational Psychology and Pedagogy of Moscow City University)

Methodological approaches to teaching short stories by Maksim Gorky and Leonid Andreyev (*M. Y. Borshchevskaya*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Literature and Culturology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

A value potential development of foreign languages teachers in the methodological competence perfecting process (*O. V. Goncharuk*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Foreign Languages of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Multimedia presentations in the educational process of the PEE (*Y. A. Dmitriev*, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Preschool Pedagogy of Moscow State Pedagogical University; *T. V. Kalinina*, Senior Lecturer of the Chair of Preschool Pedagogy of Moscow State Pedagogical University; *T. V. Krotova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Preschool Pedagogy of Moscow State Pedagogical University; *E. A. Sorokina*, 4th year Student of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology of Moscow State Pedagogical University)

Technologies of a career guidance work with digital generation (*Y. V. Sukhovershina*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Labor Psychology and Psychological Counseling of Moscow State Pedagogical University; *A. V. Rozhkova*, Master's Student of the Chair of Labor Psychology and Psychological Counseling of Moscow State Pedagogical University)

Experience of museum pedagogy in the implementation of the project «Going to the Museum» concept (*A. M. Firsova*, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Literature and Culturology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *E. S. Sarganova*, Head of Scientific and Educational

Work Department of The Nizhny Novgorod State Museum of Art)

Installation as a variety of intersubject communications in the musical education of schoolchildren (*A. G. Zasedateleva*, Music Teacher of Municipal Autonomous Budgetary Establishment «School with in-depth Study of Individual Subjects № 85», Nizhny Novgorod; *E. P. Ryabchikova*, Candidate of Philosophy, Assistant Professor of the Chair of Literature and Culturology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

The problems of organizing and containing the experimental part of the pedagogical research (*T. N. Polyakova*, Doctor of Pedagogy, Assistant Professor, Professor of the Chair of Social Education of Saint-Petersburg Academy of Postgraduate Education)

A social teacher's professional development in the conditions of the post-graduate support (*E. S. Plotnikova*, Candidate of Sociology, Assistant Professor of the Chair of Theory and Practice of Education and Additional Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

An emotional culture as a component of personal teacher's competence in the education process of children with limited health abilities (LHA) (*E. A. Kolotygina*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

«Moscow e-school» as a resource of the future teacher's training to the innovative activities (*T. I. Zinovyeva*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of Methodic of Education Department of Institute of Educational Psychology and Pedagogy of Moscow City University; *Zh. V. Afanasyeva*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of Methodic of Education Department of Institute of Educational Psychology and Pedagogy of Moscow City University; *A. V. Bogdanova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of Methodic

of Education Department of Institute of Educational Psychology and Pedagogy of Moscow City University)

Electronic educational resources for the formation of students' general professional competences (*I. N. Basev*, Senior Lecturer of the Chair of General Informatics of Siberian Transport University, Novosibirsk; *I. I. Nekrasova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of General Informatics of Siberian Transport University, Novosibirsk; *D. N. Tsvetkov*, Candidate of Engineering Science, Assistant Professor of the Chair of General Informatics of Siberian Transport University, Novosibirsk)

The issues of the diagnostic culture formation of students (*O. Y. Strelova*, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Theory and Methodology of Education of Khabarovsk Institute of Education Development; *S. I. Stashenko*, Postgraduate of Pedagogical Institute of Pacific National University, Khabarovsk)

System approach to the structural and content implementation of the current educational and methodological set of teaching foreign language materials (*M. V. Stepanova*, Postgraduate of Minin University, Chief Methodist of Foreign Languages of «Rossiyskiy uchebnyk» corporation, Nizhny Novgorod)

V. V. Rozanov about school education and family education (*A. S. Kurbatova*, Candidate of Philosophy, Assistant Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy of Preschool Education and Primary Education of Minin University, Nizhny Novgorod; *D. A. Gulko*, Master's Student of Minin University, Governor of the Gorodets Theodor Monastery (Abbot Daniil), Nizhny Novgorod)

Nizhny Novgorod Education in the scientific work of A. A. Kasyan (*S. L. Ivashvskiy*, Doctor of Philosophy, Professor of the Chair of Philosophy of Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia)

Оригинал-макет подписан в печать 30.11.2018. Формат 84×108 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 17,22.
Тираж 400 экз. Заказ 2511.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 16.01.2018

Цена 275 руб.



Для заметок