

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

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

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

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

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

Главный редактор

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

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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

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

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

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

Содержание

16+

Образовательная политика

Стратегия и управление

Т. И. Канянина, В. Б. Клепиков, Е. И. Пономарева, Н. А. Епифанов. Цифровая образовательная среда как фактор развития научно-образовательной и творческой деятельности в общеобразовательных организациях _____ 4

И. О. Леушин, И. В. Леушина. Развитие образовательной среды в техническом вузе: особенности подготовки студентов _____ 12

М. К. Медведева, О. Р. Нерадовская. Реализация сетевого проекта «Северская инженерная школа» в условиях взаимодействия организаций высшего и общего образования _____ 18

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

Г. Г. Эрнст. Развитие профессиональной рефлексии будущего учителя в период педагогической практики _____ 26

И. А. Басова. Целесообразность использования родного языка на занятиях по иностранному языку в высшей школе _____ 33

Е. А. Елясина. Составление киносценария как прием, развивающий интерпретационные умения учащихся _____ 40

Экспериментальная и инновационная деятельность

С. А. Фадеева. Образовательная коллаборация как актуальная модель функционирования кафедры в контексте ДПО _____ 49

Г. В. Раицкая. Каскадная модель сетевого взаимодействия как механизм изменения качества практики педагогов _____ 54

С. П. Фирсова, Ф. З. Гарифуллина. Формирование и развитие творческой образовательной среды технического университета на примере системы дополнительного лингвистического образования _____ 61

С. И. Плотникова, Е. П. Рябчикова. Активизация эмоционального восприятия музыки учащимися средствами фрактального рисунка _____ 68

Повышение квалификации педагогических кадров

Е. К. Маранцман. Роль поликультурного диалога в организации деятельности учащихся на уроках литературы _____ 75

С. В. Тихонова. Специфика структуры и содержания авторского урока (на примере урока литературы по изучению лирического произведения второй половины XX века) _____ 80

И. Н. Хохлова. Изучение поэтики постмодернистского текста на уроке литературы в 6-м классе (на примере рассказа А. Битова «Но-га») _____ 87

Е. Г. Милюгина. Читательский кругозор младших школьников: проблема дефиниции и диагностики _____ 91

Л. А. Медникова. Организация творческой деятельности младших школьников в процессе изучения своего края _____ 96

Образовательная система: теория и практика

Слово докторанту и аспиранту

В. Я. Бармина, А. В. Онучина. Универсальные учебные действия как базовые навыки современного человека: способы и проблемы формирования в общеобразовательной школе _____ 104

А. В. Микляева — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии человека РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург
А. Ю. Петров — д. п. н., профессор, декан факультета профессионального технологического образования ГБОУ ДПО НИРО

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

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

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

Т. К. Смыковская — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики преподавания математики и физики ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

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

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

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

Редакционный совет

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

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

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

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

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

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

Духовно-нравственный контент образования

И. А. Исакова, А. С. Сорокин. Использование исторических образов как технология формирования самосознания российской молодежи 112

Из истории народного образования

Юбилейные даты

К 90-летию со дня рождения У. В. Ульяновской

Л. Э. Семенова. Ульяна Васильевна Ульяновская в воспоминаниях коллег и учеников 122

К 20-летию городской научно-практической лаборатории по проблемам воспитания и семьи Нижнего Новгорода

Е. А. Слепенкова, С. И. Аксенов. Эффективная форма общественно-педагогического движения в современной России 130

К 50-летию научного общества учащихся «Эврика»

Первые шаги в науку 137

Г. В. Сорокоумова, Н. Ю. Киселева, О. Н. Баланцева. Практикоориентированная модель профессионального самоопределения старшеклассников — участников НОУ «Эврика» 138

Н. И. Асташина, А. Е. Асташин. Научное общество учащихся как организационно-координирующее условие развития исследовательской деятельности 144

А. В. Сергеева, Е. С. Богомолова. Организация работы секций НОУ «Эврика» Приволжским исследовательским медицинским университетом Минздрава России 149

Е. М. Волкова. Развитие навыков научно-исследовательской работы старшеклассников в сфере дополнительного образования 154

Информация об авторах 159

Указатель статей, опубликованных в журнале «Нижегородское образование» в 2019 году 161

Ответственный секретарь С. Ю. Малая

Редактор А. Л. Чипинская

Корректор В. А. Буренкова

Переводчик А. Н. Варечкина

Компьютерная верстка О. Н. Барабаш

Компьютерный набор Н. А. Мызина

Художник Д. Ю. Брыксин

Макет А. М. Васин, О. В. Кондрашина

Адрес редакции, издателя, типографии:

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

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

E-mail: niobr2008@niro.nnov.ru

Распространяется по подписке. Периодичность — 4 раза в год.

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

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

Точка зрения автора может не совпадать с позицией редакции.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2019

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА



Стратегия и управление

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ



Т. И. КАНЯНИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой
информационных технологий НИРО
tkanyanina@gmail.com



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



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



Н. А. ЕПИФАНОВ,
учитель информатики
МБОУ «Новинская школа»
naepifanov@gmail.com

Статья посвящена вопросам развития научно-образовательной и творческой деятельности в общеобразовательных организациях посредством формирования в них цифровой образовательной среды и использования ее потенциала. В статье показаны закономерности ее возникновения и развития, взаимосвязи с уровнями ИКТ-компетентности пользователей, осуществляющих свою деятельность в сфере образования. Выделены условия в области применения информационно-коммуникационных технологий и определены критерии формирования эффективной цифровой образовательной среды школы.

This article is devoted to the problems of the development of scientific, educational and creative activities in educational organizations through of digital environment formation and its potential using. Patterns of its occurrence and development, interconnections with the levels of ICT competence of users operating in the education environment are reflected there. The conditions in the field of application of information and communication technologies are marked and the criteria for the formation of an effective digital educational environment of a general educational organization are defined.

Ключевые слова: *информационная культура, информационное общество, информационно-коммуникационные технологии, цифровое информационное пространство, внешние информационные системы, цифровая образовательная среда, научно-образовательная и творческая деятельность*

Key words: *information culture, information society, information and communication technologies, digital information space, external information systems, digital educational environment, scientific, educational and creative activities*

В январе 2019 года в Российской Федерации началась полномасштабная реализация Национального проекта «Образование», а в его рамках — федеральных проектов, таких как «Цифровая образовательная среда», «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего» и других. Это дает повод считать, что перед образованием поставлена задача масштабного внедрения в образовательный процесс современных высоких технологий, связанных с процессом цифровизации деятельности общества в различных его сферах. Таким образом, сегодня в образовательных организациях научно-образовательные и творческие среды формируются и реализуются как цифровые.

Словосочетание «цифровая образовательная среда» официально не признано: в статье 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» приведен другой термин — «электронная

информационная образовательная среда», в связи с чем считаем возможным использовать термин «цифровая образовательная среда» как идентичный ему.

Электронная (цифровая) образовательная среда (ЭОС) — это базис для систематизации образовательной деятельности педагога на основе использования ИКТ. Проведенный анализ сущности электронной (цифровой) образовательной среды позволяет определить ее следующим образом: это система предоставляемых пользователю (педагогу) электронных образовательных ресурсов, необходимых и достаточных для формирования и реализации профессиональной готовности педагога к использованию ИКТ в образовательной деятельности, формирующаяся под воздействием внешних систем [5].

Исследователи процессов образовательной деятельности уже неоднократно обращались к вопросу *образовательной среды* в целом и *электронной информа-*

ционной (то есть цифровой) образовательной среды — в частности. Анализ источников таких авторов, как А. А. Андреев, А. Х. Ардеев, Г. Ю. Беляев, В. П. Беспалько, А. В. Вишнякова, О. Б. Зайцева, Т. И. Канянина, В. Б. Клепиков, Ю. В. Корнилов, Е. В. Лобанова, Е. В. Мельникова, В. В. Михаэлис, И. А. Моисеенко и др., свидетельствует о том, что сущность понятия «информационно-образовательная среда» непрерывно уточняется. Как подсистема единой информационной среды и результат информатизации образования, она характеризует целостность специально организованных педагогических условий развития личности в информационном обществе [8]. Как система, состоящая из информационной, технической и учебно-методической подсистем, она целенаправленно обеспечивает учебный процесс и его участников в содержательном, технологическом, методическом и мотивационном планах [9].

В настоящее время существует определенная тенденция к отождествлению понятий «информационное пространство» и «информационная среда», поэтому считаем необходимым разделить их, взяв за основу понимание того, что *информационное пространство* — это источник информационных ресурсов для осуществления какой-либо деятельности, а *информационная среда*, в том числе цифровая и образовательная, — это система (как часть информационного пространства) предоставляемых пользователю (педагогу) электронных (цифровых) образовательных ресурсов для

реализации своей образовательной деятельности, формируемая под воздействием внешних систем.

Теоретический и фактологический анализ проблемы позволяет выделить в качестве основных *социальную, образовательную, нормативно-правовую, техническую, технологическую, операционно-деятельностную и информационную* внешние системы.

ническую, технологическую, операционно-деятельностную и информационную внешние системы. Они обеспечивают определенные условия для реализации как информационно-коммуникационных технологий, так и цифровой образовательной среды. При этом можно предположить, что они одновременно являются и фактором, и потенциалом для формирования системы предоставляемых пользователю (педагогу) электронных (цифровых) образовательных ресурсов, необходимых и достаточных при развитии профессиональной готовности педагога к использованию ИКТ в образовательной деятельности. Такое влияние, по нашему мнению, осуществляется следующим образом:

✓ *социальная система* является источником социального запроса общества на образование;

✓ *система образования* оформляет социальный запрос в виде социального заказа, конкретизируя параметры образовательной деятельности, организует и осуществляет образовательную деятельность, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий;

✓ *нормативно-правовая система* обеспечивает социальное регулирование деятельности субъектов цифровой (электронной) образовательной среды посредством регламентов, прописанных в нормативно-правовых актах;

✓ *техническая система* предоставляет пользователю определенный состав технических средств (инструментов) для организации его деятельности;

✓ на основе *операционно-деятельностного обеспечения* реализуются возможности субъекта деятельности по восприятию, сохранению, обработке и воспроизведению информации в электронном виде;

✓ *технологические системы* предоставляют программное обеспечение, алгоритмы, моделирование и модели представления информации, методы, формы орга-

Теоретический и фактологический анализ проблемы позволяет выделить в качестве основных социальную, образовательную, нормативно-правовую, техническую, технологическую, операционно-деятельностную и информационную внешние системы.

низации деятельности, средства (наглядные, вербальные, виртуальные, комплексные) и т. д.

Формирование цифровой образовательной среды является результатом коллективной деятельности множества субъектов внутри вышеуказанных систем. Это определяет ЦОС как коллективную систему реализации предлагаемых пользователю цифровых образовательных ресурсов, имеющую определенные стандарты, регламентирующие образовательную деятельность, технические средства, программное обеспечение и т. д. Коллективность этой среды проявляется и в теоретической возможности любого пользователя применять предлагаемые ресурсы для осуществления своей профессиональной деятельности.

Наряду с этим необходимо понимать, что такая среда должна соответствовать определенному объему и характеру информации, условиям и способам ее обработки, месту и принадлежности субъекту или субъектам деятельности. Это означает, что структура ЦОС представляет собой совокупность различных цифровых образовательных сред как компонентов общей цифровой образовательной среды, по определению не равнозначных относительно друг друга. Поэтому цифровую образовательную среду следует структурировать по уровням иерархической подчиненности для конкретизации степени воздействия обеспечивающих систем по каждому уровню. В рамках этой структуры осуществляется перераспределение цифровых образовательных ресурсов между иерархически расположенными цифровыми образовательными средами по их предназначению и соответствию образовательным стандартам. Следуя данной логике, мы выделили четыре цифровые образовательные среды:

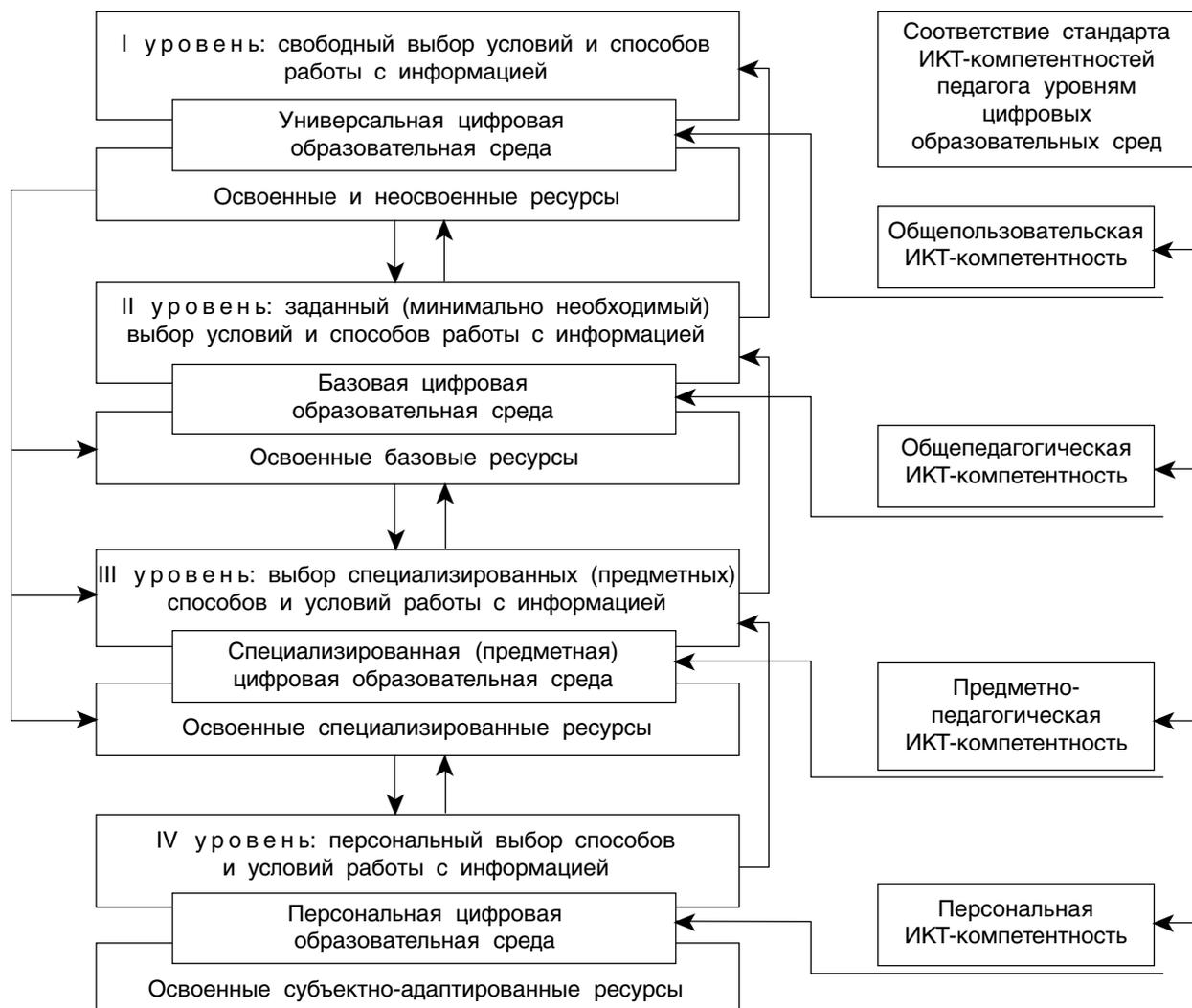
- ✓ универсальную;
- ✓ базовую;
- ✓ специализированную (предметную);
- ✓ персональную ЦОС педагога.

Три первых среды — коллективные — по предназначению, составу субъектов, их формирующих, по доступности предоставляемых ими ресурсов теоретически любому пользователю для осуществления им своей профессиональной деятельности. Персональная цифровая образовательная среда — индивидуальная, принадлежит конкретному пользователю, им формируется и реализуется.

Структура ЦОС представляет собой совокупность различных цифровых образовательных сред как компонентов общей цифровой образовательной среды, по определению не равнозначных относительно друг друга.

Предлагаемая структура ЦОС применима к образовательной деятельности и определяет иерархию цифровых образовательных сред как компонентов общей цифровой образовательной среды. Коллективные цифровые образовательные среды предоставляют субъекту деятельности унифицированные образовательные ресурсы, рассчитанные на достижение пользователем определенного уровня в своей работе. В то же время любое обращение пользователя к цифровым технологиям как к инструментам образовательного процесса (независимо от периодичности обращения, спонтанности или целенаправленности действий педагога) предполагает возникновение персональной цифровой образовательной среды. Таким образом, основным и существенным отличием персональной ЦОС от коллективных является то, что ее формирует и реализует сам педагог, который самостоятельно выбирает цифровые образовательные ресурсы по принципу необходимости и достаточности для достижения результативности в своей профессиональной деятельности. Исходя из всего вышеизложенного, структуру цифровой образовательной среды можно представить как ряд цифровых образовательных сред, последовательно обеспечивающих формирование и развитие потенциала субъекта деятельности посредством предоставляемых ему цифровых образовательных ресурсов (см. схему).

Структура цифровой образовательной среды



В процессе исследования сущности цифровых образовательных сред необходимо выделить ряд принципов, определяющих основы их формирования и реализации:

✓ *принцип разнообразности* — предусматривает создание возможностей пространственного и предметного выбора цели деятельности для достижения желаемого результата;

✓ *принцип управляемости среды* — который предполагает наличие возможно-

стей для функциональных изменений в деятельности в зависимости от изменения условий образовательного процесса;

✓ *принцип информативности среды* как носителя актуальной информации — оказывает воздействие на субъект педагогической деятельности с целью повышения его возможностей при использовании потенциала этой среды;

✓ *принцип инновационности* — предполагает отказ от устоявшихся представлений об учебном процессе и образова-

тельной деятельности, поиск новых форм и методов деятельности;

✓ принцип материализации (измерения) — определяет конкретные внешние и внутренние параметры измерения среды, доказывая тем самым ее реальное существование и определяя потенциальные возможности для развития;

✓ принцип технологичности среды — обуславливает объем и ассортимент обеспечения пользователей носителями цифровой информации [5].

При этом ключевыми компонентами, обеспечивающими эффективное функционирование среды, являются:

✓ субъект деятельности как управляющий компонент;

✓ целеполагание;

✓ условия и процесс деятельности.

Коллективность любой цифровой среды подразумевает множественность субъектов деятельности — носителей персональных цифровых сред. Это касается всех участников образовательного процесса — педагогов, обучающихся, их родителей. От эффективности деятельности каждого носителя персональной образовательной среды зависит эффективность цифровой образовательной среды каждой конкретной образовательной организации. Следует заметить, что указанная деятельность только тогда будет результативной, когда для каждой личности будет создана особая развивающая среда, в которой происходят ее обучение и саморазвитие. Такую среду следует позиционировать как научную и творческую. Ее значимость для развития ключевых компетенций отмечена и в требованиях к реализации ФГОС: «...образовательная среда должна обеспечивать достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы, личностное развитие обучающихся, в том числе формирование системы социальных ценностей, ключевых компетенций» [13].

Вопросами формирования и развития творческой среды обучения, а также ее влияния на личность в разное время

занимались Б. Г. Ананьев, В. В. Рубцов, А. А. Деркач, Л. И. Новикова, О. С. Газман, М. В. Кларин, В. И. Слободчиков, А. В. Мудрик, Д. И. Фельдштейн, В. А. Ясвин и другие исследователи. Философско-психологические аспекты проектирования подобной среды и проблемы взаимоотношений преподавателя и обучающегося в ней представлены в исследованиях

Дж. Дж. Гибсона, М. М. Бахтина Т. П. Браун, Ж. В. Дягилевой, Т. В. Менг, В. И. Панова и др. Однако, несмотря на большое количество публикаций по данной проблематике, до сих пор нет единого мнения о сущности творческой образовательной среды и ее структуре. В целом же анализ подходов к рассмотрению сущности образовательной среды позволяет сделать вывод о том, что творческая образовательная среда способствует формированию личности, которая должна быть активной в освоении и преобразовании окружающего мира, иметь высокую самооценку, отличаться открытостью и свободой собственных суждений и поступков. Сущностью данной среды являются совместное созидание равных партнеров [14].

Сегодня именно наличие цифровой образовательной среды в общеобразовательных организациях предполагает ее активное позиционирование как среды научно-образовательной и творческой, что становится возможным в условиях вариативности использования цифровых образовательных технологий при организации образовательного процесса, возможности творческого подхода его участников к решению образовательных задач, наличия авторских систем организации творческой деятельности учащихся, их обучающей непрерывности, обусловленной взаимосвязью урочных и внеурочных практик.

Научность среды общеобразователь-

Несмотря на большое количество публикаций по данной проблематике, до сих пор нет единого мнения о сущности творческой образовательной среды и ее структуре.

ной организации определяется по ориентирам на усвоение конкретной информации (в данном случае — посредством цифровых технологий) и преимущественно через обобщенные теоретические знания. Весь процессуальный алгоритм обучения — этапы, методы, формы организации учебной деятельности, наличие зависимости целей и содержания обучения от потребностей общества на данном этапе исторического развития, соответствие научных трактовок изучаемых явлений реальным учебно-познавательным возможностям учащихся и т. д. — следует рассматривать с позиций научного подхода.

В качестве примера формирования творческой среды в школах можно привести занятия по робототехнике. Эта деятельность регламентируется программами дополнительного образования, но она также может быть интегрирована в основной учебный процесс по предметам различной направленности с учетом того, что в процессе такого обучения формируются и развиваются творческие способности детей, нестандартное мышление, активная жизненная позиция и мотивированность к дальнейшему обучению. Тот же процесс можно наблюдать у школьников при работе в видеостудии с видеотехнологиями: телеоператор, видеомонтажер, корреспондент и т. д. — эти виды деятельности повышают статус ребенка в

коллективе, меняя его восприятие действительности, несомненно, в позитивном направлении.

Таким образом, эффективность творческой деятельности обучающихся с применением

средств информационных и коммуникационных технологий (в настоящее время — цифровых) зависит от нескольких факторов: организации непрерывного освоения новых программных сред в учебной деятельности, возможности использования сформированных умений и навыков в са-

мостоятельной творческой деятельности в целостном педагогическом процессе.

В настоящее время вектор научного интереса все больше и больше смещается в сторону изучения опыта творческой деятельности педагогических коллективов, развитие которых в значительной мере обуславливается использованием современных средств обучения и его инновационным содержанием. Можем предположить, что эффективность творческой деятельности таких коллективов будет зависеть от формирования системы использования информационно-коммуникационных технологий, ориентированных на цифровые образовательные ресурсы. При этом применение системного подхода при рассмотрении проблемы организации творческой среды в общеобразовательных организациях должно быть обусловлено наличием педагогической системы, объединяющей усилия всех субъектов образовательного процесса (педагогов, учащихся, родителей) для достижения общей цели, повышающей эффективность педагогического влияния на становление творческой личности через использование цифровых образовательных ресурсов; моделированием и созданием условий для реализации поставленных целей (в данном случае — организации творческой деятельности посредством ЦОР, в которой предполагается личностный рост субъектов образовательного процесса, гуманизация деловых и межличностных отношений).

Таким образом, современная школьная информационно-образовательная среда, базирующаяся на цифровых технологиях, является потенциальным комплексом возможностей для развития творческой деятельности учащихся средствами ИКТ, создает им условия, в которых удовлетворяются их возрастающие потребности, совершенствуются способности, усваиваются социальные нормы и ценности.

Проблема становления творческой личности является одной из основных педагогических проблем, требующих глу-

Современная школьная информационно-образовательная среда, базирующаяся на цифровых технологиях, является потенциальным комплексом возможностей для развития творческой деятельности учащихся средствами ИКТ.

бокого исследования. Ее актуальность обусловлена потребностью общества в самостоятельных, ответственных, творческих личностях, способных к непрерывному повышению интеллектуального уров-

ня, умеющих быстро и качественно работать с информацией, обладающих информационной культурой, формирующейся в условиях развивающегося цифрового пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Беляев, Г. Ю.* Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г. Ю. Беляев. — М. : ИЦКПС, 2000. — 185 с.
2. *Брановский, Ю. С.* Информационные инновационные технологии в профессиональном образовании : учеб. пособие / Ю. С. Брановский, Т. Л. Шапошникова ; Кубан. гос. технол. ун-т. — Краснодар : Изд-во КГТУ, 2010. — 415 с.
3. *Канянина, Т. И.* Интернет-технологии как средство проектирования новых образовательных продуктов в системе повышения квалификации / Т. И. Канянина, С. Ю. Степанова // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. — Н. Новгород : НГПУ, 2015. — С. 271—274.
4. *Карагозов, С. Д.* Информационно-образовательные системы как базовый компонент информатизации образования / С. Д. Карагозов // Российская школа и Интернет : материалы краевой научно-практической конференции. — Барнаул, 2005. — С. 45—62.
5. *Клепиков, В. Б.* Готовность педагогов к формированию и реализации персональной электронной образовательной среды в условиях дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / В. Б. Клепиков. — М., 2017. — 212 с.
6. *Клепиков, В. Б.* Информационная культура педагогов и проблемы киберсоциализации в современной образовательной деятельности / В. Б. Клепиков // Нижегородское образование. — 2017. — № 1. — С. 17—23.
7. *Круподерова, Е. П.* Формирование информационно-образовательной среды педагога как фактор его профессионального роста / Е. П. Круподерова, Т. И. Канянина, М. Л. Бак // Преподавание физико-математических и естественных наук в школе. Традиции и инновации : материалы Всероссийской научно-методической конференции / под общ. ред. И. В. Гребенева. — Н. Новгород : ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2017. — С. 115—116.
8. *Кулоткин, Ю. Н.* Образовательная среда и развитие личности / Ю. Н. Кулоткин, С. В. Тарасов // Новые знания. — 2001. — № 1. — С. 6—7.
9. *Миллер, А. Л.* Формирование ИКТ-компетентности учителей средствами электронных образовательных ресурсов в условиях дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / А. Л. Миллер. — СПб., 2015. — 220 с.
10. *Пономарева, Е. И.* Технологии дистанционного обучения в образовательной практике средней школы / Е. И. Пономарева, А. Л. Золотова // Web-технологии в образовательном пространстве: проблемы, подходы, перспективы : сборник статей участников Международной научно-практической конференции / под общ. ред. С. В. Арюткиной, С. В. Напалкова. — Н. Новгород : ННГУ им. Н. И. Лобачевского АФ ; Растр-НН, 2015. — С. 290—292.
11. *Семенов, А. Л.* Информационные и коммуникационные технологии в общем образовании. Теория и практика / А. Л. Семенов. — М. : ИНТ РФ, 2006. — 327 с.
12. *Степанова, С. Ю.* ИКТ-инструменты для организации профессионального взаимодействия педагогов / С. Ю. Степанова, Е. П. Круподерова // Актуальные вопросы в науке и практике : сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции. — Уфа : Дендра, 2017. — С. 144—149.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413.

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ



И. О. ЛЕУШИН,
доктор технических наук,
профессор, заведующий кафедрой
«Металлургические технологии
и оборудование»
НГТУ им. Р. Е. Алексеева,
почетный работник высшего
профессионального образования РФ
igoleu@yandex.ru



И. В. ЛЕУШИНА,
доктор педагогических наук,
доцент, профессор кафедры
иностранных языков
НГТУ им. Р. Е. Алексеева
leushinaiv@yandex.ru

В статье рассматривается вопрос развития вузовской образовательной среды в контексте гуманистической парадигмы современного российского высшего образования. Обращается внимание на специфику образовательной среды технического вуза и проблему выбора ее рациональной модели, в центре которой находится человек.

The article deals with the issue of the development of the university educational environment that is viewed in the context of the humanistic paradigm of moving forward modern Russian higher education. Attention is paid to the specifics of the educational environment in a technical college and the problem of choosing its rational model, in the epicenter of which there would be a person.

Ключевые слова: образовательная среда, развивающее обучение, самообразование, саморазвитие, модель, экосистема обучения

Key words: educational environment, developing learning, self-education, self-development, model, learning ecosystem

Сегодня отечественное высшее образование развивается на основе принципиально новой гуманистической парадигмы, акцентирующей внимание участников образовательного процесса на самообразовании и саморазвитии обуча-

ющегося. В этой связи альтернативой социально ориентированному подходу к подготовке студентов, доминировавшему в советский период и контролировавшему их подчиненность социальному заказу государства и общества, сейчас вы-

ступает личностно ориентированный, согласно которому обучающийся на всех этапах обучения рассматривается как полноценный и полноправный участник образовательного процесса [6]. Однако личность, особенно формирующаяся, не может находиться вне социума, вне природы, вне коммуникации с другими людьми, вне взаимодействия с окружающим миром. Такая изоляция лишила бы ее возможностей развиваться, реализовывать свой интеллектуальный и духовный потенциал, самоутверждаться, самовыражаться и самосовершенствоваться. На этой основе возникает проблемная ситуация, связанная с необходимостью в стенах вуза найти компромисс между индивидуальными интересами и желаниями каждого студента, с одной стороны, и потребностями динамично развивающейся российской экономики — с другой. По мнению ряда исследователей, решение этой проблемы следует связывать с широким внедрением в практику работы вузов средств и методов развивающего обучения и в частности — с развитием в каждом конкретном вузе комфортной образовательной среды [1; 2; 8].

Вопрос влияния среды на образование молодежи уходит своими корнями в эпоху российского просвещения: еще в XVIII веке императрица Екатерина II предлагала готовить «новую породу людей» в закрытых учебных заведениях, оградив таким образом молодое поколение от «тлетворного влияния общества» [3].

В первой половине XX века изучением организации среды занимались известные российские и советские педагоги С. Т. Шацкий («педагогика среды»), П. П. Блонский («общественная среда»), А. С. Макаренко («окружающая среда»). По их мнению, воздействия педагога должны быть направлены не на самого обучающегося, а на внешние (среда, окружение, межличностные отношения, деятельность) и внутренние (эмоциональное состояние обучающегося, его жизненный опыт, установки) условия [7].

Интерес к изучению образовательной среды как одного из ведущих факторов обучения и развития человека в нашей стране угас после появления печально известного Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» от 04.07.1936 года.

Позднее к исследованию *развивающей образовательной среды* обращались выдающиеся отечественные психологи Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др. Под этим термином они понимали определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение.

В период перестройки, когда делались первые попытки реформировать еще советское образование, идея развивающей образовательной среды получила новый импульс к разработке и развитию в трудах С. Д. Дерябо, В. А. Козырева, К. Г. Кречетникова, Е. В. Лапочкина, О. Ф. Латыпова, В. В. Рубцова, В. И. Слободчикова, В. А. Ясвина и др. [4; 12; 13].

При этом, несмотря на значительное число проведенных исследований педагогической и психологической направленности, посвященных вопросам сущности, содержания, структуры, функций, методов проектирования и других аспектов образовательной среды, этот термин так и не устоялся. Однако, проводя некоторое обобщение, можно констатировать, что за понятием «образовательная среда» стоит тезис об обучении, воспитании и социализации студента не только под воздействием мероприятий, проводимых преподавателем, или индивидуальных особенностей обучающегося, но на образовательный процесс также влияют определенные пространственно-предметные, межличностные и социокультурные условия.

Личность, особенно формирующаяся, не может находиться вне социума, вне природы, вне коммуникации с другими людьми, вне взаимодействия с окружающим миром. Такая изоляция лишила бы ее возможностей развиваться.

Вместе с тем сохраняют свою актуальность Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы, государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы [5; 11], ориентированные на комплексные проекты, связанные по целям и задачам и позволяющие реализовать перспективные разработки по созданию и внедрению передовых моделей, программ, технологий и решений в области образования. В данных документах формулируется несколько первостепенных задач, требующих решения, и говорится об усложнении социокультурной образовательной среды, которое обусловлено динамичным развитием науки и технологий.

В последние годы в практику работы предприятий активно внедряются линейки профессиональных стандартов. В русле этого процесса движется и отечественная сфера образования: в мае 2015 года внесены коррективы в текст Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», дорабатываются ФГОС ВО, формируются примерные основные образовательные программы с учетом профессиональных стандартов (с сентября 2019 года уже началась подготовка студентов по некоторым из них, вступившим в силу) — все это имеет непосред-

ственное отношение к развитию образовательной среды в техническом вузе.

При разработке и распространении структурных и технологических инноваций в профессиональном образо-

вании, обеспечивающих высокую мобильность специалистов в рамках современной экономики, предполагается создание условий профессионального развития, в том числе с помощью имеющихся инфраструктурных элементов (межрегиональных отраслевых ресурсных центров и центров прикладных квалификаций, центров

оценки сертификации квалификаций), а также других (новых) возможностей дополнительного профессионального образования, корректировки перечня направлений (направленностей) подготовки, специальностей и профессий.

Эта задача ориентирована на инновационное развитие модели деятельности вуза, кардинальное совершенствование модели обучения, модернизацию образовательных программ, технологий и содержания образовательного процесса на всех уровнях профессионального образования как результат использования вариативных образовательных программ на основе индивидуализации образовательных траекторий, с учетом личностных особенностей, интересов и потребностей обучающегося, а также внедрения в профессиональную образовательную среду проектного обучения.

В техническом вузе решение этой задачи, безусловно, имеет свою специфику. Прежде всего, она связана с его образовательной средой, характеризующейся высокой степенью устойчивости (исторически сложившейся, консервативной, достаточно инертной системой подготовки), приоритетностью формирования профессиональных компетенций перед универсальными и общекультурными, расширенным представительством участников образовательного процесса, поскольку для обеспечения максимального эффекта непосредственной подготовки студентов в условиях не упрощенных, учебных, а реальных, многогранных, «живых» помимо обучающегося и преподавателя в число участников образовательного процесса технических вузов традиционно входят работодатели, представители инновационной инфраструктуры региона и даже органов власти различного уровня.

В техническом вузе некоторые, на первый взгляд, малозначительные конфликты интересов участников образовательного процесса часто вырастают в серьезные проблемы. К ним можно отнести

В последние годы в практику работы предприятий активно внедряются линейки профессиональных стандартов. В русле этого процесса движется и отечественная сфера образования.

превалирование технократического и экономического подходов к оценке проектов на фоне снижения роли экологии и социального фактора, «непрофильных» гуманитарных учебных дисциплин в подготовке выпускников; попытки некоторых работодателей-партнеров вуза монополизировать свою роль на рынке труда; недостаток информации и закрытость ряда предприятий для обучающихся под предлогом экономической безопасности; неоправданная и неуместная замена живого общения новомодными информационными и цифровыми технологиями; доминирование корпоративных интересов отдельных участников образовательного процесса над требованиями образовательного стандарта под предлогом «профессионализации» в ущерб качеству подготовки выпускников и т. д.

Для исправления ситуации и определения тех направлений развития образовательной среды технического вуза, реализация которых могла бы дать ожидаемо позитивный результат, необходимо определиться с выбором ее рациональной организационной модели.

Сравнительный анализ известных моделей образовательной среды, проведенный авторами в данном контексте, показал, что специфике технического вуза в наибольшей степени соответствуют *эколого-личностная модель*, представленная в работах В. А. Ясвина и Дж. Гибсона, а также *антрополого-психологическая модель* В. И. Слободчикова.

В первом случае термином «образовательная среда» (или «среда образования») обозначается «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [10, с. 72]. Для того чтобы получить развивающий эффект, образовательная среда должна обеспечивать возможность для саморазвития всех участников образовательного процесса.

Во втором случае в основе термина

«образовательная среда» априори лежит принцип развития, согласно которому оно может быть одновременно естественным, спонтанным, процессуальным («по сущности природы»), искусственным, регулируемым, деятельностным («по сущности социума»), а также саморазвитием, выражающим особенность каждого человека «становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни» [10, с. 31]. По мнению В. И. Слободчикова, развивающим образованием может считаться только то, «которое реализует все три типа развития, центральным из которых (и в этом смысле сущностным) является саморазвитие» [12, с. 27].

С начала 2000-х годов в США стала активно развиваться концепция обучения Learning Ecosystem [9], рассматривающая так называемую «экосистему обучения» как альтернативу образовательной среде и, по сути, объединяющая обе обозначенные ранее модели.

В основе этой концепции лежит тезис о том, что на современном этапе развития общества и подготовки очередного индустриального скачка, характеризующегося появлением качественно новых видов взаимоотношений и взаимодействий всех участников образовательного процесса, на первый план выходит *инновационная окружающая среда*, играющая особую роль в жизни человека и охватывающая все достижения научно-технического прогресса, прежде всего, в секторе компьютерных технологий и средств коммуникации, киберфизических систем, перспективных решений в области цифровизации экономики (облачные решения (Cloud Computing)), большие данные (Big Data), 3D-печать, вопросы кибербезопасности, искусственный интеллект (Artificial Intelligence, AI), Интернет вещей (Internet of Things, IoT)). В этой среде все больше проявляет себя «Индустрия 4.0» —

Специфике технического вуза в наибольшей степени соответствуют эколого-личностная модель, представленная в работах В. А. Ясвина и Дж. Гибсона, а также антрополого-психологическая модель В. И. Слободчикова.

высокотехнологичная стратегия повышения конкурентоспособности промышленности, которая стирает границы между всеми возможными сферами жизни каждого члена социума.

В этой связи концепция обучения Learning Ecosystem вводит термин «экосистема», позволяющий на основе аналогии провести параллели между биологической системой и системой высшего образования.

Известно, что экосистема в биологических науках представляет собой единство сообщества-множества живых организмов (биоценоз) и их жизненного пространства (биотоп) — сложной системы связей различной природы, осуществляющих материальный и энергетический обмен между ними. Такое единство характеризуется самоорганизацией, саморегуляцией и саморазвитием. При этом независимо от происхождения экосистемы (природного или искусственного) входящие в нее живые организмы взаимодействуют друг с другом или любым другим объектом посредством общей окружающей среды.

Согласно концепции Learning Ecosystem, экосистема обучения в системе высшего образования — это та же интегрированная среда, где есть *биоценоз*, под которым понимается все мно-

жество участников образовательного процесса, а также *биотоп* — линейка инновационных продуктов, технологий, методик обучения и других элементов системы, которые определяют условия обучения. При

этом, если в природной экосистеме происходит обмен энергией и массой, то в экосистеме обучения — обмен информацией.

По версии разработчиков компании Edutech (являющейся ведущей в области создания экосистем обучения), такая система обучения существенно упрощает вза-

имодействие студентов и преподавателей в вузе и за счет эффективного применения имеющихся в ней ресурсов обеспечивает идеальные условия для реализации всех известных парадигм обучения.

В предлагаемой разработчиками экосистеме обучения обучающийся становится доминирующим объектом, заслуживающим наибольшего внимания. Все действия остальных элементов экосистемы должны быть подчинены главной задаче — создать обучающемуся условия для эффективного формирования у него требуемых компетенций и развития уже имеющихся знаний, умений, навыков и способностей.

В подобной экосистеме каждый учащийся самостоятельно выбирает устраивающий его темп обучения, соответствующий его возможностям и желаниям. В итоге построение образовательной траектории, направление и стимулирование обучения, прогнозирование дальнейшего использования полученного образования перестает быть формальной процедурой для конкретного обучающегося и переходит в важнейшую функцию экосистемы как инновационной образовательной среды, учитывающей востребованность обществом сферы деятельности, личный интерес и т. п.

Такой подход к процессу обучения дает студенту возможность самому решать, чем заниматься в вузе, исходя из того, что, по его мнению, поможет ему стать востребованным специалистом.

Очевидно, что при таком варианте обучения развитие образовательной среды вуза (в том числе технического), представленной в форме экосистемы обучения, в ближайшем будущем должно будет сводиться к постоянному мониторингу трендовых и перспективных направлений отдельных отраслей знаний, своевременной перезагрузке под них реализуемых образовательных программ и предложению соответствующих учебных модулей студентам, заинтересованным в формировании индивидуальных образовательных траекторий. В настоящее время

По версии разработчиков компании Edutech, являющейся ведущей в области создания экосистем обучения, такая система обучения существенно упрощает взаимодействие студентов и преподавателей в вузе.

подобную экосистему продвигают в российское высшее образование Сколковский институт науки и технологий и Высшая школа экономики.

Нужно признать, что цифровизация, академическая мобильность, формирование образовательных платформ — это атрибуты уже сегодняшнего дня. Фактически мы живем в эпоху экспоненциального расцвета информационного общества, противостоять которому невозможно и бес-

смысленно. Однако социальные последствия внедрения таких инноваций очевидны — сокращение преподавательского состава вузов, исчезновение научно-педагогических школ со своим особым творческим климатом, потеря живого общения обучающихся и преподавателей, постепенный уход в прошлое понятия «alma mater». За всем этим все меньше виден человек, и обновленная образовательная среда обязательно должна его сохранить.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вдовин, С. М.* Формируя гибкую образовательную среду / С. М. Вдовин // Аккредитация в образовании. — 2013. — № 6 (66). — С. 38—40.
2. *Даниленкова, В. А.* Сравнительная характеристика образовательной среды и экологической образовательной среды технического вуза / В. А. Даниленкова // Образовательная среда сегодня: теория и практика : сб. материалов II Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 25 июня 2017 г.). — Чебоксары : Интерактив плюс, 2017. — С. 71—78.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / под ред. А. И. Пискунова. — М. : Сфера, 2001. — 512 с.
4. *Казакова, К. С.* Образовательная среда: основные исследовательские подходы / К. С. Казакова // Труды Кольского научного центра РАН. — 2011. — № 3 (6). — С. 65—71.
5. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы : утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р. — URL: <http://docs.cntd.ru/document/420244216>.
6. *Коржуев, А. В.* Современная теория обучения: общенаучная интерпретация / А. В. Коржуев, В. А. Попков. — М. : Академический Проект, 2006. — 160 с.
7. *Новиков, В. Н.* Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор / В. Н. Новиков // Психологическая наука и образование. — 2012. — № 1. — URL: <http://psyedu.ru/>.
8. Образовательная среда как фактор развития личности / И. А. Баева, Е. Б. Лактионова, С. В. Тарасов // Психологическая безопасность образовательной среды региона: теоретические основы и практика создания : монография / под ред. И. А. Баевой, С. В. Тарасова. — СПб. : ГИЭФПТ, 2019. — С. 13—20.
9. *Олейников, Б. В.* О концепции «экосистема обучения» и направлениях развития информатизации образования / Б. В. Олейников, С. А. Подлесный // Знание. Понимание. Умение. — 2013. — № 4. — С. 84—91.
10. *Панов, В. И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. — СПб. : Питер, 2007. — 352 с.
11. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” на 2013—2020 годы». — URL: <https://base.garant.ru/70643472/>.
12. *Слободчиков, В. И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков // II российская конференция по экологической психологии (Москва, 12—14 апреля, 2000 г.). — М. : Экопсицентр РОСС, 2000. — С. 172—176.
13. *Ясвин, В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ПРОЕКТА «СЕВЕРСКАЯ ИНЖЕНЕРНАЯ ШКОЛА» В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ



М. К. МЕДВЕДЕВА,
кандидат педагогических наук,
декан факультета повышения
квалификации и переподготовки кадров
Северского технологического института
НИЯУ МИФИ
mkmedvedeva@mephi.ru



О. Р. НЕРАДОВСКАЯ,
кандидат педагогических наук,
заместитель директора
Института психологии и педагогики
Томского государственного
педагогического университета
neradovskayaor@mail.ru

Статья посвящена определению условий раскрытия потенциала взаимодействия образовательных организаций различных уровней. Предлагаемая работа является результатом выполнения сетевого проекта «Северская инженерная школа», в котором участвовали ученые Национального исследовательского ядерного университета МИФИ и работники школ ЗАТО Северск. Применяются полисубъектный и акмеологический подходы, используются синтез и систематизация имеющегося опыта синергетического проектирования. Данный проект обеспечивает развитие инженерной школы в Томской области.

The article is devoted to the determination of conditions for revealing the interaction potential of educational establishments at various levels. The given work is the result of the implementation of the Network Project «Seversk Engineering School» in which the scientists from the National Research Nuclear University «MEPhI» and high school staff of CATE (Closed administrative and territorial entity) Seversk participated. Polysubjective and acmeological approaches as well as the synthesis and experience systematization of the synergetic engineering are used. The Project provides the development of an engineering school in Tomsk region.

Ключевые слова: *синергетический эффект, взаимодействие, потенциал, университет, школа, сеть, образовательный проект, инженер*

Key words: *synergetic effect, interaction, potential, university, school, network, educational project, engineer*

В настоящее время вопросы эффективного взаимодействия образовательных организаций становятся предметом многих исследований [5; 7; 9]. При этом отдельно выделяется специфика взаимодействия организаций различных уровней: профессионального и общего образования, современного университета и школы. С одной стороны, каждая из данных организаций имеет свою цель, особенности и содержание деятельности. С другой стороны, они обладают рядом взаимообусловленных возможностей, использование которых позволяет им совместно эффективно функционировать и развиваться. С этой точки зрения, поддерживая мнение Г. Н. Прокументовой, мы рассматриваем потенциал обозначенного взаимодействия как исключительную возможность, существующую в скрытом виде и проявляющуюся только при определенных условиях, позволяющих потенциалу образовательного взаимодействия раскрыться [6, с. 209].

Отметим ключевые особенности, влияющие на эффективное взаимодействие университета и школы.

✓ Во-первых, требования приоритетных национальных проектов «Образование», «Наука», «Демография» и других определяют структурно-содержательные составляющие современного образования всех его уровней. Например, повсеместная цифровизация образования является сегодня следствием реализации национального проекта «Цифровая экономика Российской Федерации».

✓ Во-вторых, одной из значимых задач стратегического управления каждой организации выступает необходимость изменения, инновационного развития образования. В связи с этим современные школы стремятся к совместной деятельности с вузами именно в данном направлении.

✓ В-третьих, территориальное расположение образовательных организаций обуславливает менталитет, количественно-качественный состав, уникальность

содержания образования и т. д., способствующие объединению различных возможностей и ресурсов.

Так, закрытое административно-территориальное образование Северск является особой территорией, аккумулирующей

уникальный опыт в области инженерного ядерного образования. На территории города располагается Сибирский химический комбинат (СХК) — предприятие Росатома с замкнутым ядерно-топливным циклом, решение стратегических задач которого

обеспечивается кадрами, обладающими специальными компетенциями в области ядерных технологий. Однако снижение престижности инженерного образования, сложность процесса инвестирования в человеческий капитал, старение населения Северска привели к увеличению среднего возраста инженерно-технического персонала и дефициту высококвалифицированных кадров на предприятии. Ситуация осложняется также возросшими требованиями работодателей к качеству подготовки инженеров. Современному специалисту необходимо не только владеть стандартным набором компетенций, но и уметь работать в быстро меняющихся условиях при возрастающей сложности технологических процессов и оборудования и постоянном повышении эффективности производства, что вступает в противоречие с требованиями государственных образовательных стандартов и порождает несоответствие между потребностью и предложением профессионально подготовленных кадров — инженеров-ядерщиков — на рынке труда.

Сегодня приоритетной для ЗАТО Северск является задача по разработке комплекса мер, направленных на повышение мотивации обучающихся к освоению предметов физико-математического и естественнонаучного циклов с целью

Снижение престижности инженерного образования, сложность процесса инвестирования в человеческий капитал, старение населения Северска привели к увеличению среднего возраста инженерно-технического персонала и дефициту высококвалифицированных кадров на предприятии.

формирования стабильного притока хорошо подготовленных абитуриентов на инженерные направления. Отметим ряд специфических признаков, характерных для высшего инженерного образования:

- ✓ высокая наукоемкость знаний и технологий на потенциально опасных ядерных предприятиях;

- ✓ межпредметные связи в области физико-математических, естественнонаучных и инженерных дисциплин;

- ✓ повышенная производственная культура и способность к абстрактному мышлению и др. [4].

Инженер-ядерщик — это особая категория людей в силу специфичности области применения их знаний, в становлении которых важны, во-первых, профессиональный выбор, являющийся результатом профессионального самоопределения, управляющего в дальнейшем карьерным ростом будущего специалиста; во-вторых, мотивационный компонент, а именно профессиональное самоопределение, которое формируется на основе ведущих мотивационных факторов личности, проходя от уровня внешней частично осознанной до внутренней осознанной мотивации [3; 8; 10]. При этом молодые люди, выбирая образование в области ядерных технологий, осознают крайне высокие требования в плане профессиональных компетенций и личностных качеств.

Единственной в Северске организацией высшего образования, осуществляющей подготовку специа-

листов для конкретных производств Госкорпорации «Росатом» и СХК, является Северский технологический институт Национального исследовательского

ядерного университета МИФИ (СТИ НИЯУ МИФИ). Кроме того, в Томске, расположенном рядом с Северском, находятся пять вузов, готовых обучать северчан по физико-математическим, естественно-

научным и инженерным направлениям подготовки. Как следствие, необходимы мероприятия по привлечению выпускников школ Северска для поступления и обучения в СТИ НИЯУ МИФИ с последующей трудовой деятельностью на градообразующем предприятии, а также других предприятиях Росатома [1].

Обеспечение предприятий Северска квалифицированными инженерами в области ядерных технологий требует системного подхода с использованием совместной деятельности школ города и вуза. Эффективным решением данной задачи стал стартовавший осенью 2015 года на площадке СТИ открытый сетевой образовательный проект «Северская инженерная школа» (СИШ), включающий уровни общего, высшего и дополнительного образования, что обеспечивает непрерывность технического образования и развитие инженерной школы в городе и области.

Цель проекта — создание опережающей системы подготовки квалифицированных инженерных кадров в рамках существующей в Северске территории опережающего социально-экономического развития (ТОСЭР) и обеспечение условий для ее успешного функционирования.

Основные задачи проекта:

- ✓ формирование у обучающихся мотивации к получению образования по инженерным специальностям;

- ✓ обеспечение условий для поступления инженерных кадров на предприятия атомной отрасли и для участия в создании новых высокотехнологичных производств в Северске в рамках создания ТОСЭР;

- ✓ создание привлекательного имиджа инженерной профессии и др.

Школьники участвуют в проекте бесплатно.

Структура проекта включает четыре объединенных направления, каждое из которых осуществляется совместно университетом и школой:

- ✓ доуниверситетская подготовка;

Обеспечение предприятий Северска квалифицированными инженерами в области ядерных технологий требует системного подхода с использованием совместной деятельности школ города и вуза.

✓ подготовка в условиях организации высшего образования;

✓ поддержка и сопровождение инженерных работников;

✓ PR-сопровождение проекта.

Указанные направления реализуются в процессе мероприятий, решающих задачи каждого блока.

По направлению *доуниверситетской подготовки* СТИ НИЯУ МИФИ активно сотрудничает со школами Северска, основными принципами совместной работы становятся: создание оптимальных условий, в которых воспитываются и учатся школьники; ориентация их на поступление в организации высшего образования, прежде всего в Северский технологический институт НИЯУ МИФИ; обеспечение углубленного изучения предметов физико-математического, естественнонаучного циклов, компьютерной и инженерной графики. При этом преемственность между общим и профессиональным образованием обеспечивает подготовку специалистов с учетом компетенций, удовлетворяющих потребностям предприятий ядерно-топливного цикла [6].

Задачи, на решение которых направлены мероприятия блока:

✓ выявить способности детей к изучению предметов физико-математического, естественнонаучного циклов, мотивацию к изучению предметов инженерного направления;

✓ сформировать у обучающихся навыки исследовательских, лабораторных и конструкторских работ по выбранному профилю деятельности;

✓ подготовить школьников к успешному прохождению единого государственного экзамена и т. д.

Решение поставленных задач обеспечивается за счет реализации таких мероприятий, как:

✓ тестирование обучающихся по предметам физико-математического, естественнонаучного циклов, на выявление склонности школьников к выполнению новых видов деятельности;

✓ организация экскурсий на СХК (и другие предприятия атомной отрасли) и промышленные предприятия Северска, что позволяет учащимся ознакомиться с оборудованием и технологическим производственным процессом;

✓ учреждение грантов для педагогических работников, участвующих в реализации проектной деятельности с обучающимися;

✓ расширение учебных кабинетов для изучения естественнонаучных дисциплин в общеобразовательных организациях, в том числе на условиях партнерства с СХК и другими высокотехнологичными предприятиями, расположенными на территории Северска;

✓ разработка образовательных программ по предметам физико-математического, естественнонаучного циклов, компьютерной и инженерной графики;

✓ работа преподавателей СТИ НИЯУ МИФИ со старшеклассниками по предметам физико-математического, естественнонаучного циклов, компьютерной и инженерной графики в контексте взаимодействия общеобразовательных организаций и университета;

✓ организация в СТИ НИЯУ МИФИ стажировок по предметам физико-математического, естественнонаучного циклов для учителей общеобразовательных школ с целью непрерывного повышения профессионализма с привлечением к работе в Центре молодежного инновационного творчества, оснащенного специальным оборудованием для создания разнообразных технических моделей, приборов, устройств и т. д.

В рамках блока, связанного с *подготовкой в условиях организации высшего образования*, решаются такие задачи, как:

✓ обеспечение сетевого взаимодействия вуза с системой общего образования, научной школой, предприятиями-партнерами, в рамках которого происходит

Преемственность между общим и профессиональным образованием обеспечивает подготовку специалистов с учетом компетенций, удовлетворяющих потребностям предприятий ядерно-топливного цикла.

постоянная подготовка по актуальным направлениям;

✓ модернизация материально-технического сопровождения подготовки, совершенствование профессионализма научно-педагогических работников, удовлетворение индивидуальных потребностей в инновационном развитии путем внедрения современных форматов обучения и др.

Мероприятия, способствующие реализации поставленных задач:

✓ создание совместно со школами образовательных программ в формате выполнения проектов;

✓ организация образовательной деятельности командного типа с актуализацией инженерных задач различной степени сложности, продуцируемых из реальных производственных практик предприятий Северска;

✓ разработка обучающих программ, способствующих формированию у будущих специалистов системных компетенций, необходимых для трудовой деятельности на высокотехнологичных предприятиях.

Поддержка и сопровождение инженерных работников происходят путем решения следующих задач:

✓ формирование мотивации к саморазвитию и самомотивации, приобретению компетенций и развитию профессиональных навыков молодых специалистов на предприятии;

✓ выработка позитивных установок на труд;

✓ сохранение накопленного инженерно-технического опыта, использование передовых технологий, способствующих развитию экономики закрытого муниципального образования.

Это обеспечивается за счет реализации совместных мер, таких как:

✓ организация научно-практических событий, форсайт-сессий, коучинг-сессий,

workshop, форумов для молодых инженеров с приглашением общепризнанных специалистов в области наноинженерии;

✓ включение молодых работников инженерно-технических направлений, работающих на СХК и предприятиях ЗАТО Северск, в федеральные проекты повышения квалификации инженерных кадров, их участие в стажировках в ведущих российских и зарубежных научно-образовательных центрах;

✓ обогащение практики наставничества через передачу опыта профессиональной деятельности старшего поколения работников молодым специалистам.

PR-сопровождение проекта предполагает решение следующих задач:

✓ распространение в средствах массовой информации, в образовательных организациях-партнерах достоверной информации о существующих условиях труда специалистов инженерно-технических направлений и размере его оплаты;

✓ своевременное информирование участников проекта о планируемых и реализуемых мероприятиях, промежуточных и итоговых результатах совместной деятельности, существующих перспективных возможностях для эффективного взаимодействия в рамках проекта.

Решение указанных задач достигается за счет оснащения всех образовательных организаций Северска информационными стендами для размещения материалов о выполнении мероприятий проекта; обеспечения освещения хода реализации проекта региональными и муниципальными СМИ, что, безусловно, повышает престиж проекта и активизирует обучающихся к участию в его мероприятиях, позволяет им построить собственную образовательную и профессиональную траекторию.

Реализация проекта осуществлялась СТИ НИЯУ МИФИ при непосредственном участии общеобразовательных организаций, администрации ЗАТО Северск и предприятий-партнеров (контроль за выполнением, координация взаимной согласо-

Решение указанных задач достигается за счет оснащения всех образовательных организаций Северска информационными стендами для размещения материалов о выполнении мероприятий проекта; обеспечения освещения хода реализации проекта региональными и муниципальными СМИ.

ванности проводимых мероприятий, мониторинг достижений результатов). Так, за период с 2015 по 2019 годы в Северной инженерной школе прошли обучение 1030 учащихся школ Северска, 30 % из них поступили в Северский технологический институт НИЯУ МИФИ. Сегодня деятельность проекта выходит за пределы города — в 2019/2020 учебном году в СИШ участвуют школьники Томска.

Потенциал взаимодействия выражается:

✓ в системности и непрерывности используемых механизмов привлечения выпускников школ ЗАТО Северск к поступлению и обучению в вузах на физико-математических и естественнонаучных направлениях подготовки;

✓ в развитии новых форматов взаимодействия молодых инженеров: форсайт-сессий, коучинг-сессий, workshop, форумов, которые способствуют совместному проектированию вариантов эффективных решений, продуктивной кооперации и ин-

теграции ресурсов различных организаций;

✓ в особом синергетическом эффекте совместной деятельности, позволяющем открывать новые возможности в формировании мировоззренческой профессиональной позиции для каждой из взаимодействующих сторон, благодаря чему происходят развитие инициативности, выработка позитивных установок в работе, появляется желание преобразовать себя и окружающий мир.

Открытый сетевой образовательный проект «Северская инженерная школа» — это особая интегрированная среда, объединяющая уровни общего, высшего и дополнительного профессионального образования. Такое взаимодействие приводит к созданию нового профессионального сообщества, способного к эффективному решению задач инновационного развития системы образования региона и страны в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буйновский, А. С. Естественнонаучная подготовка будущих специалистов для предприятий атомной отрасли / А. С. Буйновский, М. К. Медведева, Н. Ф. Стась // *Фундаментальные исследования*. — 2008. — № 2. — С. 61—64.
2. Герасимова, А. С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии / А. С. Герасимова. — URL: http://www.i-pras.ru/entnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_2_p/gerasimova.html.
3. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие / Е. А. Климов. — М. : Академия, 2005. — 226 с.
4. Медведева, М. К. Комплексное применение электронных дидактических средств в естественнонаучной подготовке бакалавров для атомной отрасли : дис. ... канд. пед. наук / М. К. Медведева. — Томск, 2009. — 261 с.
5. Нерадовская, О. Р. Открытое взаимодействие школы и общества: опыт субъектной инициативы / О. Р. Нерадовская // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. — 2017. — Вып. 3 (27). — С. 178—182.
6. Прокументова, Г. Н. Образовательные инновации : феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования) : монография / Г. Н. Прокументова. — Томск : Изд-во Том. ун-та, 2016. — 412 с.
7. Прокументова, Г. Н. Потенциал взаимодействия классического университета с инновационными школами для модернизации системы образования / Г. Н. Прокументова // *Дискурс университета : материалы Междунар. науч.-практ. конф.* — Мн. : Изд. центр БГУ, 2011. — С. 203—210.
8. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учеб. пособие / Н. С. Пряжников. — М. : Академия, 2008. — 117 с.
9. Седелников, А. А. Проблемы и возможности использования сетевой формы реализации образовательных программ / А. А. Седелников, С. Д. Красноусов // *Нижегородское образование*. — 2017. — № 2. — С. 4—9.
10. Сорокина, Н. В. Формирование мотивации профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений : дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Сорокина. — Тула, 2004. — 231 с.

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, к. 502 (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 (ов) с указанием полных имени и отчества, а также основными сведениями о нем (них): ученая степень, звание, место работы, должность).

✓ Краткая контактная информация об авторе (ах): рабочий (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефоны для связи.

✓ Аннотация к статье (не более 5 строк) на русском и английском языках.

✓ Ключевые слова к статье (не более 10 единиц) на русском и английском языках.

✓ Список литературы (не более 15 источников, расположенных по алфавиту).

2. Фото автора (ов) — портрет без лишних деталей (формат JPEG или TIF). Для раздела «История образования» кроме авторских фотоснимков принимаются фото, дополняющие содержание статьи.

3. Сопроводительные материалы от аспирантов, соискателей степени кандидата наук и доктора наук.

Перечень сопроводительных материалов

1. Аспиранты и соискатели степени кандидата наук представляют рецензию доктора наук, отражающую научную достоверность представленного материала и его соответствие жанровой специфике статьи.

2. Для соискателей степени доктора наук необходимым является представление (рекомендация) выпускающей кафедры.

3. Доктора наук имеют право представлять в редакцию статьи без сопроводительных документов.

4. Прочие авторы в случае необходимости (по решению редакционной коллегии журнала) представляют сопроводительные письма с отзывом доктора наук.

Более подробную информацию об условиях публикации материалов читайте на сайте журнала *www.nizhobr.nironn.ru*

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

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
ПРОЦЕСС:
МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ**



Научно-методическое обеспечение образовательного процесса



РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Г. Г. ЭРНСТ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии АлтГПУ (Барнаул)
gg_ernst@mail.ru

В статье рассматривается проблема формирования рефлексивной образовательной среды в образовательных организациях в контексте профессиональной педагогической рефлексии будущего учителя. Автор делает акцент на механизме рефлексии будущих педагогов, обеспечивающем эффективное включение студента в научно-образовательное пространство. В статье приведено теоретическое обоснование необходимости уделять особое внимание развитию рефлексии именно на этапе прохождения педагогической практики, а также предложена система заданий, которая способствует развитию профессиональной рефлексии будущего учителя.

The article deals with the problem of the development of the scientific and educational environment in educational organizations in the context of professional pedagogical reflection of the future teacher. The author focuses on the development of reflection of future teachers as a mechanism that ensures the effective inclusion of students in the scientific and educational space. The article provides a theoretical justification for the need to pay particular attention to the development of reflection precisely at the stage of pedagogical practice. The author offers a system of assignments for pedagogical practice, which contributes to the development of professional reflection of the future teacher.

Ключевые слова: *рефлексия, профессиональная рефлексия, педагогическая рефлексия, рефлексивная образовательная среда, образовательная среда педагогического вуза, профессиональное саморазвитие*

Key words: *reflection, professional reflection, pedagogical reflection, reflective educational environment, educational environment of a pedagogical university, professional self-development*

В современных условиях модернизации образовательной системы в целом и перехода на новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования в частности задача образования состоит в формировании всесторонне развитой личности, готовой к самосовершенствованию и переосмыслению собственного опыта. Любая образовательная среда должна содействовать обогащению личностных, индивидуальных ресурсов ее субъектов, что можно считать ее главной задачей.

Проблема проектирования образовательной развивающей среды обсуждается и конкретизируется в исследованиях В. А. Козырева, О. Ф. Латыпова, К. Г. Кречетникова, Е. В. Лапочкина, В. В. Рубцова, В. И. Слободчикова, В. А. Ясвина, С. Д. Дерябо и других.

С. Т. Шацкий говорил о «педагогике среды» еще в начале XX века, П. П. Блонский оперировал в своих работах понятием «общественная среда ребенка», давая ему всестороннюю характеристику. А. С. Макаренко активно употреблял термин «окружающая среда» в своих статьях и произведениях.

Понятие «образовательная среда» привлекает внимание современных ученых-теоретиков и практиков. В исследованиях Н. Б. Гонтаровской, Т. Н. Гущиной, А. И. Савенковой и других предлагаются разнообразные интерпретации этого термина и характеристики явления. Особенности и механизмы влияния на личность той образовательной среды, в которой она реализует свой потенциал, описаны в работах Б. З. Вульфова, Ю. С. Мануйлова, Л. А. Новикова. Вопрос структуры и основных закономерностей функционирования образовательной среды исследуется Ю. Н. Кулюткиным, Е. А. Климовым, В. И. Слободчиковым.

Однако анализируя взгляды на дискуссию о сущности образовательной среды, можно выделить разные подходы исследователей к этой проблеме. С точки зрения первого подхода социокультурная

среда учебного заведения бывает и естественной, и искусственно сконструированной, причем ее структурными компонентами выступают виды образования, его средства и содержание. Сущность второго подхода состоит в том, что образовательная среда является совокупностью чисто материальных требований, которые предъявляет общество к образовательному процессу с учетом педагогических, санитарно-гигиенических, экономических норм и требований в современном социокультурном контексте [4, с. 884].

Обобщая взгляды ученых А. И. Артюхиной, Я. Корчака, С. В. Тарасова, В. А. Ясвина на типологию образовательной среды, мы выделяем такие образовательные среды, как традиционная, учебная, креативная, информационная, гуманитарная, коммуникативная, природная, творческая, игровая, социальная, технологическая, интегрированная. Ученые уделяют пристальное внимание *здоровьесберегающей* (М. И. Сентизова, Н. Т. Рылова, Г. И. Тушина), *виртуальной* (Н. Ю. Королева, А. Г. Митина, Н. И. Рыжова), *информационно-образовательной* (А. Е. Андреев, И. Г. Захарова, В. А. Стародубцев и др.), *рефлексивной* (Т. М. Давыденко, О. Ю. Малахова, И. А. Шумакова) средам. На наш взгляд, такой интерес обоснован особой актуальностью данных типов образовательной среды в условиях модернизации системы образования.

Образовательная среда педагогического университета достаточно вариативна, но на некоторых ее элементах акцентируются все исследователи. Творческо-инновационная, игровая, трудовая, учебная, коммуникативная, здоровьесберегающая, воспитательная, развивающая и рефлексивная среды в совокупности дают возможность для создания эффективной образовательной среды с учетом специфики педагогического вуза [4, с. 883].

Любая образовательная среда должна содействовать обогащению личностных, индивидуальных ресурсов ее субъектов, что можно считать ее главной задачей.

В контексте нашего исследования особый интерес представляет *рефлексивная образовательная среда*, основное назначение которой — создание условий, повышающих рефлексивность субъектов образовательного процесса. Поскольку особое место во ФГОС уделяется личности педагога и компетенциям, которыми он должен обладать, то *рефлексивная компетенция* как умение видеть процесс и результат собственной педагогической деятельности является необходимой для педагога вне зависимости от его специализации. Высшая школа сегодня предъявляет к выпускнику высокие требования, среди которых социальная мобильность личности, способность к профессиональному росту, личностному саморазвитию, постоянному совершенствованию системных знаний, умений, навыков, а также осознание результатов своей профессиональной деятельности. Реализация всех этих требований невозможна без постоянной, всесторонней и развитой рефлексии. Именно рефлексивные умения являются необходимым инструментом формирования осознанности собственной профессиональной деятельности и профессионального саморазвития.

Нам близка позиция М. Е. Белобородовой, которая рассматривает рефлексивную среду в отношениях: «рефлексивная

(образовательная) среда» → «рефлексивная деятельность» → «рефлексивность». Рефлексивная образовательная среда трактуется в этом случае как система внешних условий, характеризующих социально-психологическое и

предметное окружение субъекта и обеспечивающих его результативную рефлексивную деятельность. Именно акцент на *готовности к рефлексии* как качестве личности является для нас особенно ценным в трактовке образовательной среды [2, с. 397].

В контексте нашего исследования особый интерес представляет рефлексивная образовательная среда, основное назначение которой — создание условий, повышающих рефлексивность субъектов образовательного процесса.

Кроме этого, мы разделяем взгляды А. А. Хлусовой на феномен рефлексивной среды вуза, которую она понимает прежде всего как социально обусловленное взаимодействие всех участников педагогического процесса и окружающей среды, ее духовных и материальных ценностей, эффективно способствующих развитию рефлексии студентов [3, с. 52].

В контексте нашего исследования под *рефлексивной образовательной средой* мы будем понимать систему социально-педагогических и психолого-педагогических условий развития личности в образовательном процессе, дающих субъекту образовательной деятельности возможности самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. Возникновение потребности в рефлексии собственной деятельности — главный итог этого процесса.

Период педагогической практики обладает несомненным потенциалом для формирования рефлексивной образовательной среды и имеет ряд своеобразных характеристик. Во-первых, педагогическая практика осуществляется за пределами высшего учебного заведения, в образовательном пространстве других организаций. Во-вторых, она ограничена определенными сжатыми сроками, по истечении которых студент возвращается к учебной деятельности в вузе с багажом личностных изменений и профессиональным опытом. Совершенствование рефлексии собственной профессиональной деятельности — одно из приобретенных этого этапа при успешном его прохождении. Педагогическая практика является собой пример образовательной среды, обладающей выраженным рефлексивным потенциалом.

К *особенностям* рефлексивной образовательной среды можно отнести соразмерность и гармоничность развивающейся в ней личности; субъект-субъектные отношения педагога и ученика; социально-личностный характер; наличие затруднения в учебной деятельности, имеющие-

го субъективный характер; наличие как внешних, так и внутренних условий; реализацию принципа культуросообразности, дающего импульс для культурного совершенствования личности и развития социального интеллекта, — то есть все, что есть в структуре педагогической практики.

Причем только на практике студент может в полной мере «прожить» субъект-субъектные отношения учителя и ученика, находясь в контексте исполнения социальной роли педагога-профессионала. Таким образом, создание условий для развития профессиональной педагогической рефлексии на этапе прохождения педагогической практики содействует формированию рефлексивной образовательной среды через усиление ее главной сущностной составляющей — рефлексии собственной профессиональной деятельности. В данном контексте развитие рефлексии в период педагогической практики выступает средством формирования рефлексивной образовательной среды.

В современных психолого-педагогических исследованиях все чаще стали говорить о *рефлексивной компетентности профессионала*, которая в самом общем виде представляет собой элемент структуры личности, дающий возможность реагировать на затруднения в профессиональной деятельности путем их творческого осмысления.

К рефлексивным научно-исследовательским компетенциям относятся следующие умения:

- ✓ применять количественный и качественный анализ для интерпретации результатов исследований;
- ✓ формулировать корректные и объективные выводы по результатам исследования;
- ✓ самостоятельно изучать и анализировать научную информацию; критически оценивать результаты собственной деятельности и на основе этого анализа выстраивать перспективы саморазвития;
- ✓ профессионально действовать в не-

стандартной ситуации, уметь урегулировать конфликты в социальной и профессиональной сферах [4, с. 884].

Еще С. Л. Рубинштейн указывал на то, что рефлексия возникает в ситуации столкновения личности с чем-то принци-

пиально новым, неожиданным, с информацией, которая требует немедленного разъяснения и уточнения. Кроме того, новая информация должна непременно противоречить уже имеющейся, ставшей частью внутреннего мира человека [1, с. 78].

Исходным стимулом для начала рефлексии выступает проблемно-конфликтная ситуация, нарушающая равновесие между уже усвоенными знаниями, подкрепленными опытом, и новой информацией (причем прошлый опыт может служить препятствием для освоения нового). В этот кризисный момент возникает острая необходимость в рефлексии как единственном способе решения конфликта. Педагогическая практика как раз становится такой проблемно-конфликтной ситуацией, вызывающей у студента потребность переоценить и дополнить уже имеющиеся знания с учетом новой ситуации, которая не поддается прогнозированию. А рефлексия, в свою очередь, является основным механизмом разрешения возникающего затруднения.

В контексте вышесказанного мы понимаем профессиональную педагогическую рефлексия как необходимый психологический механизм саморазвития и переосмысления личного опыта, проявляющийся в способности педагога занимать аналитическую позицию по отношению к своей профессиональной деятельности. С помощью этого механизма обеспечивается саморазвитие и самосовершенствование личности, в том числе профессиональное, а также успешность ее деятельности и общения [5, с. 28]. Другими словами, рефлексия — это способность

Мы понимаем профессиональную педагогическую рефлексия как необходимый психологический механизм саморазвития и переосмысления личного опыта, проявляющийся в способности педагога занимать аналитическую позицию по отношению к своей профессиональной деятельности.

занять позицию стороннего наблюдателя по отношению как к себе, так и к своей профессиональной деятельности. Именно период педагогической практики, на наш взгляд, является оптимальным для становления и развития профессиональной рефлексии, которая в свою очередь позволяет совершенствовать субъект-субъектные отношения, реализуемые в образовательной среде.

Субъект в процессе осуществления своей педагогической деятельности в социально-образовательном пространстве школы сталкивается с разнообразными личностными, когнитивными и коммуникативными противоречиями. Для их преодоления необходим эффективный механизм, освоение которого не требует особых временных, материальных и личностных затрат. В данном случае актуализация рефлексивного потенциала личности решает возникшие проблемы. Студент, находясь в ситуации затруднения и не имея возможности вернуться к освоению теоретического материала, чтобы разрешить противоречия между необходимостью теоретических знаний и их реальным наличием, обращается к самоанализу своей деятельности и на основе этого корректирует и совершенствует ее.

Для реализации обозначенной цели мы составили и систематически реализуем систему заданий на этапе педагогической практики. Эти виды работ позволяют не только совершенствовать профессиональные знания, умения и навыки, но и максимально эффективно использовать этот период для развития профессиональной рефлексии. Реализация системы заданий дает возможность:

- ✓ проанализировать собственную профессиональную деятельность;
- ✓ оценить уровни своей теоретической и практической готовности;
- ✓ сформировать самостоятельное и творческое мышление;

✓ наметить пути личностного и профессионального саморазвития.

Система заданий на период практики включает следующие модули:

✓ *диалогический* — его сущность заключается в предваряющем и завершающем диалогах экспериментатора с испытуемыми с целью анализа и прогнозирования ситуации;

✓ *когнитивный* — обсуждение с тьютором возникающих в ходе практики проблем и фиксация собственных когнитивных затруднений;

✓ *лично-рефлексивный* — освоение и использование средств и методов для рефлексии своей деятельности (памятка для самоанализа урока, план самоанализа, рекомендации для анализа первого урока в своей практической деятельности т. д.);

✓ *аналитический* — составление аналитического самоотчета по окончании практики.

Отбирая игры, упражнения, тесты и методики для наполнения консультаций и работы со студентами, мы сформулировали ряд положений.

Во-первых, чтобы выявить причины возникающих трудностей студентов-практикантов, необходимо создать оптимальные условия для рефлексии результатов деятельности.

Во-вторых, качество рефлексии и итоговых рефлексивных представлений зависит от самого процесса рефлексирования. В связи с этим мы считаем необходимым спровоцировать ситуации, когда требуется ответ на вопрос: «Как осуществлялась рефлексия, каким способом?», что даст возможность увидеть основные проблемы в своем способе рефлексирования.

В-третьих, результатом обсуждения рефлексивного опыта является возможность студента критически оценить собственную рефлексивную и произвести ее коррекцию.

При комплектации теоретического и практического материала для работы мы

Именно период педагогической практики, на наш взгляд, является оптимальным для становления и развития профессиональной рефлексии.

следовали принципам диалогичности, преемственности, интеграции, и координации. Принцип *диалогичности* реализовывался на консультациях, то есть в процессе каждой консультации мы старались обеспечить максимальные условия для проектирования ситуации свободной коммуникации, основанной на равенстве сторон и взаимоуважении участников, субъектно-смысловом общении, рефлексии каждого. Принцип *интеграции* обеспечил взаимосвязь всех заданий. Принцип *преемственности* позволил поэтапно реализовывать систему заданий, когда каждый следующий этап становился логичным следствием предыдущего. Принцип *координации* обеспечил эффективное взаимодействие всех сторон и модулей. Задания, подобранные с учетом этих принципов, дают возможность поразмышлять о результатах рефлексии, что является наиболее высоким уровнем рефлексивной деятельности, который многие исследователи обозначают как рефлексия о рефлексии. Этот уровень дает возможность улучшить качество деятельности на следующем этапе ее выполнения.

Виды работ, которые мы рекомендуем, реализуются в шести направлениях:

- ✓ самоанализ качеств личности;
- ✓ самоанализ собственных профессиональных качеств;
- ✓ самоанализ системы профессиональных знаний, умений, навыков; анализ качества и полноты усвоения материала учениками;
- ✓ самоанализ эффективности профессиональной деятельности;
- ✓ планирование путей дальнейшего саморазвития.

Деятельность практиканта включает:

- ✓ теоретический материал для конкретизации понятия «профессиональная педагогическая рефлексия», представленный в рамках учебно-методического пособия;
- ✓ работу с пакетом методик и тестов, направленных на диагностику профессио-

нальной и личностной рефлексии с целью активизации рефлексивных процессов в ходе педагогической деятельности по ее анализу;

- ✓ ведение рефлексивного дневника в течение педагогической практики: по мере получения рефлексивного опыта структура и содержание дневника дополняются студентом;

✓ самоанализ урока по разработанной во время консультаций схеме-опоре; так как студенты сами являются соавторами схемы, то они имеют возможность ее трансформировать с учетом собственного опыта рефлексии;

- ✓ работу с опорными планами-памятками для подготовки к уроку, которые студенты могут видоизменять и делиться своими вариантами на итоговой консультации;

✓ оценивание студентами в конце работы результативности программы и составление плана дальнейших действий по профессиональному саморазвитию.

Систематические консультации под руководством тьютора и работа в течение всего периода с дневником педагогической практики, созданным нами специально для реализуемой программы, дают возможность студенту выработать навыки рефлексивного анализа своей педагогической деятельности.

В ходе консультаций студенты-практиканты дорабатывают план самоанализа урока и структуру дневника, составляют памятки и рекомендации на основе собственного опыта рефлексии, анализируют педагогические ситуации, возникающие за время работы.

Каждая консультация дополняется играми и упражнениями, направленными на актуализацию рефлексивного потенциала студентов.

Один из видов работ на консультации — составление профессиограммы пе-

Систематические консультации под руководством тьютора и работа в течение всего периода с дневником педагогической практики дают возможность студенту выработать навыки рефлексивного анализа своей педагогической деятельности.

дагога. Разрабатывая график консультаций, мы руководствовались принципом, которому дали рабочее название «принцип осознанной необходимости». Его суть в том, что три консультации включались в график по желанию студента, то есть время включения в процесс консультирования он определял сам исходя из назревшей необходимости. В течение первой и последней консультаций студенты заполняли «анкеты ожиданий», опираясь на которые, тьютор строил свою работу. Консультации носили вариативный характер по содержанию и были лабильны по времени.

Рефлексивный анализ педагогической деятельности в период педагогической практики дает студенту уникальную возможность переосмыслить и проанализировать свой профессиональный опыт, еще

не став профессионалом в классическом понимании.

Студент возвращается к учебной деятельности с осознанным представлением о том, какие знания ему необходимо углубить, вооруженный актуальным средством для последующей детализации своих знаний и умений. Способность к рефлексии своей деятельности развивается на протяжении всей последующей учебы.

Таким образом, предложенная нами система заданий способствует развитию профессиональной рефлексии студентов педагогического вуза и позволяет максимально использовать потенциал педагогической практики в области развития рефлексивных возможностей личности, способствуя тем самым формированию рефлексивной среды педагогического вуза в целом.

ЛИТЕРАТУРА _____

1. *Абульханова, К. А.* Принцип субъекта в философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна // Сергей Леонидович Рубинштейн / под ред. К. А. Абульхановой. — М.: РОССПЭН, 2010. — С. 77—118.
2. *Белобородова, М. Е.* Рефлексивная образовательная среда и ее компоненты / М. Е. Белобородова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. — 2013. — № 2 (24). — С. 396—398.
3. *Хлусова, А. А.* Рефлексивная среда как компонент технологии формирования рефлексивной компетентности студентов / А. А. Хлусова // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2011. — № 3. — С. 51—53.
4. *Шапран, Ю. П.* Образовательная среда вуза: типология, функции, структура / Ю. П. Шапран, О. И. Шапран // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — С. 881—885. — URL: <https://moluch.ru/archive/87/16910/>.
5. *Эрист, Г. Г.* Особенности развития рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики // Психологические проблемы становления личности в условиях современного образования: коллективная монография / под ред. О. Б. Дарвиш. — Барнаул: АлтГПА, 2014. — С. 27—47.

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

Психодиагностическая деятельность педагога-психолога в условиях применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: Учебно-методическое пособие для педагогов-психологов образовательных организаций / Авт.-сост.: Е. Г. Еделева, Т. Н. Павлычева, О. В. Шилова. 155 с.

В пособии представлены основные направления психодиагностической деятельности в дошкольной образовательной организации и школе, определены нормативно-правовые и этические аспекты психодиагностики в образовательной организации, общие подходы к ее проведению и система диагностических методик для детей дошкольного возраста и учащихся.



ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

И. А. БАСОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории преподавания иностранных языков
факультета иностранных языков и регионоведения
МГУ им. М. В. Ломоносова
irinaffl@mail.ru

В статье проанализированы преимущества и недостатки использования родного языка при обучении иностранному языку. Сделан вывод о том, что разумное применение родного языка может способствовать обучению, а использование перевода в качестве дополнительного инструмента усвоения второго языка целесообразно. Отмечены возможные учебные ситуации использования родного языка.

The article presents the analysis of advantages and disadvantages of using a native language in teaching a foreign language. It has been proved that justified usage of a native language can facilitate creativity in the learning process. Using translation exercises as an additional instrument of acquiring a second language is sensible.

Ключевые слова: *родной язык, перевод, преподавание иностранного языка, межъязыковая интерференция*

Key words: *native language, translation, foreign language teaching, interlanguage interference*

Сегодня в результате принятия новых ФГОС ВО и установления новых целей обучения иностранному языку особое значение приобретает разработка эффективных методов обучения. Современные исследователи сходятся во мнении, что компетентный подход на данный момент является общепризнанным, а наиболее эффективным считается коммуникативный подход, возникший в результате смещения акцента с языковой системы как основного объекта обучения на речевое поведение человека на иностранном языке.

Однако новые задачи по преодолению недостатков в профессиональной подготовке выпускников языковых вузов, способных демонстрировать владение

иноязычной компетенцией на достаточном уровне, требуют новых подходов к их решению. В последние десятилетия наметилось несколько направлений в поисках путей совершенствования преподавательской практики.

Исторически использование перевода в качестве основополагающего метода изучения иностранного языка являлось одной из главных характеристик грамматико-переводного метода. К настоящему времени он уже утратил свою актуальность из-за того, что, как показала практика, излишняя концентрация на языке как системе и последовательное заучивание языковых форм не способствуют развитию коммуникативной компетенции обучающихся. Поэтому в настоящее время

мя существует множество методов и подходов к изучению иностранного языка, направленных на решение этой проблемы.

Уже с 60-х годов XX века наиболее популярным из них был прямой метод, исключавший использование родного языка с целью максимального погружения обучающихся в языковую среду. Однако в последнее время основные концептуальные положения прямого метода и схожих с ним начинают подвергаться сомнениям; при этом включение родного языка в контекст обучения требует критического переосмысления [6]. Именно поэтому методические эксперименты и разработки, проводимые на стыке прикладной лингвистики и методики преподавания иностранных языков, в качестве своей цели ставят пересмотр отношения к использованию родного языка на занятиях по иностранному языку.

В целом при существующей многоаспектности и обширности работ, посвященных проблеме использования родного языка в изучении иностранного, основные направления развития научной мысли можно свести к двум противоположным точкам зрения.

Часть исследователей выступает *против* употребления родного языка на занятиях по иностранному языку (что, в свою очередь, исключает возможность

Методические эксперименты и разработки, проводимые на стыке прикладной лингвистики и методики преподавания иностранных языков, в качестве своей цели ставят пересмотр отношения к использованию родного языка на занятиях по иностранному языку.

использования перевода и упражнений, направленных на развитие этого умения). Так, Л. Селингер в своих работах описывает появление у обучающихся так называемого «промежуточного языка» («interlanguage»), языка-

посредника, который возникает в результате чрезмерной опоры на родной язык во время изучения иностранного, впоследствии закрепляется и с трудом поддается изменению [16, с. 743]. Д. Ньусон среди недостатков перевода указывает

на то, что его применение приводит обучающихся к «ложному убеждению», что для слов одного языка существует одно идеальное соответствие в другом языке («a perfect one-to-one correspondence between languages») [15, с. 63—64]. Особой критике переводной метод подвергается за отсутствие механизма развития коммуникативных умений. По А. Даффа, «перевод не является коммуникативным актом, поэтому не может быть причастен к коммуникативному подходу в изучении иностранных языков» [5, с. 6].

Подобные аргументы привели к тому, что некоторые учебные заведения принимают попытки запретить использование родного языка, в результате чего его употребление в классе воспринимается как табу.

Однако в ходе анализа исследований по данной проблематике нельзя обойти вниманием работы других методистов и лингвистов, которые доказывают обратное и в целом *оправдывают* включение родного языка в процесс обучения иностранным языкам.

Начнем с того, что особым предметом споров становится вопрос о процессе усвоения второго языка. Существует мнение, что второй язык может быть усвоен таким же образом, как и первый, при условии соблюдения схожих условий и использования идентичных стратегий. Однако воплощение данной идеи в реальность представляет собой определенную сложность. Как справедливо отмечает В. Кук, процесс усвоения второго языка в любом случае будет сильно отличаться от процесса усвоения первого, потому что при изучении второго языка у обучающихся уже присутствует сформировавшаяся система первого языка. Таким образом, два процесса нельзя приравнивать друг к другу [4].

Более того, некоторые исследователи сходятся во мнении, что обращение обучающихся к родному языку в процессе взаимодействия с иностранным языком является «естественным языковым пове-

дением» («natural language behaviour»), особенно если воспринимаемая информация на иностранном языке недостаточна понятна обучающимся. Также подчеркивается, что мышление на родном языке «необходимо и естественно» и помогает обучающимся приобщиться к новому языку [2, с. 268].

Мы склонны согласиться с тем, что опора на предыдущий лингвистический опыт действительно может способствовать более быстрому изучению иностранного языка, так как первый язык в таком случае фактически становится источником информации, содержащим базу ранее изученных структур, понятий, референтов, при этом доступ у обучающегося к этому источнику постоянен и неограничен. Справедливо будет отметить, что поскольку все языки в той или иной степени различаются на разных уровнях, подобный источник информации может быть использован весьма ограниченно. Тем не менее преодоление некоторых трудностей может быть облегчено, так как обучающимся становится понятнее, как работает система другого языка. Это происходит благодаря тому, что, задействуя перевод, то есть фактически два источника информации одновременно, учащиеся приходят к лучшему пониманию сходств и различий между языками.

Аргументированной представляется точка зрения Г. Виддоусона, который остроумно заметил, что «преподаватели стараются обособить два языка, обучающиеся мысленно поддерживают связь между ними» [20, с. 150]. Поэтому, согласно его точке зрения, учащимся можно и нужно использовать знания первого языка для того, чтобы увидеть, как в принципе происходит коммуникация на любом языке. В таком случае применение перевода будет разумно и оправдано. В этой связи особенно интересно привести мысли В. Кук, которая утверждает, что вместо того чтобы любой ценой избегать использования первого языка, можно превратить его в «полезный инст-

румент для создания аутентичных условий для коммуникации на иностранном языке» [3, с. 185].

Таким образом, результаты проведенного анализа позволяют сделать вывод о том, что при обучении иностранному языку не

учитывать знание родного языка невозможно. Его умеренное использование в контексте обучения иностранным языкам рационально и может способствовать этому обучению.

Кроме того, эффективность использования перевода в качестве дополнительного инструмента усвоения второго языка и определения уровня владения лингвистической компетенцией была положительно оценена в ходе эмпирических исследований [10].

Среди возможных ситуаций использования обычно упоминаются организация учебного процесса, анализ языковых особенностей и презентация грамматического материала, обсуждение межкультурных особенностей, объяснение ошибок и проверка понимания. Что касается последнего пункта, П. Лиао утверждает, что перевод уменьшает чувство тревоги у обучающихся [13].

В этом ключе можно высказать предположение о том, что осознание учащимися того, что их понимание верно, помогает им лучше контролировать свои языковые умения и навыки и, следовательно, придает уверенность, что повышает мотивацию к учебе.

Наряду с вышесказанным необходимо затронуть проблему запрета использования родного языка. По словам Х. Джонс, он влияет на прогресс и достижения обучающихся во всех видах речевой деятельности (чтении, письме, говорении, аудировании), а также построении межличностных отношений. Запрет приводит к потере у обучающихся уверенности в себе, свою очередь, заставля-

Эффективность использования перевода в качестве дополнительного инструмента усвоения второго языка и определения уровня владения лингвистической компетенцией была положительно оценена в ходе эмпирических исследований.

ет их испытывать трудности в коммуникации. Отсюда можно сделать логичный вывод о том, что неспособность к коммуникации ставит под сомнение цель обучения иностранному языку как таковую [8]. В то же время опора на родной язык создает «чувство безопасности» («a sense of security») [18, с. 75] и, что важнее, позволяет обучающимся выразить себя, максимально привлекая свой накопленный жизненный опыт, полученные практические знания, чувства и ощущения. Соответственно, любое речевое действие приобретает цель, связывается с определенной ситуацией и социальным контекстом, иными словами — становится коммуникативным актом, условия для которого чрезвычайно важно создать, в частности, во время применения коммуникативного подхода.

Закономерно возникает вопрос о том, как именно можно использовать средства родного языка на уроках иностранного при условии, что обучающиеся мысленно так или иначе неизбежно задействуют родной язык в качестве опоры, инструмента и источника знаний и опыта. Более того, важность психологического и эмоционального аспектов изучения иностранного языка трудно переоценить, так как самовыражение требует высокого уровня уверенности, готовности экспериментировать и рисковать.

Возникает вопрос о том, как именно можно использовать средства родного языка на уроках иностранного при условии, что обучающиеся мысленно так или иначе неизбежно задействуют родной язык в качестве опоры, инструмента и источника знаний и опыта.

Результаты современных исследований также подтверждают, что включение родного языка и перевода имеет больше положительных сторон, чем отрицательных. Например, в Австралии в Университете Квинсленда проводился опрос, в котором принимали участие 23 преподавателя английского языка, 21 из которых не является носителем языков, это граждане Пакистана, Саудовской Аравии, Тайвани, Вьетнама, Китая, Кореи и Тайланда. Согласно резуль-

татам опроса почти 70% преподавателей согласились с тем, что когда они на своих занятиях дают инструкции и объяснения только на английском языке, студенты испытывают чувство страха [17].

Завершая обсуждение данного вопроса, приведем весьма наглядные данные из эксперимента, проводившегося в Кентском университете среди японских студентов, изучающих английский язык в течение пяти месяцев, по истечении которых студенты были протестированы с целью выявления уровня владения языком. Изначально участники эксперимента были разделены на три группы. В первой группе среди студентов допускалась коммуникация на японском языке; при этом преподаватель не владел японским. Во второй происходила интеракция на японском между студентами и преподавателем. В третьей использование японского языка было запрещено. Результаты эксперимента позволили заключить, что использование родного языка в аудитории не мешало обучению иностранному языку. Более того, во второй группе у обучающихся наблюдалось заметное улучшение навыков применения устной речи. Полученные данные можно объяснить тем, что, по словам самих студентов, на занятиях они не испытывали тревоги или напряжения и чувствовали себя уверенно, поскольку во время языковой практики при затруднениях всегда могли прибегнуть к помощи родного языка [14].

В рамках коммуникативного подхода трудно переоценить важность моделирования ситуаций, в которых особенный упор делается на функциональное и ситуативное использование языка. Д. Хармер отмечает, что такие задания не только повышают интерес и мотивацию обучающихся, но и позволяют тем, кто не уверен в своих силах и знаниях, чаще проявлять инициативу за счет того, что у них появляется возможность говорить от лица своего персонажа, а не себя самого, снимая, таким образом, часть ответственности за свои слова [7].

Мы также полагаем, что симуляции могут помочь раскрыть внутренний творческий потенциал личности учащегося и развить его самостоятельность. Происходит это потому, что контекст предложенной для обыгрывания ситуации может быть совершенно любым, иногда намеренно абсурдным (как в театральные этюды, которые используют актеры для развития техники импровизаций). Следовательно, созданная атмосфера позволит обучающемуся выйти за границы учебной аудитории и использовать изученный и усвоенный языковой материал насколько возможно широко для того, чтобы добиться поставленной цели общения. В дальнейшем подобная практика поможет ему справляться с новыми и непредсказуемыми ситуациями общения, говорить не заученно, а выбирать языковые средства в соответствии с коммуникативной задачей говорящего и адекватно ситуации.

Как известно, процесс запоминания наиболее активно протекает в деятельности [1]. Данное утверждение верно и в отношении изучения иностранных языков. В основе любой речевой деятельности — как рецепции, так и продукции — лежат сложные когнитивные процессы, такие как анализ, синтез, моделирование, сравнение, обобщение и другие. Они характерны и для переводческой деятельности. Подобная осознанная работа с языковым материалом предоставляет обучающимся больше контроля и таким образом уменьшает межъязыковую интерференцию. Перевод требует усиленной и глубокой работы с текстом на разных языковых уровнях, и, согласно исследованиям, подобная сложноорганизованная деятельность обеспечивает более долговременное запоминание.

Здесь хотелось бы подробнее остановиться на вопросе изучения лексики, так как недостаточность языковых средств считается одной из трудностей, с которой сталкиваются учащиеся, развивая свои

умения во всех четырех видах речевой деятельности.

Существует теория, согласно которой некоторые слова запоминаются лучше, чем другие, потому что им уделялось больше внимания, а именно — с ними было проведено большее количество когнитивных операций [12]. В этой связи интересен способ работы с новым лексическим материалом, представленным П. Ур, согласно которому успешность запоминания новой языковой единицы зависит от того, насколько сильное впечатление («impact») эта единица произведет на обучающегося [19, с. 108]. Для этого предлагается обособить ее и привлечь к ней внимание: вынести, например, новое слово из контекста, написав его на доске, объяснить его значение (или перевести), показать связанную с ним картинку или изобразить его с помощью жестов. Мы считаем такой подход обоснованным, так как, во-первых, согласно теориям мнемотехники, запоминание усиливается, если задействовать все органы чувств; во-вторых, при предоставлении большого количества дополнительной информации о новом слове или выражении повышается вероятность того, что некоторая часть этой информации будет уже знакома обучающимся, то есть они смогут установить ассоциативные связи между старыми и новыми данными.

Установление подобной ассоциативной связи обычно выступает в качестве дополнительной опоры в процессе запоминания. При этом связующим звеном может стать перевод языковых единиц с родного языка на иностранный, и наоборот. П. Лианг подчеркивает, что использование перевода при изучении слов, идиоматических выражений, грамматики и синтаксических структур снижает нагрузку на память [13]. Исследуя различные

Перевод требует усиленной и глубокой работы с текстом на разных языковых уровнях, и, согласно исследованиям, подобная сложноорганизованная деятельность обеспечивает более долговременное запоминание.

способы изучения и запоминания лексики, мы находим, что нередко преподаватели сходятся в том, что перевод на родной язык является самым простым, быстрым и эффективным из них [19]. Возможно, это происходит из-за того, что обучающиеся лучше и легче понимают значение новой языковой единицы, если находят соответствующий ей эквивалент в родном языке.

Для доказательства приведенной теории был поставлен эксперимент, в котором участвовали 75 десятиклассников, говорящих на иврите и изучающих английский язык. Им было предложено выучить с помощью различных методов десять слов и десять словосочетаний на иностранном языке. Результаты повторных тестов на усвоение новой лексики показали, что те школьники, которые изучали новые слова с помощью комбинации перевода и сравнительного анализа двух языков, запоминали лучше, чем те, которым значение или форма слов объяснялись на иностранном языке и без применения сравнительного анализа [11].

Такие результаты детерминируются совместным воздействием нескольких факторов. Во-первых, сравнение двух языков, с одной стороны, помогает обучающимся установить ассоциации между изучаемым языком и родным; с другой стороны, заставляет учащихся обратить более пристальное внимание на изучаемую языковую единицу (что подтверждает теорию П. Ур, изложенную выше). Во-

вторых, работая над заданиями на перевод, обучающиеся вынуждены применять все имеющиеся у них лингвистические знания, так как избежать перевода единиц, вызывающих трудности, не представляется возможным. В-третьих, в ходе выполнения переводных упражнений учащиеся оценивают несколько альтернативных вариантов, выбирая лучший из них. Последний фактор может свидетельствовать о сложной когнитивной работе, что усиливает способность запоминания материала на длительное время.

Таким образом, можно констатировать, что единой точки зрения по поводу целесообразности использования родного языка на занятиях иностранным языком, а также применения перевода не существует. Данный вопрос можно считать открытым для дальнейшей дискуссии. Обобщая сказанное, подчеркнем, что доводы обеих сторон представляются в той или иной степени обоснованными. Однако, проведя анализ существующей литературы по данной проблематике, мы склонны полагать, что положительные эффекты превосходят предполагаемые негативные. Поэтому мы считаем целесообразным выполнение на занятиях по иностранному языку таких упражнений, которые, с одной стороны, включали бы в себя приемы и стратегии перевода, а с другой, создавали бы условия для активного и самостоятельного применения полученных знаний в естественной ситуации общения на иностранном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Маклаков, А. Г.* Общая психология : учебник для вузов / А. Г. Маклаков. — СПб. : Питер, 2012. — 583 с.
2. *Brooks, F. B.* Vygotskyan approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks / F. B. Brooks, R. Donato // *Hispania*. — 1994. — № 77 (2). — P. 262—274.
3. *Cook, V.* Going beyond the native speaker in language teaching / V. Cook // *TESOL Quarterly*. — 1999. — № 33 (2). — P. 185—209.
4. *Cook, V.* Second language learning and language teaching / V. Cook. — N. Y. : Oxford University Press, 2001. — 154 p.
5. *Duff, A.* Translation / A. Duff. — Oxford : Oxford University Press, 1989. — 160 p.

6. *Hall, G.* Own-language use in language teaching and learning: state of the art / G. Hall, G. Cook // *Language teaching*. — 2012. — № 45 (3). — P. 271—308.
7. *Harmer, J.* The practice of English language teaching / J. Harmer. — England, Essex : Longman, 2001. — 384 p.
8. *Jones, H.* First language communication in the second language classroom: A valuable or damaging resource? / H. Jones. — Canada, Newfoundland and Labrador : Memorial University of Newfoundland, 2010. — URL: <http://nativelanguageuse.weebly.com/uploads/4/0/4/5/4045990/roleofnativelanguage.pdf>.
9. *Kelleher, M.* Overcoming the First Language Taboo to Enhance Learning a Foreign Language / M. Kelleher // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. — 2013. — Vol. 93. — P. 2037—2042.
10. *Laviosa, S.* Translation and Language Education: pedagogic approaches explored / S. Laviosa. — London : Routledge, 2014. — 186 p.
11. *Laufer, B.* Form-focused instruction in second language vocabulary learning: a case for contrastive analysis and translation / B. Laufer, N. Girsai // *Applied linguistics*. — 2008. — № 29(4). — P. 694—716.
12. *Laufer, B.* From word parts to full texts: Searching for effective methods of vocabulary learning / B. Laufer // *Language Teaching Research*. — 2017. — Vol. 21. — Is. 1. — P. 5—11.
13. *Liao, P.* EFL learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning / P. Liao // *RELC Journal*. — 2006. — № 37 (2). — P. 191—215.
14. *Miles, R.* Evaluating the use of L1 in the English language classroom / R. Miles // University of Birmingham, UK. — 2004. — March. — URL: <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/collegearts/am/cels/essays/matef/tes/dissertations/Milesdiss.pdf>
15. *Newson, D.* Translation and foreign language learning / D. Newson // *Translation and Language Teaching*. — Manchester : St. Jerome, 1998. — P. 63—68.
16. *Selinker, L.* Some Unresolved Issues in an ELT New Media Age: Towards building an interlanguage semantics / L. Selinker // *Proceedings of 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. — Sarajevo, 2011. — P. 740—752. — URL: <https://www.researchgate.net/publication/266892037>.
17. *Shabir, M.* Student-Teachers' Beliefs on the Use of L1 in EFL Classroom: A Global Perspective / M. Shabir // *English Language Teaching*. — 2017. — Vol. 10. — № 4. — P. 45—52. — URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1133200.pdf>.
18. *Shamash, Y.* Learning in translation: Beyond language experience / Y. Shamash // *ESL*. — 1990. — Vol. 2 (2). — P. 71—75.
19. *Ur, P.* Penny Ur's 100 Teaching Tips / P. Ur. — Cambridge : Cambridge University Press, 2016. — 116 p.
20. *Widdowson, H.* Defining Issues in English Language Teaching / H. Widdowson. — Oxford : Oxford University Press, 2003. — 150 p.

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

Шамрей Л. В. Роль образно-ассоциативного мышления в развитии читателя-школьника:
Монография / Сост. и науч. ред.: М. И. Шутан, Л. В. Дербенцева. 226 с.

Монография представляет обобщение теоретических и методических трудов Л. В. Шамрей и адресована школьным учителям, преподавателям литературы и методики ее преподавания в вузах и системе повышения квалификации учителей, студентам-филологам, аспирантам и научным работникам в области педагогики, а также кругу читателей, равнодушных к судьбе преподавания литературы в школе.



СОСТАВЛЕНИЕ КИНОСЦЕНАРИЯ КАК ПРИЕМ, РАЗВИВАЮЩИЙ ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЕ УМЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Е. А. ЕЛЯСИНА,
старший преподаватель кафедры словесности
и культурологии НИРО
elyasina@mail.ru

В статье представлена методика составления киносценария на уроках литературы и проанализирована его роль в литературном развитии учащихся. Создание киносценария рассматривается как прием, активизирующий творческую деятельность школьников при изучении художественного произведения. Предложены варианты обучения написанию киносценария в разных классах.

This article discusses a movie scenario methodology on the lessons of literature and its role in the literary development of the students. Screenplay is considered as a means to activate the creativity of pupils in studying art. Options for teaching movie scenario writing in different classes are proposed below.

Ключевые слова: *творческая деятельность, прием «составление киносценария», активизация ученика как читателя, перенос информации*

Key words: *creative activity, «screenwriting» technique, activating a student as a reader, transferring information*

Более полутора веков назад в жизнь человека вошло кино. Этот особый вид искусства предполагает творческую деятельность его создателей по воплощению авторского замысла на экране. Многие художественные образы, созданные кинематографом, поражают воображение зрителей своей выразительностью и реалистичностью.

Кино создается по определенным законам. У него есть свои эстетические задачи и особый «язык», оно преобразует действительность, представляя ее в образах, помогает творческой личности выразить себя. Специфика кино заключается также в том, что оно рассчитано на обязательное участие зрителя в его восприятии. Когда режиссеру удается произвести на зрителя впечатление,

заинтересовать его, поразить его воображение, тогда можно с уверенностью сказать, что он создал художественное произведение.

В отличие от других видов искусства, кино с помощью визуального ряда может быстро передать зрителю огромный объем информации. Посредством спецэффектов у зрителя можно вызвать любые иллюзии. Фильм способен оказывать различное воздействие: дать ощущение радости и даже счастья, вызвать потрясение и заставить сочувствовать, пробудить мысль и побудить к действию. Следовательно, цвет, звук и воображение режиссера совершают такие же чудеса, что и слово в совокупности с фантазией и творческой мыслью писателя.

Несомненно, кино и литература — раз-

ные, но, безусловно, имеющие много общего виды искусства. Художественное произведение — это видение мира глазами писателя. Точно так же происходит и с кино, которое отражает взгляд и позицию режиссера. Но одновременно с этим в кино важен и актер, поскольку режиссер не виден зрителю, а актер все время на экране. Из их единства рождается феномен киноискусства.

Однако, кроме сходства творческого процесса, литература имеет непосредственное отношение к кинематографу, поскольку настоящее кино в современном понимании не могло бы существовать без литературной основы, то есть без сценария. В российской кинематографии закрепилось мнение, что кинодраматургия — сложная, своеобразная литературная область. И. В. Вайсфельдом справедливо замечено, что «в сценарии сочетаются, пересекаются, сплавляются в новое единство закономерности и литературы, и кино» [3, с. 7]. Для того чтобы написать киносценарий по художественному произведению, надо взволноваться его вопросами, надо по-настоящему увидеть его героев.

Еще в середине XX века в методике преподавания литературы было обращено внимание на творческий потенциал приема «составление киносценария к художественному тексту», который содействует литературному развитию учащихся и активизирует их творческие способности. Широкие возможности для включения заданий такого типа были представлены в УМК под редакцией В. Г. Маранцмана, где в 5—9-х классах значительное место отводится составлению киносценария.

С одной стороны, кино привлекает детей динамизмом, зрелищностью, с другой — возможностью более детально рассмотреть то или иное явление, показать общее через частное. Составление киносценария позволяет визуализировать события текста, создать рельефные характеры, что происходит за счет напряжен-

ной, драматической смены планов, ракурсов и т. д.

При выполнении данного вида работы учащиеся включают творческое воображение, выражают свою эмоциональную реакцию через осмысленное изображение каждой детали. Творческая переработка текста детьми дает поразительные результаты: учащиеся демонстрируют тонкое проникновение в текст и понимание авторской позиции.

В ходе работы школьники не только учатся понимать язык кино и знакомятся со спецификой этого вида искусства, но и глубже всматриваются в литературное произведение. Конечно, у них получается условный «киносценарий», но и он дает возможность проявить все свои творческие способности.

К сожалению, в методике преподавания литературы этот прием работы с текстом остается недооцененным. В школьной практике он используется только для активизации учеников как читателей, привлекая их внимание к тексту, но не приводя к переносу информации. Считаем, что систематическое обращение к данному приему в методической практике способствует формированию новых качеств ученика-читателя.

Учащимся могут быть предложены следующие варианты выполнения задания:

- ✓ составление киносценария небольшого по объему текста (басни, рассказа и т. д.);
- ✓ составление киносценария фрагмента текста (повести, романа, поэмы);
- ✓ описание отдельных кадров (иллюстрация ключевого эпизода);
- ✓ описание крупного плана (портретная характеристика героев);
- ✓ описание звукового оформления кадра;
- ✓ описание цветового решения кадра и др.

Для того чтобы написать киносценарий по художественному произведению, надо взволноваться его вопросами, надо по-настоящему увидеть его героев.

Обучение составлению киносценария предлагаем начать с вводного урока по ознакомлению с темой «Киносценарий». Цель подобного урока (его можно провести в форме беседы) состоит в том, что ученики знакомятся с основополагающими понятиями, которые необходимо знать при работе по составлению киносценария. В течение урока школьники записывают в «Словарик кинематографиста» основные термины («киносценарий», «кадр», «кинематографический план», «звук», «цвет», «монтаж» и др.), прослушивают комментарии учителя, просматривают видеозаписи, являющиеся образцами, на которые учащиеся будут ориентироваться в своем творчестве.

Одновременно с записью четко сформулированных определений учитель дает подробные комментарии к каждому термину, стремясь подобрать им соответствия среди литературоведческих понятий.

Например, при знакомстве с понятием «киносценарий» учащимся может быть предложена классификация его форм:

✓ последовательное, покрупное изложение;

✓ строгое деление на кадры (каждый абзац, как правило, — предполагаемый кадр), но при этом могут вводиться и авторские отступления, передающие атмосферу времени, интонацию повествования;

✓ сценарий — внутренний монолог: в этом случае не только диалог, но и опи-

Впервые представление о киносценарии как о форме работы с текстом дети получают в 5-м классе. Киносценарий должен раскрывать что-то новое, важное, волнующее.

сательная часть представляют собой кинематографическое повествование от имени героя (от имени автора); сценарий-монолог не освобождает автора от не-

обходимости оставаться писателем-кинематографистом, «видящим» по кадрам свое произведение еще до того, как оно снято.

Соединить кадры в определенной, задуманной режиссером логике помогает

монтаж. Знакомство с этим понятием как процессом отбора кадров и их скреплением в единую последовательность в таком порядке, чтобы получился цельный фильм, опирается на представление учащихся на композиционное построение художественного текста. Образность кинематографа нельзя представить вне его монтажной организации. Из сопоставления кадров возникает не просто новое сочетание, но и новый смысл, для создания которого можно использовать различные варианты монтажа. Особенно интересными, на наш взгляд, являются параллельный монтаж, прерывистый монтаж, «отсутствие сюжета», сравнительный монтаж.

Если ученики 5—7-х классов составляли киносценарии, располагая кадры в логической последовательности действия, описанного в тексте, то учащиеся 8—9-х классов, совершенствуя творческие умения, при монтаже опираются не только на логический ход событий, но и на возможности параллельного, а также сравнительного монтажа. «Отсутствие сюжета» — вариант монтажа, который органичен для составления киносценариев по лирике.

После того как школьники познакомились с данными понятиями, можно проводить урок, целью которого является обучение составлению киносценария.

Впервые представление о киносценарии как о форме работы с текстом дети получают в 5-м классе. Киносценарий должен раскрывать что-то новое, важное, волнующее. Мысли автора сценария необходимо выразить понятно, чтобы их можно было легко воспринять. В основе киносценария должна лежать определенная идея. Кроме этого, важно представлять себе работу в законченном виде, целостно.

При описании кадров необходимо показывать движение людей, предметов, выделять крупным планом значимые, по замыслу автора, детали. Отдельные кадры должны быть связаны между собой и

создавать ощущение единства места и времени, а также последовательности событий.

Основные этапы составления киносценария:

✓ выбрать из текста литературного произведения прямую речь персонажей и оформить ее в виде реплик;

✓ найти описания места действия и поведения действующих лиц и распределить по кадрам;

✓ выбрать план — крупный, средний или общий;

✓ выбрать цвета предметов в кадре;

✓ подобрать звуковое сопровождение, которое даст возможность не только повысить силу эмоционального воздействия, но и полнее передать содержание произведения.

В завершение учащиеся могут приступить к составлению киносценария, заполняя следующую таблицу:

Смена плана	Действие	Звук	Цвет

Опыт составления киносценария на уроках литературы показывает, что учитель, учитывая возрастные особенности

и уровень литературного развития своих учеников, может усложнять структуру таблицы. Например:

Место действия	Смена планов	Звук

или:

Объект	План	Содержание кадра и текст	Музыка и шумы	Примечания

Пятиклассники, пользуясь данной «инструкцией», успешно составляли киносценарии к следующим художественным произведениям:

✓ отрывок из романа в стихах «Евгений Онегин» А. С. Пушкина («Но наше северное лето...») — образы конкретизируются: лето (солнце, луг, река, зреет пшеница), осень (небо серое, солнце закрыто облаками, идет мелкий дождь, желтеют листья, пшеничное поле убрано), зима (то же самое поле покрыто снегом, бредет одинокий прохожий);

✓ басня «Квартет» И. А. Крылова (основное внимание сосредоточено на образах (особенно Соловья), оценивается поведение героев);

✓ быль «Кавказский пленник» Л. Н. Толстого (эпизод побега Жилина, роль природы в этом эпизоде, яркий финал);

✓ стихотворение «Бородино» М. Ю. Лермонтова (движение войск, дым на поле сражения, гора кровавых тел, два противника жестоко сражаются, победа русских, барабанная дробь);

✓ повесть «В дурном обществе» В. Г. Короленко (первый эпизод — отец сидит на скамейке в саду, порыв ребенка, холодность отца, Вася убегает и горько плачет; второй эпизод — Вася и отец в кабинете, голос Тыбурция);

✓ сказка «Три толстяка» Ю. К. Олеси (эпизоды из первой главы).

В данной работе для учащихся 5-х

классов важны умения визуально представить героев и события, о которых они прочитали в литературном произведении, целостно отразить сюжетную линию, выделить эпизод и воплотить эмоциональную реакцию на прочитанное в зрительных и звуковых образах.

На начальном этапе обучения составлению киносценария пятиклассников необходимо научить делить целое на логически завершённые части, значимые в смысловом отношении, что проявляется в делении на кадры и выборе плана каждого кадра. Сначала учащиеся стараются буквально перенести содержание литературного произведения в новую форму. В этом случае педагог должен отследить, чтобы ученик, опираясь на текст, пра-

вильно выделил логические части, выбрал цвет и звук для более точной передачи авторской мысли. Юные сценаристы поначалу переводят эмоции буквально, обозначая их только словами, приписывая человеческие чувства художественным образам, неодушевленным предметам. Если на первом этапе обучения составлению киносценария школьники осваивают структурные элементы, продумывают деление на части, выбирают планы, то следующий этап — это более детальная работа над содержанием кадра, «авторские находки» в виде описания деталей, акцентных кадров и др.

Приведем пример яркой работы, в которой учащийся 5-го класса проявляет творческие способности (таблица 1).

Таблица 1

Киносценарий эпизода второго побега и спасения Жилина из были Л. Н. Толстого «Кавказский пленник» (автор Николай Щ., 5-й класс)

№ кадра	Смена планов	Действие	Звук
1	Общий план	Рассвет. Опушка леса. Издалека приближается одинокий беглец. Впереди степь, крепость	Шорох листьев, звуки шагов
2	Средний план	Жилин идет по лесу осторожно. Оглядывается, как бы не попасть в руки татар	Шорох листьев от шагов. Тяжелое дыхание. Стук и ляганье колодки
3	Крупный план	Лицо Жилина. Тревожный взгляд	Ржание коней, потрескивание костров
4	Средний план	Татары, заметив Жилина, бросились к нему. Жилин, подобрав цепи от колодки, побежал в сторону своих казаков. Казаки заметили человека, а татары стали спасаться бегством, увидев, что казаков больше	Жилин зовет на помощь. Крики, звуки колодки, ржание коней, топот копыт
5	Крупный план	Жилин радуется, обнимает казаков, плачет, казаки разбивают колодку, предлагают ему еду	Крики радости, звон разбившейся колодки

Сильной стороной работы является пристальное внимание ученика к тексту: отражена природа Кавказа, подчеркнуты детали портрета. Составление киносценария в данном возрасте способствует развитию умения вычитывать и интерпретировать художественный текст. Так-

же киносценарий помогает увидеть эмоциональный отклик читателя-школьника, проверить работу воссоздающего и творческого воображения.

В 6-м классе ученики получают новые дополнительные сведения для совершенствования работы по созданию кино-

сценария. Шестиклассники узнают, что в киносценарий можно включить рассуждения самого автора, то есть предусмотреть закадровый голос. Описание различного шумового сопровождения кадров усиливает реалистический эффект. Второе нововведение касается процесса построения фильма, то есть его монтажа.

Системное использование приема со-

ставления киносценария дает хорошие результаты при работе над изучением таких художественных произведений, как «Повесть временных лет» (убийство Бориса и Глеба), «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил» М. Е. Салтыкова-Щедрина (пробуждение на необитаемом острове), стихотворение И. С. Тургенева «Воробей» (см. таблицу 2) и др.

Таблица 2

**Киносценарий стихотворения в прозе И. С. Тургенева «Воробей»
(автор Светлана Л., 6-й класс)**

№ кадра	Смена планов	Действие	Звук
1	Общий план	Сад. Деревья качает сильный ветер. По аллее не торопясь идет охотник, а рядом с ним бежит собака	Шум ветра, шаги, шелест листьев, тихая мелодия
2	Средний план	Собака замедлила шаги, начала красться	Тревожные звуки
3	Крупный план	Молодой воробей с пухом на голове	Писк воробья, тревожная мелодия
4	Средний план	Собака приближается к маленькому воробью, но перед ней упал камнем взрослый воробей	Резкий аккорд. Пауза
5	Крупный план	Взрослый воробей: взъерошенный, крылья распластаны, его тело трепещет	Отчаянный, жалкий писк
6	Средний план	Воробей прыгнул в сторону пасти собаки. Собака остановилась	Грозная мелодия
7	Крупный план	Выражение удивления и уважения к решительности и отваге воробья	Тишина
8	Средний план	Охотник позвал собаку, и та послушно встала и пошла	Свист охотника
9	Средний план	Рядом с маленьким сидит взрослый взъерошенный воробей, напряженный, готовый к атаке	Напряженная мелодия
10	Крупный план	Лицо охотника: добрая, восхищенная, счастливая улыбка, выражение благоговения на лице	Торжественная мелодия. Финальные слова автора за кадром

При составлении киносценария, когда происходит «оживление» литературного текста, у учащихся развивается образное мышление, усиливается сопереживание, активизируется воображение.

Как в основе кинофильма лежит определенная идея, так и в основе киносценария учащихся 7-х классов должен быть сквозной мотив, объединяющий эпизоды в одно целое. Яркими примерами

подобных творческих работ являются киносценарии по произведениям А. С. Пушкина «Дубровский» (в сцене пожара можно использовать мотив разгорающегося огня), Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» (в сцене гибели Тараса — мотив движения вольного ветра) и др.

Ученикам 8—9-х классов выполнить задание по составлению киносценария и улучшить качество творческой работы

помогут приемы, предлагаемые в книге кинорежиссера А. Митты «Кино между адом и раем». Например, автор отмечает следующие базовые правила, лежащие в основе каждой драматической конструкции:

- ✓ герой последовательно совершает одно простое действие;
- ✓ драматическая перипетия развивается от счастья к несчастью и наоборот;
- ✓ в истории должен быть поворотный пункт;
- ✓ герой преодолевает препятствия, добиваясь своей цели;
- ✓ всегда имеется альтернативный фактор;
- ✓ наличие обязательной сцены [5].

Данные правила стимулируют воображение (в соответствии с законами восприятия), помогают сознательно оценивать каждый элемент фильма, текста, видеть его в развитии, композиционно выстраивать историю от начала и до конца.

Наиболее интересными получаются у учащихся работы по классическим произведениям, традиционно изучаемым в 9-м классе, — роману в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин» и роману М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Тонкие психологические портреты Татья-

ны и Онегина представлены в киносценарии, отражающем финальную сцену объяснения героев. Богатые эмоции, сложные реакции, выраженные в жестах и взглядах, движениях и порывах, свидетельствуют о достаточно глубоком проникновении в характеры героев и о понимании девятиклассниками авторского замысла.

Собственное осознание сложности природы Печорина и понимание отношения М. Ю. Лермонтова к своему герою ученики могут выразить при составлении киносценария к главе «Максим Максимыч» (эпизод встречи Печорина и Максима Максимыча после долгого расставания). Это задание способствует внимательному вычитыванию текста, интерпретированию реплик и поведения героев, для учащихся значение имеет даже пунктуационное оформление каждого предложения этого эпизода. Цветовое и звуковое решение кадров свидетельствует о том, что те ученики, которые систематически выполняли подобного рода задания в течение всего периода обучения с 5-го по 9-й класс, научились создавать киносценарии на достаточно высоком уровне.

В качестве примера приведем работу учащегося 9-го класса (таблица 3).

Таблица 3

**Киносценарий по рассказу А. Платонова «Неодушевленный враг»
(автор Арсений Т., 9-й класс)**

Смена плана	Действие	Звук	Цвет
Общий	В земле лежат два солдата. Русский, одетый в изношенную, грязную форму, местами порванную, лежит на животе. Его ноги вытянуты, левая рука согнута, правая вытянута в сторону. Немец лежит на спине, раскинув руки. На нем опрятная, чистая одежда	Свист пуль, редкие пулеметные выстрелы, крики. Русский: — Кто это? Немец: — Рудольф Вальц	Полутьма. Коричневые груды земли. Почти черные силуэты. Изредка небольшие яркие пятна света
Средний	Русский и немец дерутся обессиленно, резкими, нервными движениями	Свист пуль, крики. Неровное, напряженное, хриплое дыхание	Полутьма чередуется со вспышками света
Средний	Русский и немец лежат обессиленные, без движения, довольно далеко друг от друга. Русский поднял голову и настороженно вслушивается, вглядывается, улавливает запахи	Осторожное дыхание, шуршание одежды. Русский (дрожащим голосом): — Зачем вы пришли на нашу землю?	Полная темнота

Смена плана	Действие	Звук	Цвет
		Немец (заученно, быстро, без запинки): — Мы организуем тут счастье для своего народа	
Крупный	Лицо русского. Освещены отдельные черты лица: скулы, испачканные землей, ссадины на щеках, лоб в морщинах. Глаза блестящие, выражающие вопрос и уверенность в своей правоте, неприязнь и каплю сострадания	Абсолютная тишина. — Почему вы не похожи на людей?	Вокруг темнота, но лицо освещено
Крупный	Лицо немца. Белая, будто восковая, кожа. Широко раскрытые стеклянные глаза, в глубине которых таится страх. Контуры напряженного лица теряются в темноте, будто расплываясь	Слабое дыхание, редкие далекие выстрелы. — Я ничего не знаю и не должен знать. Фюрер знает. Я не человек, я орудие в его руках	Темнота. Силуэты груд земли
Средний	Немец прижимается к русскому и начинает его душить. Русский хватает его грубыми сильными руками за воротник. Солдаты опять борются	Срывающееся дыхание. Свист пуль еле слышен	Темно-коричневый тон земли. Сквозь осыпающуюся землю видно темно-синее небо, на котором одна бледная звезда
Общий	Ночь. Широкое поле. Лежат русский и мертвый немец	Стрекот кузнечиков. Шелест листьев	Черные силуэты леса и построек вдаль
Средний	Мертвый немец, на лбу у которого сидит комар	Шум ветра	Темно-синее небо, много ярких звезд. Колоски травы серебрятся под луной

В заключение отметим, что прием составления киносценария активизирует читательские качества учащегося, углубляет понимание им художественного текста. Эффективность составления киносценария как приема анализа литературного произведения очевидна: дети учатся сопереживать, у них формируются навыки вдумчивого, медленного чтения, развива-

ется образное мышление, что помогает им при помощи детали выразить общее. Работая над киносценарием, учащиеся наглядно убеждаются в том, что не все в литературном тексте можно перевести на экран.

Составление киносценария углубляет понимание школьниками литературного произведения и раскрывает специфику кино.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамовская, Л. Н.* От пересказа к интерпретации: опыт создания развивающего пространства урока / Л. Н. Абрамовская // Творческое чтение в системе литературного образования : сборник научных трудов. — М. : ФГНУ ИХО РАО, 2014. — С. 92—95.
2. *Агапова, Л. Е.* Развитие образных представлений школьников в работе с художественным текстом / Л. Е. Агапова, Н. Н. Иванов // Ярославский педагогический вестник. — 2011. — № 1. — Т. II (Психолого-педагогические науки) — С. 104—106.
3. *Вайсфельд, И. В.* О сущности кинодраматургии : учебное пособие / И. В. Вайсфельд. — М. : ВГИК, 1981. — 83 с.
4. Методика преподавания литературы : учебник для пед. вузов. В 2 ч. Ч. 1 / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. — М. : Просвещение, ВЛАДОС, 1994. — 288 с.

5. *Митта, А.* Кино между адом и раем: кино по Эйзенштейну, Чехову, Шекспиру, Куртисе, Хичкоку, Тарковскому... / А. Митта. — М. : АСТ, 2016. — 496 с.
6. *Силантьева, И. И.* Алгоритмы преобразования: психология вокально-сценического перевоплощения : учеб. пособие / И. И. Силантьева. — М. : Кириллица, 2007. — 360 с.
7. *Соломатина, Т. В.* Составление киносценария в процессе изучения литературного произведения / Т. В. Соломатина // Литература в школе. — 1978. — № 1. — С. 37—42.
8. *Ускова, Д. Н.* Развитие интерпретирующей способности личности : автореф. дис. ... докт. психол. наук / Д. Н. Ускова. — М., 2007. — 47 с.
9. *Ядровская, Е. Р.* Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5—11 классы) : монография / Е. Р. Ядровская. — СПб. : Книжный Дом, 2012. — 184 с.

В 2019 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:

Петров А. Ю., Петров Ю. Н., Ериков В. И. и др. Развитие ранней профориентационной деятельности в системе профессионального образования: Коллективная монография / Под ред. А. Ю. Петрова. 185 с.

В коллективной монографии содержатся материалы, отражающие теорию и практику развития системы профессиональной многоуровневой и ранней профориентационной деятельности ГАПОУ «Городецкий Губернский колледж»; освещены задачи развития профессионального образования через систему многоуровневой ранней профориентационной работы в ГГК; описан опыт реализации модели системы многоуровневой и ранней профориентационной деятельности колледжа, раскрыты социально-педагогические предпосылки модернизации его образовательной системы с учетом прохождения практик обучающимися колледжа.

Рассматриваемые материалы не претендуют на полное освещение актуальных проблем многоуровневой и ранней профориентационной деятельности колледжа на современном этапе. Авторы представили собственное видение этих проблем и предложили свои варианты их решения на практике.

Монография адресована научным и практическим работникам системы профессионального образования — преподавателям, методистам и обучающимся профессиональных образовательных организаций.

Работа выполнена в рамках организации деятельности инновационной площадки на базе ГАПОУ «Городецкий Губернский колледж».

Вербовская Е. В. Технология двигательного-экспрессивного развития ребенка 5—6 лет: Методическое пособие. 294 с.

Пособие представляет собой подробное методическое руководство по реализации педагогической технологии двигательного-экспрессивного развития ребенка 5—6 лет в дошкольных образовательных организациях, центрах поддержки развития ребенка, группах предшкольной подготовки. Предлагается полноценная программа занятий, которую можно проводить в течение учебного года.

Структура методического пособия включает методические основы реализации педагогической технологии, организацию работы с родителями, педагогическую диагностику методом наблюдения, перспективно-тематическое планирование, подробные конспекты занятий с детьми.

Издание адресовано воспитателям ДОО, методистам и педагогам-психологам, родителям, учителям начальных классов, гувернерам, педагогам центров поддержки развития ребенка и организаторам кружковой работы.



Экспериментальная и инновационная деятельность



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОЛЛАБОРАЦИЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КАФЕДРЫ В КОНТЕКСТЕ ДПО

С. А. ФАДЕЕВА,
доктор педагогических наук, доцент,
главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России (Москва),
профессор кафедры теории и практики воспитания
и дополнительного образования НИРО
fadeeva1607@gmail.com

В статье рассматриваются основные направления работы кафедры в системе постдипломного образования; демонстрируются аспекты создания творческой среды и ее влияния на профессиональный рост преподавателей; затрагивается проблема формирования гуманистического взаимодействия в коллективе и его роли в раскрытии профессионально-личностных потенциалов сотрудников.

The article deals with the main directions of the Chair in the postgraduate education system; aspects of creating environment creation and its influence to the professional growth of teachers are demonstrated; a problem of formation of a humanistic interaction in a community and its role in revealing the professional and personal potentials of employees is discussed there.

Ключевые слова: кафедра, потенциал преподавателей, направления деятельности, профессионально-личностное развитие, индекс лояльности, коллаборативная среда, ДПО (дополнительное профессиональное образование)

Key words: a Chair, teachers' potential, activities directions, professional and personal development, loyalty index, collaborate environment, additional professional education

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дополнительное профессиональное образование (ДПО) направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, а также профессиональное развитие человека. ДПО является

важной составляющей всей образовательной системы, причем его роль в последнее время все возрастает в связи с устареванием прежних знаний и стремительным появлением новых, возникновением актуальных профессий и потребности в иных компетенциях. Неслучайно парадигма нашего времени звучит как: от

образования на всю жизнь — к образованию через всю жизнь.

В современной российской высшей школе ведущим коллективным субъектом традиционно является кафедра как структурная единица института с заданным функционалом и ролями, представляющая собой объединение преподавателей, одновременно ведущих педагогическую и научно-исследовательскую работу в определенной отрасли. Кафедру, как одно из подразделений, можно назвать «носителем образовательной культуры института» [3, с. 72].

Кафедра как система имеет свой жизненный цикл: становление («врастание» в ткань института), функционирование (как состоявшейся институтской струк-

туры), развитие (может быть в горизонтальной и вертикальной плоскостях), обновление (или кризис). Согласованность и взаимодействие элементов обеспечивают целостность кафедры.

В системе дополнительного профессионального образования кафедра традиционно позиционирует себя как учебный, научно-методический, научно-исследовательский центр в определенной сфере предметного знания, обладающий необходимыми концептуальными и методологическими основаниями и базовыми принципами деятельности.

Если попытаться охватить все направления и виды деятельности кафедры института развития образования, получится следующая примерная структура (см. схему):

Направления и виды деятельности кафедры



Обращает на себя внимание многообразие страт и необходимых векторов функционирования данной структуры при ее нахождении в системе ДПО.

По мнению ученого-андрагога Г. А. Игнатъевой, в рамках новых образовательных и социокультурных трендов возникают новые смыслы существования кафедры как структурной единицы института ДПО [4].

Возникает проблема определения ведущей модели *соорганизации* членов кафедры, входящих в основной профессорско-преподавательский состав, поскольку интуитивное, неявное, неосознаваемое объединение не сможет эффективно осуществлять все возлагаемые на кафедру функции.

Для успешного функционирования кафедры в организации последипломного образования мы предлагаем модель *образовательной коллаборации*.

Сегодня термин «коллаборация» (лат. *collaboro* — работать совместно, сотрудничать) используется в самых разных сферах деятельности.

Под коллаборацией понимают взаимодействие брендов (мода), блогеров (медиа), сотрудничество ученых при проведении исследований (наука) и др. Подчеркнем, что взаимообмен, взаимодействие характерны для социума со времен его возникновения, поэтому правомерно говорить о коллаборации даже в отношении первобытных племен.

Мы будем опираться на определение коллаборации как *совместной деятельности в какой-либо сфере двух и более человек (или организаций) для достижения общих целей, при которой происходит обмен знаниями, обучение и достижение согласия* [1]. Некоторые исследователи подчеркивают, что коллаборация «как специфическая форма сотрудничества для получения нового интеллектуального продукта может возникать в любой области, связанной с умственным трудом» [2].

Наше понимание коллаборации связано с ведущим ориентиром деятельности заданной институции (системы ДПО) — образовательным; именно он способен охватить весь спектр реализуемых направлений и форм деятельности кафедры.

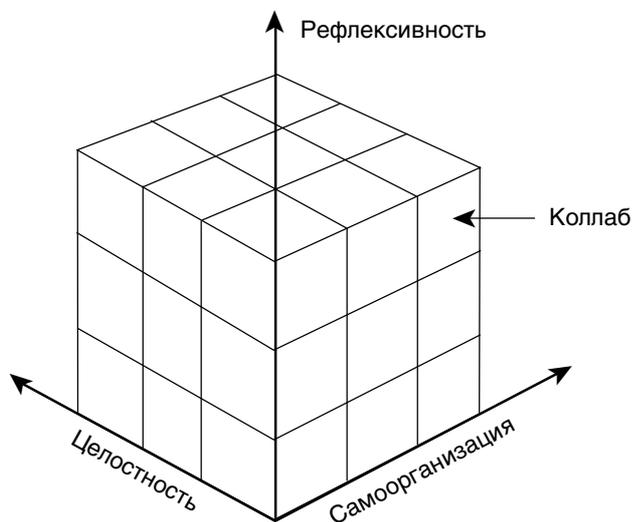
Образовательная коллаборация — это тип профессиональной соорганизации, которая в заданных условиях способна продуцировать событийный характер деятельности. При этом сотрудникам предоставляется оптимальная степень свободы в планировании действий, основанная на их умении самостоятельно определять цели и осуществлять выбор инструментария. От них же требуется демонстрация компетентности и индивидуально-творческого подхода в решении профессиональных задач.

Представить модель кафедры как образовательной коллаборации оказалось непросто в силу пересечения многообразия функций, видов деятельности и постоянных изменений степени их приоритетности, а также по причине динамики вновь возникающих задач и мониторинга их исполнения.

Наиболее подходящей по структуре ко всему вышеизложенному нам представляется модель кафедры как образовательной коллаборации в виде кубика Рубика, каждый элемент которого представляет собой *коллэб* — объединение внутри кафедры от двух человек и более, которое может менять свое местоположение в «кубике» в зависимости от выполняемых им задач, видов деятельности, их приоритетности; при этом роли участников коллэба также меняются: так, может быть проектный коллэб, исследовательский коллэб, публикационный коллэб и пр. В зависимости от видов деятельности коллэб характеризуется разной степенью целостности, самоорганизации и рефлексивности (см. рисунок на с. 52).

Для успешного функционирования кафедры в организации последипломного образования мы предлагаем модель образовательной коллаборации.

**Трехмерная модель кафедры
как образовательной коллаборации**



Выделим характеристики и условия, необходимые для становления подобной формы со-организации.

Основными характеристиками образовательной коллаборации является создание для преподавателей кафедры творческой и «отзывчивой» среды. Как утверждают исследователи, «в ходе коллаборации образуется единая институциональная среда творческой активности...» [3, с. 72].

При этом, что крайне важно, происходит перенос данных характеристик на учебный процесс, когда реализация дополнительных профессиональных программ и учебных модулей начинает поддерживать коллаборативную учебную среду, характеризующуюся:

- ✓ разнообразием содержания, форм, средств и методик обучения;
- ✓ возможностью свободного выбора изучаемых курсов и модулей;
- ✓ практико-ориентированным характером обучения;
- ✓ консалтингом преподавателей в курсовой и межкурсовой период;
- ✓ созданием формальной и неформальной образовательной среды;

- ✓ вниманием к нормам культуросообразного поведения педагога и межличностных отношений, соотносением общекультурного и профессионального образования;

- ✓ организацией «челночного» обучения (кафедра (сессия) — образовательная организация (межсессионный период) — кафедра (сессия) — итоговая аттестация);

- ✓ разработкой индивидуальных образовательных маршрутов слушателей квалификационных курсов;

- ✓ созданием инструментов стимулирования мотивации к учению, включением педагогов в организацию своего образования (обучение — учение — самообразование).

Требование времени — актуализация открытости и разработка сетевых образовательных проектов. Среди направлений сетевого взаимодействия можно назвать *совместную работу* по реализации образовательных и научных программ (в том числе в сетевой форме), проведению исследований, осуществлению инновационной деятельности и др.

Таким образом, коллаборативная среда «обладает созидательным потенциалом и оказывает действенное влияние на личностное и профессиональное развитие... учителя» как субъекта деятельности [1].

Итак, благоприятными условиями для создания образовательной коллаборации как модели кафедры в системе ДПО могут быть:

- ✓ поиск единых смыслов и ценностных оснований для развития, принимаемых всеми членами коллектива, определение роли кафедры в заданных социокультурных условиях;

- ✓ поддержка иницируемых преподавателями изменений и их введение в деятельность кафедры;

- ✓ прогнозирование инноваций и оценка перспектив развития курируемой предметной области;

- ✓ осуществление качественного позиционирования кафедры как отдельной структуры и организации в целом во внешней среде;

✓ создание информационного внутри-кафедрального коммуникационного канала (общение посредством различных мессенджеров);

✓ возможности персонального профессионального роста и развития для каждого члена кафедры.

Как уже отмечалось выше, создание коллаборативной образовательной среды имеет значение не только для членов кафедры и ее развития, но и для обучающихся педагогов.

В маркетинговом контексте нас заинтересовал индекс лояльности NPS (Net Promoter Score); основоположником метода считается Ф. Райхельд. Данное значение показывает, готовы ли клиенты (в нашем случае — слушатели курсов повышения квалификации) рекомендовать нашу организацию (а именно кафедру как отдельную структуру) коллегам и друзьям.

Был проведен анонимный опрос группы руководителей образовательных организаций общего и дополнительного образования (всего 38 человек), в ходе которого респондентам предлагалось ответить на вопрос: «С какой вероятностью (по шкале от 0 до 10) слушатель порекомендует нашу кафедру своим коллегам, подчиненным, друзьям?».

Полученные ответы мы поделили на три группы:

✓ критики (0—6 баллов) — 13,6 %;

✓ нейтрально настроенные (7—8 баллов) — 18,4 %;

✓ заинтересованные в нашем продвижении и развитии — 65,79 %.

Мы вычли из последнего значения первое — индекс лояльности получился 52,6 % (отрицательное и нулевое значения говорят о большом количестве острых проблем).

Итак, перспективность идеи образовательной коллаборации подтверждается соответствием новым социальным ожиданиям от системы дополнительного профессионального образования, а кафедра сможет не только более эффективно ре-

шать традиционные задачи, но и раскрывать потенциал своих преподавателей через проектирование инновационной среды.

Мы выделили некоторые условия, которые могут помочь отдельно взятой структуре начать движение к новой организационной модели:

✓ краткая рефлексия на *каждом* заседании кафедры, включающая оценку результативно-

сти *каждого ее члена* за прошедший период («Какую пользу Вы принесли кафедре? Дайте оценку своего труда»);

✓ подготовка ежегодного публичного отчета *в творческом формате* каждым преподавателем кафедры (в конце календарного года);

✓ обязательная востребованность *доминантных сторон* сотрудников кафедры при необходимом выполнении ими должностных инструкций;

✓ возможность *взаимообмена функций и ролей* внутри профессорско-преподавательского состава;

✓ традиционная система *установочных и итоговых заседаний кафедры* (начало и конец года) с фиксацией исполнителей и сроков по всем направлениям работы, что позволяет не только придерживаться стратегии развития института, но и формировать алгоритмы дальнейшего движения кафедры;

✓ составление *еженедельной сетки занятости* профессорско-преподавательского состава, которая размещается в общем открытом ресурсе;

✓ обязательная составляющая — *формирование предметно-эстетической среды*. Предметный дизайн влияет на эмоциональный настрой, а эстетически привлекательная среда обогащает опыт положительных переживаний внутри кафедральной общности и создает атмосферу единения и открытости. Члены кафедры знают, что в их коллаборации существу-

Создание коллаборативной образовательной среды имеет значение не только для членов кафедры и ее развития, но и для обучающихся педагогов.

ют «холодные» (функционально необходимые) и «теплые» (профессионально и лично предпочитаемые) направления деятельности, что создает дополнительные возможности самореализации и самоосуществления.

Президент Московской школы управления «Сколково» А. Шаронов на одной из лекций сказал: «Любое обучение долж-

но приводить к тому, что вы трансформируете свое поведение, вы меняетесь... Важно получить воодушевление, вам... должно захотеться поменять не только себя, но и свое окружение» [6]. Считаем, что такой результат будет самым важным в системе функционирования кафедры как образовательной коллаборации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берикханова, А. Е. Создание коллаборативной учебной среды как средство формирования успешности личности будущего учителя / А. Е. Берикханова // Вестник КазНПУ. — 2017. — № 2 (54). — URL: <https://articlekz.com/article/19396>.
2. Василенко, Н. В. Коллаборация в высшем образовании: организационные перспективы консорциумов / Н. В. Василенко, А. А. Костенко, К. А. Назаретян. — URL: <http://vestnik.uapa.ru/ru/issue/2017/01/25/>.
3. Прокопенко, С. А. Современный университет: от явления к сущности / С. А. Прокопенко // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2016. — № 1 (21). — С. 65—73.
4. <http://www.niro.nnov.ru/?id=28018>.
5. <https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fpoisk-ru.ru%2Fs6446t3.html&lite=1>.
6. <https://www.kantiana.ru>.



КАСКАДНАЯ МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК МЕХАНИЗМ ИЗМЕНЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРАКТИКИ ПЕДАГОГОВ

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

В статье проанализированы возможности каскадной модели организации сетевого взаимодействия между проектной командой Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования и командами муниципальных территорий. Данная модель представляет собой интеллектуальный механизм, позволяющий в рамках проекта влиять на качество изменения образовательной практики в муниципальных территориях. В статье приводятся результаты работы с предложенной моделью.

The article analyzes the possibilities of the cascade model in organizing network interaction among the project team of the Krasnoyarsk Regional Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Educators and teams of municipal territories. This model is an intelligent mechanism that allows within the framework of the project to influence the quality of changes in educational practice in municipal territories. The results of work with the proposed model are presented in the article.

Ключевые слова: *проект, каскадная модель, территориальные управленческие команды, сетевое взаимодействие*

Key words: *project, cascade model, territorial management teams, networking interactions*

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предъявляет новые требования к образовательным результатам младших школьников. Перед сотрудниками кафедры начального образования Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (далее — институт) также остро встала задача — за короткое время научить педагогов демонстрировать *качественные профессиональные способы действия* при организации ими образовательной деятельности по достижению обучающимися планируемых результатов.

Единственно верным решением этой задачи стал краевой проект «Возможности изменения практики педагогов по достижению младшими школьниками планируемых результатов», позволяющий изменить ситуацию в обучении педагогов новым способам деятельности.

Подготовительный этап проекта начался с анализа ситуации в крае по введению ФГОС НОО. Проведенное в 2011/2012 учебном году скрининговое исследование показало, что 78 % учителей начальных классов (по их собственному мнению) реализуют стандарт качественно; 19 % педагогов сомневаются в качестве своей работы; около 3 % учителей не смогли определиться и не дали никакого ответа.

Из общего количества педагогов (372 человека) около 96 % (356 человек) смогли

перечислить одну-две собственные трудности в организации образовательной деятельности, но не назвали собственные дефициты.

Анализ анкет свидетельствует, что в образовательных организациях сложилось ложное представление о «благополучии» в части введения ФГОС НОО, у педагогов создается мнимая «картинка», что они делают свою работу качественно, а на самом деле не видят существенных оснований для совершенствования собственной профессиональной практики и не планируют что-либо менять. Таким образом, *объектом* нашего исследования стала *практика педагога, реализующего новые стандарты, а предметом — изменение* в связи с этим *качества его образовательной деятельности*.

Выдвинутая нами гипотеза сводилась к следующему: если за счет специально созданного управленческого механизма повлиять на деятельность педагогов, то изменится качество деятельности обучающихся и ее результаты. Так возникла идея о создании каскадной модели, средствами которой мы рассчитывали качественно изменить практику педагогов в каждом муниципалитете [8].

Каскадную модель мы выбрали неслучайно. В научной литературе акцент делается на разные модели, которые представлены как жизненные циклы в различных областях науки: в социально-экономических и информационных системах (В. Х. Бурков, А. А. Иващенко, В. А. Ириков, Д. А. Новиков и другие); в прог-

раммировании (М. Кантор, С. В. Орлик, Д. Б. Берг и другие); в педагогике (М. В. Ядровская, С. К. Тивикова, Е. Г. Калинин и другие).

В работах В. Х. Буркова и В. А. Ирикова описаны два свойства модели: первое — «структура модели жизненного цикла не зависит от того, какой объект описывается»; второе — «в жизни в любой момент времени реально существует только процесс деятельности конкретных агентов по созданию конкретных результатов» [2, с. 5]. Взяв за основу именно эти два свойства, мы сделали вывод о том, что при организации педагогической модели взаимодействия субъектов оба свойства могут являться условиями. В рамках проекта мы выделили конкретные этапы действий проектной группы с обязательными запланированными результатами на каждый такт работы. Под *тактом работы* мы понимаем отдельно взятую сессию, под *этапами работы* — организованный процесс в течение каждого полугодия, то есть своеобразный цикл деятельности субъектов в проекте.

За основное понятие нами взята *каскадная (водопадная) модель*, которая, по мнению С. В. Орлика, «включает несколько важных операций, применимых ко всем проектам: составление плана действий по разработке системы; планирование работ, связанных с каждым действием; применение операции отслеживания хода выполнения действий с контрольными этапами» [7, с. 7]. Модель полного жизненного цикла не противоречит и организационной системе, представленной в виде перечня (комплекса) операций и их поэтапного выполнения (действий).

Говоря о функции каскадной модели в повышении квалификации педагогических работников в системе дополнительного профессионального образования, отметим, что модель является механизмом оперативного поиска решений за-

дач, направленных на изменение профессиональной деятельности педагогов [3; 10]. Таким образом, управленческий механизм был приведен в действие с помощью каскадной модели.

Основанием для совместной работы кафедры начального образования и муниципальными территориями стало подписание трехстороннего соглашения между институтом, управлением муниципальных территорий, образовательными организациями, из числа которых набирались муниципальные команды.

Проектная группа проводила 2—3 семинара в месяц, где участники сетевого взаимодействия договаривались о едином толковании понятий «каскадная модель», «качество начального образования», «образовательные результаты», определяли необходимые способы профессиональной деятельности, которые позволили бы педагогу повысить свое мастерство в достижении поставленных стандартом задач. После взаимодействия с командами проектная группа подводила итоги работы по каждой содержательной линии.

Под понятием «достижение планируемых результатов» мы понимаем целенаправленную деятельность педагога (с учетом возрастных особенностей обучающихся), обеспечивающую условия для каждого учащегося к саморазвитию и самосовершенствованию посредством сознательного и активного присвоения ими социального опыта [9].

В рамках проекта мы поставили *цель* — создать систему методической поддержки педагогов по обеспечению достижения младшими школьниками образовательных результатов. Для этого мы решали следующие задачи:

- ✓ выявить трудности педагогов в достижении качественных результатов;
- ✓ создать модель, позволяющую педагогам в короткие сроки освоить способы профессиональной деятельности;
- ✓ представить динамику изменения практики в муниципалитетах.

В рамках проекта мы выделили конкретные этапы действий проектной группы с обязательными запланированными результатами на каждый такт работы.

Основанием для приглашения к участию в проекте стал анализ сводного рейтинга муниципальных образовательных организаций за три года, в которых были выявлены территории с самыми низкими показателями по итогам краевых контрольных работ, демонстрирующих результаты выпускников начальной школы в формировании общеучебных умений. Таких территорий в крае набралось двенадцать. Для участия в проекте мы пригласили территориальные управленческие команды муниципалитетов (ТУКМ) в следующем составе:

- ✓ специалист управления образования;
- ✓ специалист муниципального методического центра (ММЦ);
- ✓ заместитель директора образовательной организации;
- ✓ шесть учителей начальных классов.

Территориальная управленческая команда создавалась на основании приказа управления образования администрации города (поселка). Количество учителей рассчитывалось таким образом, чтобы каждый педагог из команды отвечал за одну из предметных (русский язык, математика, окружающий мир, иностранный язык) или метапредметных (смысловое чтение, групповое проектирование) линий. Каждая территориальная управленческая команда состояла из девяти человек. Общее количество участников проекта составило 108 человек. Все проведенные исследования в рамках проекта строились на анализе результатов, представленных данным составом участников.

Подтверждение правильности выбранных проектных направлений работы мы нашли в исследованиях М. И. Кузнецовой, которая выделила три подсистемы, влияющие на качество начального образования:

- ✓ образовательные достижения обучающихся;
- ✓ образовательные программы с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг;

✓ эффективность образовательных организаций и их систем [10].

Поэтому за основу работы мы взяли данные подсистем по следующим содержательным направлениям в соответствии с целевой группой:

- ✓ 1-е направление — по повышению качества образовательных достижений обучающихся;
- ✓ 2-е направление — по повышению качества образовательных программ по учебным предметам;

✓ 3-е направление — по выявлению эффектов образовательных организаций на основе полученных данных в изменении качества деятельности педагогов и обучающихся.

Одно из качеств педагога мы определяем как мобильность его профессиональных действий, влияющую на учебные результаты младших школьников. Мы выдвинули гипотезу, что за счет разработанной нами каскадной модели можно повысить эффективность работы учителей начальной школы и управленческих команд, а это, в свою очередь, должно непосредственно сказаться на качестве результатов учащихся.

Проектная команда планирует совместную работу по следующим тактам:

- ✓ разработка проектной командой содержания;
- ✓ организация очной сессии проектной команды с составом ТУКМ на базе КК ИПКиПП РО;
- ✓ межсессионная работа ТУКМ:
 - рефлексия деятельности ТУКМ во время очной сессии;
 - проведение семинара силами ТУКМ с педагогами, вошедших в состав муниципальной команды;
 - организация семинара в школах всего муниципалитета на базе ММЦ;
- ✓ проведение итогового мероприятия, направленного на профессиональное развитие педагогов, которым завершается каждый этап.

Одно из качеств педагога мы определяем как мобильность его профессиональных действий, влияющую на учебные результаты младших школьников.

Очный семинар представляет собой трехдневную сессию для участников команд на базе института. Итоговое мероприятие проводится раз в полгода или год. Во всех мероприятиях участвует команда, в которую входят специалисты управления образования и ММЦ; заместитель директора; группа учителей начальной школы, объединенная на время работы в проекте по одной из содержательных линий (русский язык, математика, окружающий мир, иностранный язык, читательская грамотность, групповое проектирование). От каждой территориальной управленческой команды муниципалитета приглашаются шесть лучших учителей начальных классов, которые становятся педагогами первого (основного) состава. Их главная задача во время очной сессии заключается в качественном освоении предложенных способов, чтобы затем обучить коллег.

Продолжительность межсессионного периода составляет от одного до двух месяцев. Это время второго и третьего тактов нашего проекта. Именно тогда каждая ТУКМ разрабатывает собственную модель, за результат которой несет ответственность. Главная их задача заключается в обучении учителей всех образовательных организаций муниципалитета (второй состав учителей).

Мы предполагали, что среди педагогов второго состава будут те, кто не справится с возникшими трудностями. Риск

прогнозировался из-за необходимости включения учителей-практиков в освоение иного вида деятельности — преподавания коллегам, и эта задача для них оказалась довольно сложной.

Учителя первого состава не сразу научились правильно понимать и передавать информацию, полученную во время обучения в институте. Для максимального избежания рисков мы пригласили от каждой территории большие команды, чтобы

не было ошибок в восприятии информации, восстановлении содержания, удержании общих смыслов, выработки единого понимания алгоритма проведения конкретного приема или способа.

Благодаря скрупулезной работе проектной команды с содержанием и технологиями конкретных способов учителя приобрели уверенность в своих возможностях: качественные изменения коснулись всех педагогов, участвовавших в проекте. В целом по краю общее количество участников приближалось к пятистам.

Два раза в год для всех участников проекта организуются краевые мероприятия, где учителя делятся своим опытом. Большой положительный резонанс имели 13 мастер-классов, подготовленных и проведенных педагогами территориальных пилотных команд. Семь педагогов представили свой опыт реализации каскадной модели на краевой научно-практической конференции «Образовательные результаты: пути их достижения».

В качестве примера приведем здесь один из вариантов командного сетевого каскадного обучения, осуществленного в Дзержинском районе Красноярского края (руководитель — директор ММЦ Г. В. Зайцева). Модель состоит из семи ступеней:

✓ подготовка проектной муниципальной команды на базе института, участники которой выполняют функцию тьюторов для следующих ступеней каскада;

✓ проведение круглого стола сразу по приезду из института, на котором участники муниципальной команды вместе с начальником управления образования и методистами ММЦ обсуждали усвоенное на семинаре;

✓ педагогические пробы (апробация) территориальной команды на местах (в течение двух недель) и проектирование конкретных педагогических продуктов: рефлексия семинара, распределение обязанностей по передаче способа, предъявление мастер-класса участникам коман-

Благодаря скрупулезной работе проектной команды с содержанием и технологиями конкретных способов учителя приобрели уверенность в своих возможностях.

ды для экспертизы, планирование районного семинара;

✓ проведение муниципальной проектной командой семинара для всех школьных команд района, где каждый участник представляет освоенный способ профессиональной деятельности по организации образовательной деятельности учащихся;

✓ апробация педагогами в течение двух недель собственных способов деятельности в своем классе (заместитель директора в это время посещает уроки, обсуждает с учителем уровень освоения предъявляемого способа деятельности и его влияние на результат обучения);

✓ подготовка и проведение школьной командой аналогичного семинара для педагогического коллектива (преподавателей в начальных классах и основной школы) образовательной организации (учителя в качестве тьюторов, каждый в своем направлении передают способ профессиональной деятельности, экспертно относятся к результатам его освоения; все участники муниципальных практико-ориентированных семинаров наряду с теоретическими сведениями также получают возможность попрактиковаться в освоении и применении способа);

✓ проведение рефлексии, имеющей большое значение для проектной команды, в ходе которой выявляются результаты организации и передачи освоенных способов на практике (в соответствии с предложенными критериями каждый педагог оценивает свою педагогическую деятельность с позиции результатов использования освоенных способов; завуч на основе своих наблюдений и самооценки педагога готовит аналитическую записку, где указываются достижения, проблемы и предлагаются пути решения; территориальная управленческая команда анализирует проведение и результаты деятельности всех участвующих субъектов, выделяют проблемные и удачные моменты, корректируют свои дальнейшие действия).

Начиная с 2014/2015 учебного года мы проводили диагностику педагогов муниципальных образований на предмет освоения ими профессиональных способов действий по организации образовательной деятельности учащихся. На основании ее результатов можно констатировать, что учителя продвинулись с нулевого уровня в разработках: 78 % — учебно-познавательных и учебно-практических задач; 100 % — листа индивидуальных достижений; 90 % — листа обратной связи школьника; 82 % — проектной задачи; а также почти 100 % учителей — в понимании способа составления вопросов к группам читательских умений; 100 % — в операционализации предметных и метапредметных результатов.

Педагоги научились передавать полученные знания коллегам.

Также важно сказать о «переносе» способов в образовательный процесс: апробацию разных способов деятельности на одном предмете (русский язык, математика, окружающий мир или английский язык) провели в муниципалитетах 52 % педагогов, на 3—4 предметах — 72 %.

За время проекта специалистами муниципальных образований освоены способы профессиональной деятельности, направленные на повышение качества образовательного процесса в школах: разработан план деятельности управленческих территориальных команд на каждом этапе реализации проекта; проведены ревизия и корреляция нормативных документов по организации внутришкольного контроля, экспертиза программ по отдельным учебным предметам; подготовлена комплексная контрольная работа для обучающихся; организованы муниципальные итоговые мероприятия в рамках проекта.

Результаты нашего проекта подтверждают, что педагоги, занимающие активную позицию при освоении способов профессиональной деятельности, смогли не

За время проекта специалистами муниципальных образований освоены способы профессиональной деятельности, направленные на повышение качества образовательного процесса в школах.

только продвинуться в плане профессионального развития, но и обучить своих коллег. Систематическая и целенаправленная работа педагогов при непосредственном сопровождении тьюторов (сначала в лице сотрудников кафедры, затем — учителей первого состава) позволила им за короткий период достичь качественных изменений в совершенствовании собственной профессиональной деятельности, что обеспечило достижение младшими школьниками высоких образовательных результатов.

Благодаря проекту у педагогов произошла своеобразная «инвентаризация» приемов, форм и способов учебно-познавательной деятельности ученика с целью выявления соответствия дидактического потенциала учебных задач разнообразию УУД. Каждый учитель оценил, насколько те формы деятельности, которые использует ученик, формируют и развивают универсальные учебные действия, а затем апробируют предложенные способы в урочной деятельности.

Казалось бы, перечисленные формы работы не требуют системных изменений в общешкольной системе управления. Однако есть понимание того, что расширение

спектра целей и задач образовательного процесса, использование новых педагогических способов и средств требует уже не только изменений в профессиональной деятельности учителя, но и отслеживания результатов организации и качества образовательного процесса в школе.

Таким образом, созданная нами каскадная модель работает как механизм тиражирования лучшей практики в двенадцати муниципалитетах и обеспечивает эффективный результат в освоении всеми учителями конкретных способов профессиональной деятельности за счет удерживания сильными педагогами-практиками содержательных линий. Наиболее продуктивными за время реализации проекта стали команды из города Назарово, а также из Дзержинского, Назаровского, Боготольского районов Красноярского края, чей опыт представлен на краевом и региональном уровнях.

Анализ поставленных задач в рамках кафедрального проекта свидетельствует о том, что *изменить практику можно*, причем важно предпринять конкретные шаги под правильно поставленные цели и объединиться в команду единомышленников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берг, Д. Б. Модели жизненного цикла : учеб. пособие / Д. Б. Берг, Е. А. Ульянова, П. В. Добряк. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014. — 74 с.
2. Бурков, В. Н. Модели и методы управления организационными системами / В. Н. Бурков, В. А. Ириков. — М. : Наука, 1994. — 270 с.
3. Калинин, Е. Г. Современные подходы и модели повышения квалификации педагогических и руководящих работников в условиях инновационного развития образования / Е. Г. Калинин // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2012. — № 2 (2). — С. 126—128.
4. Кантор, М. Управление программными проектами : практическое руководство по разработке успешного программного обеспечения / М. Кантор. — URL: <https://www.livelib.ru/author/180331-marri-kantor>.
5. Кузнецова, М. И. Современная система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников : пособие для учителя / М. И. Кузнецова. — М. : Вентана-Граф, 2014. — 432 с.
6. Новиков, Д. А. Модели и методы организационного управления инновационным развитием фирмы / Д. А. Новиков. — М. : КомКнига, 2006. — 332 с.

7. Орлик, С. В. Модели жизненного цикла программного обеспечения / С. В. Орлик // Ученые записки Российского государственного социального университета. — 2011. — № 9-1 (97). — С. 234—239.
8. Раицкая, Г. В. Достижение планируемых образовательных результатов в начальной школе / Г. В. Раицкая // Сибирский учитель. — 2017. — № 1 (110). — С. 111—113.
9. Реализация федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: опыт Красноярского края : сборник статей / сост. Г. В. Раицкая. — Самара : ИД «Федоров», 2011. — 159 с.
10. Тивикова, С. К. Модель сопровождения педагогов начального образования как ресурс эффективной реализации ФГОС / С. К. Тивикова, И. И. Бондарева // Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 23—31.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ПРИМЕРЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



С. П. ФИРСОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
и лингвистики
Поволжского государственного
технологического университета
(Йошкар-Ола)
svetlana_firsova@inbox.ru



Ф. З. ГАРИФУЛЛИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
и лингвистики
Поволжского государственного
технологического университета
(Йошкар-Ола)
f.garifulina@mail.ru

В статье рассматривается актуальность формирования творческой образовательной среды. Выделяются ее основные характеристики, компоненты, принципы и функции в образовательной организации. Особое внимание уделяется аспектам внеаудиторной работы для успешного функционирования творческой среды технического университета на примере системы дополнительного лингвистического образования; приводятся результаты анкетирования участников.

The article reveals the formation for creative educational environment. The main characteristics, components, principles and functions of creative environment at the educational institution are

highlighted. Particular attention is paid to aspects of extracurricular work for the successful functioning of the creative environment at the technical university on the example of the system for additional linguistic education. The results of qualitative research are given.

Ключевые слова: *средовой подход, творческая образовательная среда, технический университет, коммуникативная компетентность, культурно-образовательная акция*

Key words: *environmental approach, creative educational environment, technical university, communicative competence, cultural and educational action*

Россия совместно с 47 странами присоединилась к Болонскому процессу по созданию единого европейского пространства высшего образования. Таким образом, отечественная система высшего профессионального образования формируется с учетом национальных и европейских требований.

Одной из ведущих тенденций современного профессионального образования является развитие *soft skills* будущих специалистов, включающих в себя умения осуществлять деловую и межкультурную коммуникацию, реализовывать презентационные навыки, готовность работать в команде, адаптироваться к меняющимся условиям, принимать эффективные решения. Это означает, что приоритетной целью становится развитие личностного потенциала, которое возможно только в условиях творческой образовательной среды [8].

Одной из ведущих тенденций современного профессионального образования является развитие *soft skills* будущих специалистов, включающих в себя умения осуществлять деловую и межкультурную коммуникацию, готовность работать в команде, адаптивность к меняющимся условиям.

Необходимо отметить, что постоянно меняющаяся социокультурная ситуация предъявляет к личности и деятельности человека достаточно высокие требования, среди которых особое место занимают креативные навыки и качества: умения осу-

ществлять поиск нового знания для решения практических задач, применять уже известные знания в нестандартных жизненных ситуациях; способность к преоб-

разованию окружающего мира; готовность к сотрудничеству, саморазвитию, реализации собственных возможностей в условиях образовательной среды [1].

В этой связи становится актуальным применение средового подхода в образовании, представляющего собой управление процессом формирования и развития личности через специально созданную среду. Следует подчеркнуть, что применение средового подхода в образовании актуализировано рядом факторов:

- ✓ быстрыми изменениями окружающей человека среды и необходимостью адаптации к меняющимся условиям;

- ✓ развитием многоуровневой системы образования;

- ✓ интеграцией наук и дисциплин.

Кроме того, средовой подход позволяет реализовывать ряд исследовательских методов и методик по отношению как к самой образовательной среде, так и к ее субъектам [5].

Под образовательной средой вуза мы понимаем совокупность условий, необходимых для осуществления образовательного процесса, профессионального становления и развития личности преподавателя и студента, а также эффективного образовательного менеджмента.

Творческая образовательная среда представляет собой совокупность условий, обеспечивающих преобразование самой среды и ее субъектов. В. А. Ясвин описывает творческую среду, для которой характерны высокая внутренняя мотивация к деятельности, эмоциональный

и положительный настрой ее субъектов, приоритет культурных ценностей. Такая среда воздействует на активное освоение и преобразование окружающего мира, открытость и готовность к общению, свободу мысли, ориентацию на личностный рост и развитие [7].

Творческая образовательная среда позволяет сформировать активную личность с высокой самооценкой, стремлением к самореализации и саморазвитию. Основной задачей создания обозначенной среды является творческий поиск, совместная деятельность, творческое партнерство [10]. Такая среда имеет многоуровневую структуру, включающую:

✓ межличностный уровень, характеризующийся творческим взаимодействием преподавателя и студента или студентов в группе;

✓ групповой уровень, подразумевающий совместное творчество академической группы в вузе;

✓ внутривузовский уровень, заключающийся в творческом преобразовании среды образовательной организации [1].

Анализ результатов проведенных исследований [1; 2; 3; 5; 7] показал, что основными составляющими творческой среды в образовательной организации являются:

✓ образовательный процесс, отличающийся вариативностью, ситуацией выбора и успеха для учащегося, ориентированный на создание индивидуальной образовательной траектории;

✓ характер взаимодействия педагога и обучающихся;

✓ духовно-нравственная атмосфера, традиции и корпоративная культура образовательной организации;

✓ социальные и материальные условия функционирования образовательной организации.

Творческая образовательная среда университета формируется и развивается на основе *принципов*:

✓ гуманизации образования, который

предполагает развитие и саморазвитие личности студента в данной среде;

✓ учета основных психологических и дидактических концепций, проявляющегося в реализации основных методов и технологий обучения и воспитания;

✓ преемственности, предопределяющего поступательное включение субъектов в среду (школьник — абитуриент — бакалавр — магистр — аспирант);

✓ интеграции гуманитарного и технического знания, форм и методов обучения, предметного содержания;

✓ комплексности, под которой понимается широта диапазона образовательных мероприятий;

✓ учета индивидуально-психологических особенностей и склонностей студентов к инженерно-технической или инженерно-гуманитарной деятельности [2].

Основываясь на соблюдении вышеперечисленных принципов, творческая образовательная среда университета выполняет функции:

✓ предоставления свободы выбора, формирования независимых мировосприятия и мировоззрения: образовательная среда призвана ознакомить студентов с различными взглядами, направлениями и сферами жизнедеятельности, не навязывая определенной точки зрения, а предоставляя возможность сформировать собственную;

✓ развития внутреннего потенциала студента, тем самым содействуя становлению конкурентоспособного специалиста с установкой на постоянное саморазвитие;

✓ развития креативных навыков и умений студентов и формирования soft skills [4].

Студенты поступают в вуз, имея определенный жизненный опыт, совокупность знаний и навыков. Однако в силу внешних и внутренних обстоятельств (эмоциональных, психологических, влияния

Творческая образовательная среда позволяет сформировать активную личность с высокой самооценкой, стремлением к самореализации и саморазвитию.

окружения, социальных стандартов, экономической и политической ситуации в стране) будущие специалисты не всегда полностью раскрывают свой личностный потенциал, не в полной мере реализуют интеллектуальные и творческие возможности. Следовательно, одной из важных задач творческой образовательной среды университета является поддержка развития внутреннего потенциала обучающегося, раскрытие его возможностей в перспективном для студента направлении образовательного маршрута, а в последующем — формирование конкурентоспособного специалиста [6].

В качестве условий успешного функционирования творческой среды можно выделить:

✓ изменение функций и позиций участников образовательного процесса, когда педагог становится не транслятором знаний, а направляющим познавательной деятельности студентов; последние же из пассивных слушателей превращаются в активных преобразователей учебной и иной информации;

✓ наличие мотивации и интереса обучающихся к познавательной деятельности вследствие того, что она осуществляется в соответствии с индивидуальными склонностями и потребностями студентов в рамках определенной предметной и профессиональной сферы, а также задачами их профессионального становления и роста;

✓ новизну и актуальность учебной информации, ее систематизацию, структурирование и презентацию на основе принципов когнитивизма и развития критического мышления студентов;

✓ применение активных и интерактивных форм, методов общения и взаимодействия;

✓ активизацию автономной деятельности студентов посредством электронного и проблемного обучения.

Творческая образовательная среда не только предоставляет возможность каждому обучающемуся на каждом образовательном уровне развить исходный творческий потенциал, но и пробуждает потребность в дальнейшем творческом саморазвитии.

Если рассматривать образовательную среду с точки зрения предоставляемых ею образовательных возможностей, то критерием ее качества будет являться способность обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного саморазвития не только в области будущей профессиональной сферы деятельности, но и с точки зрения формирования способности к творчеству, лидерству, критическому мышлению, готовности к обучению в течение всей жизни, самостоятельности в решении проблем, открытости новым вызовам и изменениям.

При этом творческая образовательная среда не только предоставляет возможность каждому обучающемуся на каждом образовательном уровне развить исходный творческий потенциал, но и пробуждает потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, формируя у человека объективную самооценку.

Эффективность творческой образовательной среды определяется:

✓ привлечением студентов к процессу проектирования образовательной среды;

✓ оказанием равноценного внимания всем субъектам (студенты и преподаватели) образовательного процесса;

✓ организацией среды на макро- и микроуровне;

✓ согласованностью, конгруэнтностью и когерентностью образовательной среды, проектируемой на кафедре, со средой других кафедр, вуза в целом [5].

Для повышения уровня лингвистического образования и развития творческой образовательной среды в Поволжском государственном технологическом университете уже несколько лет успешно реализуется тщательно разработанная программа взаимодействия с обучаемыми, направленная на создание среды, ориентированной на повышение мотивации к изучению иностранных языков, формирование у студентов интереса к профессионально ориентированному иностранному

языку и к избранной специальности, активизацию навыков автономной работы.

Описываемая программа включает:

✓ профориентационные мероприятия для выпускников школ Республики Марий Эл;

✓ комплекс внеаудиторных мероприятий с целью повышения интереса и мотивации студентов к изучению иностранного языка;

✓ организацию системы психолого-педагогической поддержки студентов;

✓ развитие мотивации к профессионально ориентируемому изучению иностранных языков во время аудиторных занятий и посещения школы электронного обучения;

✓ традиционные образовательные акции «Total English».

Профориентационная работа с выпускниками школ республики предусматривает очные и дистанционные конкурсные события (олимпиады, конкурсы эссе, проектов и презентаций). Следует отметить, что основной целью этих мероприятий является знакомство будущих студентов с образовательной структурой и условиями, особенностями и преимуществами изучения иностранных языков, перспективами в области лингвистического образования в техническом университете.

Специально разработанный кафедрой иностранных языков и лингвистики *комплекс внеаудиторных мероприятий* позволяет на раннем этапе обучения выявлять мотивированных и заинтересованных в углубленном изучении иностранных языков студентов на раннем этапе обучения. Ежегодная олимпиада «Путь к успеху», разрабатываемая и организуемая исключительно для студентов 1-го курса, реализуется в университете только по иностранному языку. Ее основная цель — найти талантливых целеустремленных первокурсников для их дальнейшего развития в области лингвистики и межкультурной коммуникации. Олимпиада носит тематический характер (темы: путешествие, изучение языков, роль науки в современном мире, молодежь и книги и т. п.).

При разработке заданий олимпиады приоритетными являются задания творческого характера, позволяющие студентам проявить умения нестандартно мыслить и использовать креативные навыки.

В качестве одного из условий, определяющего эффективность процесса адаптации первокурсников к обучению в вузе, можно назвать организацию *психолого-педагогической поддержки* студентов [3]. Соз-

дание на занятиях атмосферы эмоционального комфорта и психологического благополучия, располагающей к общению, является основной задачей каждого преподавателя кафедры. Для этого используются активные и интерактивные методы обучения (ролевые и деловые игры, панельные дискуссии, мозговые штурмы), технологии сотрудничества, элементы лингвокоучинга, здоровьесберегающие технологии [9].

Используя богатый потенциал электронной среды университета, преподаватели кафедры иностранных языков и лингвистики работают над созданием электронных учебных курсов и комплексов, которые способствуют развитию навыков самостоятельной работы студентов, позволяют получить оперативную обратную связь, осуществить «мягкий» контроль результатов учебной деятельности. Начиная с первых дней обучения студенты имеют доступ к учебным материалам, а также к своим текущим оценкам. Изучение удовлетворенности обучающихся предлагаемым электронным курсом в форме анкетирования и форумов мотивирует преподавателей разрабатывать такие курсы, которые были бы актуальными для студента и соответствовали его образовательным и личностным потребностям. В процессе этих видов деятельности формируются субъект-субъектные партнерские отношения между учащимся и преподавателем, а также определяются индивидуальные образовательные траектории [10].

Создание на занятиях атмосферы эмоционального комфорта и психологического благополучия, располагающей к общению, является основной задачей каждого преподавателя кафедры.

Кафедра иностранных языков и лингвистики Поволжского государственного технологического университета является инициатором целого ряда образовательных событий, ставших традиционными, популярность которых растет с каждым годом. Одним из них стала международная образовательная акция «Тотальный английский» («Total English»), проводимая кафедрой с 2013 года. В мероприятии принимают участие представители разных социальных и возрастных групп — школьники, студенты колледжей и лицеев, средних профессиональных образовательных организаций, университетов, а также преподаватели республики и просто любители английского языка из России и зарубежья. В 2019 году в мероприятии приняли участие 760 человек, а общее количество участников за семь лет превысило 4150 человек. Акция включает диктант на английском языке, открытые лекции и мастер-классы, посвященные современным направлениям лингвистики и межкультурной коммуникации, викторины, тесты на проверку уровня владения английским языком, а также заочные творческие конкурсы.

С целью подтверждения эффективности созданной творческой образовательной среды было проведено анкетирование участников образовательных мероприятий и конкурсов, результаты которого показали, что 42 % респондентов принимают участие в подобных событиях не в первый раз, что свидетельствует о достаточной популярности мероприятий такого рода и сложившихся традициях в области дополнительного лингвистического образования.

В качестве основных преимуществ участия в конкурсах студенты и школьники отмечают новизну и актуальность получаемой информации (80 %), возможность проверить свои знания (70 %), получить

поддержку в изучении иностранных языков, то есть повысить уровень коммуникативной компетенции (44 %).

Наибольшей ценностью для участников обладают идея (70 %) и содержание мероприятия (37 %). При этом 71 % студентов и школьников планируют дальнейшее участие в подобных образовательных событиях, что свидетельствует об их удовлетворенности реализуемыми в системе мероприятиями.

Таким образом, специфическими особенностями творческой образовательной среды, формируемой в техническом университете, являются:

- ✓ интеграционный характер функционирования, проявляющийся в интеграции гуманитарного и технического знания, а также предметного содержания;

- ✓ ориентированность на склонность и мотивацию студентов к инженерно-технической деятельности;

- ✓ комплексность образовательных событий, реализуемых в широком диапазоне форм и методов;

- ✓ содействие развитию soft skills будущих профессионалов;

- ✓ насыщенность материально-технической базы и высокий уровень развития цифровой среды;

- ✓ многоуровневая система взаимодействия субъектов среды: школьник — абитуриент — бакалавр — магистрант — аспирант — преподаватель

Предложенная система формирования и развития творческой образовательной среды в техническом университете в рамках предмета «Иностранный язык» не только способствует повышению профессиональной направленности и интереса к изучению иностранных языков, но и развивает общекультурные и коммуникативные компетенции, стимулирует студентов к участию в образовательных конкурсах и проектах, мотивирует на достижение личных и академических результатов, что является необходимым условием, предъявляемым к современному специалисту на национальном и европейском (в рамках Болонского процесса) уровнях.

Кафедра иностранных языков и лингвистики Поволжского государственного технологического университета является инициатором целого ряда образовательных событий. Одним из них стала международная образовательная акция «Тотальный английский».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева, Е. Ю.* Создание творческой образовательной среды как условие формирования готовности студентов к развитию творческого потенциала школьников / Е. Ю. Алексеева // *Современные проблемы науки и образования.* — 2015. — № 6. — С. 18—20.
2. *Кабанов, Г. П.* Творческая образовательная среда в техническом вузе / Г. П. Кабанов // *Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию.* — 2008. — Вып. 1 (42). — С. 53—57.
3. *Ключкова, Г. М.* Креативная образовательная среда вуза как педагогическое условие развития креативных студентов / Г. М. Ключкова // *Вектор науки ТГУ.* — 2012. — № 4 (22). — С. 379—383.
4. *Лешер, О. В.* Развивающая среда технического университета и ее характеристики / О. В. Лешер, П. А. Хромов // *Современные проблемы науки и образования.* — 2017. — № 1. — URL : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26125>.
5. *Перепелкин, В. В.* Творческая образовательная среда как эффективное условие подготовки будущих учителей / В. В. Перепелкин // *Научный журнал КубГАУ.* — 2011. — № 72 (8). — С. 61—74.
6. *Слободчиков, В. И.* Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Изд-во ПСТГУ, 2014. — 432 с.
7. *Соколова, Н. А.* Творческая среда как условие педагогической поддержки личности в образовательном процессе / Н. А. Соколова // *Вестник ЮУрГУ.* — 2006. — № 9. — С. 36—40.
8. *Фирсова С. П.* Глобальный инженер: формирование коммуникативных компетенций у студентов технических вузов / С. П. Фирсова, Ф. З. Гарифуллина // *Проблемы современного педагогического образования : сборник научных трудов.* — Вып. 64. — Ч. 1. — Ялта : РИО ГПА, 2019. — С. 281—284.
9. *Фирсова, С. П.* Система адаптации первокурсников технического вуза к изучению профессионально ориентированного иностранного языка / С. П. Фирсова, Н. Н. Щеглова // *Казанский педагогический журнал.* — 2016. — № 2. — С. 66—68.
10. *Фирсова, С. П.* Тотальный диктант как средство повышения англоязычной компетенции студентов и школьников / С. П. Фирсова, Н. Н. Щеглова // *Иностранные языки в школе.* — 2015. — № 6. — С. 59—62.

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

Тужилкина А. Ю. Проблемы и перспективы организации практико-ориентированных форматов профориентационной работы в образовательных организациях: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 7—8 ноября 2018 года. В 3 ч. Ч. 3 / Под ред. А. Ю. Тужилкина, Л. В. Сибиряковой. 158 с.

В сборник включены материалы, посвященные актуальным вопросам, связанным с организацией профориентационной работы с обучающейся молодежью; представлен региональный опыт профориентационной деятельности, а также обоснована необходимость в усилении практико-ориентированной составляющей профориентационной работы и организации сетевых форм сотрудничества ОО с реальным сектором экономики и профессиональными образовательными организациями.

АКТИВИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ УЧАЩИМИСЯ СРЕДСТВАМИ ФРАКТАЛЬНОГО РИСУНКА



С. И. ПЛОТНИКОВА,
учитель музыки
МБОУ «Школа № 19»
(Нижний Новгород)
splotnikova@mail.ru



Е. П. РЯБЧИКОВА,
кандидат философских наук,
доцент кафедры словесности
и культурологии НИРО
repssl@mail.ru

Статья посвящена использованию фрактального рисунка в качестве средства отображения музыкального образа как формы выражения учащимися своего эмоционального состояния в процессе восприятия музыкальных произведений. Также авторы уделяют внимание отношению разных эпох к музыкальным эмоциям и эмоциональному восприятию музыкальных сочинений.

The article is devoted to fractal drawing as a means of displaying a musical image as a form of expression by students of their emotional state in the process of perception of musical works. The authors also pay attention to the attitude of different eras to musical emotions and the emotional perception of musical compositions.

Ключевые слова: *фрактальный рисунок, образное мышление, эмоции, восприятие, художественный образ*

Key words: *fractal drawing, figurative thinking, emotions, perception, artistic image*

Ни один элемент в произведении искусства сам по себе не важен.
Это только клавиша. Важна та эмоциональная реакция,
которую он в нас пробуждает.

Л. С. Выготский

В последние десятилетия в образовании происходят изменения, связанные с расширением его социальной и просветительской функций. В целях признания образованием приоритета духовных ценностей следует усилить

его культуротворческую и воспитательную роль.

В развитии эмоциональности, ассоциативно-образного мышления, воображения, фантазии дисциплины образовательной области «Искусство» занимают особое

место. Среди них отдельно следует выделить музыку, так как она находит эмоциональный отклик у детей раньше других искусств. Музыка самым прямым и непосредственным образом обращается к чувствам человека, к его внутреннему миру и развивает его. Эмоциональная составляющая является одним из важнейших компонентов любого музыкального произведения. Известно, что творческую личность отличает большая эмоциональная впечатлительность [2].

Чтобы переживать эмоции, чувства, которые композитор хотел донести до слушателей, понимать музыку, нужно научиться, прежде всего, слушать и слышать. Кроме того, восприятие музыки является собой процесс расшифровки слушателем чувств и мыслей, заложенных в произведение композитором, что приводит к возникновению своеобразного диалога поколений, вследствие которого происходит передача эмоционального опыта. Музыка, по мнению К. С. Станиславского, является не только интеллектуальным развлечением, предметом воспитания, забавы и удовольствия, но и мощнейшим средством развития внутреннего мира человека, его духовности, чувств и эмоций.

Специалисты — учителя музыки — нуждаются в серьезной теоретической базе и в надежных современных методиках по развитию ассоциативно-образного мышления и эмоционального восприятия музыки учащимися. На уроке музыки преподаватель для этих целей обращается к другим видам искусства: живописи, литературе. На начальном этапе обучения учитель предлагает свои образные ассоциации, сравнения, метафоры, разъясняя значение музыкального сочинения, вызывая в ученике эмоциональные переживания, сходные с теми, которые близки эмоциональному строю разучиваемого произведения [5].

Понятие «эмоция» впервые использовал в XVII веке Р. Декарт в трактате «Страсти души». Один из ведущих исследователей эмоциональной сферы лич-

ности К. Э. Изард определяет эмоцию как особую форму психического отражения, которая в процессе непосредственного переживания отражает не объективные явления, а субъективное к ним отношение. Эмоция — это нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия [2].

Эмоции необходимы для выживания и благополучия человека, эмоциональность — свидетельство человечности. Значение эмоций заключается в их участии в формировании мотивации, новых поведенческих тенденций, большей вариативности поведения, необходимой для успешного взаимодействия человека с окружающей средой и адаптации. Причины возникновения эмоций К. Э. Изард видит, во-первых, в необходимости поддержания социальной связи; во-вторых, в потребности человека в средствах коммуникации, базирующейся на эмоциональной экспрессии, для выражения благополучия, проявляющегося в таких реакциях, как радость, ликование, счастье, и недовольства, выражающегося в тревоге, гневе, чувстве вины [2].

В разные эпохи к музыкальным эмоциям и эмоциональному восприятию музыкальных сочинений было различное отношение. Аристотель, говоря о силе эмоционального воздействия музыки, отмечал, что песнопения возбуждают психику, исцеляют, очищают. Представитель средневековой философии Климент Александрийский выступал против «изнеженных напевов» и «плаксивых ритмов», которые «развращают душу» и вовлекают ее в «разгул» космоса, в отличие от «духовного веселия ради облагорожения и укрощения своего нрава» [4, с. 246].

Музыку барокко отличала внезапная смена эмоциональных состояний. В сфере музыкальных эмоций основным стал не кодифицированный «аффект», а жи-

Чтобы переживать эмоции, чувства, которые композитор хотел донести до слушателей, понимать музыку, нужно научиться, прежде всего, слушать и слышать.

вое человеческое чувство. По мнению В. А. Холоповой, эмоция как яркое и глубокое переживание стала открытием именно этой эпохи [10]. Эмоциональная сторона содержания музыки барокко при общей тенденции к гипертрофированности и избыточности художественных образов была упорядочена и имела строгие рамки, зафиксированные в теории аффектов, согласно которой каждому из них (печаль, страдание, отвага, любовь, радость) соответствовал определенный набор выразительных средств. Типичным для музыки барокко остается длительное пребывание в каком-либо состоянии. Как отмечает В. А. Холопова, «для динамического профиля инструментальных барочных произведений не характерны кульминации-точки, отсутствуют “тихие кульминации”... Имеются динамические плато, зоны, наличествуют “террасы” звучностей» [10, с. 82].

В XVIII веке с возникновением стилей сентиментализма, романтизма, рококо музыка стала обращаться к внутреннему, личному, интимному миру человеческих чувств и мыслей. С этого времени публика и критики начинают требовать от нового искусства прежде всего «приятного», означавшего «чувствительное», чисто чувственное.

Музыка эпохи Просвещения допускала весьма существенные перепады эмоций, обращаясь к мистике и суевериям, поражая масштабностью и глубиной ана-

лиза самых затаенных уголков человеческой души. Классическая музыка выполняла свою главную функцию — передачу чувств, настроений, эмоций слушателям через отражение композиторского субъективного отношения к миру, самому себе.

В музыке XX века возникли нетрадиционные музыкально-эмоциональные явления, связанные с условиями восприя-

тия музыки: интенсивные и экстенсивные, интерактивные музыкально-психологические процессы [11]. Поначалу эмоциональная сторона музыки новаторов XX века воспринималась, как правило, отрицательно: С. Прокофьев казался сухомеханистичным, «футбольным», Д. Шостакович — тяжким, угнетающим до болезненности. И только при неоднократном прослушивании эмоции их сочинений начинали восприниматься адекватно авторскому замыслу.

XX век внес крайности в продолжительность произведений. Смена эмоциональных настроений в произведениях А. Веберна, например, происходит так быстро, что ни одно из них не может, по нормам М. Глинки, «остаться в сердцах слушателей». Музыка успевает оставить лишь намеки на эмоциональные образы, не предоставляя возможности для переживания каждого из них. Противоположный пример — сверхдлинные композиции «Тихих песен» В. Силиверстова для голоса с фортепиано, длящиеся от 60 до 140 минут, при восприятии которых слушатели в результате эмоционального переполнения доходят до состояния транса. Искусство звука в XX веке приобрело возможность раскрывать такие состояния человека, которые невозможно обозначить какими-либо словами, отнести к какой-либо стороне предметной реальности, в связи с чем появился такой феномен, как «молчание музыки» А. Веберна и Дж. Кейджа (его знаменитые «Четыре минуты тридцать три секунды») [5].

И все же многие музыканты, и особенно исполнители, определяя основную составляющую содержания музыкального искусства XX века, называют эмоции. Не является исключением и электронная музыка, гармония, мелодика, фактура которой также проникнуты настоящими человеческими чувствами.

Возникает вопрос: может ли существовать музыка без какой-либо эмоциональной окраски? Психологи отвечают: любая

Искусство звука в XX веке приобрело возможность раскрывать такие состояния человека, которые невозможно обозначить какими-либо словами, отнести к какой-либо стороне предметной реальности, в связи с чем появился такой феномен, как «молчание музыки».

эмоция окрашена человеческим восприятием мира. Состояние покоя, передаваемое хорovým пением в православных храмах, звучащее без спадов и кульминаций, как будто отрешенное или даже иссушенное, — тоже проявление эмоций; компьютерная музыка также передает определенные эмоциональные состояния.

Музыкальная терминология, обозначающая эмоции, насчитывает сотни слов. В. Г. Ражников разработал словарь эстетических эмоций, который учителя музыки применяют на уроках для расширения словарного запаса школьников [7].

Для музыкальной эмоции имеет значение ее продолжительность, поскольку эмоция как состояние, переживание способна возникнуть только при достаточной «протяженности» ее во времени. М. И. Глинка по этому поводу писал, что один из самых эмоционально ярких номеров его оперы «Иван Сусанин» — трио «Не томи, родимый» — первоначально предполагалось создать как «унылый хор»: «Он должен продолжаться достаточное время, дабы грустное впечатление осталось в сердцах слушателей» [1, с. 30] (этот номер длится около пяти минут). Данный факт следует учитывать, устанавливая регламент для прослушивания школьниками музыкальных фрагментов.

И. Г. Гердер, размышляя об эмоциях, утверждал, что чувства пробуждает в нас не произведение искусства, а это мы сами, изнутри себя вносим в него то, что кажется нам адекватным его восприятию. Восприятие — активный процесс, в который слушатели, имеющие опыт общения с искусством, сами вкладывают что-то из личного жизненного опыта: свои радости, тревоги и надежды, — и тогда происходит захватывающий диалог двух личностных миров, один из которых принадлежит слушателю, а другой — композитору [9]. «Только эмоции открывают в искусстве действительный доступ к идее и образу», — отмечал Л. С. Выготский.

Характеристика эмоционально-образного содержания музыки является слож-

ным заданием для школьников, и поиск эффективных способов, методов, приемов для развития этого умения — одна из главных задач учителя.

В данной статье мы анализируем такое средство активизации эмоционально-образного восприятия музыки, как *фрактальный рисунок*.

Появление термина «фрактал» датировано 1975 годом, но впервые ему было дано определение в 1977 году в работе Б. Мандельброта «Фрактальная геометрия природы», где автор обозначил фрактал как объект математики и дал ему определение структуры, состоящей из частей, которые в каком-то смысле подобны целому. Фрактальный рисунок — альтернативный способ общения, самовыражения, новый метод описания окружающего мира [3]. Этимологическое значение слова «фрактал» (от лат. fractus) — фрагментарный, изломанный, обозначает самоподобие, динамичность, носящие субъект-объектный характер.

Фрактальная живопись — искусство абстрактное, представляющее собой «некоторую форму без содержания», где человек должен прежде всего «видеть». Воспринимающий ее субъект должен просто созерцать — этим фрактальная живопись соответствует принципам искусства постмодерна: все смыслы субъект восприятия создает сам [8]. Понимать фрактальный рисунок можно через объединение отдельных фракталов в целое, надевая изображение образом, возникшим в воображении художника, в нашем случае ученика, выразившего эмоциональную составляющую музыкального образа через форму фрактала и цвет.

Целью данной публикации является представление метода, использующего фрактальный рисунок в качестве отражения эмоциональной составляющей музыки учеником с последующим созданием

Характеристика эмоционально-образного содержания музыки является сложным заданием для школьников, и поиск эффективных способов, методов, приемов для развития этого умения — одна из главных задач учителя.

на его основе образа, возникшего в воображении учащегося, как средства воплощения и активизации восприятия музыки.

Фрактальный рисунок рассматривается Т. З. Полуяхтовой в работе «Фрактальный рисунок как средство диагностики и коррекции эмоциональных состояний» [6]. Исследователь обращает внимание на психологические особенности авторов рисунков, ярко проявляющиеся в характерных моментах пластики линий, геометрии ячеек и цветовых предпочтений. В нашем случае мы не учитывали психологический аспект, но эти особенности также могут быть использованы в работе при взаимодействии со школьным психологом.

Метод фрактальной диагностики Т. З. Полуяхтовой был использован нами как средство активизации и отражения эмоционального восприятия учащимися музыкального произведения. В его основе лежат цветоощущения школьников, которые с помощью графической пластики линий и цвета передают мысли, чувства, ассоциации, возникающие у них в процессе восприятия музыки. Фрактальный рисунок с последующим созданием образа предполагает индивидуальную работу; он является альтернативным языком для детей, испытывающих сложности в словесном выражении своих эмоций и имеющих проблемы с коммуникацией в целом. Преимущества данного метода — в

Метод фрактальной диагностики Т. З. Полуяхтовой был использован нами как средство активизации и отражения эмоционального восприятия учащимися музыкального произведения. В его основе лежат цветоощущения школьников.

его простоте и доступности, так как он может быть использован при работе с каждым ребенком независимо от уровня его музыкальных способностей и навыков в изобразительной деятельности.

Методика выполнения фрактального рисунка:

✓ прослушивание музыкального фрагмента (или целого произведения, если оно небольшое);

✓ устный общий коллективный анализ учащимися прослушанного сочинения;

✓ индивидуальное выполнение фрактального рисунка;

✓ заполнение цветом каждого фрактала с целью придания рисунку образа (иногда абстрактного), навеянного музыкой;

✓ выставка работ учащихся на классной доске;

✓ защита школьниками своего рисунка с выбором одной из форм импровизированной презентации (четверостишие, синквейн, эссе, устное (письменное) мини-сочинение, устный комментарий и другие варианты на усмотрение учащихся).

✓ самооценка обучающимися своих творческих работ.

Для выполнения фрактального рисунка понадобятся:

✓ цветные карандаши (мелки, краски и т. п.);

✓ лист бумаги формата А4;

✓ шариковая ручка черного или синего цвета.

Перед началом выполнения фрактального рисунка учитель дает учащимся разъяснения, с чего начать и что делать, показывая пример создания фрактала «паутинки» на классной доске:

✓ расположить перед собой лист бумаги формата А4 по горизонтали;

✓ установить шарик ручки по центру листа, начать и закончить рисунок фрактала «паутинки»;

✓ раскрасить фракталы цветом, соответствующим эмоциональному состоянию, возникшему при прослушивании музыкального фрагмента;

✓ найти внутри фрактала образ, соответствующий прослушанному произведению, и выделить его;

✓ выбрать вид презентации (защиты) своего фрактала.

Творческая работа подписывается на оборотной стороне листа. Представляя фрактальные рисунки, школьники выделяют цветовые доминанты, расставляя акценты на определенных сочетаниях

цветовой гаммы. Отмечают работы, наиболее соответствующие эмоциональному образу, задуманному композитором.

Поскольку при восприятии фрактального рисунка огромное значение имеет его цветовой воплощение, в рамках данной публикации мы ограничимся примерами презентаций, придуманных детьми. Так, после прослушивания увертюры Г. Свиридова «Время, вперед!» Е. Вититнева (6-й класс) сочинила синквейн: «Жизнь... Сплошная гонка. Пролетит — и глазом не моргнешь... Как птица, которая не будет ждать, ее не остановить. Время неподвластно никому...»; результатом рефлексии пятиклассницы М. Лантух (Е. Поплянов «Карусель») стало эссе: «Карусель жизни... Она то набирает обороты, то снижает скорость. Человек вспоминает свое детство, свою радость — свою карусель. Какое счастье!», — а ее одноклассник М. Горлов в качестве презентации выбрал комментарий: «В музыке отразилась карусель эмоций, радужных событий в жизни удивительного человека».

В результате использования фрактального метода у детей активизируются умения воспринимать, понимать, чувствовать музыку, отображать эмоциональное состояние в цвете, образе. Значение данного метода заключается в возможности:

✓ эмоционального самовыражения каждым учащимся состояния, навеянного услышанной музыкой;

✓ использования на уроке музыки межпредметных связей (музыка, изобразительное искусство, литература, компьютерная графика и др.);

✓ передачи эмоционального состояния

музыкального произведения средствами разных видов искусства (изобразительного, словесного и т. д.);

✓ повышения уровня самооценки школьников;

✓ творческой реализации каждого обучающегося в процессе поиска художественного образа;

✓ понимания других, гармонизации отношений с миром;

✓ развития коммуникативной компетентности;

✓ формирования навыка выразить свое «я»;

✓ использования данного вида работы как варианта контроля знаний на уроке.

В современной культуре ценность искусства, и в первую очередь музыки, состоит не только в создании эмоционального резонанса, адекватного состоянию и самосознанию человека, но и в реабилитации утрачиваемых им свойств: целостности человеческой природы, в сбережении всего богатейшего комплекса способностей для успешной жизни в будущем. Разумеется, не всегда нужно придавать языку музыкальных образов понятийный смысл, тем более стремиться к их воплощению, используя другие виды искусства, но так как музыка — это чаще всего выражение каких-либо чувств и эмоций, то следует создавать условия для активизации ее восприятия различными методами, в числе которых — фрактальный рисунок.

В результате использования фрактального метода у детей активизируются умения воспринимать, понимать, чувствовать музыку, отображать эмоциональное состояние в цвете, образе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глинка, М. И. Полное собрание сочинений. В 2 т. Т. 1. Литературные произведения и переписка / М. И. Глинка. — М. : Музыка, 1973. — 484 с.
2. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. — СПб. : Питер, 2006. — 464 с.
3. Мандельброт, Б. Фрактальная геометрия природы / Б. Мандельброт. — М. : Институт компьютерных исследований, 2002. — 654 с.
4. Музыкальная энциклопедия / гл. ред. Ю. В. Келдыш. — М. : Советская энциклопедия, 1981. — 1056 с.
5. Петрушин, В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. — М. : Юрайт, 2018. — 380 с.

6. *Полуяхтова, Т. Э.* Родник фрактальной мудрости, или Свежий взгляд на наши возможности / Т. Э. Полуяхтова, А. Е. Комов. — М. : Деловая литература, 2002. — 160 с.
7. *Ражников, В. Г.* Диалоги о музыкальной педагогике / В. Г. Ражников. — М. : Музыка, 1980. — 184 с.
8. *Степанов, Ю.* Протей: Очерки хаотической революции / Ю. Степанов. — М. : Языки славянской культуры, 2004. — 264 с.
9. *Теплов, Б. М.* Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — М. ; Л. : АПН РСФСР, 1947. — 355 с.
10. *Холопова, В. Н.* Содержательные парадигмы музыкально-исторических эпох (к инновациям в российском музыкальном образовании) / В. Н. Холопова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». — 2013. — № 3. — С. 74—87.
11. *Холопова, В.* Теория музыкальных эмоций: опыт разработки проблемы / В. Холопова // Музыкальная академия. — 2009. — № 1. — С. 12—19.

**Уважаемые авторы и читатели журнала «Нижегородское образование»!
Дополнительную информацию по теме «Развитие научно-образовательной
и творческой среды в образовательных организациях»
вы можете найти в следующих источниках:**

Авво Б. В., Гутник И. Ю., Матросова Ю. С. и др. Взаимодействие учитель — ученик как фактор самоопределения школьника в информационно-образовательной среде современной школы: Коллективная монография по результатам магистерских исследований образовательной программы «Школьное образование» кафедры теории и истории педагогики / Под редакцией А. П. Тряпицыной; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Институт педагогики. СПб.: Свое изд-во, 2018. 223 с.

Алешин Я. Л. Проектирование развития культурно-творческой образовательной среды школы // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2019. № 3 (49). С. 243—246.

Букина Т. В. Формирование метапредметной образовательной среды школы посредством образовательной деятельности ЦМИТ «ТехноАрт» // Управление качеством образования. 2018. № 1. С. 9—23.

Волкова О. В., Витохина О. А., Лысова И. И. Педагогическая квестология // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 38. № 1. С. 122—129.

Жданов А. В. Специфика развития научно-образовательной среды в университетах Китая в современных условиях социокультурного развития // Научное мнение. 2018. № 9. С. 31—35.

Ивочкина Т. Н., Ялышская Л. Н. Школа развития творческого потенциала: Программа развития 2018—2024 / Под общ. ред. Т. Н. Ивочкиной; Муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации»; Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детская музыкальная школа № 40». Новокузнецк: ИПК, 2019. 150 с.

Истирян С. Р. Лабораторные практикумы и научно-исследовательская работа школьников в университете как форма адаптации к обучению в вузе // Физика в школе. 2018. № 6. С. 40—48.

Казаренкова Т. Б. Социокультурные и социально-управленческие основы формирования инновационной научно-образовательной среды вуза в условиях развития цифрового общества // Социокультурные проблемы современного высшего образования: Сборник научных трудов. М.: РУДН, 2019. С. 14—21.

Камальдинова З. Ф., Пиявский С. А., Елущин М. Н. Технология взаимодействия ученых и творчески одаренных школьников в виртуальной научно-образовательной среде // Известия Самарского центра РАО. 2018. Т. 20. № 6 (2).



Повышение квалификации педагогических кадров



РОЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Е. К. МАРАНЦМАН,
доктор педагогических наук,
доцент кафедры начального образования
и художественного развития ребенка
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
elena.marancman@mail.ru

В статье в качестве одного из инвариантов в обучении литературе рассматривается диалог как процесс совместного мышления, обмена смыслами на уроке литературы. Дается теоретическое обоснование поликультурного подхода к анализу литературного текста, синтезирующее в рамках данной технологии современные литературоведческие и педагогические исследования. Описаны разные уровни организации диалогового обучения на примере изучения поэтического текста (6-й класс) и прозаического текста (10-й класс).

The article discusses dialogue as a process of mutual thinking, a process of exchanging meanings in a literature class, which allows it to be used as one of the invariants in teaching literature. A theoretical justification of a multicultural approach to the analysis of a literary text is given, synthesizing modern literary and pedagogical studies within the framework of this technology. Different types and levels of organization of dialogue learning by the example of the study of poetic text (the 6th grade) and prose text (the 10th grade) are presented.

Ключевые слова: *диалог, инвариант, эстетическое восприятие, анализ текста, образовательная среда урока литературы*

Key words: *dialogue, invariant, esthetic perception, text analysis, educational environment of literature lesson*

Современный образовательный стандарт заставляет как учителя, так и учащихся работать в новой системе понятий, видов деятельности, технологий. Мы не просто преподаем предмет, формируя для его освоения необходимые знания, умения и навыки, а соз-

даем условия для выработки компетенций — способностей эти знания получать и активно применять в своей практической деятельности. Сегодня школу уже невозможно представить без использования инновационных технологий в процессе обучения, но не весь арсенал на-

копленных в педагогике приемов можно эффективно реализовывать на уроках литературы.

Методика преподавания литературы переживает сейчас весьма непростой период: с одной стороны, она пытается адаптировать новые технологии к своему предмету, а с другой — примеряет к уроку литературы литературоведческие каноны. Довольно пренебрежительное отношение литературоведов к методике, уверенность, что любой грамотный литературовед сможет разобраться в методических премудростях легко и более профессионально, чем методист, вошло в сегодняшнее образование.

Со стороны педагогики, в особенности дидактики, бытует мнение, что грамотный педагог может читать курсы по специальным предметам методики преподавания любой дисциплины, ведь достаточно обладать общедидактическими компетенциями. Можно ли изменить сложившуюся ситуацию? Какие механизмы позволят это сделать? Выход мы видим в закреплении в методике преподавания специфических инвариантов литературы, созданных при осмысливании как общедидактических, так и литературоведческих реалий. Не «прилаживание» того или иного алгоритма анализа текста и «рецептурного» изучения конкретного писателя или поэта в школе в определенном классе, а инварианты, сложившиеся в отечественной методике трудами Санкт-Петербургской школы методики преподавания литературы — школы профессора В. Г. Маранцмана [1].

Со стороны педагогики, в особенности дидактики, бытует мнение, что грамотный педагог может читать курсы по специальным предметам методики преподавания любой дисциплины, ведь достаточно обладать общедидактическими компетенциями.

Полагаем, что одним из инвариантов, наиболее востребованным в школе и вузе при обучении литературе как предмету, соединяющему научное знание с эстетическим восприятием, может стать поликультурный подход к анализу текста, реализующийся через

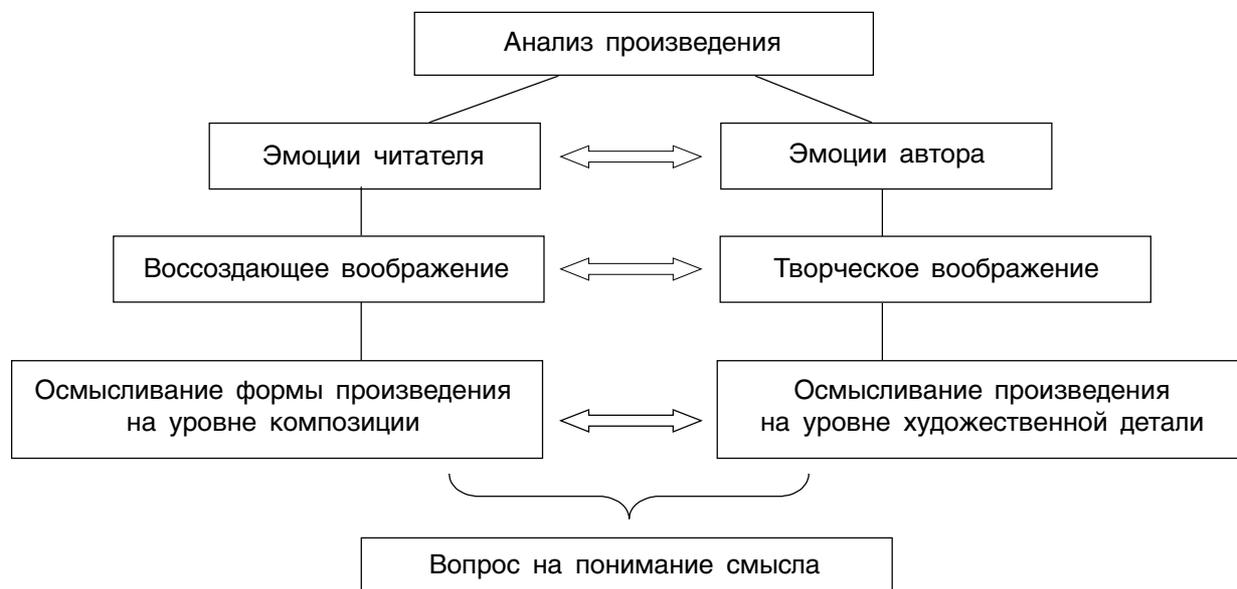
диалоговые технологии, связанные с созданием образовательной среды, расширением сотрудничества на разных уровнях в ходе постановки и решении учебных задач [6]. Необходимость использования в процессе изучения литературы поликультурного подхода обусловлена несколькими факторами: во-первых, он служит естественному постижению подростками культурных и духовных ценностей нашего народа, позволяет сохранять и развивать их. Во-вторых, поликультурный подход помогает учащимся становиться открытыми при взаимодействии с другими народами и культурами, учит их быть терпимым к чужому мнению, готовит воспринимать новую идею, точку зрения и т. д. В-третьих, используя поликультурный подход, мы должны учитывать, что этнокультурный компонент постоянно обновляется, модифицируется, и для активного культурного развития учащихся необходимо применять инновации, чтобы активизировать их познавательные возможности, их интерес к предмету.

Проиллюстрируем возможности этой технологии и уточним сферу применения в реальной практике школьного образования.

Диалог ученика с текстом художественного произведения призван создать такую учебную среду, которая способствует глубокому постижению смысла текста. Поэтому анализ, в основе которого лежит не просто усвоение содержания или теоретических понятий, а именно поликультурный диалог с текстом, дает школьнику возможность органичного непосредственного общения с автором, поскольку оно обусловлено интересами самого учащегося и его общекультурными возможностями.

Такой подход к работе с любым художественным произведением позволяет ученику проанализировать любое произведение искусства: меняется только насыщение последней диады — «осмысливание формы и художественной детали про-

Схема диалога ученика с текстом художественного произведения



изведения» (см. схему). Если в литературе — это композиция текста и осмысливание (постижение) метафоры, то в музыке — это композиция музыкального произведения и его лейтмотив. Таким образом, за счет предложенной схемы анализа происходит диалог разных видов искусства, что немаловажно для целостного восприятия учениками художественного произведения. Здесь методика, переработав и литературоведческие, и общепсихологические, и педагогические правила, помогает школьникам по-своему увидеть текст.

Остановимся подробнее на специфике вопросов, организующих диалог с текстом. На начальном уровне поликультурный диалог представляет собой приобщение к литературному наследию русской культуры, изучение ее национальных истоков. Предлагаем ученикам 6-го класса познакомиться со стихотворением Ф. И. Тютчева «Есть в осени первоначальной...» и ответить на следующие вопросы:

✓ Что удивило вас в этом стихотворении?

✓ Почему Тютчев называет первоначальную осень «короткой, но дивной порой»?

✓ Какими строками поэт побуждает нас увидеть настроение, которое было летом, и настроение, которое принесет зима? Как вы представляете себе осеннюю природу по этому стихотворению?

✓ В каких образах стихотворения слышится приход пустоты и холода, а в каких проступает теплота живой жизни? Почему поэт называет поле «отдыхающим» и как вы поняли слова «льется чистая и теплая лазурь»?

✓ Почему в этом стихотворении нет тревоги?

Совместный поиск ответов на предложенные вопросы, обсуждение учениками и педагогом спорных моментов позволят учащимся углубиться в текст и через его опорные точки осуществить целостный анализ, что будет происходить естественно для ученика, основываясь на его чувствах и понимании произведения.

Следующим шагом при анализе этого же текста в более чуткой и образованной аудитории может стать следующий вопрос: «Почему в таком небольшом стихотворении Ф. И. Тютчев использует дваж-

ды слова с корнем “пуст-” (“теперь уж пусто все”, “пустеет воздух”)?”

Отвечая на вопрос о том, почему поэт выбирает для текста однокоренные слова, учащиеся подходят к тютчевскому пониманию «пустоты», наполненной не обыденным смыслом, а философским видением природы. Таким образом учеников можно подготовить к написанию исследовательской работы о творчестве Ф. И. Тютчева.

Такое последовательное расширение поля анализа литературного произведения приводит к концептуальному постижению смысла. «Концептуальное мышление включает в себя образные элементы и преобразует их в целостную интерпретацию художественного произведения с помощью логических действий» [4, с. 4]. Так, на основании более широкой образной интерпретации текста проблемное обучение, описанное М. И. Махмутовым [5], преобразуется в концептуальное. Главным при изучении литературного произведения становится принцип расширения горизонтов понимания в процессе диалога с текстом. Подобный взгляд позволяет ученикам выйти не только на концепцию одного литературного произведения, но и на целостное понимание поэтического своеобразия поэзии Ф. И. Тютчева.

Более сложный уровень поликультурного диалога, раздвигающий рамки понимания текста, — это диалог между разными видами искусства, способствующий установлению межпредметных связей. На примере изучения романа И. А. Гончарова «Обломов» в 10-м классе продемонстрируем, как организация поликультурного диалога, проясняя сущностные проблемы произведения, помогает раскрыть многообразие его смыслов.

Многие, кто проходил роман в школе, связывают его с образом «халата» как символа лени и невразумительного том-

ления тонкой русской души, неспособной к действию. Однако уже на первом этапе знакомства с текстом можно разрушить принятый стереотип восприятия халата как символа лени. Важно обратить внимание школьников на то, что И. А. Гончаров целенаправленно подчеркивает «восточность» халата, его неподдельность, его истинность: «На нем был халат из персидской материи, настоящий восточный халат, без малейшего намека на Европу, без кистей, без бархата, без талии, весьма поместительный, так что и Обломов мог дважды завернуться в него».

Через этот образ суть конфликта романа проявлена уже в самом начале: это конфликт двух картин мира — восточной и европейской, который примитивное литературоведение приняло за неискоренимую лень. В советской парадигме принято было осуждать Обломова за бездействие, и в такой интерпретации Обломов оказывался «отрицательным» героем. Но если в диалог с текстом ввести измерение музыки и измерение любви, то его схематичная «отрицательность» уходит. Эта неожиданная «положительность» Обломова была задана Н. С. Михалковым в фильме «Несколько дней из жизни И. И. Обломова» — в его акварельности красок, в мягкости и поэтичности образов. Анализ этой экранизации органично входит в ткань диалога [3]. Музыкальный образ — это мелодия «Casta Diva», которую поет Ольга Ильинская. Именно в эти мгновения Обломов понимает, что любит. Предлагаем ученикам прослушать каватину Нормы и прочертить рукой движение мелодии (методика Штайнера [9]). В этом действии они открывают и высокую силу подъема, и безысходность медленного кружения после нескольких попыток пробиться к свету, и тонкую трагедию угасания Обломова.

Необходимо отметить, что рассмотрение музыкальной линии любви Обломова и Ольги можно вести на интуитивном уровне: не вдаваясь в подробности сюжета оперы В. Беллини, содержание са-

Более сложный уровень поликультурного диалога, раздвигающий рамки понимания текста, — это диалог между разными видами искусства, способствующий установлению межпредметных связей.

мой арии Нормы, мы настраиваем учащихся почувствовать тот «нерв», что есть и в мелодии, и в романе.

Важно обратить внимание учеников на то, что отношения Обломова с Пшеницыной напрочь лишены всякой музыкальности. Отвечая на вопрос, почему же Обломов предпочитает земную Агафью Пшеницыну утонченной Ольге Ильинской, обнаруживаем, что ответ оказывается по-детски прост. Вот фрагмент сочинения-рассуждения ученика, не обладающего ни широким культурным полем, ни обширным интеллектом, но интуитивно чувствующим глубинную сущность произведения и авторских идей: *«Ольга, к сожалению, не могла составить счастья Обломова, потому что не понимала его совсем. Она пыталась вырвать его из родной почвы, пересадить на свою, чуждую ему, почву жизни по уму... мне кажется, она сама не замечает, о чем и как поет Норма в арии «Casta diva», для нее эта мелодия — всего лишь популярный мотив, который к тому же позволяет ей выжимать слезы из слушателей. Обломов — чудесное дерево, которое нужно было хопить и лелеять... и потом, возможно, ему и удалось бы прижиться в другом месте. А так, как делает это Ольга, поступают только очень холодные и нечуткие к любимым существам люди».*

Здесь очевидна трагедия «ненатянутости» струны жизни, ущербности полярных сознаний, которые могут гармонизироваться любовью только при равных бережных усилиях двоих. И это не только полярность Ольги и Агафьи, это и полярность Штольца и Обломова, в чьих отношениях остается открытым вопрос о возможности сохранения поэтического сознания при деятельностном подходе к жизни. В искусстве, как системе, построенной на «противочувствии» [2, с. 121], важен не выбор интерпретационной позиции, а рассмотрение ее движения, «мерцания смыслов» [7, с. 28]. Этот уровень диалога с текстом является механизмом постижения образа и представляет для

учащихся уже не констатирующий, а исследовательский интерес.

Человек с развитым художественным восприятием всегда в поиске, всегда в споре с жизнью и с собой. Глубина и широта этих споров зависят и от тех художественных произведений, с которыми он знакомится в школе и дома, и от методических практик, которые использует его педагог. Огромную роль играет то, каким образом учитель подводит своих учеников к диалогу, как его расширяет, как выводит учеников из спора, к каким результатам он их ведет. Многочисленные методические приемы, структура вопросов, побуждающих учащихся к диалогам разных видов, и составляют суть работы преподавателя словесности.

Несмотря на некоторые сложности в организации, диалог на уроке литературы раскрывает большие возможности перед учителями. Эта технология способствует формированию метапредметной и общепредметной компетентностей, поскольку вовлекает в работу каждого ученика; организации индивидуальной, групповой, коллективной деятельности; формированию предметной компетенции: углубляет представления о художественном произведении, знакомит с большим объемом информации, развивает читательский интерес к произведениям, аналитические умения. И поликультурный диалог здесь выступает как главный инструмент общения, культуры и развития человека.

Таким образом, в современной методике преподавания литературы выявляются свои, нетождественные другим гуманитарным наукам, методы и приемы работы. Они необходимы для формирования интеллектуального и культурного потенциала нового поколения, его становления и устойчивого существования в будущем. Поэтому сегодня, как никогда ранее, становится важной методическая составляющая организации обучения.

В искусстве, как системе, построенной на «противочувствии», важен не выбор интерпретационной позиции, а рассмотрение ее движения, «мерцания смыслов».

Методические инварианты, позволяют создать условия для постижения смысла текста, не снижая планку анализа произведения, удерживать его рассмотрение в рамках серьезного литературоведения, выявлять в тексте концептуальные позиции и в то же время опираться на реальные

потребности и запросы учеников. Только серьезное методическое отношение педагога к преподаванию позволит учащимся успешно усвоить новое знание, обрести новое отношение к литературному произведению, которые они смогут не просто формально воспринять, но и полюбить.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Беньковская, Т. Е.* Научные направления и школы в российской методике преподавания литературы XVIII — начала XXI века : монография / Т. Е. Беньковская. — М. : Флинта-Наука, 2015. — 356 с.
2. *Выготский, Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский ; предисл. А. Н. Леонтьева. — М. : Искусство, 1986. — 573 с.
3. Литература : учебник для 10 класса. В 2 ч. Ч. 2 / под ред. В. Г. Маранцмана. — М. : Просвещение, 2013. — 383 с.
4. *Маранцман, Е. К.* Методическая система развития образного и концептуального мышления школьников в процессе изучения литературных произведений : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Е. К. Маранцман. — СПб., 2005. — 55 с.
5. *Махмутов, М. И.* Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. — М. : Педагогика, 1975. — 367 с.
6. Методика обучения литературе. XXI век : учебное пособие / под ред. Е. К. Маранцмана. — СПб. : ВВМ, 2019. — 238 с.
7. *Пигров, К. С.* Образование как космическое событие / К. С. Пигров // *Философия образования. Серия «Symposium»*. — 2002. — Вып. 23. — С. 27—35.
8. *Тихонова, С. В.* Чтение как педагогический феномен новой школы : монография / С. В. Тихонова. — Н. Новгород : НИРО, 2016. — 148 с.
9. *Штайнер, Р.* Философия свободы / Р. Штайнер. — Ереван : Ной, 1993. — 246 с.



СПЕЦИФИКА СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ АВТОРСКОГО УРОКА (на примере урока литературы по изучению лирического произведения второй половины XX века)

С. В. ТИХОНОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры словесности и культурологии НИРО
katslov@niro.nnov.ru

В статье описаны условия создания образовательной среды на современном уроке литературы, учитывающие не только взаимосвязь формы и содержания изучаемого материала, но и организацию диалога, расширяющего пространство взаимодействия ученика с текстом на разных уровнях. На основе литературоведческих исследований, связанных

с изучением поэтики текста второй половины XX века, и методических условий, учитывающих возрастные особенности учащихся, представлен «авторский» урок моделирующего типа, структура и содержание которого подчинены постижению учеником ценностных мировоззренческих понятий и их личностному освоению.

The article describes the conditions for creating an educational environment in a modern literature lesson that takes into account not only the interrelation of the form and content of the material being studied, but also the organization of a dialogue that expands the student's interaction space with text at different levels. On the basis of literary studies related to the study of the poetics of the text of the second half of the twentieth century and methodological conditions that take into account the age characteristics of students, the author's lesson of the modeling type is presented, the structure and content of which are subordinated to the student's comprehension of value ideological concepts and their personal development.

Ключевые слова: *взаимосвязь формы и содержания урока, моделирование познавательной деятельности учащихся, эмоциональное восприятие, диалог, смыслопорождение, поэтика текста*

Key words: *the interrelation of the form and content of the lesson, the modeling of students' cognitive activity, emotional perception, dialogue, meaning generation, text poetics*

Как сделать современный урок литературы интересным и интеллектуально продуктивным? Как привлечь внимание нечитающих подростков к чтению непростой классической и современной литературы? Эти вопросы крайне актуальны для методики преподавания литературы, которая сегодня уделяет огромное внимание формированию образовательного пространства, способствующего личностному совершенствованию и развитию учащихся.

Образовательная среда урока — понятие многогранное, по своей структуре она является сложным образованием, состоящим из разноплановых компонентов, таких как психологический климат, структура коллектива, педагогический и ученический потенциалы школы, формы методы организации передачи знаний и т. д. Эти особенности должны непосредственно проявляться и в педагогической направленности учителя на уроке, и в личных отношениях с детьми.

Современный урок меняется по форме, структуре и содержанию, но его эффективность зависит не столько от ком-

поновки изучаемого материала, сколько от образовательной среды, которую создаст на уроке педагог. Результативность урока сегодня измеряется личностным развитием ученика: его интересом к чтению, заинтересованностью в предмете, широким кругозором.

В методике преподавания литературы уже предпринят ряд попыток изменения подхода к изучению предмета, когда создаются условия для совместной интеллектуальной и творческой деятельности учителя и ученика по освоению сложных смыслов, заложенных в художественном тексте (Г. Л. Ачкасова, Т. Г. Браже, Е. О. Галицких, Л. В. Дербенцева, С. А. Зинин, Б. А. Ланин, В. Г. Маранцман, Г. С. Меркин, Е. С. Романичева, В. Ф. Чертов, Л. В. Шамрей, М. И. Шутан, Е. Р. Ядровская и др.). Многие исследователи считают, что современный урок литературы по форме должен быть адекватен содержанию изучаемого произведения. Учителю в структуре урока нужно помнить, что изменилось восприятие информации учеником: современный школьник нуждается в увеличении времени на первичное

освоение текста, анализ должен быть более точным и выводить ученика к интерпретации. Однако на практике все обстоит иначе: в процессе анализа преподаватели часто не берут во внимание поэтику текста и теорию литературы, интерпретационная деятельность учащихся не активизируется, а «засоряется» большим количеством репродуктивных вопросов, формальных исследовательских заданий, имитирующих активное размышление и деятельность на уроке, поэтому «в условиях современной школы должна быть создана образовательная среда, в которой чтение является базой, инструментом и стимулом общего культурного развития ребенка» [1, с. 169].

В опыте учителей-словесников появляется потребность в уроке, который можно назвать «авторским». Это урок, где педагог, как и ученик, становится внимательным и увлеченным читателем, только более опытным. Он вслед за писателем предлагает пройти ученикам по лабиринтам текста, комментируя, дополняя, объясняя сложные для их понимания места в художественном произведении, и вместе с ребятами, вчитываясь в текст, обнаруживает и разгадывает его тайны. Такой подход к изучению в школе литературного произведения (как феномена) означает моделирование условий познавательной деятельности, соответствующих личностной природе восприятия текста. Факты, детали, подробности, нюансы — все будет исходным материалом в поиске смыслов, необходимым для «схватывания» сути; восприятие должно не «приклеиваться» к конкретным фактам, а пронизывать произведение насквозь

и одновременно видеть его целостность, обнаруживая при этом взаимосвязи между частями целого. Факты даны нам в руки как отдельные цветы из букета, и каждый из них открывает нам доступ к цело-

му, поэтому не имеет значения, «является ли воспринятое осознанным или неосознанным, оно содержится в интуитивном и содержит объективное содержание, несмотря на всю степень субъективности восприятия» [2, с. 16].

На таком уроке (как с классическими, так и с современными произведениями) концептуальная схема, задуманная преподавателем, воплощается в полной мере, но при этом может изменяться в деталях, в аргументации. Важным условием результативности такого урока является свободное владение учителем методикой преподавания предмета, широтой и разнообразием художественных интересов, зрелое представление о логике развития историко-литературного процесса и других видов искусств. Такие уроки всегда будут подарком для учащихся, исключением из общих правил.

Примером инновационного урока, где создана образовательная среда, способствующая постижению учеником ценностных мировоззренческих понятий и их личностному освоению, может стать занятие в 8-м классе по изучению стихотворения Ю. Кузнецова «Петрарка» (1986).

Восьмиклассникам достаточно близки вопросы философско-мировоззренческого и этического порядка, поскольку они связаны со становлением их собственной личности. Но сложившиеся в сознании современного поколения стереотипы восприятия бытия при отсутствии позитивной динамики их проявления в реальной жизни приобрели налет архаики и в некотором отношении даже рутинности, поэтому требуется обновление взгляда на традиционные «вечные» смыслы. Принципы, ценности, мировоззрение невозможно передать как информацию, как знание, для процесса их постижения необходимы раздумья, поиски, сомнения, только тогда это станет фундаментом для формирования собственной аксиологической системы. Такая интеллектуальная деятельность по извлечению смысла базируется

В опыте учителей-словесников появляется потребность в уроке, который можно назвать «авторским». Это урок, где педагог, как и ученик, становится внимательным и увлеченным читателем, только более опытным.

на сочувствии и сопереживании судьбам литературных героев и требует увеличения объема привлекаемого материала, включение изучаемого произведения в различные контексты, поскольку необходимо установление целой «сети» связей в процессе чтения.

Структуру урока «*Ты к знакомым мелодиям ухо готовь...*» (В. Высоцкий) мы подчинили логике развития образа, показывая эволюцию мировоззренческих взглядов лирического героя. Чтобы ученики 8-го класса «оторвались» от конкретики восприятия и постигли сложный комплекс философско-эстетических проблем, поднятых автором в стихотворении «Петрарка», и для формирования собственных представлений об образе и усиления мотивировки мы предложили перед чтением и анализом стихотворения поразмышлять над вопросами:

✓ В чем заключается различие значений слов «гуманизм», «гуманный», «толерантность»?

✓ Какое понятие имеет более широкое значение?

✓ Что значит благородство души, ее «прекрасные порывы» (А. С. Пушкин) и благородство поступков?

✓ Каждый ли человек способен на благородный поступок?

Такая беседа нужна не столько для выяснения семантики слов и их сопоставления, сколько для постановки проблемной ситуации, которая поможет выявить смысловую основу стихотворения.

Осознавая всю сложность замысла урока и организации деятельности учащихся, при моделировании занятия мы не упускали из вида сверхзадачу — познакомить ребят с «вечными» философско-этическими понятиями и показать их связь с вопросами бытия человека. Структура урока, разработанная в соответствии с авторской логикой построения стихотворения, была призвана помочь учащимся освоить поэтику текста и обосновать выбор автором именно такого композиционного построения баллады.

Первичное восприятие текста учащимися показало, что современные восьмиклассники воспринимают балладу Ю. Кузнецова как фэнтези. 92 % ответов сводилось к тому, что они фиксируют только балладный сюжет: как человек из прошлого попадает в будущее — во время Великой Отечественной войны — и терпит все невзгоды плена. Только 8 % учащихся говорят о непростом пути постижении истины и связывают это с именем Петрарки. Все ученики при объяснении названия стихотворения игнорировали символичность образа лирического героя, не понимали значение реминисценций из поэмы Блока «Скифы», роль эпиграфа (строки из письма гуманиста эпохи Возрождения), но отмечали особенность композиции этого произведения: зеркальное отображение событий, поскольку этот прием соответствует жанру фэнтези.

Для корректировки первичного восприятия и углубленного анализа мы предложили восьмиклассникам ответить на следующие вопросы:

✓ Каково отношение лирического героя к «скифскому разброду» в начале и конце стихотворения? Почему, несмотря на свое превосходство, он так боится скифов?

✓ Зачем поэту потребовался «скачок» во времени? Какие истины Петрарка открывает для себя?

Первый вопрос нацеливал учащихся на выявление роли спиральной композиции стихотворения в отражении эволюции образа лирического героя. Осознание циклического движения времени, взаимодействия его «колец» становится основой архитектоники стихотворения; его композиция построена по принципу зеркальной симметрии, показывающей переплетения времен и судеб людей. В первой части описано время «...за несколько лет / До священной грозы Куликова»

Структуру урока «Ты к знакомым мелодиям ухо готовь...» (В. Высоцкий) мы подчинили логике развития образа, показывая эволюцию мировоззренческих взглядов лирического героя.

[3, с. 94], во второй — время Великой Отечественной войны. Стихотворение предваряется эпитафией — довольно объемной цитатой из письма Петрарки к Гвидо Сетте, архиепископу Генуи (1367), которая наполнена чувством надменности по отношению к нашим предкам, омрачающим «...прекраснейший город скифскими чертами лица и беспорядочным разбродом, словно мутный поток чистой воды». По его мнению, скифы весьма ничтожны и мало различимы среди «скудных растений», которые они «рвут зубами и ногтями» [3, с. 94]. Пренебрежение человека эпохи Возрождения, эпохи расцвета европейского гуманизма к нашему народу так велико, что он не удостоивает скифов своего внимания и сочувствия к их судьбе.

Чтобы учащиеся поняли, какую роль играет эпитафия в стихотворении, необходим культурологический комментарий, который расширит их знания о Петрарке и скифах. Восьмиклассники должны воспринять Петрарку не только как поэта, но и как великого гуманиста и виднейшего дипломата своего времени: непростая судьба священника, связанная с осмыслением этических проблем веры, и в то же время — радикальные политические взгляды, вызвавшие изгнание Петрарки из двора пармского тирана Аццо Корреджио, общественная деятельность в Италии, связанная с подготовкой Римского восстания.

Чтобы учащиеся поняли, какую роль играет эпитафия в стихотворении, необходим культурологический комментарий, который расширит их знания о Петрарке и скифах.

Школьники также должны понимать, чем вызвано у европейцев такое отношение к скифам. Скифские племена, мигрирующие в Западную Европу от гнета татарского ига, были бедны, измождены длинным и непростым переходом, но дух их не был сломлен. Их гордый нрав наводил ужас на европейцев. В Европе сложилась довольно непростая ситуация: с одной стороны, они давали приют терпящему притеснения

свободолюбивому скифскому народу, а с другой — боялись, презирали и ненавидели его.

Таким образом, для адекватного понимания текста необходимо комментированное чтение, но его роль в современных условиях постижения смыслов начинается переоцениваться: оно не может ограничиваться толкованием непонятных слов, выражений или каких-то отдельных деталей текста. Функция комментированного чтения расширяется до емкого и четкого культурологического комментария, который должен быть кратким и точным, содержать необходимое количество информации, позволяющей выстроить связи между частями текста, что даст восьмиклассникам более четкое и глубокое понимание, а не уведет от предмета чтения, перегружая их ненужными деталями и подробностями.

При последующем чтении стихотворения школьники акцентируют свое внимание на вопросе: *почему, несмотря на превосходство, Петрарка так боится скифов?* Это задание требует установления связей между историческим документом XIV века, поэмой А. Блока «Скифы» и стихотворением Ю. Кузнецова. Обращаем внимание восьмиклассников на то, что в первых трех строках стихотворения отчетливо звучит блоковская интонация вызова, но Ю. Кузнецову она нужна только для определения нравственной позиции Петрарки по отношению к «скифскому разброду». Продолжая размышлять над строками письма Петрарки, учащиеся строят предположения, как мог бы поступить лирический герой, «будь дана ему власть, а не слово» [3, с. 94]. Противоречивая палитра чувств, переполнявшая душу Петрарки, находит выход в его отношении к северному народу: «Но в душе гуманиста возрос / Смутный страх перед скифским разбродом» [3, с. 94]. Так намеренно скупые строки стихотворения приобретают смысловую объемность, которую восьмиклассники внутренне постигают единым охватом.

Употребление стиховых прозаизмов в строфе становится своеобразным нотируванием, помогающим понять, как воплотился бы гуманизм поэта на деле. Идя вслед за автором при чтении текста, учащиеся естественным путем постигают архитектуру стихотворения, выходят к глубинам смысла.

Второй вопрос позволяет школьникам на примере художественного текста уяснить понимание такого обобщенного понятия, как *истинный гуманизм*, и выявить авторскую позицию по этому вопросу.

Перечитывая вторую часть стихотворения, они отмечают, что происходит «прорыв» во времени и пространстве, когда «...шесть веков пронеслось / Под небесным и каменным сводом» [3, с. 95]. Композиционный прием зеркального отражения нужен автору, чтобы создать в тексте «...необходимые отношения структурного разнообразия и структурного подобия, которые позволяют построить диалогические отношения» [4, с. 102]. В ходе чтения стихотворения учащиеся отмечают любопытную вещь: зеркальное отражение помогает увидеть целостность как «...скрытый последовательный набор структурных элементов», то есть переводит «дискретное и аналитически дифференцированное в зримое и целостное» [4, с. 104—105]. Чтобы Петрарка мог на личном опыте осознать, как проявляется настоящий гуманизм, ситуация должна зеркально отобразиться: из цветущей Италии он попадает в «чужие палестины», на Воронежский фронт:

*В сорок третьем на лютном ветру
Итальянцы шатались как тени,
Обдирая ногтями кору
Из-под снега со скудных растений.*

Синтез балладного и эпического начала в стихотворении дает возможность автору показать действие закона бытия, отражающего силу возмездия человеку за его земные дела и поступки. Лирический герой на широких просторах России оказывается в тех же условиях, в каких

когда-то скифы в Италии: «Он жевал прошлогодние листья. / Он выпрашивал хлеб у старух» [3, с. 95]. Тяжелая судьба пленного заставляет Петрарку задуматься о причинах такого положения, и в его душе происходит озарение: он узнает «эти скифские лица», осознает, за что получает возмездие во времени. А презираемые им когда-то скифы проявляют истинный гуманизм по отношению к тяжелой доле поэта:

*И никто от порога не гнал,
Хлеб и кров разделяя с поэтом.
Слишком поздно других он узнал.
Но узнал. И довольно об этом.*

Стихотворение заканчивается теми же словами, что и письмо Петрарки. Круг замкнулся. Но это не кольцевая, а спиральная композиция (Б. Шкловский), когда действие воспроизводит само себя от события к событию, но воспроизводит как бы на новой, более глубокой основе. Такая композиция помогает читателю не только осознать нравственные основы жизни, но и оценить благородство и величие русской души. Так, на глазах читателя происходит процесс постижения вечно новой истины и «обновление» традиционных смыслов в литературе и культуре. Духовная эволюция героя трагична, но трагическим сознанием обладает только герой, а не автор.

В заключение восьмиклассникам предлагается на выбор следующие задания на выявление внутренней взаимосвязи произведений одного или нескольких авторов и необходимости их сопоставления в общем контексте нравственно-эстетической проблематики:

✓ сопоставить стихотворения Ю. Кузнецова «Петрарка» и М. Светлова «Итальянец»;

✓ написать эссе «Всегда ли идеи гуманизма соотносятся с реальными делами и поступками людей? (на примере

Чтобы Петрарка мог на личном опыте осознать, как проявляется настоящий гуманизм, ситуация должна зеркально отобразиться: из цветущей Италии он попадает в «чужие палестины», на Воронежский фронт.

стихотворения Ю. Кузнецова и других произведений второй половины XX века) или *сочинение* на тему «“Вечные” вопросы в лирике поэтов 70—80 годов XX века» (по стихотворениям В. Высоцкого «Песня о времени», А. Вознесенского «Ностальгия по настоящему» и др.).

Таким образом, созданию образовательной среды на уроке литературы способствовали:

✓ форма «авторского» урока, предполагающая концепцию, опирающуюся на поэтику изучаемого текста и большое доверие к возможностям учащихся, способных интуитивно постигать смыслы;

✓ структура урока, адекватная изучаемому явлению, ориентированная не только на постижение смысла изучаемого текста, но и на «выявление его архитектурных основ» [8, с. 57];

✓ организация деятельности учащихся с учетом индуктивной природы мышления: от общего понимания смысла (идеи) до выявления логики ее возникновения, ее обоснованности (принципиально допускаются разнообразие мнений учащихся и определенная степень свободы их размышлений над прочитанным без искажения фактов текста);

✓ превышение уровня развития теоретического мышления (формируемого в процессе учебной деятельности) по сравнению с уровнем общих интеллектуальных способностей.

В заключение необходимо отметить, что эффективным способом создания образовательной среды на уроке литературы должен стать диалог, расширяющий пространство взаимодействия ученика с текстом на разных уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Галактионова, Т. Г.* Чтение школьников в ракурсе феноменологического и культурологического подходов исследования (на пути к герменевтическому познанию) / Т. Г. Галактионова // Чтение как искусство: герменевтический аспект : коллективная монография / сост. и науч. ред. Е. О. Галицких. — Киров : Радуга-ПРЕСС, 2013. — С. 166—174.
2. *Кравцова, С. В.* Феноменологический подход с точки зрения экзистенциального анализа / С. В. Кравцова // Вопросы психологии. — 2013. — № 6. — С. 14—23.
3. *Кузнецов, Ю.* Сто стихотворений / Ю. Кузнецов. — М. : Прогресс-Плеяда, 2013. — 152 с.
4. *Лотман, Ю. М.* Чему учатся люди : статьи и заметки / Ю. М. Лотман ; сост. : С. Салупере, П. Тороп. — М. : Центр Книги ВГБИЛ им. М. И. Рудомино, 2010. — 410 с.
5. *Маранцман, Е. К.* Логика образа (искусство восприятия мира) / Е. К. Маранцман. — СПб. : Изд-во ВВМ, 2017. — 182 с.
6. *Тивикова, С. К.* Современные подходы к речевому развитию младших школьников / С. К. Тивикова // Речевое развитие младших школьников: коммуникативно-деятельностный подход : сборник статей / под ред. С. К. Тивиковой. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2011. — С. 12—18.
7. *Тихонова, С. В.* Чтение как педагогический феномен новой школы : монография / С. В. Тихонова. — Н. Новгород : НИРО, 2016. — 148 с.
8. *Шамрей, Л. В.* Урок литературы XX века и творческий потенциал учителей-словесников (проблемы, полемика, опыт) / Л. В. Шамрей // Нижегородское образование. — 2013. — № 1. — С. 54—62.



ИЗУЧЕНИЕ ПОЭТИКИ ПОСТМОДЕРНИСТСКОГО ТЕКСТА НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ В 6-м КЛАССЕ (на примере рассказа А. Битова «Но-га»)

И. Н. ХОХЛОВА,
учитель русского языка и литературы высшей категории
МБОУ «Школа № 35» (Нижний Новгород)
khokhl-irina@yandex.ru

В статье затрагивается проблема проявления детского негативизма на уроках литературы. Как показывает практика, отсутствие желания читать может быть преодолено при групповом анализе сюжетно-композиционных особенностей текста на примере постмодернистского произведения. В пору перехода от «наивного реализма» к «нравственному эгоцентризму» внимание учеников среднего звена следует направить на самостоятельное позитивное решение ими острых личностных и социальных задач.

The article deals with the problem of children's negativism manifestation at literature lessons. As practice shows, the lack of desire to read can be overcome in a group analysis of the plot-compositional features of the text on the example of a postmodern work. During the transition from «naive realism» to «moral egocentrism», the attention of middle-level students should be directed to an independent positive solution to their acute personal and social problems.

Ключевые слова: *детский негативизм, постмодернизм, интерпретация текста в группах*

Key words: *children's negativism, postmodern, interpretation of a text at group lessons*

В наше время чтение художественной литературы практически выпадает из привычной деятельности учащихся. Они зачастую просто не понимают, зачем нужно читать; не видят связи между уроками литературы со своей повседневной жизнью. По этой причине Л. В. Шамрей отмечала, что «нежелание современных школьников читать преодолимо, если произведение станет для них одним из способов понимания себя и мира» [5, с. 4]. В качестве одного из серьезных препятствий в учебе психологи отмечают так называемый «детский негативизм» — «такое самочувствие и поведение ребенка, при котором он неосознанно пытается противостоять директивным воздействиям взрослых или сверстников» [2, с. 132].

Формирование личности учащегося и включение его в общественную жизнь происходит при взаимодействии с ближайшим окружением (которое не всегда позитивно для детей) через выработку собственной нормы поведения. Одна из важнейших задач педагогики — согласовать личную жизненную норму с общественной. Люди веками строили свою жизнь, опираясь на опыт предыдущих поколений, зафиксированный в литературных текстах и других источниках, касающихся норм поведения и отношений между людьми. Естественно, художественные произведения, изучаемые школьниками на уроках литературы, помогают в осмыслении ориентиров собственной жизни.

Перед учителем встает важная педа-

гогическая задача — помочь учащимся через структурированное образное мышление перейти от наивного восприятия явлений к системе научных понятий. При этом именно *анализ текста* поможет отойти от предвзятого негативного его восприятия, справиться с наивными эмоциональными установками.

Мы предложили ученикам 6-го класса познакомиться с рассказом А. Битова «Но-га», которое не входит в школьную программу.

Писатель показывает, как можно преодолевать серьезные жизненные трудности, опираясь на узнаваемые традиционные устои.

Шестиклассники довольно эмоционально воспринимают художественный текст, что является признаком их наивно-реалистического отношения к искусству.

Таким образом, стратегическая задача педагога — помочь ученикам перейти от простейшей, более привычной, негативной реакции на описания неприятных событий к осмысленному восприятию. Этого можно достичь, организовав на уроке совместную работу учащихся в группах, где они научатся согласовывать свои достаточно разноречивые мнения.

Безусловно, авторитет «улицы» эмоционально имеет большее воздействие на детей, чем нравоучения учителя. Однако, когда учитель ставит перед учениками реальные жизненные вопросы, с которыми

они встречаются каждый день, возникает иная ситуация. Поэтому в ходе анализа художественного текста необходимо опираться на личностные интересы

учащихся и ставить перед ними задачи по постижению поэтики постмодернистского текста.

На первом уроке учитель читает рассказ вслух — это важное условие для восприятия и понимания достаточно сложного текста. После этого ученикам предлагается ответить на вопросы, позволяю-

щие определить первичное восприятие произведения, — актуальную зону развития шестиклассников, характер их реакции на непривычную информацию:

✓ «У меня смешанные чувства по поводу этого рассказа. Мне он не очень понравился, хотя он очень поучительный и жизненный, но оставил неприятный осадок» (Анастасия Г.);

✓ «Мне не понравился рассказ, потому что я не понял, чем он закончился» (Иван Б.);

✓ «Я считаю, что этот рассказ полезной информации не несет, разве что плохое — катание по бревнам на полуразрушенном стадионе. А монолог о ноге говорит о многом. Я негативно отношусь к такому описанию» (Петр Р.);

✓ «Сильно оттолкнул эпизод с ногой, мальчик буквально разговаривает с ней. Это жутко, правда» (Мария С.);

✓ «Этот рассказ мне понравился, он показался мне поучительным. Такая ситуация может произойти в жизни. Подробно описываются чувства, эмоции главного героя» (Анна А.);

✓ «Было интересно слушать, как мальчик размышляет, говорит сам с собой» (Анастасия П.);

✓ «Рассказ понравился, не знаю, чем именно. Может, Зайцев чем-то похож на меня (силой воли, одиночеством)» (Валерия В.).

Анализ работ шестиклассников показал, что они воспринимают текст на бытовом уровне. В своих высказываниях одни учащиеся проявляют активную жизненную позицию, другие — негативизм. Такая неоднозначная оценка произведения предопределена не только культурным и образовательным контекстом жизни учеников, но и самой структурой произведения: «разрывы» текста, пространственный монолог-диалог с ногой, вычурное построение предложений, обилие многоточий, открытая концовка и т. д. Рассказ заканчивается вопросительным знаком и многоточием, тем самым автор как бы

Шестиклассники довольно эмоционально воспринимают художественный текст, что является признаком их наивно-реалистического отношения к искусству.

приглашает читателя к диалогу. Но не все читатели к этому диалогу готовы.

На втором уроке мы объединили учащихся, чьи мнения не совпадают, в небольшие группы и предложили обсудить вопросы, направленные на *анализ текста*, обсуждение в свою очередь проходило в «эмоционально нейтральном регистре речи» [1, с. 222]. Это позволило школьникам скорректировать разрозненные эмоциональные оценки произведения. Они на практике учились находить приемлемые для них общие решения, согласовывать свои мнения, подбирать слова и выражения друг для друга, формируя новый стиль общения.

Такой подход, с одной стороны, позволяет целостно увидеть текст, обнаружить авторскую позицию, а с другой — практически освоить систему литературоведческих понятий в доброжелательной атмосфере совместной деятельности.

Вопросы для первой группы:

✓ Как проявляется отношение мальчиков к Зайцеву в диалогах?

✓ Как проявляется отношение мальчиков друг к другу в диалогах?

✓ Какой диалог меняет отношение читателя к мальчикам и почему?

Работая в группе, учащиеся выходят на понятие «дружба», но их общее мнение кардинально меняется по сравнению с первым впечатлением: «Можно сказать, что мальчики не были друзьями... можно заметить, что они не разговаривают между собой, нет диалога, только реплики “Хобот, хобот, — закричали они”. Каждый мальчик сам по себе»; «Вначале нам показалось, что “друзья” Зайца грубые и жестокие, но потом мы поняли, что ребята чувствуют то же, что и Заяц. Это видно в последнем диалоге: “Зам-мерз... Попаде...ет...” Они боятся и одиноки. А с друзьями не страшно, они не оставят, не предадут» (ответы группы).

Учащиеся заметили разрушенные личностные и социальные отношения — именно на это А. Г. Битов и обращает внимание в своем рассказе.

Вопросы для второй группы:

✓ Какое настроение вызывает природа, обстановка в рассказе?

✓ Какие художественные средства использует автор для их описания?

✓ Связаны ли они с внутренним состоянием героя?

Анализ первичного восприятия показал, что непривычное описание обстановки не осталось незамеченным детьми, но в силу возраста им сложно объяснить его значение в тексте: «*Меня привлек этот рассказ удивительным и точным описанием... Было интересно представлять все в голове*» (Анна К.).

Выводы ребят после совместной работы: «*Описания сада и территории школы, стадиона, подвала противопоставлены. За колючей проволокой был “чистый белоснежный сад”. В изображении сада преобладают черный и белый цвета: “сад с черными деревьями”, “кольцо черной воды было разорвано белыми льдинами”, “голое ровное пространство”. Описана ранняя весна или конец зимы, природа ждет весны, изменений, а пока все однообразно и уныло. Герой тоже ждет дружеских теплых отношений. Красный цвет (Зайцеву померещилось, что руки в крови) говорит, что Заяц боится, переживает»; «*На стадионе много хлама. Загородки “рваные, с большими неровными дырками, на которых сетка обвисла, как тряпка”. Эпитеты и сравнение помогают передать послевоенную разруху*» (ответы группы).*

В ответах видны первые попытки шестиклассников в освоении системы литературоведческих понятий.

Вопросы для третьей группы:

✓ Почему ребята казались Зайцеву «серьезными и сомкнутыми»?

✓ Почему дружба со сверстниками «как-то не удавалась» главному герою?

✓ Как вы понимаете слова: «Слезы

На втором уроке мы объединили учащихся, чьи мнения не совпадают, в небольшие группы и предложили обсудить вопросы, направленные на анализ текста, обсуждение в свою очередь проходило в «эмоционально нейтральном регистре речи».

всегда его подводили. От боли ведь он никогда не плакал. Только от обиды. Будто не он сам, а кто-то в нем плакал»?

При первичном восприятии рассказа некоторые учащиеся отмечают одиночество главного героя. Это говорит о чуткости учеников, о развитом «социальном слухе»: «Это рассказ о мальчике, который всегда чувствует себя одиноким и никому не нужным» (Мария Б.); «Мальчик был одинок и просто хотел быть любимым» (Кира Д.); «Рассказ о мальчике, у которого все плохо, ему не нравится его никчемная жизнь» (Анна Р.).

Однако такая тонкая наблюдательность свойственна не всем ученикам.

Вопросы, предложенные для группового обсуждения, помогли учащимся не только конкретизировать свои мысли, опираясь на текст, но и внимательнее посмотреть на своих одноклассников: «Зайцеву не давалась дружба, потому что он сам себе казался ненужным, он не верил в себя... Заяц нерешительный, всего боится. Это подтверждают его фамилия и эпизод, когда он первый боится сказать, что пора домой... Мы думаем, что герой выбрал неправильный путь к дружбе. Он “услуживал” ребятам, “заискивал” перед ними и “терпел” издевательства. А внутри “глотал обиду”, “терпел”, “убивал” противника с одного удара в висок”. Поэтому у него и нет друзей... Наверное, после войны было так трудно. Хотя и сегодня есть такие ребята» (ответы группы).

Так, понятие «одиночество», обозначенное автором в рассказе, ребята согласуют с собственным представлением о нем.

Вопросы для четвертой группы:

✓ Каковы, на ваш взгляд, отношения между мальчиком и его родителями?

✓ Какими мальчик видит своих отца, мать? Какие чувства к ним испытывает?

✓ Как вы понимаете последнюю сцену рассказа?

После прослушивания произведения учащиеся примеряют ситуацию на себя и достаточно категорично высказываются о поступке героя: «Произведение о том, как не нужно поступать с родителями... этот текст раскрывает проблему отцов и детей. У мальчика был выбор: семья или дружба» (Егор К.); «Это произведение о мальчике, который ради ненастоящей дружбы готов был променять свою родную семью в такой день, и судьба, мне кажется, за это его наказала» (Никита З.).

После совместной работы учащихся в группе были получены следующие ответы: «Мы считаем, что мальчик любит родителей и готов на многое ради них. Это подтверждает фраза “он колебался”. Он очень хочет порадовать отца, но одиночество заставило его поступить по-другому. Еще он боится отца... Он строгий, может ударить. Отец много пережил на войне. О матери долго говорить не надо. Он ее любит и уважает, но иногда не слушается... Важной является фраза “схватил руку отца”... мальчику важна поддержка его мужественного отца... Эпитеты “горячая, сухая” описывают настоящую сильную руку отца. По ней можно составить портрет самого отца... Отец, в отличие от друзей, прощает и не оставляет в беде, он переживает и волнуется за сына: “Что же это, доктор?”» (ответы группы).

Учащиеся заметили, что дорогие отношения между сыном и отцом были прерваны войной. Шестиклассники находят соответствующие художественные средства, с помощью которых автор показывает, что связи между родителями и детьми не могут быть разрушены даже самыми страшными событиями.

На заключительном этапе изучения произведения мы предложили учащимся написать ответ на вопрос: «Что важного для себя вы приобрели после изучения рассказа?», и при всей разности восприятия значимость для учащихся цели произведения определяется примерно в одном синонимическом ряду — это «друж-

Вопросы, предложенные для группового обсуждения, помогли учащимся не только конкретизировать свои мысли, опираясь на текст, но и внимательнее посмотреть на своих одноклассников.

ба», «родственные отношения», «верность слову»:

✓ «Рассказ Битова наглядно показывает, как второклассник Зайцев воссоединился с отцом. Он долго ждал того момента, когда у него появится хороший верный друг, вот этот момент настал. Оказалось, что Зайцеву не нужно было искать своего друга далеко. Ведь родной близкий человек никогда не бросит и протянет руку» (Мария Р.).

✓ «Зайцев встал перед трудным выбором: семья или «друзья». Выбрав второе, он ошибся. Настоящие друзья так не поступают. Родители прощают сына, и жизнь у него начинает налаживаться. Я думаю, если приходится выбирать между

семьей и друзьями, нужно подумать, с кем ты общаешься. Ведь друг — это другой я. Он должен тебя понимать и поддерживать, как и ты его» (Иван Г.).

В заключение следует отметить, что такой подход к изучению литературного произведения позволяет учащимся при совместном взаимодействии на уроке корректировать личную норму, нарабатывать «социальный слух». Негативизм «трудных» учеников претерпевает удивительные изменения при уважительном отношении к их мнению. Согласование словесных формул-концептов автора и читателя помогает выйти на уроке к историческому инварианту (например, «чи отца твоего и мать твою»).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гвишиани, Н. Б. Язык научного общения / Н. Б. Гвишиани. — М. : Изд-во ЛКИ, 2017. — 280 с.
2. Клейникова, Т. П. Детский негативизм: признаки и причины его появления / Т. П. Клейникова // Научный диалог. — 2013. — № 8 (20) — С. 131—139.
3. Тивикова, С. Б. Современные подходы к речевому развитию младших школьников / С. К. Тивикова // Речевое развитие младших школьников: коммуникативно-деятельностный подход: сборник статей / под ред. С. К. Тивиковой. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2011. — С. 12—18.
4. Тихонова, С. В. Чтение как педагогический феномен новой школы : монография / С. В. Тихонова. — Н. Новгород : НИРО, 2014. — 125 с.
5. Шамрей, Л. В. Интерпретирование произведений искусства как учебная деятельность / Л. В. Шамрей // Интерпретирование произведений искусства как учебная деятельность в школе : монография / под ред. Л. В. Шамрей, М. И. Шутана. — Н. Новгород : НИРО, 2012. — С. 3—6.



ЧИТАТЕЛЬСКИЙ КРУГОЗОР МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМА ДЕФИНИЦИИ И ДИАГНОСТИКИ

Е. Г. МИЛЮГИНА,
доктор филологических наук,
профессор кафедры русского языка
с методикой начального обучения ТвГУ (Тверь)
elena.milyugina@rambler.ru

Статья посвящена проблеме формирования читательского кругозора младших школьников в контексте развития их читательской культуры: сформулировано определение читательского кругозора применительно к учащимся начальной школы, предложена его структура. Разработана диагностика

уровня его сформированности у младших школьников по выделенным компонентам, описана программа соответствующей практической работы.

The article is devoted to the forming the primary schoolchildren's reading outlook. The author formulated the definition of the primary schoolchildren's reading outlook and suggested its structure. The author has developed a diagnosis of its formation level of primary schoolchildren by selected components and described the program of the relevant practical work.

Ключевые слова: *читательская культура, читательский кругозор, начальное общее образование, компетентный подход, диагностика*

Key words: *reader's culture, reader's outlook, primary general education, competence approach, diagnostics*

В условиях социокультурных процессов и проблем, с которыми Россия сталкивается в переходный период в ходе политических и экономических реформ и развития информационного общества, одной из наиболее актуальных признана проблема читательской культуры россиян. Основные направления и средства ее решения сформулированы в Национальной программе поддержки и развития чтения на 2007—2020 годы [7] и Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации [4]. Педагогическое сообщество России связывает решение этой проблемы с воспитанием у читателей уважения к книге как источнику знаний, хранилищу духовно-нравственных и эстетических ценностей и творческого опыта человечества, накопленного за тысячелетия его развития.

При обучении литературному чтению мы руководствуемся намерением приобщить школьников к миру книг, научить воспринимать книгу в качестве источника информации и мудрого собеседника.

В этом контексте для нас актуален поиск продуктивных педагогических технологий формирования читательского кругозора младших школьников и диагностического инструментария отслеживания этого процесса. При обучении литературному чтению мы руководствуемся намерением приобщить школьников к миру книг, научить воспринимать книгу в качестве

источника информации и мудрого собеседника, хранящего духовно-нравственный опыт предшествующих поколений, и тем самым способствовать формированию читательских знаний, умений, навыков и готовности учащихся и воспитанию их читательской культуры.

Отношение к книгам (активное или пассивное) складывается в начальных классах, когда происходит становление личности как читателя. Этот процесс в научно-методической литературе описывается с помощью смежных понятий: *круг чтения, читательская самостоятельность, читательский опыт, читательский кругозор, читательская компетентность*. Разграничив перечисленные понятия и опираясь на работы Н. Н. Светловской, Т. С. Троицкой, Н. А. Пагис [7; 9; 10], мы сформулировали рабочее определение термина «читательский кругозор» применительно к уровню начального общего образования как *объем знаний и представлений* юного читателя о мире книг в целом и круге доступного ему чтения, позволяющий ему выстроить систему понятий об окружающей действительности, обуславливающей его познавательный интерес к литературе как искусству слова, характеризующий уровень его интеллектуального развития и представляющий собой культурно-ценностную составляющую читательской деятельности.

Для продуктивного формирования чи-

тательского кругозора младших школьников, используя предложенный И. А. Зимней комплексный подход к построению структуры компетенций [1], мы выделили когнитивный, мотивационный, эмоционально-ценностный и деятельностный (поведенческий) компоненты читательского кругозора. *Когнитивный компонент* мы связали с формированием полноценного восприятия учащимися литературного произведения и овладением элементарными навыками необходимого для этого литературоведческого анализа; *мотивационный* — с воспитанием интереса к чтению, желания знакомиться с литературой разных тем, стилей и жанров; *эмоционально-ценностный* — с осмыслением прочитанного в контексте духовно-нравственных исканий человечества; *деятельностный* — с умением оперировать полученной информацией, соотносить ее с собственным жизненным опытом.

Эмпирическое исследование проблемы формирования читательского кругозора младших школьников мы провели в средней школе № 53 г. Твери. В исследовании приняли участие второклассники, занимающиеся по программе «Перспектива». Рабочая выборка составила 90 человек. В основу разработки диагностического инструментария была положена описанная выше структура читательского кругозора младших школьников. По выделенным компонентам мы разработали систему *показателей и поведенческих индикаторов*, подобрали соответствующие диагностические задания и в зависимости от степени проявления каждого компонента выявили уровни (низкий / средний / высокий) сформированности читательского кругозора учащихся. Ниже представлено более подробное описание разработанного нами диагностического инструментария.

Сформированность *когнитивного компонента* мы определяли по таким показателям, как:

✓ круг чтения — знание произведений отечественных и зарубежных авторов,

входящих в рекомендованный список детского чтения, способность распознавать жанры произведений;

✓ умение работать с текстом — определять тему и главную мысль, выявлять позицию автора, характеризовать героя, последовательно передавать сюжет, разбивать текст на части, анализировать роль литературных средств.

Для проверки первого показателя мы использовали модифицированный опросник «Какой ты читатель», основанный на методике С. В. Казариновой [2]. Каждому школьнику были предложены задания на проверку знания произведений отечественных и зарубежных авторов и сформированности умения распознавать жанры произведений.

Уровни поведенческих индикаторов учащегося:

✓ *высокий* — обладает широким читательским кругозором, может перечислить авторов и названия полюбившихся произведений, корректно их пересказывает, знает содержание произведений, помнит иллюстрации, заголовки и оформление книг, определяет сюжет знакомых книг по иллюстрациям;

✓ *средний* — обладает определенным читательским кругозором, знает некоторые жанры, выделяет из круга чтения отдельных авторов и полюбившиеся произведения;

✓ *низкий* — читательский кругозор ограничен, учащийся слабо знает авторов и произведения, рекомендованные для чтения.

Второй показатель мы проверяли с помощью текстовых заданий, сформированных по методике Н. Г. Малаховой [5]. Задания, предложенные школьникам, мы направили на проверку умения работать с текстом: формулировать тему и главную мысль, выявлять позицию автора, характеризовать героя, последовательно

Каждому школьнику были предложены задания на проверку знания произведений отечественных и зарубежных авторов и сформированности умения распознавать жанры произведений.

передавать сюжет, разбивать текст на части и анализировать роль литературных средств.

Уровни поведенческих индикаторов учащегося:

✓ *высокий* — грамотно и умело работает с текстом, бегло и правильно читает, определяет тему и главную мысль, выявляет позицию автора, характеризует образ героя, последовательно передает сюжет, разбивает текст на части, анализирует роль литературных средств;

✓ *средний* — владеет базовым набором текстовых навыков, читает без ошибок, но невыразительно, последовательно передает сюжет и разбивает текст на части с негрубыми ошибками;

✓ *низкий* — владеет минимальным набором текстовых навыков, читает невыразительно, с ошибками, не определяет тему и главную мысль текста, непоследовательно передает сюжет.

Сформированность *мотивационного компонента* читательского кругозора младших школьников мы проверяли по следующим показателям:

✓ желание знакомиться с новыми произведениями;

✓ стремление к освоению литературоведческих знаний.

Для проверки первого показателя мы использовали модифицированный опросник «Узнай свой читательский интерес» по методике А. П. Кашкарова [3].

Сформированность мотивационного компонента читательского кругозора младших школьников мы проверяли по следующим показателям: желание знакомиться с новыми произведениями; стремление к освоению литературоведческих знаний.

Вопросы ориентированы на выявление желания знакомиться с новыми произведениями, расширять круг чтения.

Чтобы проверить второй показатель, мы модифицировали методику незаконченных

предложений, разработанную А. П. Кашкаровым [там же]. Завершение предложений должно было выявить наличие/отсутствие у учащихся стремления к освоению литературоведческих знаний.

Уровни поведенческих индикаторов учащегося:

✓ *высокий* — отвечает на все вопросы, четко осознает и объясняет мотивы читательской деятельности;

✓ *средний* — частично отвечает на все вопросы, осознает только основные мотивы читательской деятельности;

✓ *низкий* — отвечает не на все вопросы, плохо осознает мотивы своей читательской деятельности.

Показателями сформированности *эмоционально-ценностного компонента* читательского кругозора младших школьников мы выбрали:

✓ уважительное отношение к литературе как национальному и мировому достоянию;

✓ освоение посредством чтения основных нравственно-эстетических ценностей.

Для проверки первого показателя мы использовали модифицированный опросник по методике С. В. Казариновой [2]. Каждому школьнику было предложено пять вопросов, направленных на проверку его отношения к литературе как национальному и мировому достоянию.

Уровни поведенческих индикаторов школьника:

✓ *высокий* — отвечает на все вопросы, выражает уважительное отношение к литературе как национальному и мировому достоянию и аргументирует свое мнение;

✓ *средний* — частично отвечает на вопросы, уважительно относится к литературе, при этом не всегда аргументированно;

✓ *низкий* — не отвечает на вопросы, неуважительно относится к литературе как национальному и мировому достоянию или пренебрежительно отзываясь о книгах и чтении.

Для проверки второго показателя мы модифицировали методику С. В. Казариновой [там же]: предложили школьникам прочитать сказку О. Пройслера «Маленькая Баба-яга» вместе с учителем и затем выполнить задания, ориентированные на проверку освоения в ходе чтения основных нравственно-эстетических ценно-

стей. Диагностика проводилась с использованием групповой (дискуссия) и индивидуальной (подготовка монологического высказывания) форм работы.

Уровни поведенческих индикаторов учащегося:

✓ *высокий* — читает правильно, выразительно, понимает и аргументированно объясняет на основе прочитанного нравственно-эстетические ценности и нормы поведения человека в мире;

✓ *средний* — читает правильно, но невыразительно, в целом понимает отраженные в книге нравственно-эстетические ценности и нормы поведения человека в мире, объясняет их с негрубыми ошибками или неточно;

✓ *низкий* — читает невыразительно и с ошибками, не может объяснить отраженные в книге нравственно-эстетические ценности и нормы поведения человека в мире.

В качестве показателей сформированности *деятельностного (поведенческого) компонента* читательского кругозора младших школьников мы выбрали умения:

✓ апеллировать к источнику знаний, оперировать полученной информацией;

✓ пользоваться формами чтения (вслух и молча) и основными видами чтения.

Диагностика проходила в форме беседы в соответствии с требованиями ФГОС НОО [8]. Каждому школьнику было предложено выполнить два задания на:

✓ поиск и обработку информации;

✓ анализ текста и соотнесение его с собственным жизненным опытом.

Уровни поведенческие индикаторов учащегося:

✓ *высокий* — находит и адекватно обрабатывает информацию, анализирует текст с использованием элементов литературоведческого анализа и соотносит авторскую идею с собственным жизненным и читательским опытом;

✓ *средний* — частично находит и обрабатывает информацию по заданию, в целом справляется с анализом текста и соотносит его результаты с собственным жизненным опытом;

✓ *низкий* — не находит и/или неправильно обрабатывает информацию, не владеет навыком анализа текста, не соотносит его с собственным жизненным опытом.

Результаты проведенной нами диагностики по описанной программе в средней школе № 53 г. Твери свидетельствуют, что у 22 % второклассников низкий уровень сформированности читательского кругозора, у 41 % — средний, у 37 % — высокий.

В ходе диагностики было выявлено, что школьники в целом хорошо ориентируются в мире книг, имеют стойкий интерес к урокам литературного чтения, умеют работать с текстом, находить главную мысль, однако читательский кругозор сформирован только на основе литературы, включенной в учебную программу. Наименее развитыми являются читательская самостоятельность в выборе книги и вида работы с ней (текстовые умения, аналитическое осмысление); эмоционально-ценностное отношение к книге. В ближайшем будущем мы планируем расширить круг участников эмпирического исследования для получения более репрезентативных данных, однако и эта выборка представляется нам достаточно убедительной, поскольку были выявлены основные проблемы формирования читательской культуры и читательского кругозора младших школьников и определены ключевые направления соответствующей практической работы. В связи с этим мы приняли решение разработать программу, способствующую расширению читательского кругозора учащихся путем проведения интегрированных уроков по предметам филологического цикла. Содержательно ядро программы должен составить комплекс занятий по формированию познавательного интереса к мировой литературной классике. Важным разделом работы должна стать литературо-

В ходе диагностики было выявлено, что школьники в целом хорошо ориентируются в мире книг, имеют стойкий интерес к урокам литературного чтения, однако читательский кругозор сформирован только на основе литературы, включенной в учебную программу.

ведческая пропедевтика, реализуемая на программном и внепрограммном материале. Программа призвана интегрировать учебную и внеучебную читательскую дея-

тельность обучающихся и предполагает формирование читательских сообществ школьников в реальном и виртуальном пространствах и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
2. *Казаринова, С. В.* Социальный портрет пользователя детской библиотеки г. Новосибирска / С. В. Казаринова // Читали, читаем и будем читать! : исследования и анализ отношения к книге и чтению пользователей библиотек Новосибирской области. — Новосибирск, 2015. — С. 6—34.
3. *Кашкаров, А. П.* Личностный интерес ребенка / А. П. Кашкаров // Вестник детской литературы. — 2011. — Вып. 2. — С. 126—130.
4. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации : утверждена распоряжением Правительства РФ от 03.06. 2017 № 1155-р. — URL: <http://static.government.ru>.
5. *Малахова, Н. Г.* «Я читаю потому, что мне немного нравится читать»: о мотивах чтения подростков // Homo legens | Человек читающий. — М. : Школьная библиотека, 2006. — С. 241—251.
6. Национальная программа поддержки и развития чтения на 2007—2020 годы. — URL: http://www.library.ru/1/act/doc.php?o_doc=1122&o_s.
7. *Пагис, Н. А.* Формирование читательского кругозора старшеклассников в процессе изучения иностранного языка: на материале английской литературы : дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Пагис. — Тамбов, 2002. — 184 с.
8. *Светловская, Н. Н.* Введение в науку о читателе / Н. Н. Светловская. — М. : Библио-маркет, 1997. — 156 с.
9. *Троицкая, Т. С.* Проблемы детской художественной словесности : учебное пособие для студентов Института детства / Т. С. Троицкая. — М. : Прометей, 2016. — 253 с.



ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СВОЕГО КРАЯ

Л. А. МЕДНИКОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и акмеологии личности
Института педагогики и психологии
Костромского государственного университета
Larisa.0202@gmail.com

В статье рассмотрены особенности организации краеведческого образования в начальной школе, способствующего формированию творческих способностей учащихся, развитию у них познавательного интереса, обогащению знаниями о родном крае, воспитанию

патриотизма, экологически грамотного поведения в природе. В статье представлены модель программы, краткое содержание, формы и виды деятельности младших школьников, которые можно использовать на материале любого региона.

The article deals with the features of the organization of local history education in primary school, contributing to the formation of creative abilities of younger students, the development of patriotism, cognitive interest, enrichment of students with knowledge about their native land, education of love for him, education of environmentally competent behavior in nature. The article describes the program model, summary, forms and activities of students that can be used on the material of any region.

Ключевые слова: *творчество младших школьников, изучение своего края, проектная деятельность, программа*

Key words: *creativity of primary school children, study of a native region, project activity, the program*

Десятый год в начальной школе страны реализуется федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, важнейшей задачей которого являются развитие личности учащихся, формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться как способность к саморазвитию и самосовершенствованию [10]. Эта задача решается путем творческого, сознательного, активного присвоения младшими школьниками социального опыта, выполнения ряда практических действий на предметном содержании в процессе изучения основ определенных научных областей. При этом знания, умения и навыки рассматриваются и как результат соответствующих видов действий, и как средство познания.

Известно, что комплекс знаний, умений и навыков эффективно формируется, применяется и сохраняется в тесной связи с активными действиями самих учащихся, в специально организованной учебной деятельности, в условиях системно-деятельностного подхода. Этот подход предполагает активность обучающихся как субъектов, когда знание или способ действия не передается им в готовом виде, а осваивается учащимися в процессе организованной познавательной деятельности. В этом случае учение превращается в творческое сотрудничество — со-

вместную работу учителя и учеников по добытию нового знания и способов деятельности при решении проблем или учебных задач.

В данной статье мы опираемся на педагогическую трактовку понятия *творческой деятельности*, которая предполагает создание человеком качественно новых для него ценностей, продуктов, важных для формирования личности как общественного субъекта и имеющих общественное значение. Стимулом к творческой деятельности может послужить проблемная ситуация, которая, согласно деятельностному подходу, решается с помощью гибкого и критического мышления, умения взаимодействовать.

В результате творческой деятельности младших школьников по изучению своего края создается новый продукт (материальный или духовный), дающий новые знания об окружающем мире, что проявляется в новом отношении к действительности. Опыт показывает, что такая деятельность в начальной школе способствует эффективному формированию и раскрытию творческого потенциала, достижению планируемых результатов — личностных, метапредметных и предметных.

Согласно ФГОС выпускник начальной школы — это личность, любящая свой край и свое Отечество, уважающая свой народ, его культуру и духовные традиции, осознающая свою этнокультурную и рос-

сийскую идентичность, сопричастность к настоящему и будущему своей страны и родного края; толерантная к культурным традициям других народов.

Среди метапредметных результатов определены регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия, умения участвовать в совместной деятельности и работать с информацией.

Мы полагаем, что самым благоприятным условием для решения ряда воспитательных и развивающих задач, поставленных стандартом, а также для раскрытия у младших школьников творческих способностей являются занятия *краеведением и технологии организации творческой деятельности младших школьников* (данные технологии опираются на ведущую для данного возраста учебную деятельность). Организуя поисковую работу на краеведческом материале, важно давать возможность учащимся самим формулировать цель, задачи, генерировать идеи, искать и анализировать информацию, рефлексировать и самостоятельно оценивать способы и результаты деятельности.

Эффективному формированию *познавательных умений* благоприятствует проектная деятельность учеников, предполагающая поиск необходимой информации в различных источниках (справочниках,

Организуя поисковую работу на краеведческом материале, важно давать возможность учащимся самим формулировать цель, задачи, генерировать идеи, искать и анализировать информацию.

книгах, интернете, музеях и т. д.), анализ и преобразование добытых сведений, в том числе умение представлять их в закодированной форме (таблицах, диаграммах, схемах).

Коммуникативные умения школьников успешно формируются во взаимодействии, выстраивании диалогов и полилогов, когда учащиеся договариваются, распределяют задания, обмениваются мнениями, задают вопросы и формулируют убедительные доказательства своих мыслей, чему также

могут способствовать занятия краеведением.

Трактовка термина «краеведение» изменялась на протяжении нескольких десятилетий. В начале прошлого века оно понималось как «метод синтетического изучения какой-либо определенной территории, выделяемой по административным, политическим и хозяйственным признакам» [3, с. 160]. В середине XX века — как «комплекс различных по содержанию и частным методам исследования научных дисциплин, ведущих к всестороннему научному познанию мира» [3, с. 160]. В конце XX века было принято следующее определение: «Краеведение — это всестороннее познание определенной территории (части страны, района, города или рабочих поселений) местными жителями, для которых она является родным краем» [2, с. 13].

Согласно концепции краеведческого образования детей и молодежи Костромской области, краеведение предполагает изучение природы, населения, хозяйства, истории и культуры родного края.

Весомый вклад в развитие краеведения как науки внесли такие известные российские и советские ученые и педагоги, как М. В. Ломоносов, А. С. Барков, Н. Х. Вессель, А. А. Половинкин, К. Д. Ушинский, Д. С. Лихачев и другие, многие из них предлагали изучать краеведение в школе. Это связано с тем, что близкие школьнику природное окружение, жизненные и бытовые ситуации значительно понятнее и проще в изучении, чем отдаленное и чужое [1, с. 52]. При этом школьное краеведение предполагает научную разработку содержания, методов и организации краеведческой работы, а это дело достаточно трудоемкое. Академик Д. С. Лихачев уделял огромное внимание воспитательному значению краеведения и подчеркивал, что «краеведение не только наука, но и деятельность» [4, с. 160]. Поэтому мы предлагаем организовывать изучение своего края в начальных классах на уроках по любому

предмету, во внеурочной и внеклассной деятельности.

Значительный вклад в развитие школьного краеведения внесли авторы, рассматривающие региональные подходы к решению данной проблемы [1; 2; 5; 6; 7; 8; 9; 11 и др.].

На уроках окружающего мира младшие школьники могут изучать свой край в процессе рассмотрения следующих тем программы:

✓ «Москва на карте России, регион и его главный город»;

✓ «Государственная символика Российской Федерации (гимн, герб, флаг) и своего региона»;

✓ «Важные события прошлого и настоящего России, родного края»;

✓ «Культурные объекты страны и родного края (достопримечательности, музейные экспонаты); хозяйственные занятия жителей родного края»;

✓ «Животный и растительный мир своего региона».

Для реализации образовательных задач информация о своем регионе, как правило, подбирается учителями начальных классов самостоятельно, адаптируется соответственно возрастному восприятию и предлагается учащимся для изучения, с использованием в активных формах информационно-коммуникационных технологий.

Включая краеведческую составляющую на уроках математики, учителя предлагают учащимся задачи соответствующего содержания, которые педагоги составляют самостоятельно. Например, учителем начальных классов гимназии № 15 Костромы Т. О. Мишиной разработан специальный сборник задач разных типов с использованием краеведческого материала, решая которые (на уроках математики или во внеурочное время) школьники получают дополнительные интересные сведения о географии и истории Костромского края.

Пример задачи на движение: «Протяженность Костромской области с севера на юг 260 км, а с запада на восток —

420 км. В исследовательскую экспедицию по области отправились две группы старше-классников: одна с севера на юг, другая с запада на восток. Сколько дней потребуется каждой группе, чтобы преодолеть эти расстояния и вернуться назад, если в сутки они будут проходить по 20 км?»

Пример задачи на нахождение доли: «В Костроме в годы Великой Отечественной войны (1941—1945) были мобилизованы на фронт 37 000 человек, что составляло 1/3 часть всего населения города. Сколько человек проживало в Костроме в годы войны? Сколько осталось в городе после мобилизации? Потери костромичей в годы этой войны составили 13 000 человек. Какой вопрос еще можно задать?»

На уроках русского языка и литературного чтения учителя предлагают детям читать и записывать тексты с краеведческим содержанием, дают задания на распознавание звуков, букв, орфограмм, постановку ударений в словах, характерных для данной местности. Преподаватели Костромской области разработали дидактические пособия для уроков обучения грамоте и русского языка с использованием краеведческого материала.

Педагогами школы № 31 Костромы И. В. Никитиной, Н. К. Афанасьевой, О. В. Григоревц созданы программа внеурочной деятельности «Моя Россия — город Кострома», электронное приложение и рабочая тетрадь. Программа состоит из десяти тематических разделов (история, архитектура, памятные и заповедные места, герои-патриоты, литературные произведения, народные промыслы, спортивные достижения земляков), по которым школьники изучают историю родного края. В дидактические материалы включены искусствоведческие викторины, тесты, кроссворды, задания для работы с текстами.

Для реализации образовательных задач информация о своем регионе, как правило, подбирается учителями начальных классов самостоятельно, адаптируется соответственно возрастному восприятию и предлагается учащимся для изучения.

Внеурочная деятельность социально-го или общеинтеллектуального направлений предоставляет возможность для организации краеведческого образования.

В данной статье мы предлагаем вниманию программу внеурочной деятельности «Мой Костромской край», которую можно применить для организации краеведческой деятельности в любом регионе страны.

Программа предполагает творческое изучение младшими школьниками природы (животного и растительного мира) родного края, его географии, истории, народных промыслов, культуры; а также создание информационных проектов о своей местности: школьники составляют

азбуку, словари, сборники игр, произведений, организуют выставки поделок и фотографий, изучают сказки и другие литературные произведения авторов, чье творчество связано с родным поселком, городом, регионом.

Учащиеся могут использовать различные площадки: городской (поселковый) и школьный музеи, зоопарк, станцию юннатов, библиотеки, выставки; а также информацию с интернет-ресурсов (сайтов организаций дополнительного образования, электронной библиотеки, электронного справочника Костромы и других).

Предлагаем модель творческой краеведческой деятельности в 1—4-х классах (см. таблицы 1—4).

Таблица 1

Организация краеведческой деятельности в 1-м классе

Тема	Краткое содержание	Эффективные виды деятельности
Азбука родного края	<ul style="list-style-type: none"> ✓ При обучении грамоте учащиеся знакомятся с такими понятиями, как <i>мое имя, моя семья, малая родина</i>, а также символами региона (муниципалитета). ✓ Изучают достопримечательности города (поселка), улиц и главных учреждений; биографии выдающихся земляков; узнают, какие растения и животные занесены в Красную книгу Костромской области. ✓ Оформляют страницы «Азбуки родного края»: на каждую букву алфавита добавляют полезную информацию 	Для создания долгосрочного, коллективного, информационного проекта проводится поисковая работа. Дети готовят устные рассказы с демонстрацией фотографий, раскрашивают рисунки, выполняют аппликации, рисуют схемы, сочиняют четверостишия, разгадывают загадки, ребусы, беседуют со взрослыми, читают и подбирают информацию о своем крае, участвуют в виртуальной экскурсии по улицам и достопримечательностям города (поселка)

Результатом коллективного информационного проекта в 1-м классе становится альбом «Азбука родного края» (города, поселка), содержащий краткую информацию об объектах на каждую букву,

оформленный фотографиями и рисунками.

Данный итоговый продукт можно продемонстрировать родителям и администрации школы, сделав презентацию.

Таблица 2

Организация краеведческой деятельности во 2-м классе

Тема	Краткое содержание	Эффективные виды деятельности
Читаем и рассуждаем о родном крае	Знакомство с литературными произведениями (рассказами, стихотворениями, сказками) писателей, чье творчество связано с родным краем. Примерные разделы: «Фольклор и народные поверья», «Сказки», «Природа родного края», «Мир детства»	Чтение и обсуждение художественных произведений, встречи с авторами — нашими современниками, выполнение творческих заданий по созданию текстов и занимательных заданий на краеведческом материале

Для организации читательской деятельности второклассников произведения писателей и поэтов родного края (В. И. Арсентьева, М. Ф. Базанкова, В. А. Бочарникова, Н. Ф. Грамматина, Ю. В. Жадовской, Т. Н. Иноземцевой, И. М. Касатки-

на, С. В. Максимова, Н. А. Некрасова, А. Н. Островского, А. Н. Плещеева, Марфы Соколич, Е. В. Честнякова, В. И. Шапошникова и многих других) собраны в хрестоматию и могут изучаться в следующих классах.

Таблица 3

Организация краеведческой деятельности в 3-м классе

Тема	Краткое содержание	Эффективные виды деятельности
Изучаем родной край	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Расширение представлений о малой родине, о городе; накопление социального опыта деятельности, усвоение принятых норм поведения, взаимоотношений; приобщение к миру культуры. ✓ Решение проектных задач на географические, исторические, культурологические темы: «Мой город», «Наша область», «Путешествие вглубь веков», «Кострома — сказочный край Снегурочки» 	Посещение музеев, библиотек; проведение ролевых игр, встреч с творческими земляками населенного пункта, мастер-классов, виртуальных экскурсий и выполнение творческих заданий (создание аппликации, эскиза театрального костюма, рисование, роспись, создание коллажа, слайд-презентации, написание сценария мультфильма, сочинение рассказа, загадки, эссе)

Таблица 4

Организация краеведческой деятельности в 4-м классе

Тема	Краткое содержание	Эффективные виды деятельности
Создаем ресурс о родном крае	Углубленное изучение края, систематизация информации и выполнение исследовательских проектов: «История Костромского края», «Патриоты земли Костромской», «Кострома — богохранимый край», «Заповедные места Костромской области», «Промыслы Костромской области», «Достопримечательности города», «Кострома спортивная», «Бренды нашего региона»	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Выполнение индивидуальных, парных или групповых проектов исследовательского характера. ✓ Посещение музеев, библиотек, выставок, изучение местных сайтов, встречи с выдающимися земляками, организация экскурсий по экологической тропе, на предприятие, проведение школьного праздника «Моя малая родина»

Итогом творческой поисковой деятельности младших школьников может быть разработка электронного ресурса по краеведению на базе школьной медиатеки, школьного краеведческого словаря (энциклопедии), путеводителя по родному краю. В частности при апробации данной программы учениками начальных классов экспериментальных школ созданы:

- ✓ путеводитель «Литературная карта Костромской области» (2-й класс);
- ✓ сборник «Костромское купечество» (3-й класс);
- ✓ путеводитель «Костромская область» (4-й класс);
- ✓ буклеты «Сувениры Костромы», «Бренды Костромского края», «Петровская игрушка», «Храмы Костромской земли» и др. (4-й класс).

Таким образом, краеведение в начальной школе является одним из эффективных средств развития познавательного интереса и мотивации учащихся, обогащения их знаниями о родном крае, воспитания любви к нему, формирования гражданской позиции, воспитания толерантности, уважения к ветеранам, ценностям народа, населяющего область. Краеведческое образование способствует расширению имеющихся представлений о культуре, истории региона и своего населенного пункта; присвоению ребенком социальных ценностей; воспитанию экологически грамотного поведения в природе.

Именно изучение родного края закладывает морально-нравственные основы для воспитания деловых творческих людей, патриотов своей страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Иванова, А. В.* Изучение истории родного края во внеурочной деятельности / А. В. Иванова // Начальная школа. — 2014. — № 12. — С. 51—54.
2. Костромское краеведение: опыт работы и перспективы развития: материалы науч.-метод. конф. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2015. — 222 с.
3. *Красильникова, Э. С.* История развития краеведения как социокультурный феномен 1920—1980 гг. XX века / Э. С. Красильникова // Форум молодых ученых. — 2016. — № 4. — С. 489—493.
4. *Лихачев, Д. С.* Краеведение как наука и как деятельность / Д. С. Лихачев // Русская культура / Д. С. Лихачев. — М. : Искусство, 2000. — С. 159—173.
5. *Одегова, В. Ф.* Особенности формирования читательской компетентности на основе литературного краеведения / В. Ф. Одегова // Нижегородское образование. — 2016. — № 3. — С. 76—84.
6. Организация внеурочной деятельности младших школьников : сборник программ / авт.-сост. С. К. Тивикова. — М. : Русское слово — учебник, 2013. — 128 с.
7. *Панова, В. Н.* Краеведение как средство патриотического воспитания / В. Н. Панова // Образование и воспитание. — 2015. — № 2. — С. 43—45.
8. *Приятелева, М. К.* Патриотизм как результат сформированности гражданской идентичности личности / М. К. Приятелева // Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 211—214.
9. *Раицкая, Г. В.* К вопросу о реализации национально-регионального компонента первой ступени в Красноярском крае / Г. В. Раицкая // Начальная школа. — 2007. — № 2. — С. 52—53.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Рос. акад. образования. — М. : Просвещение, 2010. — 31 с.
11. Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников : монография. / И. И. Бондарева, Н. Н. Деменева, Н. Н. Морозова [и др.] — Н. Новгород : НИРО, 2014. — 230 с.

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

Вариативные формы дошкольного образования (в том числе детей раннего возраста) в условиях государственно-частного партнерства: организационно-правовой аспект: Сборник информационно-методических материалов / Авт. кол.: Р. Ю. Белоусова, А. Н. Новоселова, Н. М. Подоплелова, Т. А. Ревягина. 149 с.

В сборнике рассмотрены научно-теоретические и правовые основы государственно-частного партнерства (ГЧП) в системе образования, понятийный аппарат, нормативно-правовое, финансовое, организационное направления развития ГЧП в дошкольном образовании, функционирование вариативных форм дошкольного образования детей (в том числе детей раннего возраста) в регионах РФ, обозначены целевые ориентиры развития дошкольного образования в Нижегородской области на период с 2019 по 2024 год (стратегии, программы и региональные проекты) и обобщен перспективный опыт внедрения вариативных форм дошкольного образования (в том числе детей раннего возраста) в условиях ГЧП в Нижегородской области, предложен глоссарий по теме. Приложения имеют четкую практико-ориентированную направленность (примерные локальные акты и др.).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА



Слово докторанту и аспиранту

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК БАЗОВЫЕ НАВЫКИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА: СПОСОБЫ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ



В. Я. БАРМИНА,
старший преподаватель кафедры теории
и методики обучения технологии
и экономике НИРО
vebarmina@yandex.ru



А. В. ОНУЧИНА,
педагог-психолог
МОУ СОШ с УИОП № 1
(Советск, Кировская область)
anastasiya.onuchina@yandex.ru

В статье раскрываются вопросы взаимосвязи понятий «общеучебные умения/действия» и «универсальные учебные действия». Рассмотрены группы УУД в концепции ФГОС ООО. Охарактеризованы оптимальные педагогические условия и приведены несколько моделей формирования универсальных учебных действий.

The article discusses the link between the concepts of «general education skills / activities» and «universal learning activities». It studies universal educational activities in the context of the Federal State Educational Standard. The article characterizes optimal pedagogical conditions and gives several models of the formation of universal educational activities.

Ключевые слова: *универсальные учебные действия, общеучебные умения, регулятивные, познавательные, коммуникативные, личностные универсальные учебные действия*

Key words: *universal learning activities, general educational skills, regulatory, cognitive, communicative, personal universal learning activities*

Уверенность человека в завтрашнем дне во многом зависит от внутреннего интеллектуального ресурса, приобретаемого в процессе систематической и целенаправленной работы над собой, постоянного обучения, самосовершенствования, самоорганизации. Ядром такого процесса для каждого человека является школа как институт, обеспечивающий для каждого члена общества базовую гарантированную обязательную образовательную компоненту, которая, меняясь в соответствии с запросами социума, отражает тенденции, проблемы, перспективы его развития.

Современная российская школа находится в процессе реализации федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования (ФГОС ООО), определяющих его целью личностное, общекультурное и познавательное развитие обучающихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться. В связи с этим стандарт впервые ввел в систему планируемых образовательных результатов наряду с предметными метапредметные, и в их составе — группы универсальных учебных действий (УУД).

Отметим, что универсальные учебные действия в составе ожидаемых образовательных результатов не являются новой составляющей целевых ориентиров российского образования. В отечественной педагогике наиболее близким по значению понятию «универсальные учебные действия» является понятие «общеучебные умения (действия)». Для отечественной школы на протяжении нескольких десятилетий была актуальной проблема формирования таких действий, обеспечивающих ученику возможности для решения широкого круга задач и проблем, организации собственной деятельности и управления ею не только в рамках школьных предметов, но и в разнообразных реальных практических ситуациях.

Роль общеучебных умений и способов действий как базовой основы разви-

тия ученика — субъекта собственной деятельности — рассматривалась через призму системно-деятельностного подхода в исследованиях Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина. В контексте идей развивающего обучения Д. Б. Элькониним, В. В. Давыдовым, В. В. Репкиным, Л. Е. Журовой, Г. А. Цукерман и другими учеными была разработана программа формирования общеучебных умений и навыков учащихся. Вклад в разрешение данного вопроса внесли и другие известные исследователи проблем педагогики и психологии: Ю. К. Бабанский, С. Г. Воровщиков, Е. Н. Кабанова-Меллер, Т. А. Лошкарева, Д. В. Татьянченко, А. В. Усова, Л. Ф. Фридман и др.

Л. М. Фридман трактовал общеучебные умения как умения, которым соответствуют действия, формируемые в процессе обучения многим предметам, и которые становятся операциями для выполнения действий, используемых во многих предметах и в повседневной жизни [14]. В педагогических исследованиях Н. А. Лошкаревой общеучебные умения определены как умения, основанные на знаниях о способах действий в рамках, свойственных процессу изучения нескольких учебных дисциплин [8]. В. В. Краевский и А. В. Хуторской характеризовали общеучебные умения, навыки, способы деятельности как деятельностное воплощение изучаемых объектов и осваиваемых знаний, элементы общего механизма взаимодействия учащегося с социальным опытом человечества [7].

В психолого-педагогической литературе приводится несколько классификаций общеучебных умений и навыков. Ю. К. Бабанский выделяет три группы общеучебных умений:

В отечественной педагогике наиболее близким по значению понятию «универсальные учебные действия» является понятие «общеучебные умения (действия)». Для отечественной школы на протяжении нескольких десятилетий была актуальной проблема формирования таких действий.

✓ учебно-организационные (постановка задач деятельности, планирование, создание благоприятных условий для деятельности);

✓ учебно-информационные (например, умения работать с книгой);

✓ учебно-интеллектуальные (например, умение логически осмысливать учебный материал) [1].

В соответствии с этапами формирования учебной деятельности Г. К. Селевко определяет пять групп общеучебных умений:

✓ планирования;

✓ организации своей учебной деятельности;

✓ восприятия информации;

✓ мыслительной деятельности;

✓ оценки и осмысливания результатов [11].

Н. А. Лошкаревой представлена иная классификация, включающая в себя учебно-организационные (организация рабочего места, выполнение правил гигиены учебного труда, принятие учебной цели и др.), учебно-интеллектуальные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные умения и навыки [8].

На основе логики самоуправления учебно-познавательной деятельностью учащегося Д. В. Татьянченко и С. Г. Воронцовых выделили три группы общеучебных умений:

✓ учебно-управленческие (планирование, организация, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности школьниками);

✓ учебно-информационные;

✓ учебно-логические [4].

А. В. Усова обосновывает четыре группы общеучебных умений:

✓ познавательные;

✓ практические;

✓ организационные (умения планировать свою работу и правильно организо-

вать рабочее место во время занятий и при выполнении лабораторных работ);

✓ самоконтроля и оценки [13].

Понятие «универсальное учебное действие» введено относительно недавно — в концепции ФГОС общего образования группа ученых под руководством А. Г. Асмолова определили УУД как «обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в построении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик». [5]. При этом важно отметить, что с позиции реализации системно-деятельностного подхода одним из ключевых в рассматриваемом контексте становится вопрос активности самого субъекта. По словам А. М. Новикова, важно понять, кто определяет цели: если человек сам ставит цели своей деятельности, то она имеет активный, творческий характер, а если цель задается человеку кем-то другим, то это исполнительская деятельность [10].

Среди компонентов УУД, соответствующих ключевым целям общего образования, выделяют четыре блока: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный.

Ценностно-смысловая ориентация обучающихся лежит в основе *личностных* УУД и в соответствии с ФГОС включает: личностное, профессиональное, жизненное самоопределение; смыслообразование как установление связи между целью учебной деятельности и ее мотивом; нравственно-этическую ориентацию. Организацию своей учебной деятельности обеспечивают обучающимся *регулятивные* универсальные учебные действия: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция. В группу *познавательных* УУД входят общеучебные, логические, знаково-символические действия и действия по постановке и решению проблем. Социальную компетентность, учет позиции

Среди компонентов УУД, соответствующих ключевым целям общего образования, выделяют четыре блока: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный.

других людей, умение слушать и вести диалог; способность интегрироваться в группу и строить продуктивное взаимодействие с окружающими обеспечивают *коммуникативные* универсальные учебные действия.

Моделирование процесса формирования универсальных учебных действий в образовательной организации начинается на этапе разработки основной образовательной программы школы, в которую вносятся перечень УУД, планируемые уровни их сформированности по классам, основные подходы к их оценке. При этом в рабочих программах по предметам определяются способы формирования УУД средствами конкретного предмета.

Наиболее оптимальными педагогическими условиями организации процесса формирования универсальных учебных действий являются:

✓ обеспечение преемственности между начальной и основной школами в освоении учащимися таких действий, а также между педагогами, реализующими данный процесс в одном классе;

✓ педагогическая компетентность учителя, дающая возможность формирования УУД на основе содержания предметов и учебных курсов школьной программы, выбора методов и форм обучения;

✓ создание особой образовательной среды на уроке, где знания не передаются в готовом виде, а добываются самими школьниками и процесс обучения строится на основе их активной работы с учителем и одноклассниками;

✓ разработка универсального набора учебных заданий метапредметного характера для использования в рамках каждой предметной области, выполнение которых обеспечит формирование заданных свойств универсальных действий;

✓ организация поэтапной отработки УУД, обеспечивающей переход к высшим уровням выполнения (от материализованной к речевой и умственной формам действия);

✓ подготовка контрольно-измерительных диагностических материалов, позволяющих контролировать динамику освоения обучающимися системы УУД и вносить, при необходимости, коррективы в образовательный процесс и др.

Следует отметить, что в отечественной науке и практике уже накоплен обширный опыт создания моделей организации образовательного процесса, направленного на формирование УУД обучающихся:

✓ технология работы учащегося основной школы с заданиями на контрольно-оценочном занятии по формированию универсальных учебных действий, характерными признаками которой являются:

— предоставление ученику права выбирать темп, объем, сложность, вид и способ работы с диагностикой и заданиями;

— участие школьника в оценочной деятельности;

— способность обучающегося к рефлексии собственной деятельности;

— диалоговый, партнерский характер взаимоотношения участников данного процесса [6];

✓ проектно-дифференцированное обучение, основанное на сочетании проектного обучения и дифференцированного подхода к образовательным результатам, обеспечивает поэтапное формирование регулятивных универсальных учебных действий с использованием проектных заданий и памяток-алгоритмов таких действий [2];

✓ интегративный подход, обеспечивающий взаимосвязь между группами УУД как структурных компонентов учебной деятельности [9];

✓ для эффективного формирования комплекса универсальных учебных действий использование в качестве деятельности проектной технологии — развива-

Моделирование процесса формирования универсальных учебных действий в образовательной организации начинается на этапе разработки основной образовательной программы школы, в которую вносятся перечень УУД.

ющей состоящей из инвариантных (надпредметных) и вариативных (предметных, частнодидактических) частей [12];

✓ дидактическая модель формирования УУД на основе математического моделирования экономических процессов и явлений с применением графического калькулятора [3] и др.

Важной составляющей системной работы образовательной организации по формированию универсальных учебных действий является разработка *механизма промежуточной и итоговой диагностики уровня сформированности УУД*, необходимого для управления образовательным процессом. Выводы об уровне сформированности таких действий могут быть сделаны на основе:

✓ образовательных продуктов обучающихся (выполненных заданий, сочинений, материальных объектов и т. д.);

✓ самой деятельности учащегося (под наблюдением оценивающего его учителя);

✓ видеозаписей;

✓ аудиозаписей;

✓ ответов на письменные/устные вопросы;

✓ портфолио школьника, демонстрирующего индивидуальное развитие конкретного ребенка за определенный отрезок времени;

✓ индивидуального итогового проекта, выполненного обучающимся в рамках одного или нескольких учебных предметов, и др.

ФГОС ООО реализуется в школах уже несколько лет, однако проблемы, связанные с организацией процесса формирования универсальных учебных действий, еще встречаются в практике образовательных организаций. К ним можно отнести отсутствие управляемой системной работы, слабую преемственность между разными ступенями образования, отсутствие диагностических методик, позволяющих контролировать данный процесс, недостаточное понимание педагогами значимости формирования универсальных учебных действий для достижения образовательных результатов в современной школе и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабанский, Ю. К.* Избранные педагогические труды / сост. Ю. К. Бабанский. — М. : Педагогика, 1989. — 328 с.

2. *Бармина, В. Я.* Организационно-деятельностная модель проектно-дифференцированного обучения школьников / В. Я. Бармина, В. В. Николина // Нижегородское образование. — 2016. — № 3. — С. 135—141.

3. *Будахина, Н. Л.* Формирование универсальных учебных действий учащихся профильных классов в обучении математике с использованием графического калькулятора : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Л. Будахина. — Ярославль, 2013. — 24 с.

4. *Воровщиков, С. Г.* Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции / С. Г. Воровщиков // Эйдос. — 2007. — 30 сентября. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-9.htm>.

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2011. — 152 с.

6. *Котряхов, Н. В.* Процессуально-деятельностный этап технологии формирования универсальных учебных действий / Н. В. Котряхов, А. В. Онучина // Вестник Марийского государственного университета. — 2017. — Т. 11. — № 1 (25). — С. 29—34.

7. *Краевский, В. В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. — 2003. — № 2. — С. 3—10.

8. *Лошкарева, Н. А.* Общеучебные умения, формируемые у учащихся 5-х классов / Н. А. Лошкарева. — М. : Педагогика, 1984. — 114 с.

9. *Моисеева, И. Г.* Психолого-педагогическая модель формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. Г. Моисеева. — Самара, 2017. — 23 с.
10. *Новиков, А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. — М. : Эгвес, 2006. — 488 с.
11. *Селевко, Г. К.* Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.
12. *Теплоухова, Л. А.* Формирование универсальных учебных действий учащихся основной школы средствами проектной технологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Теплоухова. — Ижевск, 2012. — 26 с.
13. *Усова, А. В.* Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. — М. : Просвещение, 1988. — 112 с.
14. *Фридман, Л. М.* Психологическая наука — учителю / Л. М. Фридман. — М. : Педагогика, 1991. — 371 с.

Информация для авторов журнала «Практика школьного воспитания»

Журнал издается с 1995 года Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области. Издание выходит четыре раза в год. Редакция журнала ждет актуальные материалы от руководителей образовательных организаций и методических служб, педагогов-практиков, классных руководителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов, педагогов-организаторов и других специалистов по работе с детьми. Вам предоставляется возможность поделиться своим опытом и интересными педагогическими находками на страницах журнала.

Перечень представляемых авторами материалов:

1. Текст статьи.
2. Фотография автора.
3. Фотографии к содержанию статьи — не менее 7.
4. Контактная информация об авторе(ах): рабочий телефон (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефон для связи.

Подробную информацию 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.

Газета «Школа» приглашает к сотрудничеству

Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области с 1994 года издается газета «Школа». Выходит один раз в месяц. Целевая аудитория газеты — педагоги и руководящие работники системы образования Нижегородской области.

Основная цель издания — популяризация в педагогической среде региона современных научных достижений и представление лучших образцов передового педагогического опыта Нижегородской области. Концепция газеты предусматривает подбор тематического материала в каждый номер, включающего как научно-популярные статьи, интервью с учеными-педагогами российского и регионального уровней по ведущим направлениям развития российского образования, так и материалы учителей-практиков и руководителей ОО, обобщающие их опыт.

Темы и требования к статьям размещены на сайте Нижегородского института развития образования www.niro.nnov.ru в разделе «Периодические издания», в подразделе «Газета “Школа”». Дополнительную информацию можно получить по телефону (831) 468-08-03.

**Уважаемые авторы и читатели журнала «Нижегородское образование»!
Дополнительную информацию по теме «Развитие научно-образовательной
и творческой среды в образовательных организациях»
вы можете найти в следующих источниках:**

Амосова И. Г., Астафьева Е. Н., Бим-Бад Б. М. и др. Трактовка образовательной среды и значение ее педагогического потенциала для функционирования и развития школы: Монография / Под редакцией Г. Б. Корнетова, А. И. Салова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. М.: АСОУ, 2018. 202 с.

Бражшик Е. И., Жданов А. В., Тряпцын А. В., Юань Ф. Тенденции развития научно-образовательной среды в современных университетах Китая и России : коллективная монография. СПб.: Свое изд-во, 2019. 214 с.

Де Корте Э. Проектирование учебного процесса: создание высокоэффективных образовательных сред для развития навыков саморегуляции // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 30—46.

Козельская Е. А. Развитие научно-исследовательской деятельности школьников в системе «Школа — вуз» // Иностранные языки в школе. 2018. № 1. С. 43—46.

Козлова Н. Г. Социокультурная среда средней школы и ее реализация с помощью различных форм работы // Современный ученый. 2019. № 4. С. 46—50.

Корнетов Г. Б., Астафьева Е. Н., Колесникова И. А. и др. Развитие образовательной среды современной школы: Методические разработки и рекомендации. М.: АСОУ, 2018. 113 с.

Коростелева С. Г. Научно-исследовательская деятельность как условие развития творческой личности учителя // Педагогическое образование и наука. 2017. № 6. С. 18—22.

Международная научно-практическая конференция «Среда образовательного учреждения как средство воспитания, развития и социализации личности ребенка»: Материалы докладов Международной научно-практической конференции, 18 апреля 2019 года / сост.: Н. С. Пендюхова, Е. М. Фалько; Министерство образования и науки Самарской области, Южное управление Министерства образования и науки Самарской области. Самара: Инсома-пресс, 2019. 292 с.

Научно-методические аспекты организации исследовательской деятельности обучающихся в системе СПО: Учебно-метод. пособие / Авт.-разраб.: В. Н. Фролова, Л. Н. Шилова. Н. Новгород: НИРО, 2018. 72 с.

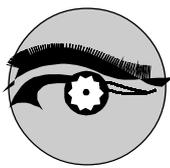
Образовательная среда современной школы как фактор социализации подростков: материалы, анализ, обобщение опыта: Сборник научно-методических материалов / Департамент образования г. Москвы, Северо-восточное окружное упр. образования г. Москвы, Гос. образовательное учреждение Центр образования № 1494; отв. ред. и сост.: Н. В. Поликашева. М.: Спутник+, 2010. 76 с.

Пояркова Е. В., Сердюк А. И., Чирков Ю. А. и др. Грантовая деятельность научно-образовательной среды: формирование и наращивание интеллектуального потенциала // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Материалы Всероссийской научно-методической конференции: сборник. Оренбург: ОГУ, 2019. С. 879—884.

Современная образовательная среда как условие профессионального становления педагога: Педагогический альманах. Коряжма, 2019. 405 с.

Тихонов С. В., Заборская А. Л., Лещова В. В. Создание личностно-развивающей образовательной среды с сектором «зависимой активности» через «перезагрузку учителя» // Проектирование и экспертиза в современном образовании: методология, методы, практики: Материалы I-й Всероссийской научно-практической конференции. Калуга, 2019. С. 184—193.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ



Духовно-нравственный контент образования

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ



И. А. ИСАКОВА,
кандидат социологических наук,
заместитель декана по научной работе,
доцент кафедры общей социологии
и социальной работы факультета
социальных наук
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
zamnauka@fsn.unn.ru



А. С. СОРОКИН,
кандидат исторических наук,
доцент кафедры социальной
безопасности и гуманитарных технологий
факультета социальных наук
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
lexsorokin@fsn.unn.ru

В статье рассматриваются наиболее важные закономерности формирования исторических образов в сознании российской молодежи на примере студентов ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Анализ проводится на основе анкетирования обучающихся нескольких направлений подготовки. Выявлены исторические образы, наиболее значимые для патриотического воспитания, в том числе в рамках образовательного процесса в высших учебных заведениях.

The article describes the basic principles of historical images formation in Russian youth consciousness on the example of Nizhny Novgorod State University students. The analysis is based on the results of the questioning, organized for the students of several bachelor programs. The most popular and promising historical images are identified, according to the needs of educational process and patriotic training.

Ключевые слова: *исторические образы, национально-государственная идентичность молодежи, фальсификация истории, патриотическое воспитание*

Key words: *historical images, national and state identity of youth, falsification of history, patriotic education*

В научном сообществе активно обсуждается происходящая в современном информационном социуме попытка провести ревизию, а часто и фальсификацию исторических фактов. Несмотря на то что подобные работы, как правило, не выдерживают критики с точки зрения научности и относятся в лучшем случае к сфере публицистики, они представляют опасность не только как элемент деструктивной политической риторики, но и как антинаучное течение, влияющее на умы молодежи. Особый интерес они вызывают как элемент «гибридной войны» — популярнейшего метода политического противостояния в современном мире.

Актуальность изучения «гибридной войны» в России возросла в связи с тем, что за последние тридцать лет произошла коренная смена методологии исторического исследования, что породило горячие научные и околонучные дискуссии вокруг различных знаменательных событий. Особенно остро обсуждались моменты, связанные с Великой Отечественной войной и эпизодами новейшей истории, после того как так называемая «архивная революция» — рассекречивание больших массивов документов Минобороны и получение доступа к ним, а также немецким документам через сеть Интернет — породила целую волну новых исследований.

Важную роль в попытках пересмотреть историю, а равно и в противодействии им играет категория «исторического образа» — отражения в массовом сознании определенного яркого исторического события или личности, повлиявших на судьбу России или даже всего мира. Их развенчание, дискредитация является одним из важнейших компонентов фаль-

сификации истории. Проследив изменение отношения к тому или иному образу, можно определить степень данной угрозы. В этой связи актуализируется изучение осмысления современными российскими студентами поколения Z исторических образов разных эпох богатой российской истории. Именно молодежь является главной целью деструктивного воздействия, что также добавляет рассматриваемой проблеме актуальности.

В 2018 году в Нижнем Новгороде было проведено социологическое исследование — анкетирование студентов ($n = 100$) с целью изучения представления молодых людей об истории России. Анкета была составлена не для проверки знаний, то есть вопросы не подразумевали единого правильного ответа, а давали возможность для оценочных суждений в заданном направлении. По итогам проведенного анкетирования делались выводы, в том числе относящиеся к оценке собственной роли исторического знания в системе ценностей молодежи.

В качестве респондентов были выбраны студенты 18 лет — 16 %, 19 лет — 41 %, 20 лет — 28 %, 21 года — 13 %, 22 лет — 2 %. Именно в этом возрасте исторические образы могут оказать заметное воздействие на самосознание молодого человека. Опрашивались две контрольные группы по 50 человек: 1-я группа — студенты специальностей «Социология» и «Социальная работа», 2-я группа — обучающиеся специальности «Зарубежное регионоведение».

Такое распределение обусловлено тем, что все специальности являются гумани-

Важную роль в попытках пересмотреть историю играет категория «исторического образа» — отражения в массовом сознании определенного яркого исторического события или личности, повлиявших на судьбу России или даже всего мира.

тарными, но отличаются объемами читаемых им исторических курсов, которых значительно больше у студентов-регионоведов; при этом для объективности оценки в выборочную группу не попали обучающиеся, специализирующиеся именно на изучении истории. По гендерному признаку анкетированные распределились следующим образом: 56 % — девушки и 44 % — юноши, — что соответствует демографическим показателям для данной возрастной группы.

В результате анкетирования были получены следующие данные.

Во-первых, к третьему году обучения у студентов гуманитарных направлений отмечается спад интереса к историческим знаниям (основные дисциплины по истории читаются на первом курсе). При этом внимание к истории проявляют примерно в равной степени как учащиеся направления «Зарубежное регионоведение», близкого к историческим специальностям (поскольку у студентов-регионоведов профили обучения — «Политика, экономика и культура зарубежных регионов» и «Региональные аспекты военно-политического сотрудничества»; далее мы будем называть их «профильными»), — 48 %, так и студенты, не ориентирован-

ные именно на изучение истории России (далее — непрофильные) — 45 %. Однако уверенность в своих исторических знаниях у непрофильных студентов со временем утрачивается: в тех вопросах, где требовалось не выбирать варианты ответов, а вписать собственное мнение, учащиеся третьего курса оставляли поля незаполненными чаще, чем первокурсники. Кроме того, анкетерами было отмечено, что в процессе заполнения бланков студенты всех курсов стремились обсудить правильный ответ с одногруппниками, что, как нам кажется, также демонстрирует осознаваемое самими обучающимися отсутствие фактических знаний.

Во-вторых, в России историческое знание не используется для политической «мобилизации» молодежи. Это видно как из ответов на вопросы о древних периодах истории (см. таблицу 1), так и о более близких к современности (см. таблицу 2 на с. 115). У студентов сильно различается оценка связей современной России с Древнерусским государством, Московским царством и Российской империей. В ответах на такие вопросы не ощущается наличие какого-либо стереотипного подхода, который распространялся бы в школе или вузе.

Таблица 1

Представления об основании Древнерусского государства

Кто основал Древнерусское государство?	Специальность анкетированных		Всего, в %
	гуманитарная неисторическая, в %	гуманитарная историческая, в %	
Владимир Святой	0	4	4
Олег Вещий	9	11	20
Рюрик	39	34	73
Народ	2	1	3

Этот факт имеет как положительные, так и отрицательные аспекты. С одной стороны, это препятствует «разоблачению» стереотипов (так как нет единых) и не позволяет развернуть активную деятельность по фальсификации истории этих

периодов. С другой стороны, отсутствие стереотипов и устойчивых образов означает и ограниченность знаний. Таким образом, если какие-либо исторические факты не используются для «мобилизации» (этим может заниматься и государ-

Таблица 2

Представления о становлении Российской Федерации

Наследником какого государства является Российская Федерация?	Специальность анкетированных		Всего, в % (среднее значение по двум группам)
	гуманитарная неисторическая, в % (от числа респондентов в группе)	гуманитарная историческая, в % (от числа респондентов в группе)	
Киевская Русь	57	62	59,5
Советский Союз	5	1	3
Российская империя	16	13	14,5
Всех перечисленных	22	24	23

ство), не тиражируются с помощью СМИ, то в сознании молодежи их, как правило, нет вообще.

В-третьих, от младших курсов к старшим увеличивается скептическое отношение к некоторым моментам российской истории. Их можно проследить по количеству «шуточных» ответов, когда респонденты использовали графу для заполнения для выражения собственного отношения к вопросу. Также необходимо отметить, что нередко студенты при самостоятельном заполнении ячеек высказывали свое отношение к современности, а не к историческим событиям. Например, на вопрос «Считаете ли Вы, что России “во все времена чего-то не хватало”, и если да, то чего именно?» были получены ответы: «борьбы с коррупцией», «везения, терпения, денег», «люди всегда будут чем-то недовольны, будут искать недостатки во всем», «европейской формы при русском содержании»,

«уважения к простому народу», «наглости», «через деревья видеть лес», «сына Ивана Грозного».

В-четвертых, непрофильные обучающиеся крайне редко самостоятельно читают исторические книги, просмотр документальных исторических фильмов и сериалов — также нечастое явление, которое носит, как правило, развлекательный характер. Студенты не испытывают заметной потребности в увеличении количества исторических киноработ.

Обучающиеся всех специальностей не удовлетворены знаниями по истории, полученными в школе: непрофильные студенты — 11 %, профильные — 21 %. Характерно, что чем грамотнее в области исторических наук студенты, тем выше их неудовлетворенность знаниями.

При этом только чуть больше половины опрошенных (58 %) восполняют недостаток в знаниях чтением специальной исторической литературы (таблица 3).

Таблица 3

Отношение студентов к исторической литературе

Читаете ли Вы историческую литературу?	Специальность анкетированных		Всего, в %
	гуманитарная неисторическая, в %	гуманитарная историческая, в %	
Да	28	30	58
Нет	22	20	42

Отчасти это компенсируется просмотром художественных фильмов на историческую тематику: 90 % опрошенных их

смотрят (таблица 4 на с. 116). Однако еще раз подчеркнем, что интерес вызывают художественные фильмы, а не до-

Таблица 4

Отношение студентов к историческим фильмам

Смотрите ли Вы исторические фильмы?	Специальность анкетированных		Всего, в %
	гуманитарная неисторическая, в %	гуманитарная историческая, в %	
Да	45	45	90
Нет	2	2	4
Не знаю	3	3	6

кументальные. Интерес к кинематографу может объясняться спецификой информационного восприятия поколения Z, склонного к предпочтению визуализированного, а не печатного материала. Од-

нако и к фильмам студенты относятся неоднозначно, поскольку в необходимости увеличения их количества сомневаются 28 % опрошенных, а не заинтересованы в их распространении 4 % (см. таблицу 5).

Таблица 5

Отношение к распространению исторических фильмов

Надо ли увеличить количество исторических фильмов и сериалов на телевидении?	Специальность анкетированных		Всего, в %
	гуманитарная неисторическая, в %	гуманитарная историческая, в %	
Да	31	37	68
Нет	1	3	4
Не знаю	18	10	28

Таким образом, следует отметить в целом невысокий уровень интереса молодежи к историческому знанию, который, к тому же, понижается по мере обучения в высших учебных заведениях. Отчасти это объясняется отсутствием практической необходимости в историческом знании в конкретных, объективных обстоятельствах жизни студентов. Существенный процент выпускников, решив свои насущные проблемы, связанные с обучением, самостоятельно возвращается к изучению истории или как минимум сохраняет интерес к ней, что подтверждает структура книжного рынка России [2].

Конечно, результаты анкетирования указывают на некоторые успехи официальной государственной пропаганды в использовании исторических образов, особенно связанных с Великой Отечествен-

ной войной. Однако эти же результаты открывают и нереализованные возможности, причем весьма существенные.

По результатам анкетирования относительно непосредственного использования тех или иных исторических образов можно сделать следующие выводы.

✓ В сознании российской молодежи есть несколько исторических образов, имеющих однозначно положительную окраску. Это относится как к некоторым историческим личностям, так и к событиям. Так, абсолютное уважение у студентов ННГУ вызвал Юрий Гагарин (таблица 6); он был выбран большинством респондентов из таких персоналий, как: бунтарь Степан Разин, революционер Владимир Ульянов (Ленин), реформаторы Петр Первый и Александр Второй, военачальник Георгий Жуков, герой-первопроходец Юрий Гагарин.

Таблица 6

Представления об исторических личностях, соответствующих идеалу российского народа

Какая историческая личность наиболее полно соответствует идеалу российского народа?	Специальность анкетированных		Всего, в %
	гуманитарная неисторическая, в %	гуманитарная историческая, в %	
Степан Разин	8	5	13
Петр Первый	5	2	7
Александр Второй	5	0	5
Владимир Ульянов (Ленин)	2	7	9
Юрий Гагарин	26	34	60
Георгий Жуков	2	1	3
Никто	1	2	3

Из числа исторических событий абсолютное лидерство принадлежит победе в Великой Отечественной войне. Именно этот факт, как мы считаем, можно вне всякого сомнения записать в актив современной российской идеологии, которая достаточно целенаправленно работает именно над превращением победы над нацистской Германией и ее союзниками в основную объединяющую идею. Кроме того, однозначно положительное отношение (хоть и с заметным отставанием от лидера) завоевали первый полет в космос и победа в Отечественной войне 1812 года.

Итак, анкетирование выявило значительный потенциал исторических образов для поддержания россиянами позитивной самоидентификации, что, как нам кажется,

весьма пассивно используется в информационной работе государственных структур, в том числе в борьбе с фальсификацией истории.

✓ Для российских студентов роль личности в истории гипертрофирована, поэтому исторические деятели чаще берутся в качестве основы исторического образа, нежели события. Причем оценка исторических личностей по категории «успешность» дает нам совершенно иную картину, нежели их оценка по положительному отношению. Среди глав Российского государства лидирующее положение занимает Петр Первый (таблица 7), причем он же чаще других фигурирует в ответах на вопросы с самостоятельным заполнением графы о наиболее уважаемых политических деятелях России.

Таблица 7

Представления студентов о наиболее успешных правителях централизованного Российского государства

Кто был наиболее успешным правителем централизованного Российского государства?	Специальность анкетированных		Всего, в %
	гуманитарная неисторическая, в %	гуманитарная историческая, в %	
Никто	5	7	12
Александр Второй	3	1	4
Алексей Михайлович	2	0	2
Екатерина Вторая	3	4	7

Окончание табл. 7

Кто был наиболее успешным правителем централизованного Российского государства?	Специальность анкетированных		Всего, в %
	гуманитарная неисторическая, в %	гуманитарная историческая, в %	
Иван Калита	3	1	4
Иван Третий	8	17	25
Иван Четвертый	8	2	10
Петр Первый	14	16	30
Сталин	4	0	4
Ярослав Мудрый	0	2	2

При выявлении типичных причин российских проблем респондентами часто указывался «недостаток сильных личностей» или «недостаточная ответственность руководителей».

✓ Исторические образы должны постоянно поддерживаться в сознании людей; напоминать о них нужно если и не очень часто, то все же систематически. В вопросах анкеты раздел об уважаемых исторических личностях предшествовал вопросу с заполнением графы о событии российской истории, которым отвечающие больше всего гордятся. В первом вопросе среди вариантов ответа был указан Юрий Гагарин, а во втором значительное количество ответов было посвящено первому полету в космос. Причем дату этого события (в качестве самостоятельной инициативы) указали лишь несколько человек. Нам представляется, что такое внимание к первому космическому полету связано с тем, что в предыдущем вопросе анкеты респондентам «напомнили» о Юрии Гагарине как историческом персонаже. С другой стороны, в вопросах с вариантами ответов о более ранней российской истории не встретилось имя Козьмы Минина, и в вопросе с заполнением графы о том, какой период отечественной истории был самым критическим для существования государства, Смутное время практически не упоминалось. Как нам кажется, если бы в анкете «напомнили» об этой исторической личности, то воз-

росло бы и внимание к Смутному времени и героям той эпохи.

Весьма важной в этом плане стала кампания по присвоению аэропортам крупных городов имен великих россиян, благодаря которой в Нижнем Новгороде вновь зазвучало имя выдающегося летчика Валерия Чкалова. В то же время аэропорту Мурманска рекомендовали присвоить имя Николая Второго, что скорее спровоцировало споры, нежели улучшило восприятие собственной истории. Однако само голосование заставило вспомнить о выдающемся полярнике Иване Папанине [3].

✓ Анкетирование выявило двойственное отношение, но одновременно и значительное внимание опрашиваемых к советскому периоду истории и судьбе Советского Союза. Распад СССР за редчайшими исключениями не расценивается студентами как что-то положительное. Более того, в вопросе о реформах в российской истории, без которых можно было бы обойтись, максимальный процент (39 %) набрала перестройка в период правления М. С. Горбачева (см. таблицу 8 на с. 119).

Почти однозначно отрицательно оцениваются эпоха 1990-х годов и личность Б. Н. Ельцина, причем в вопросах с вариантами ответов эти исторические образы не упоминались, а указывались самими студентами в вопросах с самостоятельным заполнением граф анкеты.

Таблица 8

Представления о преобразованиях в истории России, без которых можно было бы обойтись

Были ли в истории России преобразования, без которых можно было бы обойтись?	Специальность анкетированных		Всего, в %
	гуманитарная неисторическая, в %	гуманитарная историческая, в %	
Принятие христианства	0	4	4
Реформы Петра Первого	1	0	1
Коллективизация 1920—1930-х годов	15	21	36
Перестройка 1980-х годов	22	17	39
Принятие христианства + коллективизация 1920—1930-х годов	9	7	16
Не ответили на вопрос	2	2	4

С другой стороны, опрошенные отнюдь не идеализируют советскую историю: среди наиболее трагичных событий указывался расстрел царской семьи в 1918 году, а коллективизация набрала практически такой же процент голосов, как «лишняя» реформа перестройка. Эти результаты весьма показательны, так как демонстрируют, на наш взгляд, самую искреннюю заинтересованность анкетированных (по сравнению с интересом к другим историческим эпохам). Дело в том, что отвечавшие на вопросы анкеты молодые люди 18—22 лет почти всю жизнь провели в новой официальной информационной среде. Причем эта позиция нередко звучала в риторике поддержки многих исторических личностей антисоветского толка. Результатом такого отношения стало появление памятников и мемориальных досок таким крайне одиозным личностям, как атаман Краснов, генерал Маннергейм, солдаты Чехословацкого корпуса; особо романтизирован оказался образ адмирала А. В. Колчака, исторически тоже неоднозначный. Несмотря на такое устойчивое и постоянное антисоветское воздействие, обучающиеся воспринимают советскую эпоху совершенно не однобоко и весьма положительно.

По итогам исследования можно предложить несколько путей более активного использования исторических образов для борьбы с фальсификацией истории и другими деструктивными воздействиями.

✓ Более частое напоминание об исторических личностях (при этом особое внимание должно обращаться на исторические личности с однозначно положительной оценкой) и привлечение новых каналов воздействия. В современном информационном обществе в дополнение к книгам и фильмам ими могут стать так называемые социальные медиа — видеоблоги (в формате лекции, дискуссии или неформальной беседы) и прямые трансляции с ответом на вопросы зрителей (стримы). Статистика свидетельствует о постоянном снижении объемов продаж электронных книг [1], поэтому можно достичь большего результата, если рассказывать молодежи об исторических фактах в роликах, а не только призывать их ознакомиться с информацией в книгах.

✓ Объективизация представлений о значимости политики, проводимой в Советском государстве, в правительственных и научных кругах. Ее не следует восхвалять, однако строго научный анализ истории XX века с указанием плю-

сов и минусов советской власти, а также более сдержанное отношение к фигурам противников большевиков стали бы важными условиями для формирования более спокойной общественной информационной среды.

✓ Следует начать сложный процесс отхода от стереотипов и патетики в освещении Великой Отечественной войны в официальной пропаганде. Этот исторический образ по-прежнему один из сильнейших по воздействию на российскую молодежь, и максимальное использование новых научных разработок, показывающих реальные события на основании документов, не так давно ставших достоянием общественности, только усилит этот эффект, возможно, открыв для российского общества новые исторические образы.

Итак, анализ отношения современных российских студентов поколения Z к историческим образам, принадлежащим разным историческим эпохам, показывает значительный незадействованный потенциал данной технологии для борьбы с фальсификацией истории и другими деструктивными воздействиями с учетом определенной стереотипизированности представлений студентов в некоторых аспектах истории, сочетающейся с готовностью воспринимать оригинально поданную визуальную историческую информацию.

Важно привлекать студентов, в том числе неисторических специальностей, к дискуссиям со свободным обсуждением популярных исторических образов, развенчивая исторические мифы и закрепляя в их сознании наиболее положительные аспекты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Книжный рынок России 2013—2014 гг. Статистика. Тренды. Прогноз. — URL: http://www.bookind.ru/research/is_2014.pdf.
2. *Нечай, Ю. П.* Особенности современного книжного рынка России / Ю. П. Нечай, О. В. Хлопунова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: «Филология и искусствоведение». — 2016. — Вып. 3 (182). — С. 198—203.
3. Победители голосования «Великие имена России». — URL: <https://великиеимена.рф/results>.

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

***Петров Ю. Н., Гринина М. В.* Профессионализм выпускников профессиональных образовательных организаций малого города: факторы влияния: Монография. 114 с.**

В монографии рассматриваются факторы и условия развития профессионализма у выпускников профессиональных образовательных организаций малого города. На основе теоретических и экспериментальных исследований, анализа практического опыта предложена организационно-функциональная модель образовательной деятельности профессиональной образовательной организации, адаптированная к социально-экономическим условиям малого города.

Издание адресовано научным и практическим работникам образовательной, производственной сфер, преподавателям, аспирантам, студентам профессиональных образовательных организаций.

ИЗ ИСТОРИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Юбилейные даты

К 90-летию со дня рождения У. В. Ульенковой



УЛЬЯНА ВАСИЛЬЕВНА УЛЬЕНКОВА В ВОСПОМИНАНИЯХ КОЛЛЕГ И УЧЕНИКОВ

Л. Э. СЕМЕНОВА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры коррекционной педагогики
и специальной психологии НИРО,
профессор кафедры общей и клинической психологии
Приволжского исследовательского медицинского
университета (Нижний Новгород)
verunehka08@list.ru

Данная статья посвящена выдающемуся нижегородскому психологу, создателю оригинальной научной концепции изучения, обучения и воспитания детей с задержкой психического развития Ульяне Васильевне Ульенковой и приурочена к ее 90-летию. Проанализировав воспоминания об У. В. Ульенковой, мы пришли к выводу, что многими своими коллегами и учениками Ульяна Васильевна воспринимается как значимый Другой, а в ее образе личностные и профессиональные качества взаимосвязаны.

This article is devoted to the honored Nizhny Novgorod psychologist and the creator of original science concept of learning, teaching and education of children with a mental retardation Ulyana Vasilyevna Ulyenkova and it is dedicated to her 90th birthday. After analyzing the memories about U. V. Ulyenkova the authors came to the conclusion that many of her colleagues and students perceive Ulyana Vasilyevna as a significant Other, and personal and professional qualities in her image are interconnected.

Ключевые слова: *воспоминания, образ, Ульяна Васильевна Ульенкова, педагог, психолог, ученый, руководитель*

Key words: *memories, image, Ulyana Vasilyevna Ulyenkova, teacher, psychologist, scientist, leader*

5 ноября 2019 года исполнилось 90 лет со дня рождения Ульяны Васильевны Ульенковой (1929—2013) — российского психолога, дефектолога, доктора психологических наук, профессора, заслуженного деятеля науки Российской Федерации, создателя оригинальной научной концепции изучения, обучения и вос-

питания детей с задержкой психического развития (ЗПР), в которой впервые удалось обосновать необходимость выявления этой категории детей уже в дошкольном возрасте и возможность успешной компенсации их развития при специально созданных образовательных условиях [4; 5; 7].

Многим педагогам и психологам в нашей стране известно имя У. В. Ульянковой, а многим посчастливилось знать ее лично, общаться с ней, учиться у нее.

Жизненный путь Ульяны Васильевны был тесно связан с Горьковским государственным педагогическим институтом (сейчас это Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина). Там она получила свое образование и там трудилась на протяжении многих десятилетий не только в качестве преподавателя, но и заведующей кафедрой, руководителя аспирантуры (а позднее и докторантуры), председателя диссертационного совета по педагогической и коррекционной психологии. Как говорила сама Ульяна Васильевна в 2010 году, «в общей сложности я 57 лет психолог и никогда в своей жизни об этом не жалела» [3, с. 5].

По воспоминаниям У. В. Ульянковой, ключевую роль в ее профессиональном становлении сыграли сразу несколько человек. Во-первых, ее мама, которая заметила педагогические способности дочери и рекомендовала ей поступить в педагогическое училище, а после — в педагогический институт. Во-вторых, ее учитель, научный руководитель — Ксения Алексеевна Некрасова, признательность которой Ульяна Васильевна сохранила на всю жизнь. В-третьих, это отечественные ученые, которых Ульяна Васильевна называла своими научными идеалами: «Идеалы — это большие ученые, с которыми мне приходилось общаться в свое время. Например, Александра Владимировича Запорожца я знала лично, была у него на консультациях не один раз. Встречалась и беседовала с Даниилом Борисовичем Элькониным. С Анной Александровной Люблинской мы переписывались, у меня от нее остались подарки, книги. Большое влияние на меня оказала Наталья Александровна Менчинская, и, собственно, с ее благословения я защитила докторскую диссертацию... Идеалы людей — это и большие ученые, и большие

люди. У них такие человеческие качества, которые позволяли мне всю жизнь этих эталонов придерживаться...» [3, с. 5].

Ульяна Васильевна также гордилась и своими учениками, и своей кафедрой, и своим университетом, о чем не уставала говорить.

Всю жизнь она верила в людей, в их позитивные возможности и благородство; верила в науку, в ее великую созидательную силу, позволяющую предвидеть последствия совершаемых действий и поступков. Она учила думать, самоотверженно трудиться, не останавливаться на полпути и оставаться верной выбранному делу.

Поскольку уже имеются публикации, посвященные анализу научной деятельности У. В. Ульянковой, ее вкладу в детскую и специальную психологию, развитие психологического образования на Нижегородской земле [1; 2; 8; 9; 10], в рамках данной статьи мы хотели бы несколько сместить ракурс своего исследования и, проанализировав воспоминания об Ульяне Васильевне ее коллег и учеников, оценить масштаб ее личности, память о которой живет до сих пор и по-прежнему влияет на тех, для кого она стала значимым человеком.

Мы проанализировали 67 воспоминаний, большая часть которых относится к периоду с 2013 по 2018 год, а еще пять датированы 2004 годом. Их авторами выступили коллеги и наставники Ульяны Васильевны, а также ее бывшие ученики (студенты, магистранты, аспиранты, докторанты) — все из разных городов России (Нижний Новгород и Нижегородская область (Павлово), Москва, Киров, Шадринск, Чебоксары, Саранск).

Для изучения содержания текстов воспоминаний нами были использованы элементы метода контент-анализа, в основу которого легли *смысловые категории* и которые мы выделили исходя из



предмета анализа — личностных и профессиональных характеристик образа У. В. Ульянковой:

- ✓ личностные качества;
- ✓ профессиональные качества;
- ✓ отношение к людям;
- ✓ социальные роли:
 - ученый;
 - педагог;
 - руководитель;
- ✓ направления профессиональной деятельности:
 - работа с детьми;
 - помощь практикам;
 - занятия со студентами;
 - руководство кафедрой;
 - аспирантура / докторантура;
 - диссертационный совет;
- ✓ вклад в науку и практику / достижения.

Всего нами было проанализировано 3148 характеристик, представленных в текстах воспоминаний.

Обсуждая полученные результаты, прежде всего, необходимо отметить, что самая большая часть воспоминаний была посвящена профессиональным качествам Ульяны Васильевны Ульянковой (20 % от общего числа упоминаний). Это позволяет говорить о том, что Ульяна Васильевна воспринимается и остается в памяти своих коллег и учеников, в первую очередь, как профессионал своего дела, для

которого были характерны огромный энтузиазм, высокая работоспособность, принципиальность, серьезность, ответственность и самоотдача в работе. Глубокий аналитический ум, эрудиция, преданность

науке, пронизательность и профессиональное чутье — именно эти качества неизменно повторяются в воспоминаниях совершенно разных людей — и тех, кто знал Ульяну Васильевну еще молодой, и тех, кто познакомился с ней уже тогда, когда она стала известным ученым, а ее мне-

ние — авторитетным. Многими учениками Ульяны Васильевны неоднократно подчеркивалось ее уважительное отношение к психолого-педагогическому наследию отечественных классиков и специалистов, что, к сожалению, далеко не часто встречается в наши дни: «Ульяна Васильевна никогда не забывала и напоминала нам, “на плечах каких гигантов мы стоим”. Для многих поколений своих студентов и аспирантов она стала незаметным проводником в мир психологии, богатое наследие “гигантов психологии” — Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, З. И. Калмыковой, Н. А. Менчинской и других».

Довольно значительная часть воспоминаний содержала описания личностных качеств Ульяны Васильевны, которые составили 16 % от общего числа упоминаний. Так, среди характеристик, позволяющих судить, каким именно человеком она осталась в памяти окружающих, чаще всего назывались интеллигентность, порядочность, бескорыстность, спокойствие, скромность, смелость, бодрость духа, чуткость, тактичность, доброта ко всем ученикам. Вот, к примеру, какие рассуждения относительно ее личности встречаются в ряде воспоминаний:

✓ «Необычное сочетание внешней строгости, серьезности с удивительной внутренней открытостью, простотой, доброжелательностью, скромностью, интеллигентностью притягивало к Ульяне Васильевне людей с их вопросами, сомнениями, маленькими победами и открытиями».

✓ «Ульяна Васильевна задала личностный идеал преподавателя — интеллигентного, тактичного, широко эрудированного...»

✓ «Ульяна Васильевна однозначно была смелой, не боялась говорить правду, всегда боролась за справедливость, не проявляла малодушия и терпеть не могла его в других».

✓ «Вспоминаю, что одно из первых полных объяснений, кто такой настоящий

Глубокий аналитический ум, эрудиция, преданность науке, пронизательность и профессиональное чутье — именно эти качества неизменно повторяются в воспоминаниях совершенно разных людей.

интеллигент, мы (тогдашние студенты-психологи) слышали из уст Ульяны Васильевны. По ее мнению, интеллигентность характеризует духовность человека и включает четыре компонента — личную принципиальность, порядочность, надежность; приобщенность к богатствам мировой культуры; общечеловеческие ценностные характеристики — скромность, справедливость, чувство собственного достоинства, доброту, мужество, готовность прийти на помощь; тактичность в общении. Все эти личностные качества, безусловно, были присущи самой Ульяне Васильевне Ульянковой. И такой она останется в нашей памяти, с любовью и благодарностью».

Довольно любопытно и, на первый взгляд, совершенно неожиданно звучат в некоторых воспоминаниях слова о «заботливом, практически материнском отношении» Ульяны Васильевны к другому человеку, ее искреннем беспокойстве о его самочувствии и интересе к тому, что происходит в его жизни. В частности, выражение «она была мне практически как мама» или подобные ему встречаются в восьми воспоминаниях из 67, то есть в 12 % собранных текстов, например: «Может показаться, что Ульяна Васильевна — человек, которого кроме работы ничего не интересует. Это далеко не так! Она была первой, к кому я могла прийти за советом и по моим личным вопросам... И не могу я вспомнить ни одной ситуации, когда бы она от меня отмахнулась, проигнорировала».

Отношение Ульяны Васильевны к людям — это еще одна важная составляющая воспоминаний о ней ее коллег и учеников, обращение к которой было зафиксировано в 10 % всех воспоминаний. В частности, авторами неоднократно подчеркивались уважение Ульяны Васильевны к человеку, его работе, мыслям, идеям, вера в него, внимательность, доброжелательность, трогательная забота о другом, желание бескорыстно помогать,

готовность быть на равных даже с теми, кто еще только учился. Весьма показательный комментарий, иллюстрирующий отношение Ульяны Васильевны к людям, дает одна из ее учениц (ныне доктор психологических наук):

«Как всегда захожу в ее кабинет. На столе уже лежит моя рукопись с ее пометками на полях. Я знаю, что не услышу негативных высказываний, только рекомендации и советы. Не раз на мои просьбы “черкать беспощадно”, я слышала уважительное: “Не могу, Вы ведь работали”».

А вот несколько иной, но тоже весьма любопытный аспект, отмеченный кандидатом психологических наук: «В процессе общения Ульяна Васильевна всегда обращала внимание на неформальные, предшествующие серьезной работе моменты. Меня поражало, что она всегда интересовалась тем, как нам спалось в общежитии, успели ли мы позавтракать (а если этого еще не случилось, то она убеждала это сделать), что мы узнали нового в городе и где успели побывать».

Еще одно воспоминание от магистра коррекционной психологии, обращающее наше внимание на такой аспект, как готовность к общению на равных: «Возвращаясь мысленно в то время, слышу обращение Ульяны Васильевны к нам, студентам: “Здравствуйте, коллеги!” Только так и никак иначе. А если задуматься, коллеги ли мы были ей тогда? Но она в нас не сомневалась. Всегда уважительна и доброжелательна. Всегда на равных».

Практически об этом же говорит и еще одна доктор психологических наук: «Мне вспоминается эпизод одной из наших первых встреч с Ульяной Васильевной. Я только приступала к серьезной научной работе, и мы обговаривали с Ульяной Васильевной различные подхо-

На первый взгляд, совершенно неожиданно звучат в некоторых воспоминаниях слова о «заботливом, практически материнском отношении» Ульяны Васильевны к другому человеку, ее искреннем беспокойстве о его самочувствии и интересе к тому, что происходит в его жизни.

ды к будущему научному исследованию, анализировали некоторые научные идеи. Спор зашел о трактовке Л. С. Выготским понятия зоны ближайшего развития и применении этой категории к предмету моего исследования. Казалось бы, какой может быть спор между начинающим, неопытным в научных трактовках человеком и доктором психологических наук, признанным ученым с огромным опытом теоретической и практической научной работы? Но это был пример очень спокойного, внимательного и серьезного анализа позиции собеседника на равных».

В дополнение к личностным качествам Ульяны Васильевны некоторые авторы в своих воспоминаниях называли ее кулинарные способности (семь авторов), любимые праздники — День знаний и День Победы (три автора), взаимоотношения с супругом — Иваном Герасимовичем Ермолаевым, с которым они прожили долгие годы (четыре автора).

Обращает на себя внимание тот факт, что из всех соотносимых с образом Ульяны Васильевны Ульяенковой социальных ролей (ученый, педагог, руководитель) чаще всего в воспоминаниях встречались высказывания о ней как о педагоге, что можно объяснить существенным преобладанием среди авторов учеников Ульяны Васильевны — бывших студентов и магистрантов.

Обращает на себя внимание тот факт, что из всех соотносимых с образом Ульяны Васильевны Ульяенковой социальных ролей (ученый, педагог, руководитель) чаще всего в воспоминаниях встречались высказывания о ней как о педагоге.

✓ «Человеку, несомненно, улыбнется удача, если ему в жизни встретится Учитель с большой буквы. Мне в этом плане очень повезло, так как одним из первых моих педагогов стала Ульяна Васильевна Ульяенкова».

✓ «Эрудированный преподаватель, умеющая заинтересовать... всегда излагающая материал не только увлекательно и доступно, но и логично, четко структурированно».

✓ «На лекциях у Ульяны Васильевны

вся сложная информация о психическом развитии дошкольника будет упорядочена, разложена по полочкам и то, что казалось невозможным понять из сложных научных книг, станет обоснованным, само собой разумеющимся фактом».

Любопытно, что в одном из воспоминаний встречается образ качелей как метафора, отражающая педагогический прием Ульяны Васильевны по отношению к думающим студентам и аспирантам: не говорить им сразу «да» или «нет», «верно» или «неверно», чтобы они продолжали самостоятельный поиск, размышляли и постоянно развивались.

Воспоминания об Ульяне Васильевне как об ученом и руководителе кафедрой, аспирантурой/докторантурой и диссертационным советом встречались реже (соответственно 10 % и 14 % от общего числа упоминаний). При этом относительно роли ученого особый акцент делался на ее исследованиях, посвященных дошкольникам (прежде всего детям с ЗПР), идее субъектности ребенка, критериях развития ребенка как субъекта ведущей для его возраста деятельности (и других сопутствующих видов деятельности).

Приведем несколько цитат из текстов воспоминаний:

✓ «Ульяной Васильевной была развернута важная, актуальная и на сегодняшний день деятельность по организации работы с детьми с ЗПР. Тогда в нашей стране аналога такой программы не было, а необходимость в ней ощущалась очень сильно. Ульяной Васильевной разрабатывалось все научное обеспечение программы, а параллельно с этим шла работа над докторской диссертацией, в процессе которой она создавала научно обоснованную практическую службу ранней помощи детям с ЗПР».

✓ «Защита докторской диссертации Ульяны Васильевны была настоящим триумфом. А ее вклад в науку и практику помощи детям трудно переоценить. И все потому, что то, чем она занималась как ученый, она знала не понаслышке, не

косвенно, а непосредственно соприкасаясь с детьми и их проблемами. И только истинное знание дела позволяло ей предлагать такие обходные пути развития ребенка, которые позволяли получать положительные результаты и успешно компенсировать задержку развития еще до прихода ребенка в школу».

✓ «Будучи детским (дошкольным) психологом, У. В. Ульяновка встала на позицию раннего выявления детей с ЗПР и организации им квалифицированной психолого-педагогической помощи уже в дошкольном возрасте. Ульяна Васильевна последовательно отстаивала эту точку зрения и реальными результатами своих исследований доказала ее целесообразность, подтверждая тем самым важнейший теоретический принцип, известный еще из работ Л. С. Выготского, о возможности компенсации, а в ряде случаев и предупреждения вторичных дефектов (отклонений в развитии) посредством ранней помогающей диагностики и коррекции психического развития».

Иными словами, если кратко резюмировать основные мысли авторов воспоминаний об Ульяне Васильевне Ульяновкой как ученом, то, на наш взгляд, вполне уместным будет обращение к мнению американского социолога Дж. Гасфилда о том, что означают компетентность исследователя и его владение проблемой. Согласно его точке зрения, это значит «обладать правом называть проблему и иметь в состоянии предложить что-то, что может быть сделано по поводу нее. Знание этого “чего-то” — и есть мандат профессии на владение проблемой» [11, с. 437]. Полагаем, что данный комментарий имеет самое прямое отношение к научной деятельности У. В. Ульяновкой.

Если же говорить о роли и функциях Ульяны Васильевны как руководителя, то в этом плане особый акцент в воспоминаниях ее коллег и учеников делался на описании ее деятельности как научного руководителя аспирантурой и докторантурой. При этом чаще всего подчеркива-

лись ее вдумчивое отношение к диссертационным идеям, научной новизне, теоретической и практической значимости; способности вдохновлять, поразительно точно формулировать основную мысль, видеть «рациональное зерно» в наработках аспирантов и докторантов даже между строк и находить для этого «зерна» подходящие слова; умение оказывать грамотную помощь с ориентировкой на зону ближайшего развития диссертантов и вместе с тем открывать перед ними дополнительные аспекты восприятия научной проблемы. Приведем некоторые выдержки из текстов воспоминаний:

✓ «Помню мои мытарства с формулировкой предмета исследования. Делюсь своими вариантами формулировок с Ульяной Васильевной, понимая, что это все не то. И вдруг слышу в ответ всего лишь одно слово. Но оно именно то, ключевое. И сразу же приходит озарение, предмет исследования формулируется с ходу. Заметьте, не Ульяна Васильевна сформулировала его за меня, а я сама, но с подачи нужного слова моего научного руководителя. Для меня это пример по-настоящему грамотной помощи с учетом моих возможностей как начинающей исследовательницы».

✓ «После общения с Ульяной Васильевной у меня выросли крылья за спиной и заряда позитива и творчества, который я получала, хватало на очень долгое время. Невыразимо жаль, что встречи наши были редки. Невозможно представить, что их уже больше не будет».

Более того, несколько человек искренне поделились своими мыслями о том, что скорее всего без Ульяны Васильевны и ее научного руководства не было бы ни их научной деятельности, ни их работы в высшей школе. Поэтому в очередной раз, правда, уже несколько в ином контексте, в их воспоминаниях встречалось сравнение Ульяны Васильевны с

Несколько человек искренне поделились своими мыслями о том, что скорее всего без Ульяны Васильевны и ее научного руководства не было бы ни их научной деятельности, ни их работы в высшей школе.

мамой — научной мамой, которая выросла и дала путевку в жизнь: «Уверена, что без Ульяны Васильевны, меня той, какая я есть, не было бы».

В свою очередь как у руководителя кафедры отмечались способность Ульяны Васильевны осуществлять грамотный подбор активных и инициативных кадров, ответственно относящихся к делу, умение нацелить творческий коллектив на решение профессиональных задач, а не на выяснение отношений и нездоровую конкуренцию друг с другом. «Ульяна Васильевна умела увидеть и зажечь творческий потенциал каждого, создать вокруг себя коллектив единомышленников», — примерно такую мысль дословно заимствованную в одном из воспоминаний, можно найти практически у всех, кто писал о ней как о руководителе кафедрой.

Что же касается должности руководителя диссертационного совета, то одна из коллег Ульяны Васильевны дает ей довольно точное определение — «боец невидимого фронта», объясняя дальше: «У председателя диссертационного совета, помимо официальной, видимой всем, торжественной части проведения защит диссертаций, есть часть невидимая, черновая, не лежащая на поверхности. Это — проверка, выверка, чистка текстов авторефератов и диссертаций... К этой «чистке» и доводке текстов до уровня, отвечающего соответствующим

требованиям, Ульяна Васильевна относилась исключительно ответственно и требовала такого же трепетного отношения и от людей, причастных к созданию и выверке текстов».

Также необходимо отметить, что в воспоминаниях коллег и учеников Ульяны Васильевны немалое место занимают упоминания о ее работе с детьми и научно-методической помощи практикам на экспериментальных площадках.

✓ «Не встречала в своей жизни лучшего методиста. Ее приход к нам на площадку мы — практики — всегда ожидали с большим нетерпением. Ульяна Васильевна делилась своими мыслями и идеями, все раскладывала по полочкам, а ее педагогические подсказки были настолько точны, что иногда казалось, что это не мы, а она работает с нашими детьми, настолько она их чувствовала».

✓ «Около Ульяны Васильевны воспитатели и дефектологи чувствовали себя более уверенно, с желанием и интересом брались за инновационные проблемы, зная, что всегда найдут у нее поддержку и понимание. И она не отмахнется от тех вопросов, которые им кажутся неразрешимыми».

В ряде воспоминаний говорится о вкладе Ульяны Васильевны в науку и практику специальной психологии и коррекционной педагогики (около 10 % от общего числа). Как наиболее востребованные в практике работы с детьми назывались следующие идеи и разработки У. В. Ульянковой:

✓ необходимость и возможность ранней коррекционной помощи детям с задержкой психического развития;

✓ закономерности формирования и структура общей способности к учению ребенка как субъекта учебной деятельности;

✓ критериально-уровневый анализ особенностей становления ребенка как субъекта деятельности;

✓ методики изучения особенностей мышления и саморегуляции детей дошкольного возраста.

При этом следует подчеркнуть, что наиболее часто авторы обращались к перечислению предложенных Ульяной Васильевной критериев качественного анализа деятельности (прежде всего учебной), представляющих с их точки зрения диагностическую ценность при оценке динамики развития детей не только с ограниченными возможностями здоровья, но и их сверстников без особых образовательных потребностей [4; 6]:

Необходимо отметить, что в воспоминаниях коллег и учеников Ульяны Васильевны немалое место занимают упоминания о ее работе с детьми и научно-методической помощи практикам на экспериментальных площадках.

✓ интерес ребенка к заданию; особенности эмоционального отношения к процессу и результату деятельности; эмоциональное отношение к возможному продолжению деятельности — в *мотивационном компоненте*;

✓ степень полноты принятия задания; степень сохранения его до конца деятельности; качество самоконтроля по ходу выполнения задания; качество самоконтроля при оценке результата деятельности (способность к критической оценке результатов своего труда и обоснованию оценки) — в *регуляционном компоненте*;

✓ особенности планирования ребенком предстоящей деятельности; особенности вербализации задания (свидетельствую-

щей об осознании общей цели, средств и способов его выполнения); уровень выполнения и осознанности действий — в *ориентировочно-операционном компоненте*.

Таким образом, судя по тем воспоминаниям, которыми мы располагаем, Ульяна Васильевна предстает в них как весьма многогранная личность — не только как статусный профессионал, профессор, доктор наук, но и как Человек и Учитель с большой буквы. И нет сомнения, что ее имя не только навсегда вошло в историю отечественной специальной психологии, но и, безусловно, вписано самыми крупными буквами в сердца тех, кто были ее учениками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Семенова, Л. Э. Научное наследие У. В. Ульянковой и его значение для теории и практики специальной психологии и специального образования (к 85-летию со дня рождения) / Л. Э. Семенова, И. А. Коробейников // Дефектология. — 2014. — № 6. — С. 3—10.
2. Семенова, Л. Э. Психология детей с задержкой психического развития: исследования Ульяны Васильевны Ульянковой / Л. Э. Семенова, Н. П. Шашкина // Вестник Мининского университета. — 2014. — № 3. — URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/521>.
3. Семенова, Л. Э. Слово об Учителе / Л. Э. Семенова, Е. Ю. Гнидина // Психолог в детском саду. — 2010. — № 3. — С. 4—9.
4. Ульянкова, У. В. Дети с задержкой психического развития / У. В. Ульянкова. — Н. Новгород : НГПУ, 1994. — 230 с.
5. Ульянкова, У. В. К проблеме ранней коррекции задержки психического развития / У. В. Ульянкова // Дефектология. — 1980. — № 1. — С. 3—8.
6. Ульянкова, У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У. В. Ульянкова, О. В. Лебедева. — М. : Академия, 2005. — 176 с.
7. Ульянкова, У. В. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития и коррекционно-педагогическая работа с ними : дис. ... докт. психол. наук / У. В. Ульянкова. — Горький, 1983. — 438 с.
8. Шутова, Н. В. От института к университету: направления психолого-педагогических исследований в Нижегородском государственном педагогическом университете в конце XX — начале XXI века / Н. В. Шутова, В. В. Кисова // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 4. — URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/305>.
9. Шутова, Н. В. Становление и пути развития психологического образования в Горьковском государственном педагогическом институте в 20—80-е годы XX века / Н. В. Шутова, В. В. Кисова // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 2. — URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/201>.
10. Шутова, Н. В. Экспериментальные площадки: от эксперимента к образовательной практике (из опыта работы нижегородской школы специальной психологии) / Н. В. Шутова, В. В. Кисова // Вестник Мининского университета. — 2017. — № 1. — URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/335>.
11. Gusfield, J. Constructing the Ownership of Social Problems: Fun and Profit in the Welfare State / J. Gusfield // Social Problems. — 1989. — Vol. 36. — № 5. — P. 431—441.

**К 20-летию городской научно-практической лаборатории
по проблемам воспитания и семьи Нижнего Новгорода**

**ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ДВИЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**



Е. А. СЛЕПЕНКОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей
и социальной педагогики
НГПУ им. К. Минина
easlepenkova@yandex.ru



С. И. АКСЕНОВ,
кандидат педагогических наук,
доцент, исполняющий обязанности
заведующего кафедрой общей
и социальной педагогики
НГПУ им. К. Минина
aksen_82@mail.ru

В статье освещается двадцатилетний опыт деятельности городской научно-практической лаборатории по проблемам воспитания и семьи, созданной городским департаментом образования г. Нижнего Новгорода на базе Дворца детского (юношеского) творчества им. В. П. Чкалова. Раскрывается содержание организованной специалистами лаборатории работы с семьей, школой, общественными организациями, описывается методическая и издательская деятельность. Обосновывается перспективность данной формы участия общественности в совершенствовании воспитания молодого поколения в современной России.

The article highlights the twenty-year experience of the city scientific and practical laboratory on the problems of education and family, created by the city Department of education of Nizhny Novgorod on the basis of the Palace of children (youth) creativity named after V. P. Chkalov. The content of the work of laboratory specialists with a family, a school and public organizations is revealed, methodical and publishing activities are described. The prospects of the described form of public participation in improving the education of the young generation in modern Russia are substantiated.

Ключевые слова: общественно-педагогическое движение, городская научно-практическая лаборатория по проблемам воспитания и семьи, просвещение, образование и воспитание, осознанное родительство, родительское просвещение

Key words: social and pedagogical movement, city scientific and practical laboratory on the problems of education and family, education, education and upbringing, conscious parenthood, parental education

В любую историческую эпоху наиболее влиятельными социальными субъектами организации воспитания выступали семья, общество и государство. Если проследить их взаимоотношения в истории нашей страны, можно выделить периоды доминирования отдельных социальных институтов и относительно равноправного их взаимодействия. В зависимости от лидирующего субъекта воспитания историки педагогики обычно называют несколько периодов в развитии отечественной системы образования.

Так, основоположник отечественной истории педагогики П. Ф. Каптерев выделял три периода развития «русского педагогического самосознания»: церковный, государственный и общественный. С IX по XVII век лидирующей силой в развитии образования была церковь. Начиная с эпохи Петра I до первой половины XIX века инициатива в развитии образования принадлежала государству. Со второй половины XIX века наступил период общественной педагогики, когда наиболее действенной силой прогрессивного развития педагогической мысли и практики становятся образованная общественность, ее инициативы [2].

Исследование истории взаимоотношений общества и государства в советские годы подтверждает тенденцию постепенного увеличения влияния социума на теорию и практику образования подрастающего поколения, отмеченную еще П. Ф. Каптеревым. Оно усиливается в периоды подъема общественной активности, что мы наблюдаем на рубеже XIX и XX веков и во времена перестройки. Это явление получило наименование «общественно-педагогическое движение».

Историк педагогики А. Н. Шевелев определяет общественно-педагогическое движение как часть более широкого по-

нятия «общественное движение» и характеризует его как «комплекс инициатив общественности в лице наиболее активных ее участников и организаций по различным проблемам образования и реакций на образовательную политику государства» [14, с. 9].

Формы общественно-педагогического движения многообразны. К наиболее распространенным специалисты относят организацию педагогических сообществ различной направленности, педагогическую журналистику, массовые педагогические эксперименты, процесс профессиональной консолидации педагогов и др.

В каждую историческую эпоху в России находились люди, заинтересованные в развитии отечественного образования, воспитания молодежи, которые становились помощниками семьи и государства. Такой личностью, например, на рубеже XVII и XVIII веков был книгоиздатель, журналист и меценат Н. И. Новиков, удостоенный еще при жизни негласного почетного звания «истинный министр просвещения» за свою плодотворную и активную деятельность. Во второй половине XIX — начале XX века это общественное движение приобретало все более массовый и масштабный характер. В различных регионах России организовывались интересные педагогические эксперименты — достаточно вспомнить работу на ниве просвещения Л. Н. Толстого, Н. К. Вентцеля, С. Т. Шацкого.

Формы общественно-педагогического движения многообразны. К наиболее распространенным специалисты относят организацию педагогических сообществ, педагогическую журналистику, процесс профессиональной консолидации педагогов и др.

Активную деятельность по пропаганде новаторских поисков осуществляла педагогическая периодика (в начале XX века в России издавалось более трехсот педагогических журналов). Повсеместно возникали различные педагогические общества, направленные на распространение грамотности и культуры среди народа: воскресные школы для взрослых, кружки и клубы для детей, разнообразные общественные организации педагогической направленности и др.

Современный этап развития отечественной системы образования также характеризуется активным общественно-педагогическим движением. Примером общественной педагогической организации, успешно действующей на протяжении двадцати лет, является городская научно-практическая лаборатория по проблемам семьи и воспитания, созданная во Дворце детского (юношеского) творчества им. В. П. Чкалова по решению департамента образования администрации города. Это можно рассматривать как пример эффективного государственно-общественного управления системой образования в регионе. Организатором лаборатории с января 2000 года стала Надежда Николаевна Белик, бывший директор Дворца, Почетный гражданин Нижегородской

области, трижды лауреат премии города Нижнего Новгорода.

Каковы ведущие задачи лаборатории? Она создавалась как общественная организация, призванная помочь образовательным организациям и родителям в воспитании детей и молодежи, направленная

на координацию усилий различных институтов гражданского общества в данном направлении. К этому времени в общественном сознании уже стали очевидны все негативные последствия отказа от системной воспитательной работы в школе.

Ведущими задачами научно-практической лаборатории были определены:

✓ укрепление отношений партнерства образовательных организаций с семьей;

✓ совершенствование качества психолого-педагогического образования родителей;

✓ повышение уровня профессиональной компетентности учителей и классных руководителей и их ответственности за результаты воспитательной работы;

✓ утверждение системного подхода в разработке и реализации школьных и классных воспитательных систем;

✓ повышение качества работы родительских комитетов школ, дошкольных воспитательных организаций и других объединений родителей;

✓ организация методической издательской деятельности по проблемам воспитания для образовательных организаций и родителей; активизация воспитательной работы по формированию у молодежи ответственного отношения к созданию семьи и будущему родительству.

Для решения комплекса этих масштабных задач Надежда Николаевна объединила в рядах членов лаборатории ведущих ученых и преподавателей нижегородских вузов, прежде всего Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина и Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, а также высококвалифицированных специалистов — сотрудников Нижегородского института развития образования, которые способствуют обеспечению высокого научно-методического уровня ее деятельности. Лаборатория активно привлекает и опытных педагогов-практиков, занимающихся проблемами воспитания и семьи.

Сегодня в лаборатории на общественных началах работают ученые, директора школ и их заместители по воспитательной работе, педагоги дополнительного образования, методисты, представители общественных организаций, центров и фондов, занимающихся проблемами вос-



Н. Н. Белик

питания и семьи. Организаторский талант и активная гражданская позиция позволили Н. Н. Белик сплотить их в коллектив единомышленников.

Всех их объединяет неравнодушное, заинтересованное отношение к проблемам воспитания современной молодежи. Его хорошо выразила в книге, предназначенной для молодых учителей, сотрудница лаборатории Е. А. Кутовая, описывая свои чувства, связанные с работой директора школы: «Формальные и неформальные лидеры, заводилы и соавторы лучших творческих дел, подстрекатели неблагоприятных поступков, чемпионы по спорту и по прогулам, лидеры страны по подростковому хип-хопу, непоседы, талантливые музыканты и начинающие поэты, будущие ученые, чиновники, предприниматели — всего тысяча двести сорок четыре индивидуальности! А это значит, и твоя ответственность за тысячу двести сорок четыре ребенка! Впрочем, когда их всего один или два, но не своих, ответственность за них все та же — сродни материнской» [5, с. 139].

Со временем расширилась и сфера деятельности лаборатории. В настоящее время она стала главным системообразующим и координирующим центром развития и совершенствования воспитания в Нижнем Новгороде. Объем и содержание работы лаборатории впечатляют. Рассмотрим лишь несколько направлений ее деятельности.

Первое направление связано с семейным воспитанием и работой с родителями.

✓ В 2005 году в лаборатории была разработана городская комплексная программа семейного воспитания «В интересах семьи, детей и молодежи г. Нижнего Новгорода», которая объединила усилия государственных органов, социальных и правоохранительных служб, учреждений образования, здравоохранения и культуры, широкого круга общественных организаций, заинтересованных в помощи семье в воспитании детей. Огромную часть

работы в реализации этой программы взяли на себя лаборатория и весь педагогический коллектив Дворца детского (юношеского) творчества им. В. П. Чкалова. Программа была удостоена премии города Нижнего Новгорода 2005 года, а в 2008 году вошла в энциклопедию «Российская семья» [9].

✓ С 2005 года в лаборатории создан и успешно работает Университет педагогических знаний, слушателями которого стали администраторы и учителя школ, психологи и социальные педагоги, вожатые и классные руководители, председатели родительских комитетов образовательных организаций. В настоящее время в Университете функционируют восемь факультетов: председателей родительских комитетов школ; председателей родительских комитетов дошкольных учреждений; школа отцов; школа приемных родителей; школа заместителей директоров по воспитательной работе; школа психологов и социальных педагогов школ; школа классных руководителей; школа старших воспитателей детских садов. В помощь школьному родительскому всеобучу сотрудниками лаборатории разработаны и изданы методические рекомендации «Родительское собрание. Ценности и цели», «Академия любящих родителей», «Родительский комитет в школе» и др.

✓ Лаборатория совместно с департаментом образования Нижнего Новгорода активно стимулирует школы к организации системной работы с родителями. Ежегодно проводится смотр образовательных организаций на лучшую постановку работы помощи семье в воспитании детей. В 2018 году в этом смотре приняли участие 86 % школ города. 16 образовательных организаций являются экспериментальными опытными площадками лаборатории, на базе которых проводятся методические семинары. Таким образом,

Со временем расширилась и сфера деятельности лаборатории. В настоящее время она стала главным системообразующим и координирующим центром развития и совершенствования воспитания в Нижнем Новгороде.

эта работа лаборатории в сочетании с деятельностью городского департамента образования становится эффективным инструментом управления системой взаимодействия образовательных организаций и семьи.

✓ Лаборатория через своих сотрудников, педагогов школ, дошкольных организаций и преподавателей вузов целенаправленно работает над повышением статуса материнства и отцовства. Ежегодно в рамках месячника, посвященного Дню матери, проводятся различные мероприятия, самые массовые из которых — городской конкурс творческих сочинений детей «Мать — хранительница нравственного очага семьи» и городской конкурс «Семья года». Каждая конкурсная работа оценивается несколькими сотрудниками лаборатории. За 20 лет участниками этой акции стали более 60 тысяч детей и 16 тысяч семей. Конкурс «Семья года» был удостоен премии города Нижнего Новгорода в 2008 году.

В последние годы над повышением статуса отцов весьма активно работает созданный при лаборатории городской совет отцов. Его председатель А. А. Заремба в 2016 году стал победителем Всероссийского конкурса «Папа года — 2016».



А. А. Заремба

Под его руководством во многих школах города созданы советы отцов, среди членов которых Дворцом проводится ежегодный городской конкурс «Папа года». Отцовское движение в городе набирает силу: в 2018 году в городском конкурсе приняли участие уже более 400 отцов.

В рамках этого направления работы проводится ежегодный конкурс творческих работ детей «Сын. Отец. Отечество»; к 2018 году в нем приняли участие 18 тысяч школьников.

В рамках Университета педагогических знаний (родительского педагогического всеобуча) лаборатория тесно со-

трудничает со СМИ. В телевизионных передачах региональных каналов демонстрируются родительские просветительские программы. На ГТРК «Нижний Новгород» ежемесячно в открытом эфире идет радиопрограмма «Родительское собрание», в которой лаборатория представляет лучший опыт семейного воспитания и работы с семьей.

Подводя итог этому направлению работы, отметим, что в 2018 и 2019 годах коллектив лаборатории удостоен диплома I степени «За высокие результаты в просвещении родителей» на Всероссийском конкурсе образовательных организаций на лучшую организацию работы с родителями, который проводит Национальная родительская ассоциация при поддержке Министерства просвещения РФ.

Второе важнейшее направление деятельности лаборатории — повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в организации воспитательной работы в целом и координации воспитания в семье.

✓ Значительная часть методических пособий и рекомендаций, издаваемых коллективом лаборатории, посвящена решению этой задачи. За 20 лет под научной редакцией Н. Н. Белик, докторов педагогических наук В. В. Николиной, Ф. В. Повshedной и доктора философских наук Т. В. Свадьбиной издан целый цикл пособий. Среди них: «Воспитание сегодня: ценности и цели»; «Учитель, воспитай человека»; «Классный руководитель и Федеральный государственный образовательный стандарт»; «Осознанное родительство — взгляд в будущее»; «Ключ к успеху. Современное гражданское воспитание учащихся»; «От инновационного поиска к качеству образования»; «Нижегородские отцы. Взгляд в будущее».

✓ В целях повышения престижа классных руководителей с 2000 года под методическим руководством лаборатории проводится городской конкурс «Классный руководитель года». Предварительно во

всех районах города организуются районные этапы конкурса.

На итоговом городском этапе классные руководители представляют воспитательную систему класса, портфолио к ней, эссе «Мое педагогическое кредо» и открытое воспитательное мероприятие с детьми с обязательным участием родителей. Это мероприятие дополняется конкурсом творческих работ учащихся «Наш классный — самый классный классный», в которых дети с благодарностью пишут о своих классных руководителях. Все материалы оцениваются сотрудниками лаборатории.

✓ Для классных руководителей города систематически проводятся методические семинары. Кроме того, с 2015 года авторами данной статьи организованы несколько экспериментальных площадок НГПУ им. К. Минина по обучению классных руководителей современным интерактивным технологиям педагогического просвещения родителей. Опыт этой работы в трех школах города представлен в ряде наших публикаций [10; 11]. Практика показывает, что многие проблемы взаимодействия семьи и школы в координации усилий по воспитанию детей обусловлены тем, что педагоги не всегда понимают специфику семейного воспитания и владеют современными технологиями педагогического просвещения — именно это направление и является целью деятельности экспериментальных площадок [12].

✓ Годовой цикл работы лаборатории по повышению профессиональной квалификации учителей в сфере воспитания, в том числе и в плане повышения их методологической культуры, заканчивается ежегодными городскими педагогическими чтениями. В 2019 году они прошли на базе Нижегородского государственного педагогического университета уже в двенадцатый раз.

✓ Классные руководители привлекаются еще к одному важному направлению воспитательной работы — формированию

у старшеклассников ответственного отношения к созданию семьи и будущему родительству. В лаборатории совместно с учеными сферы здравоохранения была проведена большая исследовательская работа по изучению репродуктивного здоровья юношей и девушек, их психологической готовности к будущему родительству. Была разработана модель формирования у учащихся ценностного отношения к семье — на основе понимания миссии родителя, ответственного за счастье созданной им семьи. Итоговый результат: учебник для общеобразовательной школы кандидата медицинских наук О. М. Стельниковой «На пороге семьи» трижды переиздавался и является одним из наиболее известных пособий в российских школах.

Обратим внимание на некоторые *специфические особенности деятельности лаборатории как общественного педагогического объединения.*

✓ Отметим интенсивную издательскую деятельность (практически по каждому направлению работы лаборатории подготовлены и опубликованы методические рекомендации, сочетающие научные подходы и обобщение интересного, содержательного практического опыта). За двадцать лет существования лаборатории опубликовано более 50 методических рекомендаций и пособий.

✓ Практически все мероприятия лаборатории включены в городской план деятельности системы образования: акции, конкурсы, смотры, фестивали носят системообразующий характер и объединяют детей, родителей и педагогов.

Это далеко не полное описание всей многообразной деятельности городской научно-практической лаборатории по проблемам воспитания и семьи. Однако мы надеемся, что данный материал позволит

Практика показывает, что многие проблемы взаимодействия семьи и школы в координации усилий по воспитанию детей обусловлены тем, что педагоги не всегда понимают специфику семейного воспитания и владеют современными технологиями педагогического просвещения.

составить некоторое представление об уникальной по своим масштабам работе, обобщение опыта которой убеждает в том, что лаборатория весьма успешно аккумулирует научный потенциал преподавателей вузов и творческую деятельность талантливых педагогов-практиков, оказывая непосредственную методическую под-

держку образовательным организациям и семьям города. В связи с этим ее можно рассматривать как современную перспективную форму общественно-педагогического движения в России, сочетающую научный поиск, практическую и просветительскую работу, опыт которой достоин самого широкого распространения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воспитание сегодня: ценности и цели / под ред. В. В. Николиной, С. Л. Сидоркиной. — Н. Новгород : Пламя, 2016. — 152 с.
2. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Алетейя, 2004. — 560 с.
3. Классный руководитель и Федеральный государственный образовательный стандарт / под ред. В. В. Николиной. — Н. Новгород, 2012. — 168 с.
4. Ключ к успеху. Современное гражданское воспитание учащихся / под ред. В. В. Николиной. — Н. Новгород : НИУ РАНХиГС, 2013. — 252 с.
5. Кутовая, Е. А. Уроки в учительском расписании. Размышления о профессии для начинающего учителя, и не только : литературно-художественное издание / Е. А. Кутовая. — Н. Новгород : НОВО, 2018. — 160 с.
6. Нижегородские отцы. Взгляд в будущее / под ред. Г. В. Сорокоумовой, Т. В. Свадьбиной. — Н. Новгород : НИУ РАНХиГС, 2017. — 158 с.
7. Осознанное родительство — взгляд в будущее / под ред. Т. В. Свадьбиной, В. В. Николиной. — Н. Новгород : Департамент образования и социально-правовой защиты, 2009. — 92 с.
8. От инновационного поиска к качеству воспитания / под ред. В. В. Николиной, С. Л. Сидоркиной, Н. В. Пановой. — Н. Новгород : Радонеж, 2018. — 223 с.
9. Российская семья : энциклопедия / под ред. В. И. Жукова. — М. : Изд-во РГСУ, 2008. — 624 с.
10. Слепенкова, Е. А. Обучение классных руководителей интерактивным технологиям педагогического просвещения родителей / Е. А. Слепенкова, С. И. Аксенов // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 55 (7). — Ч. VII. — С. 95—100.
11. Слепенкова, Е. А. Особенности организации психолого-педагогического просвещения родителей в инклюзивной школе / Е. А. Слепенкова, С. И. Аксенов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. — 2019. — № 7. — С. 222—226.
12. Тюмасева, З. И. Семейная среда как средство сохранения, укрепления здоровья обучающихся и формирования самосохранительного поведения / З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова // Вестник Мининского университета. — 2019. — № 3. — Т. 7. — URL: <https://vestnik.minnyniver.ru/jour/artikle/view/1007/737#>.
13. Учитель, воспитай человека : научно-методический сборник. — Н. Новгород : Изд-во ВВАГС, 2009. — 156 с.
14. Шевелев, А. Н. Образовательная урбанистика: историко-педагогические аспекты изучения петербургской дореволюционной школы : монография / А. Н. Шевелев. — СПб. : СПбАППО, 2005. — 352 с.

К 50-летию научного общества учащихся «Эврика»

ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКУ

В 2020 году научное общество учащихся (НОУ) «Эврика» Нижнего Новгорода отмечает юбилей

История создания научного общества берет свое начало еще с советских времен, когда Дворец детского творчества им. В. П. Чкалова назывался Дворцом пионеров. В 1970 году, в апреле, состоялась первая городская конференция, на которой обсуждались вопросы привлечения школьников города и Нижегородской области к научно-исследовательской деятельности.

Вся деятельность НОУ «Эврика» и сейчас направлена на совершенствование условий поддержки и развития интеллектуально и творчески одаренных детей через участие в научно-исследовательской работе. Ее координатором является совет кураторов НОУ, в составе которого — руководители департамента образования администрации г. Нижнего Новгорода, преподаватели вузов, специалисты органов, осуществляющих управление образованием. Дворец детского (юношеского) творчества им. В. П. Чкалова представляет собой организационный и методический центр по обеспечению деятельности НОУ.

Городское научное общество учащихся выстроило сетевое взаимодействие с ведущими вузами города, которые располагают хорошо оснащенными лабораториями, мастерскими, библиотеками, организуют исследовательские экспедиции, семинары и мастер-классы. На площадках всех образовательных организаций работают секции, соответствующие профилю данного вуза. Диплом победителя городской конференции НОУ является преимуществом при поступлении на соответствующие направления выбранной абитуриентом специальности.

В результате такого сотрудничества у старшеклассников имеется возможность выбора интересующего направления обу-

чения: гуманитарного, естественнонаучного, технического, сельскохозяйственного, экономического и т. д.

За время работы городского НОУ «Эврика» в нем обрели опыт научно-исследовательской деятельности свыше 100 000 школьников. Среди выпускников секций НОУ немало крупных ученых, конструкторов, изобретателей в самых различных областях исследований.

Многолетний опыт работы НОУ «Эврика» был отмечен золотой медалью ВДНХ. В 1999 году научное общество учащихся стало лауреатом премии администрации г. Н. Новгорода. В 2009 году Нижегородское отделение Общероссийской детской общественной организации «Малая академия наук «Интеллект будущего»» получило свидетельство о вхождении в структуру данной организации.

В настоящее время НОУ «Эврика» — это 2622 секции, 14 374 участника, а также более тысячи преподавателей, большинство из которых ведут основную профессиональную деятельность на базе вузов города.

О том, как организуется образовательный процесс, разрабатываются личные профессиональные маршруты старшеклассников, оцениваются их достижения, читатели журнала узнают из статей, подготовленных руководителями секций научного общества учащихся.

Юбилей — это не только праздник, но и подведение итогов работы за определенный отрезок времени, осмысление пережитого и достигнутого и определение дальнейших перспектив развития. Все представленные статьи являются результатом такой оценки пройденного пути.



ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ — УЧАСТНИКОВ НОУ «ЭВРИКА»



Г. В. СОРОКОУМОВА,
доктор психологических
наук, доцент,
профессор кафедры
педагогики и психологии
НГЛУ им. Н. А. Добро-
любова
galsors@mail.ru



Н. Ю. КИСЕЛЕВА,
кандидат
педагогических наук,
доцент кафедры
экологического
образования
и рационального
природопользования
НГПУ им. К. Минина
sopr_nn@mail.ru



О. Н. БАЛАНЦЕВА,
педагог-организатор
по развитию научно-
исследовательской
деятельности
обучающихся
в рамках деятельности
городского научного
общества учащихся
«Эврика»
ДДТ им. В. П. Чкалова
onbalanceva@mail.ru

В статье анализируется научно-исследовательская деятельность в рамках научного общества учащихся «Эврика» Нижнего Новгорода. Цель — представить практико-ориентированную модель успешного профессионального самоопределения старшеклассников на основе их участия в исследовательской деятельности. Предложенная модель апробировалась в 2013—2019 годах; с помощью социологических методов установлена ее высокая эффективность.

The article analyses the research activity within the scientific society of students «Eureka» of Nizhny Novgorod as a condition of successful professional self-determination of high school students. The aim is to present a practice-oriented model of professional self-determination of high school students on the basis of their participation in research activities. The proposed model was tested in 2013—2019; with the help of sociological methods the high efficiency of this model was established.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение старшеклассников, психологическая готовность к выбору профессии, метанавыки, научное общество учащихся (НОУ), старшеклассники, научно-исследовательская деятельность, модель профессионального самоопределения

Key words: *professional self-determination of high school students, psychological readiness to choose a profession, meta skills, scientific society of students (LEU), high school students, research activities, model of professional self-determination*

Современная система образования уделяет большое внимание организации научно-исследовательской деятельности учащихся, которая рассматривается двояко: как элемент профориентационного компонента и как инструмент качества образования [1; 3; 6; 10]. Оба эти аспекта успешно реализованы в научном обществе учащихся (НОУ) «Эврика» (Нижний Новгород), действующего на базе Дворца детского (юношеского) творчества имени В. П. Чкалова. Накопленный многолетний опыт нуждается в обобщении, что и определило актуальность выбранной темы.

В психолого-педагогической литературе проблеме профессионального самоопределения старшеклассников уделяется большое внимание: проанализированы понятие «профессионализм» и его компоненты [2; 3; 9]; отмечено, что в процессе становления профессионализма у человека формируется особый — «профессиональный» — тип личности, который характеризуется высоким уровнем творчества, нравственности и постоянного саморазвития [8]; исследованы психологические условия эффективного выбора профессии школьниками [2; 7; 9].

Особое место в приобретении учащимися представлений об избираемой профессии и собственных возможностях занимает научно-исследовательская деятельность школьников.

Главной целью научно-исследовательской деятельности является не только получение результата в виде выполненной работы, но и в первую очередь развитие личности учащегося, приобретение им навыка исследования как способа освоения действительности, формирование исследовательского типа мышления, активизация личностной позиции школьника. Научно-исследовательская деятельность развивает у учащегося ряд уме-

ний, которые будут полезны ему и в вузе, и в дальнейшей профессиональной деятельности: работать с литературой, критически осваивать материал, четко и ясно излагать свои мысли, а также комплексы исследовательских и коммуникативных умений, без которых невозможна культура научного исследования [3; 9; 10].

Кроме этого, научно-исследовательская деятельность формирует качества, определяющие самоактуализацию и самореализацию личности, мотивацию к познанию и творчеству, развивает так называемые метанавыки, необходимые современному ребенку. В числе последних называются сотрудничество, владение содержанием и способность быстро и стратегически использовать новую информацию (содержание и контент), критическое мышление, творчество, уверенность в себе, хорошие коммуникативные навыки [5].

Одной из эффективных форм организации научно-исследовательской деятельности является городское научное общество учащихся «Эврика». Взаимодействие НОУ с вузами города дает старшеклассникам возможность выбора интересующего профиля обучения и осознанного выстраивания траектории жизненного пути и профессионального самоопределения [1].

В современной ситуации, характеризующейся многообразием подходов к организации деятельности НОУ в условиях различных образовательных сред вузов города, возникла потребность в унификации способов организации профессионального самоопределения старшеклассников в рамках научного общества учащихся.

Для эффективного формирования у



учеников старших классов личной профессиональной перспективы на основе программы развития городского НОУ для старшеклассников «Интеллект» была разработана практико-ориентированная модель профессионального самоопределения школьников в условиях организации научно-исследовательской деятельности в секциях городского НОУ, опирающаяся на систему психолого-педагогических условий. Модель разработана с учетом рекомендаций и концептуальных положений Д. С. Медведева [4] и апробирована во Дворце детского (юношеского) творчества имени В. П. Чкалова.

Ее главное отличие от уже известных и действующих моделей заключается в следующем:

✓ объединены усилия субъектов образовательного процесса и применяется комплексный подход в организации научно-исследовательской деятельности, способствующей дальнейшему профессиональному самоопределению старшеклассников;

✓ созданы условия организационно-методического сопровождения научно-исследовательской деятельности школьников для непрерывного образования, обеспечивающиеся взаимодействием с высшими учебными заведениями города.



Защита научно-исследовательских работ в НГТУ им. Р. Е. Алексеева

Практико-ориентированная модель профессионального самоопределения старшеклассников состоит из трех компонентов, каждый из которых характеризуется своими особенностями, методами, задачами и т. п. Рассмотрим эти компоненты подробнее.

✓ Содержательный компонент

Целью содержательного компонента является содействие профессиональному самоопределению старшеклассников через участие в научно-исследовательской деятельности. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

— *обучения*: получение более глубоких знаний в выбранной предметной области; повышение осведомленности в мире профессий и на рынке труда в современных социально-экономических условиях;

— *развития*: реализация творческого потенциала личности старшеклассника; развитие способности к самостоятельному принятию решений и личной ответственности за совершенный выбор;

— *воспитания*: самопознание и саморазвитие личности для успешного профессионального самоопределения; воспитание активной гражданской позиции в процессе профессионального самоопределения.

Для реализации содержательного компонента необходимо соблюдение следующих принципов:

— гуманизма;

— научного обеспечения программы;

— интегративности;

— полинаправленности программы;

— непрерывности программы;

— развития творческой личности;

— преемственности взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса.

✓ Организационно-деятельностный компонент

Реализация организационно-деятельностного компонента проходит в три этапа:

— *организационный*: посещение организационных собраний НОУ на базах ведущих вузов города; выбор научной области старшеклассником (и соответствующей секции городского НОУ); оформление необходимых документов для обучения в рамках дополнительного образования;

— *основной*: участие школьников в лектории по выбранному научному направлению в рамках выбранной секции; определение темы будущего исследования; изучение литературы по выбранной теме; формулирование элементов методологического аппарата исследования; проведение исследования старшеклассником; обработка полученных дан-

ных и написание текста научной работы; защита подготовленной научной работы в рамках секции НОУ (с вероятностью выхода на районный и городской уровни);

— *заключительный*: выступление на городской конференции НОУ; поступление в профильный вуз после окончания учебы в общеобразовательной организации.

Основные направления научно-исследовательской деятельности старшеклассников в рамках организационно-деятельностного компонента: техническое, естественнонаучное, математическое, юридическое, медицинское, сельскохозяйственное, психолого-педагогическое, социологическое, экономическое, архитектурно-

строительное, искусствоведческое, исторические, философские, филологические науки, политология и другие.

На данном этапе в качестве форм работы используются лекции, семинары, практические занятия, консультации и беседы, вебинары, онлайн-обучение, мастер-классы, самостоятельная работа школьников.

Методы работы можно разделить на две группы:

- индивидуальные;
- групповые (проблемно-поисковые, эвристические и т. д.).

✓ *Результативный компонент*

Составляющие результативного компонента и их содержание представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результативный компонент практико-ориентированной модели профессионального самоопределения старшеклассников

Составляющие результативного компонента	Содержание составляющих результативного компонента
Ценностно-нравственный	— Ориентация на самопознание, саморазвитие, самоопределение, самореализацию, самосовершенствование (на основе Я-концепции); — творческое отношение к профессиональной деятельности; — умение совмещать личные интересы с профессиональными
Когнитивный	— Знание условий успешного профессионального самоопределения; — выраженный познавательный интерес к деятельности в рамках выбранного научного направления и секции НОУ; — знание специфики будущей профессиональной области и способов ее реализации; — осознание необходимости непрерывного профессионального развития; — понимание основных тенденций рынка труда
Рефлексивный	— Адекватная оценка личностных особенностей в выбираемом направлении профессиональной деятельности; — умение поставить реальные цели для собственного карьерного роста; — развитие коммуникативных навыков; — ответственность за принимаемые решения
Деятельностный	— Умение проектировать свою профессиональную траекторию; — активная жизненная позиция в реализации личных профессиональных перспектив; — умение предусмотреть запасные варианты реализации профессиональных планов
Региональный	— Познавательный интерес к востребованности выбранной профессии на региональном уровне; — знание рынка труда и рынка образовательных услуг на региональном уровне; — выбор профессиональной деятельности, направленной на решение региональных социально-экономических проблем

Данная модель апробировалась в 2013—2019 годах; объем выборки исследования составил 13 147 старшеклассников Нижнего Новгорода.

Мы проанализировали динамику успешности поступления в вузы школьников — выпускников НОУ в обозначенный период (таблица 2).

Таблица 2

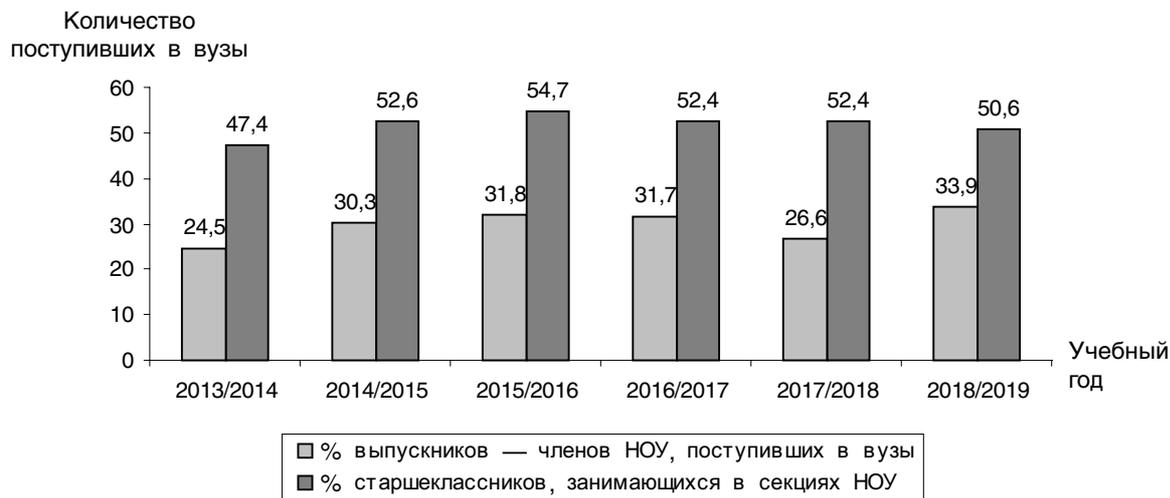
Динамика успешности поступления в вузы выпускников НОУ «Эврика» в 2013—2019 годах

Год	Общее количество выпускников школ Нижнего Новгорода, чел.	Количество выпускников — членов НОУ, поступивших в вузы	
		абсолютное, чел.	относительное, %
2013	7405	1815	24,5
2014	6048	1834	30,3
2015	5783	1840	31,8
2016	5942	1866	31,4
2017	5997	1632	27,2
2018	6046	1976	32,7
2019	6201	2184	35,2

Анализ данных таблицы 2 показывает тенденцию положительной динамики успешности поступления в вузы выпускников — членов НОУ. Более половины стар-

шеклассников, обучающихся в секциях городского научного общества учащихся, после окончания школы успешно поступают в вузы (см. диаграмму).

Динамика успешности поступления в вузы выпускников секций НОУ, в %



Данные, приведенные в таблице 2 и диаграмме, ожидаемо демонстрируют успешность выпускников НОУ в переходе на следующую, вузовскую, ступень образования.

Дополнительно нами было организовано анкетирование учащихся 9—11-х классов школ Нижнего Новгорода с целью выявления роли научно-исследовательской деятельности в профессиональ-

ном самоопределении старшеклассников. Анкетирование прошли 344 школьника, обучающихся в секциях городского НОУ «Эврика», и 336 старшеклассников, не имеющих опыта научно-исследовательской

работы и обучающихся в общеобразовательных школах всех районов города. Распределение ответов по наиболее значимым для нашего исследования вопросам анкеты показано в таблице 3.

Таблица 3

Распределение ответов старшеклассников на вопросы о роли научно-исследовательской деятельности для профессионального самоопределения

Ответы на вопросы	Члены НОУ, %	Старшеклассники, не занимающиеся в НОУ, %
Определились с выбором будущей профессии	71,8	42,3
Знают требования, предъявляемые будущей профессией	67,7	39,4
Считают, что школа предоставляет достаточно возможностей для правильного выбора профессии	49,4	24,1
Считают, что научно-исследовательская деятельность способствует правильному профессиональному самоопределению	87,2	67,8

Таким образом, проведенное исследование подтвердило эффективность сконструированной практико-ориентированной модели профессионального самоопределения школьников на основе их участия в научно-исследовательской деятельности. Мы можем сделать вывод, что науч-

но-исследовательская деятельность в рамках НОУ является продуктивной технологией профессионального самоопределения, которая способствует осмыслению старшеклассниками своих способностей, знаний, умений, возможностей, построению жизненных планов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баланцева, О. Н.* Исследовательская деятельность эколого-биологической направленности в НОУ «Эврика» — эффективное средство профессиональной ориентации учащихся / О. Н. Баланцева, А. В. Лебедева // Экология и безопасность в техносфере: современные проблемы и пути решения : сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов. — Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2017. — С. 529—532.
2. *Дружилов, С. А.* Системный подход к изучению психологического феномена профессионализма человека / С. А. Дружилов // Вестник ТГПУ. — 2005. — № 1. — С. 51—55.
3. *Матрешина, Е. Б.* Формирование профессиональной личности будущего юриста в образовательном пространстве ВУЗа / Е. Б. Матрешина // Вестник Университета (Государственный университет управления). Социология и управление персоналом. — 2013. — № 10. — С. 167—173.
4. *Медведев, Д. С.* Модель профессионального самоопределения старшеклассников в профильной школе // Вестник ЧГПУ. — 2008. — № 11. — С. 45—54.
5. *Михник Голинкофф, Р.* Знать или уметь / Р. Михник Голинкофф, К. Хирщ-Павек. — URL: <https://www.mann-ivanov-ferber.ru/books/znat-ili-umet/>.
6. *Плотникова, Е. Е.* Социально-педагогические условия профессиональной ориентации старшеклассников / Е. Е. Плотникова, Н. В. Быстрова // Вестник Мининского университета. — 2017. — № 2. — URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/347/348>.
7. *Сорокоумова, Г. В.* Научное общество учащихся как эффективная форма развития личностных потенциалов старшеклассников / Г. В. Сорокоумова // Инновационные технологии в науке и образовании. — 2016. — № 4 (8). — С. 177—180.

8. Сорокоумова, Г. В. Условия, механизмы и факторы развития профессиональной личности социомического типа : учебное пособие / Г. В. Сорокоумова. — Н. Новгород : Изд-во НГЛУ, 2017. — 296 с.

9. Фонарев, А. Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А. Р. Фонарев. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института НПО «МОДЭК», 2005. — 560 с.

10. Челнокова, Е. А. Тьюторская деятельность педагога в условиях профессионального самоопределения школьников / Е. А. Челнокова, Р. Б. Набиев // Вестник Мининского университета. — 2015. — № 1. — URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/24/25>.

НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО УЧАЩИХСЯ КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-КООРДИНИРУЮЩЕЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Н. И. АСТАШИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры сервиса
НГИЭУ (Княгинино),
учитель биологии и экологии
Воротынской средней школы,
Заслуженный учитель РФ
astashinan@mail.ru



А. Е. АСТАШИН,
кандидат географических наук,
доцент кафедры географии,
географического и геоэкологического
образования НГПУ им. К. Минина,
доцент кафедры сервиса НГИЭУ
(Княгинино)
astashinfizgeo@mail.ru

Статья посвящена исследованию роли научного общества учащихся в формировании исследовательской компетентности. На примере городского НОУ «Эврика» (Нижний Новгород) выделены основные направления его деятельности, функции и результаты. Авторы статьи рассматривают научное общество учащихся как организационно-координирующее и мотивирующее условие развития исследовательской деятельности школьников.

The article is devoted to the study of the role of the scientific society of students in the formation of research competence. On the example of the city scientific society of students «Eureka» (Nizhny Novgorod), the main areas of activity, functions, results of activity are highlighted. The authors of the article consider the scientific society of students as an organizational and coordinating and motivating condition for the development of students' research activities.

Ключевые слова: *исследовательская деятельность, исследовательская компетентность, научное общество учащихся*

Key words: *research activity, research competence, students' scientific society*

Растущий интерес педагогической общественности к организации исследовательской деятельности учащихся определяется развивающим характером современного образования. Его основой является компетентностный подход, направленный на формирование выпускника школы как компетентной, то есть всесторонне развитой, образованной, инициативной и успешной личности, обладающей системой мировоззренческих взглядов, ценностных ориентаций, идейно-нравственных, культурных и этических принципов и норм поведения [9].

Исследовательская компетентность, являясь важнейшим компонентом общекультурной компетентности, обладает высокой значимостью для повышения мотивации и качества образования. Нацеленная на удовлетворение и развитие познавательных потребностей обучающихся, исследовательская компетентность ориентирована не только на получение нового знания об окружающем мире, но и овладение научными способами познания [4].

Структура исследовательской компетентности неоднородна, она содержит взаимосвязанные компоненты: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный, — каждый из которых выполняет свои функции и задачи. Ведущим фактором формирования исследовательской компетентности является исследовательская деятельность.

Опираясь на проведенный анализ научно-педагогической и методической литературы, определим существенные харак-

теристики учебно-исследовательской деятельности:

✓ личностный, продуктивный характер, проявляющийся в виде приобретения учащимися новых знаний, освоения ими новых способов познания, становления личных мировоззренческих установок, приобретения учащимися опыта творческой самостоятельности;

✓ сочетание разнообразных видов познавательной деятельности, где востребованы разнообразные способности учащихся, реализованы их личные пристрастия, что обеспечивает ее эмоциональную привлекательность, мотивацию, смысловую направленность;

✓ проблематизация — суть исследования заключается в поиске ответа на проблемные вопросы, на которые нельзя заранее ответить однозначно [1].

Выделим главные функции учебно-исследовательской деятельности:

✓ в начальной школе она является средством развития познавательного интереса и эффективным стимулом, побуждающим к приобретению новых знаний;

✓ в основной школе она развивает исследовательские способности, обеспечивает формирование навыков самостоятельно ставить и достигать цели в учебной деятельности;

✓ в старшей школе доминирующей функцией становится развитие исследовательской компетентности, предпрофессиональных навыков, которые в дальнейшем станут основой профессионального обучения [6].

Выполняя вышеперечисленные функ-

ции, исследовательская деятельность является важнейшим фактором, способствующим формированию общекультурной компетентности в целом и исследовательской компетентности в частности.

Отметим, что выделяемые этапы исследовательской деятельности совпадают с этапами научного исследования:

- ✓ постановкой проблемы;
- ✓ изучением теории, связанной с выбранным направлением исследования;
- ✓ выбором необходимых методик исследования и их практическое освоение;
- ✓ сбором собственного материала, анализ и обобщение;
- ✓ формулированием собственных выводов;
- ✓ оформление полученных результатов и их публичное представление.

Однако между учебной исследовательской деятельностью и научным исследованием есть и значительные отличия. И речь идет не о масштабах изучаемых проблем и глубине их проработки — главное отличие заключается в принципиально разных целях деятельности. Важнейшим результатом учебно-исследовательской деятельности является приобретение знаний, ценностей, идей, новых для самих учащихся, но, возможно, хорошо известных в научной среде. А. В. Леонтович подчеркивает, что главными критериями результативности учебного исследования являются уровни освоения навыков исследовательской деятельности и новых знаний в этой области [6].

Залогом успешности исследовательской деятельности учащихся становится создание условий для ее организации:

- ✓ теоретико-методологической основы;
- ✓ методической системы;
- ✓ организационно-координирующих и мотивирующих условий.

Анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы показал,

что исследовательская деятельность является предметом широкого научного обсуждения (С. Л. Белых, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, А. В. Леонтович, И. Я. Лернер, А. В. Хуторской и др.). Различные методические аспекты организации исследовательской деятельности отражены в работах Г. С. Камериловой, А. В. Мариной, С. В. Суматохина, И. М. Швеца и др.

Важнейшим организационно-координирующим условием развития исследовательской деятельности стала деятельность научных обществ учащихся НОУ — общественных добровольных творческих организаций, в состав которых входят обучающиеся и педагоги, объединенные желанием глубокого познания достижений науки, обладающие интеллектуальной инициативой, творческим мышлением, способные аналитически подходить к собственной деятельности, готовые к приобретению опыта исследовательской деятельности. В настоящее время эта форма внеурочной деятельности получила широкое распространение в образовательных организациях. НОУ действуют при школах, дворцах детского творчества, средних специальных и высших учебных заведениях.

Рассмотрим роль научного общества учащихся в формировании исследовательской компетентности на примере НОУ «Эврика» (Нижний Новгород).

Научное общество учащихся «Эврика» было создано в 1969 году при городском Дворце пионеров (сейчас — Дворец детского (юношеского) творчества им. В. П. Чкалова). За прошедший полувековой период своего существования НОУ «Эврика» успешно развивалось. Менялись структура, формы работы, направления исследований, но доминирующее направление деятельности остается прежним. Цель НОУ — совершенствование условий поддержки и развития интеллектуально и творчески одаренных детей посредством научно-исследовательской деятельности.

В настоящее время в рамках НОУ

Между учебной исследовательской деятельностью и научным исследованием есть и значительные отличия. И речь идет не о масштабах изучаемых проблем и глубине их проработки — главное отличие заключается в принципиально разных целях деятельности.

«Эврика» организована работа более 100 секций, охватывающих различные направления: естественнонаучное, научно-техническое, культурологическое, лингвистическое, социально-педагогическое, гуманитарное, физкультура и спорт и др. Следует отметить, что НОУ «Эврика» сотрудничает с ведущими нижегородскими высшими учебными заведениями.

В деятельности НОУ «Эврика» можно выделить несколько направлений:

✓ *Организационно-педагогическое*, предполагающее работу с педагогами, руководителями исследовательских работ учащихся. В рамках этого направления организуются обучающие семинары, вебинары, консультации, рецензирование исследовательских работ, которые проводят научные сотрудники, кандидаты и доктора наук высших учебных заведений города. Таким образом, НОУ выполняет координирующую и организационную функции.

✓ *Организация исследовательской деятельности учащихся в рамках научных кружков*, работающих на базе Дворца детского (юношеского) творчества им. В. П. Чкалова, вузов и школ города и области. Занятия в научных кружках и секциях под руководством преподавателей вузов, имеющих ученую степень, обеспечивают глубокую проработку поставленной проблемы, освоение логики научного исследования, практическое овладение научными методами познания.

В качестве примера приведем работы, выполненные в рамках естественнонаучной секции «География»: «Перспективное планирование хозяйственного освоения острова Гребневские пески г. Нижнего Новгорода на основе ландшафтного анализа», «Ландшафтная структура, природоохранное и социальное значение памятника природы «Дубрава у города Городца», «Перспективы развития малой гидроэнергетики на реке Печеть Дальнеконстантиновского района Нижегородской области» (победители и призеры 49-й конференции НОУ 2019 года).

Исследовательские работы были выполнены на основе использования таких методов исследования, как анализ литературы, экспедиционный, геоинформационный, математический, картографический, статистический, корреляции, ретроспективного анализа, географического прогноза.

✓ *Организация ежегодной конференции НОУ*, на которой представляются результаты исследовательской деятельности, определяют победители и призеры по секциям в соответствии с выбранным направлением исследований. На конференции школьники не только получают опыт публичного представления своей работы, но и учатся вести научную дискуссию, знакомятся с опытом других юных исследователей.

Участие в итоговой конференции НОУ является серьезным мотивом для продолжения исследовательской деятельности. Наиболее успешные работы перерастают в научные статьи [3; 8; 13]. Как показывает практика, тематика исследовательских работ, выполненных старшеклассниками, часто влияет на выбор будущей профессии, определение высшего учебного заведения для продолжения образования. Ежегодно на итоговую конференцию НОУ «Эврика» представляется более 1000 секционных докладов по результатам выполненных исследовательских работ учащихся, что свидетельствует о высокой востребованности исследовательской деятельности, эффективности работы научного общества учащихся.

Реализуя отмеченные выше направления деятельности, научное общество учащихся является организационно-координирующим условием формирования исследовательской компетентности.

Подводя итог, отметим, что городское



Победители турнира
«Моя профессия — эколог»
(Воротынская средняя школа)

НОУ «Эврика», создавая условия для организации исследовательской деятельности учащихся, задает вектор развития исследовательского движения в Нижего-

родской области, успешно выполняет свое социальное предназначение поддержки и развития интеллектуально и творчески одаренных детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Асташина, Н. И.* Развитие исследовательской деятельности учащихся на ключевых орнитологических территориях в дополнительном экологическом образовании : дисс. ... канд. пед. наук / Н. И. Асташина. — Н. Новгород, 2011. — 190 с.
2. *Асташина, Н. И.* Рекреационное природопользование: перспективы использования экологических троп для формирования исследовательской компетентности / Н. И. Асташина, Г. С. Камерилова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2016. — Т. 5. — № 2 (15). — С. 115—119.
3. Динамика лесистости на территории водосборного бассейна реки Велетьма в XXI веке / А. Е. Асташин, М. М. Бадьин, А. В. Самойлов [и др.] Орфановские чтения — 2018 : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (14 декабря 2018 г., Н. Новгород). — Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2019. — С. 24—28.
4. *Зимняя, И. А.* Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. — Ижевск ; М. : [б. и.], 2001. — 103 с.
5. *Камерилова, Г. С.* Исследовательская деятельность в географическом образовании школьников / Г. С. Камерилова, М. А. Картавых // География в школе. — 2017. — № 5. — С. 34—39.
6. *Леонтович, А. В.* Исследовательская и проектная работа школьников. 5—11 классы / А. В. Леонтович, А. С. Саввичев ; под ред. А. В. Леонтовича. — М. : ВАКО, 2014. — 160 с.
7. *Марина, А. В.* Переход на ФГОС общего образования: проблемы в деятельности учителя биологии и пути их решения / А. В. Марина, Е. А. Галкина, О. Б. Макарова // Биология в школе. — 2016. — № 1. — С. 17—24.
8. Озеро Сомовик Варнавинского района Нижегородской области: морфометрические и гидрологические характеристики / А. Е. Асташин, А. В. Самойлов, М. Н. Пашкин [и др.] // Орфановские чтения — 2018 : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (14 декабря 2018 г., Н. Новгород). — Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2019. — С. 21—24.
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
10. *Суматохин, С. В.* Учебно-исследовательская деятельность по биологии в соответствии с ФГОС: с чего начинать, что делать, каких результатов достичь / С. В. Суматохин // Биология в школе. — 2014. — № 4. — С. 23—30.
11. *Хуторской, А. В.* Педагогическая инноватика / А. В. Хуторской. — М. : Академия, 2010. — 256 с.
12. *Швец, И. М.* Экологическое образование как фактор развития и устойчивости системы школьного образования / И. М. Швец // Экологическое образование: теория и педагогическая реальность : материалы научно-практической конференции (2 ноября 2005 г., Н. Новгород) / под ред. Г. С. Камериловой. — Н. Новгород : Типография Поволжье, 2005. — С. 27—30.
13. Шуваловский канал Нижнего Новгорода: гидролого-геоморфологическая характеристика / А. Е. Асташин, М. М. Бадьин, Г. А. Дегтева [и др.] // Орфановские чтения — 2018 : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (14 декабря 2018 г., Н. Новгород). — Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2019. — С. 13—21.

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СЕКЦИЙ НОУ «ЭВРИКА»
ПРИВОЛЖСКИМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИМ
МЕДИЦИНСКИМ УНИВЕРСИТЕТОМ МИНЗДРАВА РОССИИ**



А. В. СЕРГЕЕВА,
кандидат медицинских наук,
доцент кафедры эпидемиологии,
микробиологии и доказательной
медицины, руководитель НОУ «Эврика»
ФГБОУ ВО «ПИМУ» Министерства
здравоохранения РФ (Нижний Новгород)
sergeeva-av2013@yandex.ru



Е. С. БОГОМОЛОВА,
доктор медицинских наук,
профессор, проректор по учебной работе,
заведующий кафедрой гигиены
ФГБОУ ВО «ПИМУ» Министерства
здравоохранения РФ (Нижний Новгород)
prorector@pimunn.ru

В статье рассматривается проблема развития профориентационных компетенций у школьников. Авторами выделяются и раскрываются основные этапы учебной траектории образовательного процесса со школьниками на базе ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России. Подробно представлены итоги работы учащихся в НОУ «Эврика», а также определены ее дальнейшие перспективы.

The article considers the problem of the development of vocational guidance competencies in schoolchildren. The authors highlight and disclose the main stages of the educational trajectory on the basis of the Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health of Russia, namely, general theoretical and own scientific research. The results of the work of schoolchildren in the students' scientific society «Eureka» are given in detail, and further prospects are identified.

Ключевые слова: *профориентация, профориентационная работа, школьники, научное общество, научно-исследовательская работа*

Key words: *career guidance, career guidance work, schoolchildren, scientific society, research work*

В условиях рыночной экономики возрастают требования к качеству подготовки квалифицированных специалистов, напрямую зависящие от успешного профессионального самоопределения обучающихся [3; 4; 5]. В связи с этим основной задачей образования является

внедрение научно-познавательной стратегии для формирования профессиональных компетенций школьников [2; 6].

В 2020 году городское научное общество учащихся «Эврика» отмечает свой 50-летний юбилей. История научного общества неразрывно связана с историей

страны, города, среднего школьного образования и высшей школы. В ней, как в зеркале, отразились все основные исторические и политические моменты. В то же время в судьбу НОУ «Эврика» тесно вплетены судьбы людей, которые организуют работу его секций, занимаются в них и вовлечены в сферу его деятельности. Их профессионализм, творчество, заинтересованность и преданность делу способствовали развитию городского научного общества и тем достижениям, которыми мы сегодня обладаем и по праву гордимся!

В Приволжском исследовательском медицинском университете Минздрава России (ранее НижГМА) первые секции НОУ «Эврика» были организованы в 1971 году, то есть через год после создания городского научного общества. Это были секции микробиологии, нормальной анатомии и нормальной физиологии. Их работа продолжается уже 48 лет. Через 15 лет, в 1986 году, открылась секция эпидемиологии, а в 2013 году — секция биохимии. В разные периоды профориентационное направление в вузе возглавляли профессионалы своего дела: О. Н. Воробьева, В. А. Плеханов, Н. К. Эделева, Л. Г. Никонова, И. В. Коновалова, А. В. Безденежных, А. А. Миронов, И. А. Чернигина, М. В. Лукоянов, И. Г. Алексеева, А. С. Благодравова и многие другие [1].



Кружковцы за работой в лаборатории, 1966 г.

В настоящее время университетом организованы семь секций НОУ «Эврика». Четыре из них работают на базе самого вуза:

✓ «Нормальной анатомии» (руководитель — кандидат медицинских наук, доцент кафедры нормальной анатомии А. А. Курникова);

✓ «Нормальной физиологии» (руководитель кандидат биологических наук, доцент кафедры нормальной физиологии Е. А. Калюжный);

✓ «Эпидемиологии» (руководитель — кандидат медицинских наук, доцент кафедры эпидемиологии, микробиологии и доказательной медицины А. В. Сергеева);

✓ «Биохимия человека и животных» (руководитель кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры биохимии имени Г. Я. Городисской А. А. Анашкина).

Кроме этого, три секции работают на базе лицея № 8:

✓ «Профилактическая медицина» (руководители: кандидат медицинских наук, доцент кафедры гигиены Т. В. Бадеева, и кандидат медицинских наук, доцент кафедры гигиены Е. О. Максименко);

✓ «Биогенные элементы» (руководитель — кандидат химических наук, доцент кафедры общей химии А. Н. Линева);

✓ «Введение в микробиологию с основами иммунологии» (руководитель — кандидат биологических наук, доцент кафедры эпидемиологии, микробиологии и доказательной медицины В. С. Кропотов).

Основными целями обучения школьников в секциях НОУ «Эврика» являются знакомство с медицинской наукой и профессиональное ориентирование, а также пробуждение интереса к научно-исследовательской деятельности, обучение работе с литературой, приобретение навыка научно мыслить. Соответственно, осуществляется первичный профессиональный отбор и развиваются навыки научно-исследовательской деятельности.

Главным тактическим приемом научно-познавательной стратегии формирования профессиональных компетенций учащихся является определение образовательных потребностей и погружение в профессиональные ситуации. Итогом становится адаптация школьников к обучению в высшем учебном заведении.

Особенности обучения в секциях НОУ «Эврика» в ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России обусловлены наличием специальной программы, утвержденной советом кураторов Нижнего Новгорода в соответствии с учебно-методическим пла-

ном секции в рамках программы дополнительного образования детей. Образовательный процесс со школьниками строится по следующей учебной траектории: выявление образовательных потребностей → погружение в профессиональные ситуации → общетеоретический этап → собственное научное исследование → возможность самопознания → актуализация результатов обучения → обратная связь (доклад с презентацией и другие формы).

Планирование образовательной траектории начинается с *выявления образовательных потребностей*, под которым понимают определение потребности учащегося в овладении знаниями, умениями, навыками и качествами, необходимыми ему для решения различных проблем (например, профессиональной ориентации).

Затем следует *погружение в профессиональные ситуации*, главной задачей которого является получение школьниками самостоятельного опыта деятельности в медицинской сфере. Профессиональное погружение позволяет «окунуться» в будущую профессию, выявить ее достоинства и недостатки. Обучающиеся могут протестировать истинность своего интереса к этой работе (а не к ее образу), исследовать свой потенциал, осознанно выбрать и скорректировать личный профессиональный маршрут, на собственном опыте ощутить, какие инструменты, навыки пригодятся им для решения профессиональных задач. И что самое важное, в результате у учащихся появляется мотивация самостоятельно добавлять в свое будущее профессиональное обучение различные дополнительные компетенции (например, дополнительные курсы по освоению статистических методов обработки результатов, иностранных языков, участие в приобретении практических навыков и т. д.).

Общетеоретический этап включает знакомство с латинской терминологией и базовыми биологическими и статистическими понятиями, терминами и определениями в медицине; формирование навыков реферирования при работе с учеб-

ной и научной литературой; моделирование умений — составление реферата по заданной теме, доклада и презентации своей работы. В целом общетеоретический раздел способствует активному восприятию и усвоению информации, выработке умений и навыков научно-исследовательской деятельности.

Важным этапом обучения школьников является *собственное научное исследование*. Выполнение этой работы требует от учащегося инициативы, целеустремленности, организованности и т. д. Предметом научного исследования школьника может быть обзор научной литературы, результаты анкетирования учащихся школ, данные различных лабораторных исследований (биохимические и биологические эксперименты, физиологические модели, анатомические препараты, результаты микробиологических исследований), информация, взятая из медицинских кабинетов школ и других организаций (Роспотребнадзор, ветеринарная служба и т. д.), использование математических моделей и пр.

В результате движения по учебной траектории каждый школьник в итоге занимается *самопознанием*, в процессе которого он изучает свои физические, психические и духовные особенности, осознает положительные и отрицательные качества своей личности, выявляет собственные интересы и склонности, осмысливает себя как личность в целом, то есть постигает свое «я». В результате учащийся осознает собственные границы и возможности в данный период своего развития.

Актуализация результатов обучения предполагает применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков и качеств.

Длительность обучения составляет 1—2 года в зависимости от направления работы секции. Как правило, заседания



И. Ю. Широкова и учащиеся секции эпидемиологии, 2013 г.

секции организованы в вечернее время, после окончания уроков в школе. Занятия проводятся в виде лекций и бесед, семинаров с демонстрацией учебных фильмов, индивидуальных занятий, совместных заседаний студенческого научного общества, а также самостоятельной деятельности. Особый интерес у школьников вызывают практические занятия в форме лабораторных работ и экспериментов, которые организуются с учетом их потенциальной опасности. Местами проведения являются аудитории ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России, анатомические залы, музеи, лаборатории (биохимическая, учебная микробиологическая, иммунологическая, ПЦР-лаборатория), viva-рий, компьютерные классы.

Независимо от выбора будущей специальности полученные знания и умения всегда оказываются востребованными в дальнейшей студенческой и профессиональной жизни школьников — членов НОУ. Для тех же учащихся, которые выбирают медицину в качестве будущей профессии, занятия в секциях Приволжского исследовательского медицинского университета Минздрава России становятся первым знакомством с этой наукой, которое продолжается в процессе обучения и работы уже в студенческом научном кружке.

Своеобразным итогом работы юных исследователей является их ежегодное участие в общешкольных и районных конференциях, на которых учащиеся пред-

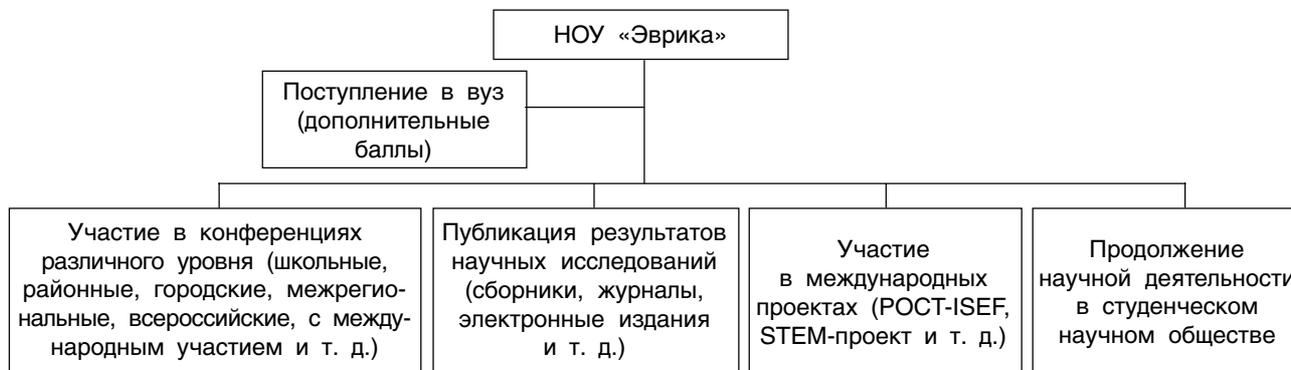
ставляют свои первые научные доклады о результатах исследовательской деятельности. Кроме того, школьники имеют возможность принять участие и в городской конференции НОУ «Эврика», участники которой награждаются дипломами 1-й, 2-й, 3-й степени. При поступлении в ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России за данные достижения учащимся добавляются вступительные баллы (от 1 до 4).

Важным в деятельности НОУ также является участие победителя во Всероссийской конференции «Интеллект будущего» (Москва), в Приволжском научно-техническом конкурсе работ школьников РОСТ-ISEF, а также в городских студенческо-ученических Королёвских чтениях. Следует отметить, что победители и призеры городской конференции НОУ могут опубликовать свою научно-исследовательскую работу как в сборнике «Интеллект», издаваемом под эгидой городского совета кураторов и департамента образования Нижнего Новгорода, так и в печатных изданиях на базе вузов.

Важным моментом в осуществлении научной деятельности является возможность участия в международном STEM-проекте по созданию и работе научно-технических лабораторий для школьников, действующем в рамках инициатив корпорации Intel в России и под эгидой Всероссийского фестиваля науки.

Обобщим итоги учебной образовательной траектории (см. схему).

Итоги учебной траектории по формированию профессиональных компетенций школьников



Кропотливая, далеко не всегда заметная работа с обучающимися, родителями и учителями школ и детских организаций дополнительного образования помогает ребятам раскрыть свои творческие способности и реализовать себя, а также осознанно подойти к выбору своей будущей профессии. Кроме того, проведение конференций и других интеллектуальных соревнований между школьниками подстегивает их интерес и здоровое чувство соперничества. Следует также отметить, что вместе с научным ростом учащихся происходит и повышение квалификации педагогов, что, несомненно, важно в профориентации. Школьники, которые на протяжении нескольких лет занимались в НОУ, являются наиболее подготовленными

и мотивированными к обучению в вузе. Они, как правило, становятся лучшими студентами и выпускниками. Полученные знания и умения, а также неоценимый опыт работы с научной информацией используется обучающимися в их студенческой и профессиональной жизни. Как правило, заинтересованные ребята продолжают заниматься научно-исследовательской деятельностью в студенческом научном обществе (СНО), а затем в совете молодых ученых (СМУ).

Таким образом, НОУ «Эврика» создавая атмосферу дерзаний и творческих поисков, помогает привить интерес к профессии и в определенной степени сформировать характер будущих врачей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ковалишена, О. В.* История и современность кафедры эпидемиологии Нижегородской государственной медицинской академии. 80-летний путь развития / О. В. Ковалишена, Н. В. Саперкин, А. В. Сергеева. — Н. Новгород : Ремедиум Приволжье, 2012. — 306 с.
2. *Короленко, А. В.* Сформированность профессиональных предпочтений как фактор социализации детей подросткового возраста / А. В. Короленко, О. Н. Калачикова // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. — 2016. — № 6 (48). — С. 143—161.
3. *Разварина, И. Н.* Оценка влияния уровня школьной мотивации на формирование личностных характеристик подростков / И. Н. Разварина, А. Г. Харламова, И. В. Тропина // Экономика и социум. — 2016. — № 3 (22). — С. 1596—1603.
4. *Сухарева, Л. М.* Профориентационная деятельность как объект педагогического исследования: ретроспективный анализ / Л. М. Сухарева // Вопросы территориального развития. — 2019. — № 1 (46). — С. 1—10.
5. *Чистякова, С. Н.* Системное сопровождение процесса формирования профессионального самоопределения обучающихся / С. Н. Чистякова // Профессиональное образование. Столица. — 2016. — № 4. — С. 2—5.
6. *Sloane, P. J.* Overeducation, skill mismatches, and labor market outcomes for college graduates / P. J. Sloane. — Bonn : IZA World of Labor, 2014. — 10 p.



РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. М. ВОЛКОВА,
кандидат архитектуры,
доцент кафедры стандартизации,
метрологии и управления в технических системах ННГАСУ
skynn@mail.ru

Статья посвящена развитию навыков научно-исследовательской работы старшеклассников в сфере дополнительного образования на примере взаимодействия Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета и Дворца детского (юношеского) творчества им. В. П. Чкалова в рамках городского научного общества учащихся «Эврика» города Нижнего Новгорода (секция «Дизайн, метрология, стандартизация»).

The article is devoted to the development of skills of high school students' research work in the field of additional education on the example of cooperation among the Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering and the Palace of children's creativity named after V. P. Chkalov within the city scientific society of students «Eureka» of Nizhny Novgorod, section «Design, metrology, standardization».

Ключевые слова: *дополнительное образование, старшеклассники, научные исследования, творчество, профориентация, научное общество учащихся «Эврика» Нижнего Новгорода*

Key words: *additional education, high school students, research, creativity, career guidance, scientific society of students «Eureka» of Nizhny Novgorod*

Сегодня экономика России нуждается в технических кадрах, владеющих навыками проектного мышления, научно-исследовательской работы, BIM-технологий, генерирующих инновации. Традиционная школа прекрасно развивает компетенции обучающихся по естественным, физико-математическим, гуманитарным наукам, но отстает в осуществлении их графической подготовки, необходимой для фиксации и развития результатов научных исследований в сфере техники и технологий. А ведь навыки работы с чертежом нужны даже простым рабочим (сантехнику, плотнику, швее и т. д.), которым часто, особенно в сельской местности, доступно только школьное образование.

Сегодня вновь становятся актуальными воспитательные эксперименты А. С. Макаренко, считавшего, что труд и образование, прежде всего техническое, должны «идти» вместе. Возникает парадокс: с одной стороны — сегодня стране необходимы исследователи, изобретатели, техники, с другой — нет предпосылок для их обучения в школе, поскольку черчение отсутствует в образовательных стандартах. Будущие трудоспособные граждане сегодня лишены возможности получить элементарные знания по стандартам инженерной графики, навыки выполнения видов, разрезов, сечений, аксонометрий, они не могут проверить свои способности в графическом моделировании, важ-

ные в научно-исследовательской работе и при выборе инженерно-технических специальностей [4]. Сегодня в некоторых школах есть факультативы, секции черчения, но для подготовки интеллектуального прорыва в экономике этого недостаточно.

Обратимся к истокам, ведь Россия имеет глубокие традиции изобретательства, где технические достижения ученых всегда оформлялись подробными чертежами. Еще при Петре I графическому образованию уделялось большое внимание — черчение, рисование были основными предметами в технических, военных школах. Чертежи XVIII века, сделанные М. В. Ломоносовым или механиком-самоучкой И. П. Кулибиным, демонстрировали неординарные достижения этих ученых. Например, нижегородец И. П. Кулибин изобрел прототип велосипеда и автомобиля — механическую повозку-самокатку, придумал первый в мире лифт — подъемное кресло, оптический телеграф, «водоход», водяное колесо, машины для добычи соли, мельницы и многое другое. Традиции изобретательства всегда были сильны на нижегородской земле — можно также вспомнить уникальные суда на подводных крыльях, спроектированные Р. Е. Алексеевым в середине XX века, создать которые без чертежей было бы невозможно.

В России XX века были потрясающие взлеты экономики, в большой мере обусловленные развитием уровня технических знаний и умений трудящихся, первоначально полученных в школе. Именно они позволили запустить первый искусственный спутник Земли и человека в космос, освоить атом, Арктику, достигнуть высот в кораблестроении, самолето- и ракетостроении, других областях науки и техники. Техническое и графическое образование тех лет удовлетворяло потребности экономики в воспитании профессиональных кадров. Что же нам в XXI веке мешает опираться на столь достойные традиции?

Сегодня, по статистике, только треть

школьников сдает ЕГЭ по физике, мало обучающихся выбирают техническую стезю. Кто же завтра будет работать в промышленности, создавать валовой продукт, изобретать межпланетные корабли?

Помимо рабочих рук, нужны компетентные, конструктивно мыслящие инже-

неры, которых сегодня в технических вузах приходится с нуля обучать инженерной графике, без которой нет пути к активно развивающимся цифровым, BIM-технологиям. А ведь создание инноваций, интеллектуальной собственности (изобретений, полезных моделей, промышленных образцов, ноу-хау и т. д.) начинается с малого: с пробуждения у школьников интереса к научно-исследовательской работе, техническим системам, приобщения их к изобретательству, основам проектирования, стандартизации, метрологии. «Наука начинается с измерений», — считал Д. И. Менделеев, внесший фундаментальный вклад в метрологию — науку об измерениях и методах обеспечения их единства; он сам, начиная с чертежей, создавал приборы для экспериментов, методики измерений.

Современные программы дополнительного образования технических вузов в рамках профориентации в какой-то мере восполняют недостаток знаний школьников, приобщая их к будущей профессии, развивая их графическую культуру, навыки научно-исследовательской работы, выявляя перспективных ребят для инженерно-технических специальностей. При межведомственной работе систем общего и дополнительного образования сегодня достаточно эффективно происходит решение проблемы профессиональной ориентации будущих абитуриентов. «Комплекс профориентационных мер составляют: профессиональное просвещение, воспитание, обучение, консультирование, развитие личности» [6, с. 3], представляющие собой личностно ориентированную

В России XX века были потрясающие взлеты экономики, в большой мере обусловленные развитием уровня технических знаний и умений трудящихся, первоначально полученных в школе.

помощь в выборе профессии, формировании потребности и готовности к труду в условиях рынка [8]. Согласно требованиям Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 75 гл. 10.) «дополнительное образование направлено на формирование, развитие творческих способностей, удовлетворение индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании, формирование культуры здорового, безопасного образа жизни, укрепление здоровья, на организацию свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, выявление, поддержку детей, проявивших выдающиеся способности» [10].

Реализация требований федерального закона успешно происходит в Нижегородском государственном архитектурно-строительном университете (ННГАСУ), где долгие годы применяется технология организации сетевого партнерства в рамках взаимодействия «школа — вуз» [9], результативно развивается сотрудничество с Дворцом детского (юношеского) творчества им. В. П. Чкалова в рамках городского научного общества учащихся «Эврика». Под руководством преподавателей ННГАСУ работают бесплатные секции, цель которых — сформировать у учащихся навыки научно-исследовательской деятельности, ее практической реализации, фиксации ее результатов с помощью возможностей технического рисунка, инженерной графики, компьютерных технологий.

Для этого решаются следующие задачи:

- ✓ развитие мотивации к познавательной и изобретательской деятельности;

- ✓ формирование научного мировоззрения, культуры, графического мышления, навыков самостоятельной исследовательской работы, оформления ее результатов;

- ✓ стимулирование творчества одаренных детей;

- ✓ создание условий для воспитания активной гражданской позиции учащихся, чувства гордости за отечественную науку, стремления преумножить ее потенциал.

Раскрытие творческих способностей школьников в сфере дополнительного образования происходит в развивающей социальной среде, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосфере сотрудничества, созидания, влияющей на их личность, способствующей формированию социально значимых практических компетенций, помогающей в учебной деятельности [7].

На базе ННГАСУ в рамках нижегородского научного общества учащихся «Эврика» несколько лет работает секция «Дизайн, метрология, стандартизация» [3], где под руководством автора статьи старшеклассники выполняют индивидуальные научно-исследовательские проекты. Рисуя модели пространственных объектов, создавая эскизы, чертежи, изучая основы дизайна, стандартизации, метрологии, проводя поиск стандартов, патентов-аналогов, архивных чертежей, проектов, литературы по теме исследования они повышают свою графическую культуру.

В процессе регулярных занятий школьники изучают:

- ✓ практическое применение дизайна, метрологии, стандартизации;

- ✓ историю стандартизации, закрепляющей в стандартах лучшие достижения науки, техники для многократного использования;

- ✓ историю, стандарты метрологии — науки об измерениях;

- ✓ историю, стандарты дизайна;

- ✓ технический рисунок — средство графического оформления результатов исследования;

- ✓ рисование аксонометрии объекта, его перспективы методом архитектора;

- ✓ цвет — средство дизайн-проектирования;

- ✓ применение отмывки в проекте;

На базе ННГАСУ в рамках нижегородского научного общества учащихся «Эврика» несколько лет работает секция «Дизайн, метрология, стандартизация», где старшеклассники выполняют индивидуальные научно-исследовательские проекты.

✓ правила выполнения чертежей (ЕСКД, СПДС);

✓ основы архитектурной композиции;

✓ макет — средство моделирования объекта.

Основная задача, которую старшеклассники с преподавателем решают в рамках обучения в секции — использование полученных навыков для выполнения научно-исследовательской работы, тема которой выбирается в зависимости от склонностей и предпочтений школьника, с учетом профориентации. Только интересная тематика может мотивировать ребенка на достижение результатов. Проектируя различные объекты (мосты, модульные детские, спортивные площадки, крылечки, камины, предметы мебели, оборудование, средства спасения людей, животных и т. д.), школьники открывают новые грани своего характера, развивают творческие способности, учатся целенаправленно работать, несмотря на трудности. Защита исследования дает возможность раскрыться их ораторским способностям, получить навыки подготовки презентации.

Результаты научно-исследовательских работ 21 победителя городских конференций НОУ «Эврика» Нижнего Новгорода, полученные за два года в сфере дополнительного образования в рамках работы секции «Дизайн, метрология, стандартизация» в ННГАСУ под руководством автора статьи, демонстрируют раскрытие научного потенциала, развитие творческих способностей, графической культуры, успешно реализованные девять учащимися при поступлении в ННГАСУ на выбранные специальности (девять человек еще не закончили школу).

Темы исследований старшеклассников разнообразны. Например, в работе М. Андреева «Стандартизация объектов конструктивизма в России начала XX века» были проанализированы особенности зданий Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, построенных в стиле конструктивизм; создан макет клуба-столовой по чертежам нереализованного дипло-

мого проекта выпускника ВХУТЕМАС 1926 года И. Ламцова. В исследовании А. Шабалиной «Дизайн-проект пешеходного моста через Мещерское озеро к стадиону в Нижнем Новгороде» прослежена

история мостов; создан дизайн-проект и макет эргономичного, безопасного, удобного пешеходного моста из современных композитных материалов, соответствующего требованиям технического регулирования, стандартов, привлека-

тельного для нижегородцев и гостей города, цитирующего исторические элементы башни Шухова. В исследовании К. Трофимовой «Дизайн-проект универсального погреба для круглогодичного хранения пищевых продуктов» представлена история выживания человечества в сложные периоды, обеспечения продуктовой безопасности страны, сохранения урожаев; разработана концепция объекта с учетом требований технического регулирования, надежности, безопасности людей, окружающей среды, ресурсо- и энергосбережения; подобраны конструктивные, отделочные материалы; созданы дизайн-проект и макет универсального погреба, который можно возвести на приусадебном участке.

Темы, выбранные школьниками, актуальны, они демонстрируют взаимосвязь традиций и новаторства, преемственность в развитии инноваций, заботу о нуждах людей, сохранении наследия, улучшении экологии. Все это позволяет с надеждой смотреть в будущее страны, на благо которой скоро будут трудиться такие неравнодушные граждане.

Таким образом, в процессе проведения исследования старшеклассники приобретают дополнительные компетенции в области научной работы, учатся творчески мыслить, изобретать новое, расширяют кругозор, осуществляют выбор будущей профессии [2].



Макет клуба-столовой по чертежам дипломного проекта И. В. Ламцова (выполнил М. Андреев)

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы.

✓ Необходим возврат предмета «Черчение» в стандарты образования российских школьников, что будет актуальным для развития их научно-исследовательских способностей, графической культуры, требующихся для преемственного формирования профессиональных кадров в сфере техники и технологии.

✓ Успешное взаимодействие Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета с Дворцом детского (юношеского) творчества им. В. П. Чкалова в сфере дополнительного образования в рамках городского НОУ

«Эврика» города Нижнего Новгорода на данном этапе восполняет недостаток знаний старшекласников в сфере графической и технической подготовки, развивая навыки научно-исследовательской работы, приобщая их к будущей профессии.

✓ Занятия старшекласников в секции «Дизайн, метрология, стандартизация» на базе ННГАСУ при взаимодействии с ДДЮТ им. В. П. Чкалова в рамках НОУ «Эврика» формируют навыки ведения, оформления, защиты научно-исследовательской работы, развитие творческих способностей, графической культуры, расширяют кругозор, определяют выбор их будущей профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абоимова, И. С. Методологические основы дизайн-образования / И. С. Абоимова // Приволжский научный журнал. — 2009. — № 2. — С. 201—207.

2. Волкова, Е. М. Опыт применения графических технологий в конкурсных работах школьников / Е. М. Волкова, Г. Д. Батюта // 19-й Международный научно-промышленный форум «Великие реки — 2017»: труды конгресса. В 3 т. Т. 2 / отв. ред. А. А. Лапшин. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2017. — С. 75—79.

3. Волкова, Е. М. Особенности работы со школьниками в секции «Дизайн, метрология, стандартизация» ННГАСУ / Е. М. Волкова // 20-й Международный научно-промышленный форум «Великие реки — 2018»: труды конгресса. В 3 т. Т. 2 / отв. ред. А. А. Лапшин. — Н. Новгород : ННГАСУ. — 2018. — С. 89—91.

4. Волкова, Е. М. Роль графической подготовки в формировании будущего инженера-строителя / Е. М. Волкова, Г. Д. Батюта // Концепт. — 2016. — Т. 18. — С. 85—89. — URL: <https://e-koncept.ru/2016/56205.htm>.

5. Илалтдинова, Е. Ю. Воспитательные результаты — основа логики педагогической целесообразности образовательного пространства / Е. Ю. Илалтдинова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. — 2015. — № 43. — С. 9—10.

6. Колонтаевская, И. Ф. Профориентационная работа со школьниками для поступления на инженерно-технические направления подготовки профессионального образования / И. Ф. Колонтаевская // Концепт. — 2014. — № 11. — С. 111—115. — URL: <http://e-koncept.ru/2014/14319.htm>.

7. Котелевцев, Н. А. Использование технологий построения развивающей социальной среды в образовательной практике в условиях внеурочной деятельности / Н. А. Котелевцев // Нижегородское образование. — 2019. — № 1. — С. 91—97.

8. Кузнецова, М. В. Профориентационная работа в учреждении дополнительного образования детей / М. В. Кузнецова // Концепт. — 2015. — Т. 27. — С. 41—45. — URL: <http://e-koncept.ru/2015/65509.htm>.

9. Технология организации сетевого партнерства в рамках взаимодействия «школа — вуз» / Д. Л. Щеголев, Н. М. Косова, С. Ю. Лихачева, Л. В. Павлова // Высшее образование в России. — 2015. — № 6. — С. 118—123.

10. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

11. Design education: peculiarities of design students' creativity development / I. S. Aboimova, L. P. Depsames, O. V. Serova [etc] // International Journal of Environmental and Science Education. — 2016. — Т. 11. — № 13. — P. 6221—6225.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Digital educational environment as a factor in the development of scientific, educational and creative activities in general educational organizations (*T. I. Kanyanina*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of Information Technologies of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *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; *N. A. Epifanov*, Information Technologies Teacher of Novinskaya school)

Educational system development in a technical college: students' training aspects (*I. O. Leushin*, Doctor of Technical Science, Professor, Head of the Chair of Metallurgical technologies and Equipment of Nizhny Novgorod State Technical University named after R. E. Alekseev, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation; *I. V. Leushina*, Doctor of Pedagogy, Assistant Professor, Professor of the Chair of Foreign Languages of Nizhny Novgorod State Technical University named after R. E. Alekseev)

Implementation of the network project «Seversk Engineering School» in the context of the interaction of organizations of higher and general education (*M. K. Medvedeva*, Candidate of Pedagogy, Dean of Faculty of Advanced Training and Retraining of Seversk Technical University of National Research Nuclear University of Moscow Engineering Physical Institute; *O. R. Nera-dovskaya*, Candidate of Pedagogy, Deputy Director of Institute of Psychology and Pedagogy of Tomsk State Pedagogical University)

Development of the professional reflection of a future teacher in a pedagogical practice period (*G. G. Ernst*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor

of the Chair of Psychology of Altay State Pedagogical University, Barnaul)

Practicability of using a native language in teaching a foreign language in a high school (*I. A. Basova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Theory of Teaching Foreign Languages of Foreign Languages and Area Studies Faculty of Lomonosov Moscow State University)

The creative potential of «screen-writing» technique at literature lessons (*E. A. Elyasina*, Senior Lecturer of the Chair of Literature and Culturology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Educational collaboration as an actual model of a Chair's functioning in the additional professional education context (*S. A. Fadeeva*, Doctor of Pedagogy, Assistant Professor, Senior Researcher of Research Institute of Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow, Professor of the Chair of Theory and Practice of Education and Additional Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

A cascade model of networking interaction as a mechanism of pedagogues' quantity practice changes (*G. V. Raitzkaya*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of Primary Education of Krasnoyarsk Regional Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Educators)

Formation and development of creative educational environment in a technical university as an example of an additional linguistic education system (*S. P. Firsova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Foreign Languages and Linguistic of Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola; *F. Z. Garifullina*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Foreign Languages and Linguistic of Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola)

Activation of the emotional perception of music by students using fractal drawing

(*S. I. Plotnikova*, Music Teacher of School № 19, 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 role of multicultural dialogue in the organization of student activities at literature lessons (*E. K. Marantsman*, Doctor of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Primary Education and Child Creative Development of Herzen University, Saint-Petersburg)

Specificity of the structure and content of the author's lesson (on the example of a literature lesson on the study of the lyrical work of the second half of the 20th century) (*S. V. Tikhonova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Literature and Culturology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Poetics of a postmodern text learning at a literature lesson of the 6th grade pupils (on the example of work A. Bitov «Fo-ot») (*I. N. Khokhlova*, Russian Language and Literature Teacher of the Highest Category of School № 35, Nizhny Novgorod)

Reader's outlook of primary school children: the problem of definition and diagnostics (*E. G. Milyugina*, Doctor of Philology, Professor of the Chair of Russian Language with Methodology of Primary Education of Tver State University)

Organization of creative activities of primary school children in their native region studying (*L. A. Mednikova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Pedagogy and Personality Acmeology of Institute of Pedagogy and Psychology of Kostroma State University)

Universal educational activities as basic skills of a modern person: methods and problems of formation in a general education school (*V. Y. Barmina*, Senior Lecturer of the Chair of Theory and Methods of Teaching Technology and Economics of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, *A. V. Onuchina*, Sovetsk)

The use of historical images as a

technology for the formation of self-awareness of Russian youth (*I. A. Isakova*, Candidate of Sociology, Deputy Dean of Research, Assistant Professor of the Chair of General Sociology and Social Work of Sociology Faculty of Lobachevsky University; *A. S. Sorokin*, Candidate of History, Assistant Professor of the Chair of Social Security and Humanitarian Technologies of Sociology Faculty of Lobachevsky University)

Ulyana Vasilievna Ulyenkova in the memory of colleagues and students (*L. E. Semenova*, Doctor of Psychology, Professor of the Chair of Correctional Pedagogy and Special Needs Psychology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Professor of the Chair of General and Clinical Psychology of Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod)

An effective form of socio-pedagogical movement in modern Russia (*E. A. Slepenskova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of General and Social Pedagogy of Minin University; *S. I. Aksenov*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Acting Head of the Chair of General and Social Pedagogy of Minin University)

A practice-oriented model of professional self-determination of high school students — participants of the scientific society of students «Eureka» (*G. V. Sorokoumova*, Doctor of Psychology, Assistant Professor, Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology of Linguistic University of Nizhny Novgorod; *N. Y. Kiseleva*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Ecologic Education and Natural Resources Managing of Minin University; *O. N. Balantseva*, Facilitator for Development of Research Activities of Students in the framework of the Scientific Society of Students «Eureka» of the Palace of children (youth) creativity named after V. P. Chkalov, Nizhny Novgorod)

A scientific society of students as an organizational and coordinating condition for the development of research activities (*N. I. Astashina*, Candidate of Pedagogy,

Assistant Professor of the Chair of Service of Nizhny Novgorod State Engineering and Economics University, Knyaginino, Biology and Ecology Teacher of Vorotynets Secondary School, Honored Teacher of Russia; *A. E. Astashin*, Candidate of Geography, Assistant Professor of the Chair of Geography, Geographic and Geoecological Education of Minin University, Assistant Professor of the Chair of Service of Nizhny Novgorod State Engineering and Economics University, Knyaginino)

Organization of the work of sections of the students' scientific society «Eureka» by the Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health of Russia (*A. V. Sergeeva*, Candidate of Medicine, Assistant Professor of the Chair

of Epidemiology, Microbiology and Evidence Based Medicine, Head of the students' scientific society «Eureka» of Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health of Russia, Nizhny Novgorod; *E. S. Bogomolova*, Doctor of Medicine, Professor, Pro-Rector for Academic Affairs, Head of the Chair of Hygiene of Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health of Russia, Nizhny Novgorod)

The development of skills of high school students' research work in the field of additional education (*E. M. Volkova*, Candidate of Architecture, Assistant Professor of Standardization, Metrology and Management in Technical Systems of Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering)

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В 2019 ГОДУ

Образовательная политика

Стратегия и управление

Безруких М. М., Параничева Т. М., Макарова Л. В. Здоровье школьников с ограниченными возможностями здоровья. № 3. С. 11—19.

Галацкова И. А., Петренко Е. Л. Особенности организации внеурочной деятельности обучающихся в условиях здоровьесберегающей образовательной среды. № 3. С. 47—52.

Гладышева О. С. Здоровьесберегающая деятельность как важнейшее направление в общеобразовательной практике: системный подход. № 1. С. 15—22.

Гладышева О. С., Яковлева М. А. Инновационный потенциал здоровьесберегающей деятельности в общеобразовательной практике. № 3. С. 39—46.

Городецкая Н. И. Электронное обучение в общеобразовательных организациях: понятия и проблемы внедрения. № 2. С. 4—12.

Зиновьева Т. И., Афанасьева Ж. В., Богданова А. В. «Московская электронная школа» как фактор информатизации образования. № 2. С. 19—26.

Ипалтдинова Е. Ю., Фролова С. В. Роль педагога в цифровом мире образования. № 2. С. 34—39.

Калинкина Е. Г., Канянина Т. И., Круподерова Е. П. Научно-методическое сопровождение диссеминации инновационного опыта школ в условиях сетевого педагогического сообщества. № 2. С. 74—80.

Калинкина Е. Г., Лескина И. Н. Цифровая школа как пространство позиционного самоопределения педагога. № 2. С. 27—34.

Канянина Т. И., Клепиков В. Б., Пономарева Е. И., Епифанов Н. А. Цифровая образовательная среда как фактор развития научно-образовательной и творческой деятельности в общеобразовательных организациях. № 4. С. 4—11.

Канянина Т. И., Степанова С. Ю. Развитие цифровой образовательной среды как фактор становления цифровой школы. № 2. С. 12—19.

Клепиков В. Б., Пономарева Е. И. Методы организации мониторинга образовательной деятельности учащихся в условиях реализации возможностей цифрового обучения. № 2. С. 52—59.

Левченко А. В. Ретроспективный анализ специфики управления высшими учебными заведениями. № 1. С. 22—29.

Лескина И. Н., Сажин А. Ю. Возможности цифровой образовательной среды как ресурс здоровьесбережения ее субъектов. № 3. С. 32—38.

Леушин И. О., Леушина И. В. Развитие образовательной среды в техническом вузе: особенности подготовки студентов. № 4. С. 12—17.

Максимова С. А., Плетенева О. В., Целикова В. В. Низкие образовательные результаты обучающихся: диагностика проблемы и пути ее решения. № 1. С. 4—14.

Медведева М. К., Нерадовская О. Р. Реализация сетевого проекта «Северская инженерная школа» в условиях взаимодействия организаций высшего и общего образования. № 4. С. 18—23.

Никольская В. А., Родькина О. Я. Перспективы использования онлайн-курсов системы открытого образования. № 2. С. 59—64.

Петров Ю. Н., Филатова О. Н. Профессиональное образование в современном цифровом пространстве. № 1. С. 30—33.

Полякова В. А. Цифровая грамотность педагога: возможности региональной системы повышения квалификации. № 2. С. 40—46.

Сухарева Л. М., Кулакова А. Б. Осмысление концептуальных основ smart-образования. № 2. С. 47—52.

Третьякова Н. В. Сохранение здоровья ребенка в условиях образовательной организации: основные направления отечественного научного знания. № 3. С. 4—10.

Третьякова Н. В., Бараковских К. Н. Исследование уровня готовности педагогов по физической культуре к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. № 3. С. 20—25.

Фадеева С. А., Ямбаева М. Г. Профилактика асоциальных проявлений обучающихся в условиях проектирования воспитательной системы школы: результаты исследования. № 3. С. 26—32.

Фирсова С. П. Образовательный сайт как средство повышения коммуникативной компетенции студентов. № 2. С. 64—68.

Шкабура Е. А. Использование информационных коммуникационных систем в ходе практической подготовки будущих специалистов. № 2. С. 68—74.

Шустова И. Ю. Планирование развития воспитывающей общеобразовательной организации. № 1. С. 34—38.

Образование: глобальный взгляд

Лемайкин В. Ф. Информационная открытость образовательных организаций в контексте независимой оценки условий образовательной деятельности. № 3. С. 53—60.

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

Басова И. А. Целесообразность использования родного языка на занятиях по иностранному языку в высшей школе. № 4. С. 33—39.

Голикова Т. В. Межкультурная онлайн-коммуникация студентов в условиях интеграции высшего образования. № 2. С. 101—107.

Елясина Е. А. Составление киносценария как прием, развивающий интерпретационные умения учащихся. № 4. С. 40—48.

Коровина И. В., Шикина Т. С. Культурно-обусловленный подход в обучении русскому языку студентов из Китая. № 1. С. 77—85.

Котельникова М. В., Аистов А. В. Построение цепочек значимости элементов содержания математических дисциплин (курс «Эконометрика» по программе бакалавриата). № 1. С. 71—76.

Лебедев А. В. Информационно-коммуникационные технологии как неотъемлемая часть обучения иностранным языкам в высшей школе. № 2. С. 95—101.

Менчинская Е. А., Одегова В. Ф. Технологический аспект реализации интеграции в начальном образовании. № 1. С. 66—71.

Осмоловская И. М., Иванова Е. О. Обучение в информационно-образовательной среде: инновационные практики. № 2. С. 82—89.

Рунова Т. А., Гуцу Е. Г., Кочетова Е. В. Преимущество дошкольного и начального образования как одно из стратегических направлений развития образования. № 1. С. 57—65.

Сафонкина О. С., Иргизова К. В. Использование корпусной лингвистики в условиях цифрового образовательного пространства. № 2. С. 112—118.

Сафонкина О. С., Короткова А. А. Определение сложности текстов ЕГЭ по английскому языку при помощи цифровых технологий. № 2. С. 107—112.

Скобелева Н. А., Фомичева Е. Ю. Позитивная социализация воспитанников дошкольной образовательной организации. № 1. С. 51—56.

Тихонова С. В. Использование ИКТ на уроках литературы (на примере изучения произведений второй половины XX — начала XXI века). № 2. С. 118—123.

Тихонова С. В. Перспективы развития современного урока литературы (на примере изучения русской литературы начала XXI века). № 1. С. 46—50.

Шамов А. Н., Шлыкова Ю. В. Цифровые технологии и их применение в методике обучения иностранным языкам. № 2. С. 89—95.

Шутан М. И. Межпредметная интеграция на уроках литературы. № 1. С. 40—45.

Эрнст Г. Г. Развитие профессиональной рефлексии будущего учителя в период педагогической практики. № 4. С. 26—32.

Экспериментальная и инновационная деятельность

Абросимова И. Ю. Дистанционное обучение педагогов по организации здоровьесбережения в общеобразовательной организации. № 3. С. 81—87.

Котряхов Н. В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий обучающихся средствами проектного обучения. № 3. С. 87—92.

Кузоватова Е. Е. Инновационные аспекты подготовки педагогов к проведению профилактической работы. № 3. С. 62—69.

Макеева А. Г. Цифровая модель организации обучения школьников основам правильного питания. № 3. С. 69—74.

Матафонова О. И. Региональные модели здоровьесберегающей деятельности в образовании: инновационные аспекты. № 3. С. 93—98.

Плотникова С. И., Рябчикова Е. П. Активизация эмоционального восприятия музыки учащимися средствами фрактального рисунка. № 4. С. 68—74.

Раицкая Г. В. Каскадная модель сетевого взаимодействия как механизм изменения качества практики педагогов. № 4. С. 54—61.

Фадеева С. А. Образовательная коллаборация как актуальная модель функционирования кафедры в контексте ДПО. № 4. С. 49—54.

Фирсова С. П., Гарифуллина Ф. З. Формирование и развитие творческой образовательной среды технического университета на примере системы дополнительного лингвистического образования. № 4. С. 61—67.

Чедов К. В. Формирование культуры здоровья обучающихся в условиях школьного спортивного клуба. № 3. С. 75—80.

Повышение квалификации педагогических кадров

Маранцман Е. К. Роль поликультурного диалога в организации деятельности учащихся на уроках литературы. № 4. С. 75—80.

Медникова Л. А. Организация творческой деятельности младших школьников в процессе изучения своего края. № 4. С. 96—102.

Милюгина Е. Г. Читательский кругозор младших школьников: проблема дефиниции и диагностики. № 4. С. 91—96.

Тихонова С. В. Специфика структуры и содержания авторского урока (на примере урока литературы по изучению лирического произведения второй половины XX века). № 4. С. 80—86.

Хохлова И. Н. Изучение поэтики постмодернистского текста на уроке литературы в 6-м классе (на примере рассказа А. Битова «Но-га»). № 4. С. 87—91.

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

Бондарева И. И. Педагогическое сопровождение в повышении психолого-педагогической компетентности родителей. № 2. С. 152—158.

Булатова Е. А. Развитие личностного потенциала первокурсников технического вуза. № 3. С. 111—118.

Векилова С. А., Клецина И. С., Терешкина И. Б. Компьютерная тревожность и опыт использования преподавателями дистанционных образовательных технологий. № 2. С. 135—140.

Герасимова И. В., Новоселова А. Н. Речевая агрессия в современном образовательном дискурсе: идентификация проблемы. № 1. С. 86—91.

Зуева И. Е. Познавательные стратегии как средство формирования универсальных учебных действий на этапе начального иноязычного образования. № 1. С. 105—111.

Котелевцев Н. А. Использование технологий построения развивающей соци-

альной среды в образовательной практике в условиях внеурочной деятельности. № 1. С. 91—97.

Микляева А. В., Рудыхина О. В. Ресурсы образовательной среды как фактор психологического здоровья студентов, получающих профессию педагога. № 3. С. 105—111.

Миронова Э. Л., Ларина И. Б. Условия эффективной организации компьютеризированного процесса обучения русскому языку в начальной школе. № 2. С. 147—152.

Молодцова Н. Г. Психологическое сопровождение формирования готовности педагогов к индивидуализации обучения школьников. № 1. С. 97—105.

Морозюк С. Н., Галой Н. Ю. Технология формирования психологической готовности к практике у бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». № 3. С. 99—105.

Мохова В. О. Проблема суицидальной поственции в образовательной организации. № 3. С. 118—124.

Павлычева Т. Н. Феномен моббинга в образовательной организации. № 3. С. 124—128.

Пичугин С. С. Педагогическая превенция низких результатов Всероссийских проверочных работ в начальной школе. № 2. С. 124—134.

Семенова Г. В., Рудыхина О. В., Гусева Ю. Е. Дистанционные образовательные технологии и факторы, препятствующие их освоению. № 2. С. 140—146.

Образовательная система: теория и практика

Слово докторанту и аспиранту

Бармина В. Я., Онучина А. В. Универсальные учебные действия как базовые навыки современного человека: способы и проблемы формирования в общеобразовательной школе. № 4. С. 104—109.

Лобковская Е. А. Потенциал содержания образования в формировании нравственной саморегуляции здорового образа жизни. № 3. С. 130—135.

Паршин А. М., Фефелова О. Е. Консультационное сопровождение родителей в процессе духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения: методологические подходы. № 1. С. 119—124.

Савинова Н. А. Современные средства обучения как основа развития информационно-образовательной среды школы. № 3. С. 136—140.

Самарцева А. С. Профессиональное самоопределение на основе подходов теории рационального выбора. № 3. С. 141—145.

Сиротова А. А. Отражение идей социального конструктивизма в рамках принципа предметно-языковой интеграции. № 1. С. 112—118.

Юшкевич Е. В. Педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы. № 3. С. 146—152.

**Культурологический
и аксиологический аспекты
модернизации образования
Духовно-нравственный контент
образования**

Исакова И. А., Сорокин А. С. Использование исторических образов как технология формирования самосознания российской молодежи. № 4. С. 112—120.

Из истории народного образования

Юбилейные даты

Асташина Н. И., Асташин А. Е. Научное общество учащихся как организационно-координирующее условие развития исследовательской деятельности. № 4. С. 144—148.

Волкова Е. М. Развитие навыков научно-исследовательской работы старшеклассников в сфере дополнительного образования. № 4. С. 154—158.

Дружкова О. Н. Научное и творческое наследие Д. И. Менделеева. № 1. С. 126—131.

Семенова Л. Э. Ульяна Васильевна Ульяenkova в воспоминаниях коллег и учеников. № 4. С. 122—129.

Сергеева А. В., Богомолова Е. С. Организация работы секций НОУ «Эврика» Приволжским исследовательским медицинским университетом Минздрава России. № 4. С. 149—153.

Слепенкова Е. А., Аксенов С. И. Эффективная форма общественно-педагогического движения в современной России. № 4. С. 130—136.

Сорокоумова Г. В., Киселева Н. Ю., Баланцева О. Н. Практико-ориентированная модель профессионального самоопределения старшеклассников — участников НОУ «Эврика». № 4. С. 138—144.

Оригинал-макет подписан в печать 30.12.2019. Формат 84×108 $\frac{1}{16}$.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 17,64.
Тираж 400 экз. Заказ 2589.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 19.02.2020

Цена 275 руб.



Для заметок



Для заметок