

Пермский *12'21*
педагогический
журнал

ISSN 2219 – 0236



www.pspu.ru



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Министерство образования и науки Пермского края
Университетский округ инновационных образовательных учреждений при ПГГПУ

12+

Пермский педагогический журнал

№12/2021

Научно-практический рецензируемый журнал

Пермь
ПГГПУ
2021

**Научно-практический рецензируемый журнал
Периодичность публикаций 1 раз в год**

Учредители:

Министерство образования и науки Пермского края
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)
Университетский округ инновационных образовательных учреждений при ПГГПУ

Издатель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)

Пермский педагогический журнал : науч.-практ. рецензир. журнал [Текст] / ред. кол. : А.К. Колесников (глав. ред.), Л.В. Коломийченко (зам. глав. ред.), А.М. Белавин (науч. ред.) [и др.] ; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2021. – № 12. – 177 с. – Текст (визуальный) : непосредственный.

Двенадцатый номер журнала включает публикации, подготовка которых осуществлялась в преддверии столетнего юбилея ПГГПУ. В опубликованных статьях отражены ретроспективные аспекты создания, функционирования и развития университета, приведено краткое описание деятельности научных школ, раскрыты современные тренды российского образования: реализация полисубъектного подхода в организации педагогического процесса; технологии дошкольного образования; язык и литература в пространстве гуманитарно-педагогических исследований и цифровой трансформации; современные контексты цифровой трансформации и совершенствования образовательного процесса; научные достижения молодых ученых ПГГПУ.

Журнал предназначен для преподавателей вузов, студентов педагогических университетов, руководителей, учителей, воспитателей и специалистов образовательных учреждений.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: канд. физ.-мат. наук, проф., советник ректора по развитию ПГГПУ *А.К. Колесников*

Заместитель главного редактора: д-р пед. наук, проф. *Л.В. Коломийченко*

Научные редакторы: д-р ист. наук, проф. *А.М. Белавин*; д-р пед. наук, проф. *А.И. Санникова*

Члены редколлегии: канд. психол. наук *Н.А. Красноборова*; канд. пед. наук *В.В. Коробкова*; д-р пед. наук *Б.А. Крузе*

ОБЩЕСТВЕННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА:

Сопредседатели:

канд. физ.-мат. наук, проф., советник ректора по развитию ПГГПУ *А.К. Колесников*

канд. пед. наук, министр образования и науки Пермского края *Р.А. Кассина*

Члены совета:

д-р психол. наук, проф., чл.-корр. РАО *Б.А. Вяткин*

канд. пед. наук, ведущий специалист отдела мониторинга и контроля качества образования *И.Г. Никитин*

канд. пед. наук, доцент, декан филологического ф-та *Е.А. Рябухина*

канд. пед. наук, доцент, декан математического ф-та *И.Н. Власова*

Журнал зарегистрирован как сериальное печатное издание в международном регистрационном каталоге (ISSN 2219–0236 print)

Электронная версия журнала представлена на сайте: URL: <http://pspu.ru/university/universitetskij-okrug/napravleniya-deyatelnosti/prezentacia-ped-opita/permskij-pedagogicheskij-zhurnal>

Электронная почта журнала: okrug@pspu.ru

Печатается по решению редакционно-издательского совета

Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Егоров К.Б.</i> К 100-летию пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.....	6
<i>Маткин А.А.</i> От первого педагогического института Урала к гуманитарно-педагогическому университету XXI века.....	7
<i>Власова И.Н., Коломийченко Л.В.</i> Научные школы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.....	15
Раздел I. РЕАЛИЗАЦИЯ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	23
<i>Абашина В.В.</i> К проблеме реализации полисубъектного подхода во взаимодействии с семьей	23
<i>Венкова З.Л.</i> Полисубъектный подход к организации образовательных инноваций: методологический и содержательный аспект	26
<i>Ворошнина О.Р., Гаврилова Е.В., Прокументик О.В.</i> Социальное партнерство в подготовке педагогических кадров для системы образования: актуальные направления и формы	31
<i>Захарищева М.А.</i> Полисубъектный подход к организации конкурсов педагогического мастерства	39
<i>Моисеева Л.В., Кузнецова Н.А.</i> Полисубъектный подход к организации преемственного образовательного процесса.....	43
Раздел II. СОВРЕМЕННЫЕ ТRENДЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	47
<i>Александрова Н.С.</i> Полисубъектное взаимодействие участников образовательного пространства как условие развития творческой одаренности дошкольников	47
<i>Зырянова С.М., Горбунова В.А.</i> Интерактивный образовательный марафон как инновационная форма работы с родителями и обучающимися ДОО.....	50
<i>Мартынова О.А.</i> Реализация полисубъектного подхода в системе психолого-педагогического сопровождения процесса формирования культуры межнационального общения у детей дошкольного возраста	54
<i>Расторгуева Е.В., Григорьева Ю.С.</i> Формирование представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста в процессе детско-родительского проектирования	59
<i>Сюткина Т.А., Токарева С.Н.</i> Реализация краткосрочного педагогического проекта «В мире многозначных слов»	63
Раздел III. СОВРЕМЕННЫЕ КОНТЕКСТЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	66
<i>Демина Н.Ю.</i> Компьютерные технологии обработки данных в учебном физическом эксперименте	66

<i>Иванова С.Н., Полуянова Л.Е.</i>	
Из опыта работы школы «Петролеум +» по формированию готовности обучающихся к профессиональному самоопределению	72
<i>Кужим К.В.</i>	
Проблемы и преимущества современного дистанционного обучения	77
<i>Полуянова Л.Е.</i>	
Цифровые инструменты организации проектной деятельности на уроках литературы	82
<i>Прозументик О.В., Наумова М.Ю.</i>	
Вхождение «Поколения альфа» в мир (на примере программы «Есть контакт! Строим отношения с миром»)	85
<i>Стечкина Т.В., Долгова Т.В.</i>	
Модели и формы дистанционного обучения в средней школе	91
<i>Тропина А.В.</i>	
Развитие образовательной среды в условиях внедрения элементов персонализированной модели образования на примере дисциплины «Физика»	96
Раздел IV. ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В ПРОСТРАНСТВЕ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ	101
<i>Вандышева О.А.</i>	
Метапредметный подход к изучению художественного текста в основной школе	101
<i>Глушкова О.В.</i>	
Формирование у обучающихся гражданской идентичности через воспитание у них ценностного отношения к языку	109
<i>Домнина Т.В.</i>	
Управление процессом обучения английскому языку в дистанционном режиме.....	113
<i>Иванова С.М.</i>	
Углубление знаний по теории литературы в процессе преподавания литературы в школе	116
<i>Олюнина Н.Н.</i>	
Использование технологии CLIL на уроках английского языка	121
<i>Сурдуковская С.В., Дульцева Е.Г.</i>	
Конструирование методики работы с художественным текстом на основе читательского гида	126
<i>Трегубова Ю.А., Мосина М.А.</i>	
Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе	130
<i>Хусяинова Г.И.</i>	
К вопросу об организации обучения детей-инофонов среднего школьного возраста в общеобразовательной школе	139
Раздел V. НАУЧНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ ПГПУ	144
<i>Голубева И.А.</i>	
Тематика научных исследований студентов педагогических вузов ПФО в 1960-70 гг.....	144
<i>Трофимов И.О.</i>	
Методический ресурс электронных текстов в обучении русскому языку (на материале социальной сети Инстаграм).....	150

<i>Угринова С.С.</i> Система работы по подготовке к выполнению текстовых заданий ВПР и ОГЭ с учетом их преемственности.....	156
<i>Филатова М.А.</i> К постановке проблемы организации инновационной деятельности по формированию межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста посредством подвижных игр разных национальностей ближайшего регионального окружения	166
<i>Щипицына А.С.</i> Типы детско-родительских отношений в контексте развития способностей и одаренности дошкольника	169

К.Б. Егоров

К 100-летию пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

В сентябре 2021 г. Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет отметил свое столетие. Юбилей ознаменовался Всероссийским педагогическим форумом «ПГГПУ. Точка сборки», в рамках которого прошло большое количество образовательных, научных и развлекательных мероприятий.

В ряду этих событий – серия специальных выпусков журналов и сборников научных трудов, посвященных столетию нашего вуза.

В течение своей вековой истории Пермский педагогический прошел славный путь от скромного учреждения с тремя факультетами, на которых обучалось 220 студентов, до одного из ведущих педагогических вузов страны. В истории ПГГПУ были периоды взлетов и трудностей. Восемь лет (с 1922 по 1930 г.) он существовал в составе классического университета. Именно в эти годы педагогический институт обрел свой нынешний дом – главный корпус на углу улиц Сибирской (тогда – К. Маркса) и Пушкина. В 1930-е гг. Пермский педагогический институт стремительно прирастал факультетами и студентами. В эти годы отделения и подготовительные курсы института работали во многих городах Урала, восполняя острую нехватку в квалифицированных педагогических кадрах.

В годы Великой Отечественной войны в основном здании Молотовского педагогического института был развернут эвакуационный госпиталь, открыты курсы подготовки медицинских сестер и Центр реабилитации военноослепших. Большая часть студентов и преподавателей ушла на фронт. Гордостью Пермского пединститута стали Герои Советского Союза Михаил Васильевич Астафьев, Зосима Исакович Макаров, Алексей Вениаминович Гашков, Леонид Степанович Падуков, Иван Александрович Кондауров, Татьяна Николаевна Барамзина, в разное время бывшие студентами педагогического института. Но и в эти годы не прекращалась учебная и научная работа вуза. В педагогический коллектив влились эваку-

ированные ученые, такие как профессор И.А. Каиров, будущий президент АПН РСФСР и министр просвещения РСФСР (1949–1956 гг.). На кафедре химии под руководством профессора Б.М. Беркенгейма было налажено производство белого стрептоцида.

В 1950–1970-е гг. в Пермском педагогическом возникли научные школы, которые сегодня составляют гордость отечественной науки в области психологии (руководитель – профессор В.С. Мерлин), химии (руководитель – профессор Н.С. Козлов), гидродинамики (руководитель – доцент Е.М. Жуховицкий), биологии (руководители – профессора А.М. Болотников и И.А. Селиванов), математики (руководитель – профессор Е.Г. Гонин). Уже в 1990-х и 2000-х гг. ученые Пермского педагогического достигли больших успехов в области истории и археологии, филологии, иных социальных и гуманитарных наук.

Об авторитете вуза, укрепившемся в научных кругах, свидетельствует второй номер юбилейного года гуманитарной серии «Вестника ПГГПУ». В нем принимают участие ученые из Москвы, Санкт-Петербурга, Глазова, Иванова, Казани, Самары, Саратова, Таганрога, Уфы, Беларуси, Кыргызстана и, конечно же, Перми. Отрадно, что в исследованиях профессора МГУ И.В. Купцовой, научного сотрудника из Казани Л.А. Бушуевой, аспиранта из Глазова И.А. Голубевой непосредственно затрагиваются страницы истории нашего университета.

Мы благодарим известных ученых и молодых, начинающих свой путь в науке, исследователей за внимание к нашему университету и надеемся на долгое и плодотворное сотрудничество на благо науки и образования.

УДК 378.095:94(470.53)

А.А. Маткин**От первого педагогического института Урала к гуманитарно-педагогическому университету XXI века**

В статье рассматриваются ретроспективные аспекты создания и деятельности ПГГПУ, начиная с предыстории его образования до наших дней в соответствии с динамикой и модификацией целевых ориентиров, предопределяемых общественными и государственными задачами. Обозначается роль Пермского педагогического вуза в развитии научно-исследовательского потенциала образовательных организаций на региональном, межрегиональном и общегосударственном уровне.

Ключевые слова: Пермский государственный педагогический институт, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, столетний юбилей.

*...И студентам твоим,
институт,
Пожелать сегодня хочу:
будут трудности —
не беда!
Вам осилить их по плечу.
И в торжественный этот день
Молодому и дерзкому племени
Я желаю учиться учить,
Не жалея ни сил, ни времени.*

*М. ВАШИН,
студент 211 группы
ПГПИ. (1981 г.)*

Исследование проблем развития педагогического образования в Прикамье осуществляется по ряду направлений:

- изучение генезиса, взаимодействия и взаимовлияния педагогических институций в Перми в 19 – начале 20 веков, их трансформации в первое высшее педагогическое учебное заведение;

- изучение роли Пермского университета в становлении высшего педагогического образования на Урале;

- изучение процессов модификации целевых ориентиров и адаптации педагогического вуза под общественные и государственные задачи, которые неоднократно изменялись на протяжении всей его вековой истории;

- изучение роли Пермского педагогического вуза в развитии научно-исследовательского потенциала образовательных организаций на региональном, межрегиональном и общегосударственном уровне.

В данной статье предпринимается попытка обобщить и систематизировать известные сведения о зарождении и развитии первого педагогического вуза на Урале.

9 сентября 2021 г. Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ПГГПУ) отметил свой 100-летний юбилей. В этот день в 1921 г. в Перми был создан педагогический институт, от основания которого и ведет свою историю современный ПГГПУ. Идея создания учреждения для подготовки педагогов в Пермской губернии вызревала несколько десятилетий. Впервые предложение о создании учительской школы в Перми прозвучало в 1870 г. на заседании Пермского губернского земства. Рождению педагогического института предшествовала работа нескольких педагогических учреждений, которые создали кадровую и ресурсную основу педагогического вуза в Перми.

К началу XX века во всей огромной Пермской губернии насчитывалось всего 1438 учителей, и только трое из них были с

высшим образованием. Более половины учителей не имели даже среднего специального образования [4]. 20 сентября 1909 г. Министерство народного просвещения открыло в губернском центре Пермскую женскую учительскую семинарию. Семинария была четырехклассным учебным заведением с подготовительным классом. При семинарии была создана начальная школа, в которой проходили практику будущие учительницы начальных классов.

В 1912 г. в Перми было создано первое на Урале Пермское городское педагогическое общество «Светлая юность». Возглавила общество Олимпиада Максимовна Варфоломеева (1865-1960) – выпускница Мариинской женской гимназии, народная учительница, организатор первых детских садов в Перми и на Урале. Усилиями правления «Светлой юности» и ученого совета Пермского университета 24 сентября 1917 г. состоялось торжественное открытие женских Фребелевских курсов, готовивших педагогов для дошкольного воспитания. Позже Фребелевские курсы были преобразованы в Фребелевский институт.

После революции 1917 года советские власти начали серию реорганизаций в системе народного образования с целью создания новой советской «единой трудовой школы». 9 июля 1919 г. вышло постановление Наркомпроса РСФСР «О преобразовании учительских семинарий». 13 сентября 1919 года губернские власти, выполняя указание Наркомпроса, стремившегося унифицировать педагогическое образование молодой Советской республики, приняли решение об открытии в Перми института народного образования (ПИНО). Материальная база, педагогические кадры и учащиеся Пермской женской учительской семинарии, Мотовилихинской учительской семинарии и Фребелевского института включались в состав нового учебного заведения. Первоначально ПИНО, рассчитанный на 4-х годовичное обучение, должен был иметь два отделения: первое должно было готовить дошкольных работников, второе – работников школы 1-й ступени. В 1920 году в институте открылись новые отделения – подготовки учителей средней школы и внешкольных работников. Учебные занятия со студентами вели 22 преподавателя, из них 7 профессоров Пермского университета. Студенты слушали лекции, выполняли лабора-

торные работы, практиковались в школах, дошкольных учреждениях.

В сентябре 1921 года Плановая комиссия Главпрофобра Наркомпроса РСФСР в Москве приняла решение преобразовать ПИНО в Педагогический институт. 9 сентября 1921 года из Москвы пришла срочная телеграмма с распоряжением о преобразовании ПИНО в Педагогический институт. День получения телеграммы стал официальной датой его рождения. 23 октября 1921 г. состоялось торжественное заседание, посвященное открытию. С докладом выступил Владимир Владимирович Покровский, бывший заведующий Пермским губернским отделом народного образования, один из руководителей ПИНО. Докладчик подчеркивал значение тесной взаимосвязи деятельности школ с практикой коммунистического строительства, которому «необходимо всеобщее обучение плюс широкое техническое образование» [2]. Пединститут должен готовить кадры способные решать эти задачи. Общее собрание преподавателей и студентов института избрало В.В. Покровского ректором Педагогического вуза.

На Совете института была утверждена его структура и учебные планы. Институт состоял из трех факультетов с четырехлетним сроком обучения:

1) дошкольного воспитания готовил воспитателей и инструкторов для детских садов и площадок, для детских домов, а также преподавателей по дошкольному воспитанию для педагогических техникумов;

2) факультет подготовки преподавателей для педагогических техникумов состоял из четырех отделений – физико-математического, общественно-литературного, биолого-географического и педагогического;

3) школьно-инструкторский выпускал инструкторов-методистов для школ и техникумов [6].

На трех факультетах института обучалось 220 студентов. Со студентами работали около 60 преподавателей, в том числе профессора ПГУ и преподаватели бывшего ПИНО. При пединституте был открыт четырехгодичный педагогический техникум с двумя отделениями – дошкольным и школьным. Он готовил педагогов средней квалификации для школ I ступени и для дошкольных учреждений.

Сложная социально-экономическая ситуация, сложившаяся в России к 1921 г. в результате гражданской войны и экономи-

ческого кризиса, переход к политике НЭПа подталкивали центральную власть к экономии бюджетных средств и оптимизации сети просветительских учреждений, в том числе педвузов. Если в 1922/23 учебном году в РСФСР их насчитывалось 47, то к началу 1926/27 учебного года на территории республики осталось лишь 18 [1]. В Перми результатом этой политики стало объединение недавно созданного Пединститута с Пермским государственным университетом. После долгих дискуссий было принято решение о слиянии пединститута с факультетом общественных наук (ФОНом) ПГУ. Этому факультету также грозила ликвидация. Пединститут и ФОН составили вместе новый факультет ПГУ – педагогический (педфак). Деканом Педагогического факультета ПГУ стал профессор А.И.Сырцов. Таким образом, первый период истории Пединститута составил лишь один учебный год, с сентября 1921-го по июнь 1922-го.

В связи с произошедшей реорганизацией в 1922 году коллектив бывшего педагогического института переехал в здание на ул. Карла Маркса (Сибирской), 24, где в то время размещалось правление ПГУ. Первоначально педфак ПГУ имел 3 отделения, которые объединяли 8 предметных комиссий:

1) отделение социального воспитания (дошкольная и философско-педагогическая комиссия);

2) отделение гуманитарных наук (социально-историческая и словесная комиссии);

3) отделение естественных наук (физико-математическая, химическая, геолого-географическая и биологическая комиссии) [8].

Педагогический факультет был одним из крупных в университете. В разное время на нем обучалось до 900 студентов. В 1922 г. здесь работало 60 преподавателей, в том числе 19 профессоров. Уже в первые годы своего существования факультет имел многочисленные и хорошо оборудованные кабинеты и лаборатории. Все это позволило развернуть подготовку не только учителей для школы, но и кадров для вузов Уральского региона. При многих кафедрах педфака была организована аспирантура. Долгое время Пермский педфак был единственным на Урале, поэтому ему приходилось ежегодно обслуживать все областные и окружные учительские курсы в Свердловске, Кунгуре, Перми, Шадринске, Кургане. С 1926/27 учебного года на педфаке появилось заоч-

ное отделение. К 1930 году на нем обучалось 1100 человек. Более 10 процентов окончивших педагогический факультет в 1923-1930 гг., стали преподавателями вузов, заняли руководящие посты в различных организациях. Среди них – будущие руководители университета и пединститута: В.Ф. Тиунов, А.И. Букирев, К.С. Маханек и др. По призыву партии студенчество Пермского университета активно включилось в работу по ликвидации неграмотности. Только в 1924 году студенты создали 50 школ «ликбеза» с общим количеством обучающихся 5500 тысячи человек. В кружках и школах ликбеза, в которые вели занятия студенты педфака, за два года прошли обучение 37.000 человек.

В конце 1920-х годов, советское государство, проводившее политику индустриализации страны и коллективизации сельского хозяйства, остро нуждалось в специалистах с высшим образованием. Ноябрьский пленум ЦК ВКП (б) 1929 года решил расширить в СССР сеть вузов нового типа с резко выраженной специализацией по определенным отраслям народного хозяйства. Руководство выступало за создание индустриального и сельскохозяйственного уклонов в педвузах страны. Предлагалось перестроить учебную работу и схемы учебных планов, в которых и должны были быть отражены два этих уклона. В зависимости от уклона летняя производственная практика студентов должна была проходить на заводах, фабриках или в совхозах [1]. Н.К. Крупская предлагала сделать педвузы особой производственной единицей, выполняющей силами преподавателей и студентов часть производственного плана губерний.

Для исполнения этих решений была произведена широкая реорганизация (разукрупнение) вузов. С этим решением было связано выделение из Пермского университета ряда самостоятельных институтов, в том числе – педагогического. С 1 марта 1931 г. возрожденный вуз получил статус юридически самостоятельного и стал называться Пермским индустриально-педагогическим институтом [3]. Так, возрожденному пединституту был придан индустриальный уклон. На тот момент в нем обучалось 643 студента. Однако уже после 1936 года в связи с рационализацией сети и структуры педвузов страны все индустриально-педагогические институты в област-

ных центрах были реорганизованы в обычные педагогические институты.

Перед Пермским пединститутом, единственным в то время педагогическим вузом Урала, была поставлена задача – в кратчайший срок обеспечить Уральскую область и Сибирь учителями и дошкольными работниками, подготовка которых соответствовала бы требованиям политехнической школы и задачам коммунистического воспитания. Особенностью политехнической практики в Пермском пединституте в этот период была ее продолжительность. На нее отводилось 19 декад, или 152 дня, а на общественно-педагогическую – 22 декады, или 176 дней. Индустриальная практика состояла из практики в мастерских и практики на заводе. В общей сложности на все виды практики (включая и занятия в мастерской) отводилась половина всего количества учебных часов по учебному плану [9].

Восстановление пединститута в Перми снова совпало с общегосударственной тенденцией. На этот раз, с тенденцией расширения сети педвузов. Если в 1928 г. в РСФСР было 9 пединститутов и 9 педфаков в университетах, то к 1933 г. количество педвузов в стране возросло до 62 [1]. В состав Пермского педагогического института в 1931 г. вошли 4 факультета:

- общественно-литературный (с историко-экономическим и литературно-лингвистическим отделениями);
- физико-технический (с химическим и физико-математическим отделениями);
- естественно-биологический;
- педагогический (с педологическим, дошкольным и дефектологическим отделениями).

Стоит отметить, что с 1931 г. педагогический вуз начал развиваться как устойчивая организационная структура. Отныне слияния, разделения, поглощения, ликвидации и реорганизации касались только кафедр и факультетов. В 1930-е годы по настойчивому ходатайству нового директора ПГПИ А.В. Козырева и усилиями профессора В.А. Кондакова в институте был открыт географический факультет. Из общественно-литературного факультета выделились два самостоятельных факультета – литературный и исторический. Школьно-педагогическое отделение было переведено в недавно созданный Свердловский педагогический институт, а педологическое отделение и дошкольное были объединены в

одно – дошкольно-педологическое отделение, получившее позднее название педагогического отделения. В эти годы при институте успешно функционировали аспирантура, заочное и вечернее отделения, экстернат, рабочий факультет и подготовительные курсы. Вечерние отделения институт имел в Мотовилихе, Кунгуре и Лысьве; курсы по подготовке в институт – в Алапаевске, Березниках, Воткинске, Кудымкаре, Кустанае, Нижнем Тагиле, Надеждинске, Сыктывкаре, Шадринске, Челябинске и других городах.

В 1934 году на базе Пединститута был создан учительский институт. Подобные учреждения создавались Наркомпросом РСФСР во исполнение постановления правительства с I.X.1934 г. как особый тип педвуза с двухлетним сроком обучения. В задачу этих институтов входила подготовка учителей-«цикловиков» для 5-7 классов семилетней и средней школы. Открытие 2-х годичных учительских институтов при Педагогических институтах было связано с переходом СССР к всеобщему среднему образованию и большой потребностью в кадрах для средней школы [5]. Учительский институт при МГПИ работал до 1952 г. За 18 лет своей работы учреждение подготовило 2925 учителей для семилетних школ. Тридцатые годы прошлого столетия стали временем развития научно-исследовательского потенциала организации. В 1935 г. состоялась первая в Перми защита диссертации по педагогике. С 1937 года вуз приступил к систематическому выпуску «Ученых записок». В довоенные годы издано восемь выпусков со статьями преподавателей и один выпуск научных студенческих работ.

В 1941 г. Молотовский (Пермский) государственный педагогический институт имел в своем штате 103 преподавателя, в том числе 10 профессоров. В вузе обучалось 1085 студентов дневного отделения. На шести факультетах – литературном, историческом, физико-математическом, географическом, естественном и педагогическом (дошкольном) – были организованы кабинеты, лаборатории, учебные мастерские. Двадцать кафедр обслуживали учебно-воспитательный процесс. В 1940 г. для развития военной и физкультурной подготовки была создана кафедра военно-физической подготовки. С началом Великой Отечественной войны в пединституте осталось лишь 356 студентов, остальные, как и часть преподавателей ушли на фронт. В основном

корпусе Пединститута с 1941 по 1943 год размещался эвакуационный госпиталь № 1712. Дирекция, канцелярия и бухгалтерия Пединститута переехали в общежитие № 2 на ул. Советской, 62. Учебные занятия всех шести факультетов проходили в корпус на Заимке, ныне принадлежащем ПГНИУ (Алафузовский корпус).

В годы Великой Отечественной войны на базе Молотовского Пединститута функционировал центр реабилитации военно-ослепших. Его работой руководил профессор Б.И. Коваленко. Известный тифлопедагог, до этого работавший на факультете дефектологии Ленинградского педагогического института имени Герцена, был эвакуирован в наш город вместе с коллегами в конце августа 1941 года [7]. С 1941 по 1944 год Б. И. Коваленко являлся профессором Молотовского (Пермского) педагогического института и заведовал Курсами подготовки военноослепших в вуз и к интеллектуальному труду. Курсы подготовки военноослепших давали возможность людям, потерявшим зрение, проявить себя не только в сфере физического, но и интеллектуального труда. Курсы были первым в мировой практике педагогическим экспериментом по массовой подготовке работников умственного труда из числа ослепших фронтовиков. К июлю 1946 года Курсы выполнили свою миссию. Их деятельность получила научно-теоретическое обобщение в монографии Б.И. Коваленко «Возвращение ослепших к трудовой жизни» («Учпедгиз», 1946 г.). Автор монографии был избран в члены-корреспонденты Академии педагогических наук РСФСР.

В годы войны в состав Молотовского Пединститута влилась большая группа эвакуированных ученых. На кафедре педагогики была открыта аспирантура по специальности «педагогика» под руководством крупного ученого, профессора И.А. Каирова, эвакуированного из Москвы. Под его руководством члены кафедры педагогики занимались разработкой комплексной научной темы «Особенности работы школы в условиях военного времени». Гордостью Пермского пединститута стали Герои Советского Союза: Михаил Васильевич Астафьев, Зосима Исакович Макаров, Алексей Вениаминович Гашков, Леонид Степанович Падуков, Иван Александрович Кондауров, Татьяна Николаевна Барамзина – в разное время

бывшие студентами Педагогического института.

Послевоенную пятилетку пединститут начал в составе физико-математического, литературного, исторического, педагогического (дошкольного) и трех факультетов учительского института. 16 октября 1946 г. открылся факультет иностранных языков. К концу послевоенной пятилетки количество студентов увеличилось почти в два раза и достигло 4843 человек; аспирантов стало 14. На состоявшемся в мае 1946 года всероссийском совещании директоров педагогических и учительских институтов министр просвещения РСФСР дал высокую оценку деятельности коллектива института, сказав, что «Пермский пединститут стал одним из лучших в республике». Об этом писала газета «Правда» 17 мая 1946 года.

В 1949 году в ПГПИ был создан факультет физического воспитания, который скоро зарекомендовал себя как сильный, хорошо подготовленный коллектив не только в городе, но и среди педвузов РСФСР. Система педпрактики была перестроена. С лета 1953 года практика впервые проходила в пионерских лагерях. Студенты очень серьезно и ответственно готовились к работе в качестве вожатых, воспитателей и руководителей физкультурной работы. До 1955 года институт продолжал расти, увеличивался контингент студентов и штат преподавателей, ежегодный выпуск доходил до 800 человек.

Однако 1955-1956 учебный год стал годом резкого сокращения факультетов и кафедр Пединститута. Согласно Приказу Министерства высшего образования СССР и Министерства просвещения РСФСР № 963 от 27 сентября 1955 года факультеты исторический, географический и естествознания были переданы Молотовскому государственному университету. Факультеты передавались университету вместе с учебным корпусом и производственной базой на Заимке. Кроме того, прекратился прием студентов на факультет дошкольного воспитания, а факультет иностранных языков был объединен с факультетом русского языка и литературы в единый филологический факультет.

Так начался тяжелый период в истории пединститута. Из восьми факультетов осталось всего три. Все это снизило значимость института не только среди вузов Перми, но и среди педагогических вузов РСФСР, в ко-

торой Пермский пединститут считался не только старейшим, но и одним из крупнейших. К чести руководства и всего коллектива Пединститута, кризисный период был быстро преодолен, и уже к концу 1950-х гг. началось восстановление факультетов. В 1957 г. в институте открылся четвертый факультет – педагогики и методики начального обучения. В 1959 г. восстанавливается факультет педагогики и психологии дошкольного воспитания. В 1961 г. возродился биологический факультет, который с 1968 г. стал именоваться факультетом биологии и химии. В 1964 г. из филологического факультета выделяется и вновь обретает самостоятельность факультет иностранных языков. Таким образом, в институте было восстановлено четыре факультета, всего их стало семь.

1960-е годы стали временем расцвета научных исследований в ПГПИ. В нем сложились и успешно развивались научные школы:

- по психологии, темперамента и личности (руководитель – профессор В.С. Мерлин);

- химии каталитических синтезов органических соединений (руководитель – профессор Н.С. Козлов);

- физической гидродинамики (руководитель – доцент Е.М. Жуховицкий);

- экологии эмбрионального развития птиц (руководитель – профессор А.М. Болотников);

- биологии консортивных связей между высшими и низшими растениями (руководитель – профессор И.А. Селиванов);

- построения конечных плоскостей комбинаторными методами (руководитель – профессор Е.Г. Гонин).

Эти школы получили широкое признание научной общественности в стране и за рубежом. На их базе институт организовывал зональные, республиканские и всесоюзные симпозиумы и научные конференции.

В 1970 г. Пермский государственный педагогический институт был отнесен к вузам первой категории. К своему пятидесятилетнему юбилею Пермский государственный педагогический институт по своим количественным и качественным показателям вновь стал одним из ведущих педагогических вузов страны. В 1971 г. «за достигнутые успехи в подготовке высококвалифицированных кадров для народного образования» Институт был награжден Почетной

грамотой Президиума Верховного Совета РСФСР. В юбилейном выпуске газеты «Учитель» (статья «Пятьдесят трудовых лет») ректор института С.Я. Чумаков, подводя итоги деятельности вуза, писал: «...Пермский пединститут имеет право самостоятельного издания научных трудов и является головным по изданию печатной продукции среди пяти вузов Урала. К нему присоединены Оренбургский, Орский, Башкирский, Глазовский, Удмуртский пединституты. За пятидесятилетие в институте опубликовано 58 монографий, 41 книга, 2 учебника, 1763 статьи, 122 брошюры. 12 крупных учебных пособий, 210 авторефератов» [10].

С 1979 г. по 2001 г. ректором Пермского государственного педагогического института был Игорь Севастьянович Капцугович. Под его руководством пединститут стал вузом высшей категории и получил статус университета, вырос контингент студентов, расширились связи с учебными и научными учреждениями России и зарубежных стран, успешно развивались научные школы и направления. В 1980 г. в институте открылся факультет подготовки и повышения квалификации директоров средних общеобразовательных школ. С 1980 по 1995 гг. в институте работала военная кафедра. За шестьдесят лет институт дал стране около 33 тысяч учителей и стал крупнейшим центром подготовки педагогических кадров. Институт одним из первых откликнулся на запросы промышленных предприятий Западного Урала в научно-обоснованных рекомендациях по совершенствованию работы по профессиональной ориентации учащейся молодежи. К началу 1980-х гг. научная часть института скоординировала творческие усилия сотрудников кафедр научного коммунизма, педагогики, психологии, философии и др. на решение актуальных проблем трудового воспитания молодежи. Всего в вузе за десять лет опубликовано около 200 книг, статей, брошюр, разработок по различным аспектам профориентации. Защищено пять кандидатских диссертаций. В 1980 году коллегия Министерства просвещения СССР одобрила опыт Пермского государственного педагогического института по изучению проблем ориентации учащейся молодежи на массовые рабочие профессии.

В ноябре 1985 г. состоялось торжественное открытие исторического факультета – девятого факультета ПГПИ. С середины 1980-х годов под руководством проф.

А.М. Белавина в вузе возникла и развивается по сей день собственная археологическая научная школа. Факультет физического воспитания ПГПИ превратился в настоящую «кузницу кадров» для профессионального спорта. 17 выпускников факультета принимали участие в Олимпийских играх. За 70 лет существования факультета на нем обучались и окончили более 466 мастеров спорта СССР и России по 54 видам спорта. В апреле 1994 г. в институте был создан факультет музыки. В 1995 г. открылся факультет психологии.

В 1994 г. оценка деятельности института была осуществлена комиссией Министерства образования РФ с рекомендацией изменения статуса вуза. Наконец, в марте 1995 г. Пермский педагогический университет получил от Государственного комитета РФ по высшему образованию лицензию на правоведение образовательной деятельности в сфере профессионального образования. Были подтверждены номенклатура направлений (специальностей), уровни подготовки, программы послевузовского и дополнительного образования. В соответствии с Приказом Министерства образования РФ № 290 от 27 июля 1994 г. «О переименовании государственных педагогических институтов в университеты», Пермский государственный педагогический институт был переименован Пермский государственный педагогический университет.

Педагогический университет продолжил свое поступательное развитие. 1999 год стал годом создания факультета информатики и экономики. Профессор А.А. Огородников, работавший на факультете начальных классов, создал лабораторию по проблемам школьного продленного дня, которая действовала под эгидой Академии педагогических наук СССР. По учебникам учебного, посвященным теории школьного продленного дня, занимались студенты многих российских вузов.

В 2005 г. в Педуниверситете открылся 13-й факультет – социальной педагогики. Через восемь лет, объединившись с отделением педагогической юриспруденции исторического факультета, он трансформировался в факультет Правового и социально-педагогического образования.

3 марта 2009 г. при ПГГПУ начал работу Университетский округ инновационных образовательных учреждений Пермского края, созданный при участии регионального Ми-

нистерства образования. Университетский округ объединил образовательные организации, признанные центрами инновационного опыта. Округ был создан с целью совершенствования системы повышения квалификации педагогов, обеспечения интеграции науки и развивающейся образовательной практики. К 2020 году 8 педагогов ЦИО защитили кандидатские диссертации, педагогами ЦИО было реализовано более 80 исследовательских проектов. В Университетском округе было организовано издание «Пермского педагогического журнала» (входит в РИНЦ), в котором педагоги ЦИО, преподаватели ПГГПУ и сетевые партнеры публикуют свои научные статьи. Более 4000 педагогов Пермского края прошли обучение по 163 модульным программам, разработанным ЦИО; 174 учащихся приняли участие в конкурсах исследовательских проектов.

6 апреля 2012 г. состоялось заседание Ученого совета ПГПУ, на котором было принято решение о переименовании университета. Ученый совет единогласно проголосовал за присвоение вузу нового имени: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. Добавление одного нового слова в название – «гуманитарный» – открыло перед вузом новые возможности и решило ряд существующих проблем. Уход из разряда отраслевых вузов, дал Педуниверситету возможность начать подготовку по широкому спектру новых специальностей, напрямую не связанных со школьным образованием. В соответствии с приказом Министерства образования и науки от 25 мая 2012 Пермский государственный педагогический университет был переименован в Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. Новая глава истории Пермского педагогического, начавшаяся в 2012 году, еще пишется, требует своего изучения и осмысления и должна стать предметом рассмотрения в отдельной статье.

Самый краткий обзор событий в истории ПГГПУ, выделение лишь некоторых, наиболее важных вех в истории образовательной организации, позволяет оценить тот впечатляющий путь, который прошел коллектив вуза за сто лет. Пермский педагогический всегда был вместе со своей страной, энергично участвовал в решении важнейших общественных и общегосударственных задач: будь то индустриализация молодой со-

ветской республики, кровавые битвы Великой Отечественной войны, реабилитация и возвращение к мирной жизни ослепших воинов, послевоенное восстановление, развитие передовых направлений российской науки, информатизация образования, воспитание патриотизма молодежи, профориентация подрастающих поколений, развитие новых образовательных технологий, поддержка талантливых и одаренных детей, инклюзивное образование и повышение квалификации педагогов.... Какие только

задачи не решал коллектив Пермского Педуниверситета! Однако самым красноречивым результатом его работы является общее количество педагогов, подготовленных в стенах нашего вуза за сто лет – свыше 75.000 человек!

Организация продолжает жить и развиваться, а это значит, должна продолжать фиксироваться и осмысливаться история учебного заведения. Отметив 100-летний юбилей *Alma mater*, нам пора задуматься о своих планах на следующие сто лет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильев К.И. Очерки по истории высшего педагогического образования в РСФСР (1918-1932 годы). – Воронеж, 1966. – 296 с.
2. ГАПК. Ф.р-179.Оп.1.Д.9.Л.8.
3. Капцугович И.С. Пермский педагогический в судьбах людей. Документально-публицистический очерк. Кн. 1. – Пермь: Книжный мир, 2006. – 376 с.
4. Никитин А.Г. Уральская явка. Поиски. Находки. Встречи. – Пермь: Пермское книжное издательство, 1976. – 148 с.
5. Педагогическая энциклопедия. – М.; Советская энциклопедия, 1968. – 911 с.
6. Пермский государственный педагогический институт: справочник для поступающих в институт. – Пермь, Кн. изд-во, 1975. – 179 с.
7. Пермский педагогический институт – фронтовикам. Документы курсов подготовки военноослепших в вуз и к интеллектуальному труду (1941-1946 гг.) / сост., науч. редактор А.Ф. Малышев; ПГПИ. – Пермь, 1974. – С. 262.
8. Пермский педагогический факультет. Обзор деятельности за 1923-1924 уч. год. – Пермь: Изд. журнала Экономика, 1925. – С. 2.
9. Стойчев С.А. Производственная практика в Пермском пединституте. За пед. кадры. – 1931. – № 5.
10. Чумаков С.Я. Пятьдесят трудовых лет // Учитель. – Газета. – 1971. – 22 октября.

УДК 378.095(470.53)

И.Н. Власова, Л.В. Коломийченко**Научные школы пермского государственного гуманитарно-педагогического университета**

В статье представлены ретроспективные и теоретические основания научных школ ПГГПУ, решающих задачи научного поиска в контексте естественно-научного, гуманитарного и профессионального цикла подготовки педагогических кадров, определяющих целевые ориентиры совершенствования педагогического процесса в современном полипарадигмальном образовательном пространстве.

Ключевые слова: Научные школы, парадигмы, концепции, традиции, инновационный поиск.

Научная школа – оформленная система научных взглядов (парадигм, концепций, гипотез, теорий), позиционируемых и разделяемых ее участниками; сообщество неформально взаимодействующих ученых, сплоченных вокруг научного лидера; форма кооперации научной деятельности, сохраняющаяся и развивающаяся при смене научных поколений; инновационный механизм, основанный на продуцировании, верификации и диссеминации новаторских идей, завоевавших популярность и признание в научном и практико-ориентированном сообществе.

Научные школы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета реализуют ряд функций, связанных с разработкой концепций, теоретических оснований и практико-ориентированных материалов, способствующих совершенствованию педагогического процесса на всех уровнях системы современного образования.

Интегральная индивидуальность человека и ее развитие**Вяткин Бронислав Александрович**

Основателем школы является профессор В.С. Мерлин (1989-1982 гг.), трудившийся в Пермском педагогическом институте с 1954 по 1982 гг. Интегральная индивидуальность в теории В.С. Мерлина – саморегулирующаяся и самоорганизующаяся система, характеризующая целостность индивидуальных свойств человека, представляющих собой иерархическую совокупность не входящих друг в друга, относительно автономно существующих подсистем, подчиняющихся различным закономерностям, но особым образом взаимосвязанных в единое целое.

С 1985 года школу возглавляет ученик В.С. Мерлина чл.-корр. РАО Б.А. Вяткин. Существенной заслугой постоянно развивающейся Пермской научной психологической школы в третий, «постмерлинский» период (1983-2011 гг), является то, что ей удалось перевести изучение интегральной индивидуальности из плоскости теоретического анализа в плоскость решения образовательных и практических задач.

В данный период руководит научной школой Вяткин Бронислав Александрович – чл.-корр. РАО, кавалер медали ордена «За заслуги перед отечеством» II степени, «Отличник народного просвещения», «Заслуженный деятель науки Российской Федерации». Бронислав Александрович, глубоко уважая труд своего учителя, сохраняет и развивает учение В.С. Мерлина об интегральной индивидуальности. Практически во всех трудах и исследованиях Б.А. Вяткина красной нитью проходят идеи его учителя [1]. В 1981 г. в Институте общей и педагогической психологии АПН СССР он блестяще защищает докторскую диссертацию в совете, который возглавлял известный ученый В.В. Давыдов. Через четыре года Бронислав Александрович возглавляет кафедру психологии ПГПИ, а в 1993 г. на базе педагогического университета открывает и возглавляет отделение психологии, которое после преобразования в факультет психологии (1994), а затем в Институт психологии (2003). И сегодня академик осуществляет общее руководство интегральным исследованием индивидуальности человека и условий её развития в современном обществе. Научный руководитель докторантов и аспирантов, подготовил 8 докторов и 56 кандидатов наук.

Внушение в педагогическом процессе Шварц Израиль Ефремович

Ведущая концептуальная идея научной школы И.Е.Шварца – взаимодействие методов убеждения и внушения, оптимизирующее педагогический процесс в целом и развитие личности, в частности. Педагогическая концепция профессора Израиля Ефремовича Шварца создавалась в период так называемой «оттепели» в идеологической жизни нашего государства. В 60-е годы XX столетия в лоно науки возвращались многие идеи, нивелированные свое время по идеологическим причинам. Израиль Ефремович открыл новое направление в педагогике, основанное на взаимодействии методов убеждения и внушения с учетом осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики.

Традиционно в педагогике тех лет явления убеждения и внушения считались несовместимыми, так как убеждение адресовано сознанию, а внушение обращено к бессознательной области психики. Предполагалось, что основное назначение внушения – это полное торможение сознания, расслабление воли до её подавления, что совершенно исключало внушение из методов педагогического воздействия на личность [1, 4].

Целесообразность, необходимость, важность применения внушения наравне с убеждением и во взаимосвязи с ним в педагогическом процессе показал И.Е. Шварц (1971). Этому открытию посвящены труды ученого, в том числе пособие «Внушение в педагогическом процессе». В его трудах изложены основные идеи этой концепции.

И.Е. Шварц доказал, что внушение может быть педагогическим влиянием на личность. Эффективность этого влияния во многом зависит от индивидуального свойства личности – степени внушаемости.

Учениками И.Е. Шварца защищено около 50 диссертаций на степень кандидата педагогических наук. Концептуальная идея о взаимовлияющей связи осознаваемого и неосознаваемого при решении сложных педагогических проблем легли в основу докторских диссертаций учеников И.Е. Шварца: Л.К. Гейхман, А.С. Новосёловой, А.И. Санниковой, И.Ю. Черепановой.

Построение конечных плоскостей комбинаторными методами

Гонин Евгений Григорьевич

Профессор Е.Г. Гонин создал научное направление в комбинаторном анализе –

школу по конечным геометрическим структурам. Под его руководством в 1954 г. была открыта аспирантура по специальности «Геометрия и топология». Для поступления в аспирантуру к профессору приезжали молодые ученые со всех городов Советского союза. Выпускники этой школы затем возглавляли научные направления в вузах Перми, Челябинска, Ярославля, Красноярска, Москвы. К основным работам Е.Г. Гонина относятся монографии «Теоретическая арифметика» (1959) и «Конечные проективные плоскости» (1983), в которых отражены результаты его многолетних исследований.

В течение 26 лет Евгений Григорьевич был членом научно-методического совета Министерства просвещения РСФСР. Быть референтом ВИНТИ помогало знание 14 языков. В Пермском педагогическом институте он проработал 53 года, пройдя путь от ассистента до профессора. Он разработал оригинальные курсы по геометрии, топологии, алгебре, комбинаторному анализу и другим разделам математики. Его обширный кругозор и энциклопедические знания позволили первому в Пермской в 1959 г. прочитать ряд лекций для студентов ПГУ по программированию на ЭВМ [3].

Исследования выпускников этой школы – профессора Малых А.Е., доцентов Истоминой Л.И., Домошницкой Н.Е, Василькова В.И., Зверевой Ю.Н. и многих других, позволили создать теорию конечных плоских геометрий, которая включала три линии развития: геометрическую, комбинаторную и алгебраическую.

Социально-политические процессы на Урале. XIX – XX вв.

Капцугович Игорь Севастьянович

Школа возникла в начале XXI столетия после того, как профессор Капцугович И.С. отставил пост ректора ПГПУ, освободился от административной работы и смог почти полностью посвятить себя научным изысканиям как профессор кафедры новой и новейшей истории России. Вокруг него сплотился коллектив ученых кафедры, которые занимались близкими по проблематике исследованиями. В начале 70-х стал председателем Уральского отделения Археографической комиссии АН СССР. Под его редакцией было подготовлено второе издание двухтомной «Истории Урала». Игорь Севастьянович – доктор исторических наук, один из ведущих специалистов по истории революции и гражданской войны на Урале. Ав-

тор и редактор монографий по истории Урала, документально-публицистических очерков «Пермский педагогический в судьбах людей» [2, 3, 4]. В настоящее время на историческом факультете ПГГПУ развиваются направления, заложенные в научной школе И.С. Капцуговича, которая в свое время была известна нетрадиционными подходами к спорному и важному периоду истории России – рубежу XIX–XX вв. Сегодня ученые исторического факультета не только готовят собственные научные труды, но и выпускают коллективные сборники, проводят научные конференции.

Механика жидкостей, газа и плазмы. Конвективные течения, конвективная неустойчивость равновесия и течений, влияние различных факторов на эту неустойчивость

Козлов Виктор Геннадьевич

Основателем школы является профессор Е.М. Жуховицкий, трудившийся в Пермском государственном педагогическом институте с 1952 по 1991 г. Под его руководством выполнялись теоретические исследования в области механики жидкости, в особенности – тепловой конвекции и конвективной неустойчивости. Профессора Е.М. Жуховицкий и Г.З. Гершуни (ПГУ) были основоположниками и руководителями «Пермской гидродинамической школы», в которую входят научные группы из различных вузов Перми.

Экспериментальное направление в педагогическом институте появилось и начало развиваться с приходом на кафедру теоретической физики молодых ученых Ивановой А.А. и Козлова В.Г., и окончательно сформировалось с созданием кафедры экспериментальной физики в 1998 г. под руководством профессора Козлова В.Г. В настоящее время экспериментальное исследование фундаментальных основ вибрационной гидромеханики гетерогенных и неизотермических систем (вибрационной тепловой конвекции) является основным направлением школы.

Многолетнее сотрудничество с научным центром Европы – Центральной школой Парижа – Ecole Centrale Paris, позволило ученым выйти на новые рубежи [1]. Под руководством профессоров Р.В. Бириха и В.Г. Козлова в аспирантуре защитилось много талантливых молодых исследователей. Сегодня выпускники этой школы получают гранты и стипендии Президента РФ (Субботин С.В., Власова О.А.).

Развитие творческого потенциала личности обучающегося в образовательном процессе

Санникова Анна Илларионовна

Продолжая традиции научной школы И.Е. Шварца, Анна Илларионовна предложила новую тему – развитие творческого потенциала личности. Это научное направление стало ведущим в исследованиях преподавателей кафедры педагогики.

Научные исследования проводились по нескольким направлениям:

- изучение феномена творчества и его проявлений на индивидуально-личностном уровне;

- разработка структуры понятия «готовность личности к развитию своего творческого потенциала» как сложного динамического образования, формирующегося по механизму установки на разных уровнях осознанности;

- исследование путей подготовки будущих педагогов к развитию творческого потенциала учащихся;

- исследование условий семейного воспитания, стимулирующих развитие творческого потенциала ребенка.

В ходе исследований были выявлены закономерности формирования готовности личности к развитию своего творческого потенциала по механизму установки на разных уровнях осознанности, изучены пути формирования у подростков готовности к развитию своего творческого потенциала в процессе организации самообразовательной деятельности, определены механизмы стимулирования творческой самореализации подростков при организации образовательного процесса в условиях дополнительного образования детей, обоснованы условия семейного воспитания, способствующие развитию у ребенка с особыми образовательными потребностями готовности к творческой самореализации и многие другие теоретико-методологические и дидактические основы в подготовке педагогов.

Сегодня профессором Санниковой А.И., ее учениками, сотрудниками кафедры социальной педагогики ведутся активные научные исследования по направлениям:

- развитие воспитательного потенциала семьи;

- педагогическая поддержка детской одаренности в условиях семейного воспитания;

- формирование готовности детей-сирот к жизненному самоопределению;

- формирование у школьников готовности к социальному проектированию.

Значимым условием успеха формирования научной школы явилось видение участниками научного коллектива теоретических задач исследования и возможностей практического применения полученных результатов.

Реализация и внедрение разработок, выполненных в рамках коллективного исследования, представлены: докторской диссертацией А.И. Санниковой (2002) «Развитие творческого потенциала школьников в образовательном процессе», представленной к защите диссертацией Коробковой В.В. «Развитие воспитательного потенциала семьи», десятью кандидатскими диссертациями, пятью монографиями, восемнадцатью учебно-методическими пособиями, а также более чем стами опубликованными научными и научно-методическими статьями.

Изучение консортивных отношений и структуры популяций в природных и антропогенных экосистемах

Селиванов Иван Александрович

Возникновение научного направления приходится на середину 50-х годов XX столетия, и связано с изучением микориз луговых и степных растений Пермского Предуралья и лесостепного Зауралья Л.В. Крюгер и И.А. Селивановым. С самого начала к работе активно привлекались студенты университета, где в те годы преподавал И.А. Селиванов. К началу 60-х годов определилось биогеоценотическое направление исследований – изучение микосимбиотрофии и других форм консортивных отношений в растительном покрове различных ландшафтно-географических зон Советского Союза. Формирование научного коллектива, способного решить поставленную задачу происходило в стенах Пермского педагогического института, где И.А. Селиванов с 1963 г. стал заведовать кафедрой ботаники. Развитию школы способствовало и открытие аспирантуры в 1964 г. [1].

Важнейшим этапом работы научного коллектива стала организация экспедиций по сбору материалов. Маршрутами экспедиций были охвачены различные ландшафтно-географические зоны и вертикальные пояса горных систем. Кроме естественных экосистем для сбора материалов широко использовались ботанические сады, дендропитомники, агроценозы.

Основными направлениями исследований научного коллектива были:

- разработка методики изучения микосимбиотрофии, позволяющей определять интенсивность развития микоризной инфекции у сосудистых растений и проводить сравнительный анализ этого показателя у растений, произрастающих в различных географических и эколого-ценотических условиях;

- анализ особенностей распространения микосимбиотрофии в фитоценозах тундровой, лесной, степной, пустынной зон и вертикальных поясов горных систем Урала, Средней Азии, Кавказа. Выявление соотношения между микотрофными и немикотрофными растениями;

- выявление биологического разнообразия организмов в консорциях доминантов и эдификаторов растительного покрова на организменном, популяционном и ценотическом уровнях;

- выяснение сущности взаимоотношений сосудистых растений с микоризообразующими и фитопатогенными грибами в естественной среде обитания и в условиях культуры.

За этот период представителями научной школы были выполнены и успешно защищены 5 докторских диссертаций (З.И. Акимцева, И.А. Селиванов, Ю.А. Петрухин, Л.Г. Переведенцева, И.А. Золотухин) и 16 кандидатских диссертаций. Основные итоги изучения микосимбиотрофии за 25-летний период изложены в монографии И.А. Селиванова «Микосимбиотрофизм как форма консортивных связей в растительном покрове Советского Союза», опубликованной издательством «Наука» в 1981 г.

С середины 90-х годов в рамках научной школы, созданной профессором Селивановым, определились новые направления исследований, связанные с изучением биологического и экологического разнообразия грибов и лишайников в природных и антропогенных экосистемах. Научными руководителями этих направлений стали его ученики Л.Г. Переведенцева и Е.М. Шкараба.

Важным компонентом научной инфраструктуры естественнонаучного факультета являются научно-исследовательские лаборатории, а также научный гербарий, насчитывающий около 8000 образцов сосудистых растений, мхов и лишайников.

Физиологическая экология позвоночных животных

Шураков Аркадий Иванович

Основателем школы является профессор А.М. Болотников (1914-1994). В 1961 г.

он после шестилетнего пребывания факультета биологии и химии в составе ПГУ заново сформировал кафедру зоологии. А.М. Болотников явился основателем нового направления в орнитологии – экологии раннего онтогенеза птиц. В 1972 г. им защищена в Казанском университете докторская диссертация на тему: «Экология инкубации и эмбрионального развития птиц», в которой изложено разработанное им учение о факторах инкубации как комплексе обуславливающем успех инкубации кладок и, таким образом, обеспечивающим воспроизводство популяции. Им разработаны принципиально новые инструментальные методы изучения раннего онтогенеза птиц.

С 1988 г. школу возглавляет его ученик проф. А.И. Шураков, автор более 170 публикаций. А.И. Шураков награждён знаком «Отличник народного просвещения», ему присвоено почётное звание «Заслуженный работник высшей школы РФ» [1]. Наряду с орнитологическим направлением в 70-е годы появляется новое исследование – апи-дология (наука о пчёлах), которое помогла обнаружить в регионе чистопородных среднерусских медоносных пчёл.

Сегодня для проведения исследований имеются приборы срочной и долговременной регистрации основных экологических параметров, климатическая камера, газоанализаторы. На базе лабораторий естественнонаучного факультета ежегодно занимается исследованиями большое количество бакалавров, магистрантов с последующей защитой выпускных квалификационных работ. Аспиранты проводят лабораторные экспериментальные исследования и защищают кандидатские диссертации.

Современная русская литература в контексте культуры

Абашева Марина Петровна

Научная школа возникла в 2000-х годах на базе кафедры новейшей русской литературы филологического факультета ПГПИ. Ее участниками был создан Центр новейшей русской литературы и журналистики, сформировался круг студентов и аспирантов, заинтересованных проблемами актуальной литературы. Установлены партнерские связи с Центром новейшей русской литературы РГГУ и РГПУ им. Герцена, с УРГУ им. Б.Н. Ельцина, УРГПУ, НГПУ, ЧелГУ, ЧГПУ и др., с университетом Тампере (Финляндия), университетом Сорбонна, университетом Венеции, университетом Иллинойс (США) и др.

Исследование современной литературы нашло отражение в ряде монографий и коллективных монографий (русских и зарубежных), научных статей, в участии в Международных конференциях. В 2003 – 2007 гг. на базе университета были организованы Международные конференции по изучению современной русской литературы с публикацией сборников статей по материалам конференции, в 2007 г. проведена конференция по детской литературе совместно с университетом Иллинойс и МПГУ (с публикацией сборника). С 2008 г. коллектив является участником международного исследовательского проекта «Культуровары: феномен массовой культуры в современной России» (совместно с РГПУ им. А.И. Герцена, Уральским федеральным университетом, университетом Тампере (Финляндия)). Осуществляется периодическое издание студенческих работ «Молодая филология».

Выпускники научной школы ведут активные исследования и защищают докторские и кандидатские диссертации.

Основным принципом работы школы стало непосредственное участие в литературной и культурной жизни России и Пермского края – современная культура изучается с позиции инсайдера, включенного наблюдателя. Участники задействованы в экспертных сообществах российской премии «Русский Букер», «Студенческий Букер», в работе пермского фонда развития культуры «Юртин», в программе «Открытый университет», в Совете фестиваля современного кино и театра «Текстура», в организации фестивалей поэзии «Слово Nova», фестивалей «Живая Пермь», «Белые ночи», «Флаэртиана», «Коляда-play», в проекты «Читаем пермское» и др [1].

Музыкальное искусство и музыкальное образование: проблемы исторического развития

Адищев Владимир Ильич

Возникновение научной школы и первый этап ее деятельности относится к 1990-м годам, когда преподавателями и аспирантами кафедры музыки Пермского госпединститута был выполнен значительный объем исследовательских работ (в т.ч. диссертаций) по проблемам истории отечественного музыкального образования (Л.В. Глухов, Т.Н. Абросимова. П.П. Останин, О.В. Лядова, Н.П. Рихтер).

Второй этап деятельности школы (2000-е годы) связан с увеличением числа ее участ-

ников, расширением проблемного поля исследований, проведением региональных научных конференций.

Следующий этап работы научной школы относится к 2010-м годам и характеризуется ее выходом на всероссийский и международный уровень. В этот период создан всероссийский Научный совет по проблемам истории музыкального образования (включает более пятидесяти ученых из двадцати регионов России и ряда зарубежных стран), подготовлены и проведены ряд международных и всероссийских научных мероприятий, опубликовано 4 тома материалов исследований [1].

Антропоцентрические исследования современной парадигмы международного образования

Безукладников Константин Эдуардович

Научная школа под руководством профессора Безукладникова К.Э. зарегистрирована в 2012 г. Основные направления научного поиска связаны с реализацией синергетического и компетентностного подходов в образовании; разработкой постнеклассической научной образовательной парадигмы в образовании; проведением сравнительных исследований в международном и российском образовании.

Тематика исследований тесно связана с направлениями деятельности кафедры методики преподавания иностранных языков, на базе которой работает единственный в России и СНГ Провайдер Центр Международного бакалавриата (имеет официальную аккредитацию в Штаб квартире Международного бакалавриата, функционирующего в странах Европы, Африки и Ближнего Востока (Нидерланды, Гаага)). В рамках Центра проводятся научные исследования и переподготовка учителей международных школ для стран Европы, Африки и Ближнего Востока. В сентябре 2015 г. начала работать первая в России международная магистратура «Международный бакалавриат» [1].

Выпускники научной школы стали успешными учеными, преподавателями и руководителями разных структурных подразделений педагогического университета: профессора Крузе Б.А., Мосина М.А., доценты Вертьянова А.А., Новоселов М.Н. и др.

Свой научный и педагогический опыт представляют в статьях, напечатанных в зарубежных изданиях, имеющих международный индекс цитирования Scopus «World Applied Sciences Journal», рецензируемых

ваковских журналах «Альма Матер», «Начальная школа плюс до и после», «Иностранные языки в школе», «Народное образование», «Педагогическое образование и наука», «Вестник Томского государственного университета», в монографиях, изданных сотрудниками кафедры. По тематике исследования сегодня сотрудниками факультета иностранных языков выполняются две докторских и три кандидатских диссертации.

Пермская археолого-этнографическая школа

Белавин Андрей Михайлович

Школа возникла в 2000-х годах на базе Камской археолого-этнографической экспедиции (КАЭЭ создана в 1983 г.). Участниками научного коллектива был создан кабинет археологии и этнографии Урала, сформировался научный исследовательский студенческий кружок археологов, в 1986-1987 гг. коллектив формирующейся школы выполнил проектирование и строительство экспозиции «Музея истории р. Чусовой», тогда же начались регулярные этнографические исследования, а так же комплексные археолого-этнографические проекты исследований территории Пермского края. В 1990-х годах усилия исследователей были сосредоточены на выявлении археологических, этнографических, культурных особенностей двух регионов: бассейна р. Чусовой на территории Пермской и Свердловской областей и Коми-Пермяцкого Автономного округа. Были подготовлены своды археологических памятников бассейна р. Чусовой, составлены списки объектов археологического наследия Усольского и Соликамского районов. Усилиями коллектива в 2003 г. создается Музей археологии и этнографии Пермского Предуралья (автор идеи д.и.н. Крыласова Н.Б.), ставший в 2004 г. особо ценным объектом высшей школы РФ [1, 4]. Тогда же была создана вузовско-академическая научно-исследовательская лаборатория Археологической трасологии, антропологии и экспериментальной археологии (совместно с Пермским филиалом Института истории и археологии УрО РАН). Коллективом школы издаются периодические сборники научных работ «Труды КАЭЭ ПГПУ», «Вестник МАЭ ПГПУ».

Лингвосемиотика культуры

Подюков Иван Алексеевич

Школа возникает в начале XXI столетия, когда были защищены докторские диссертации Е.Е. Бразговской и С.С. Шляховой, в

которых они продолжили лингвосомиотические подходы к рассмотрению фактов языка, реализованные проф. Подюковым И.А. в исследовании русской национальной идиоматики. Обращение к методам лингвосомиотики позволило членам кафедры объединить научные интересы на разрешении вопросов компаративистики, когнитивистики, лингвокультурологии, этнолингвистики, эстетики языка и лингвопоэтики.

В рамках основных направлений школы кафедрой проводятся научные конференции по проблемам изучения фольклорного текста и регионалистики. Защищаются кандидатские диссертации, в которых представлены лингвосомиотические аспекты (лингвосомиотические аспекты диалектной глагольной лексики – Поздеева С.М., семиотика имени в текстах духовных стихов Прикамья – Соломонов М.А., культурная семантика микронимической лексики – Пермякова Л.А., художественный концепт – Ю.Г. Гладких; механизмы включения – Петрович М.А., предикатные знаки в тексте – Иванова С.С., национальная специфика ономотопеи – О.В. Шестакова, звуковая картина мира как семиосфера – Вершинина М.Г.).

Коллектив школы в настоящее время составляют 3 доктора наук, 2 кандидата наук, 3 аспиранта.

Социальное развитие и воспитание в культурологической парадигме образования

Коломийченко Людмила Владимировна

Научная школа формировалась на основе исследований, проводимых в виде локальных инноваций на кафедре, начиная с 70-х годов прошлого века: научные изыскания в области нравственно-этического воспитания (Л.П. Князева), формирование чувства ответственности у детей дошкольного возраста (К.П. Кузовкова), становление социальной ориентации (Л.В. Пименова), определение типов взаимоотношений родителей с детьми (И.Ю. Ильина, О.Р. Ворошнина), изучение типов отношений ребенка с миром (О.В. Лобза). Выше обозначенные исследования выполнялись в соответствии с планом аспирантуры НИИ дошкольного воспитания АПН СССР.

Начиная с 90-х годов прошлого столетия в связи с открытием экспериментальных площадок определилось общее направление исследований, связанное с социальным развитием и воспитанием детей дошкольного возраста, по которому были защищены

диссертационные работы под руководством профессора Коломийченко Л.В. (Л.В. Любимова, М.В. Кирилина, Ю.С. Григорьева, Е.А. Конышева, Ю.В. Перлова, С.Б. Фадеев, Е.В. Оборина, М.Б. Вяткин, Ю.Н. Сальникова, И.В. Груздева, З.Л. Венкова).

С 2010 г. научная школа обогащается исследованиями, проводимыми по проблемам социального развития и воспитания курсантов ВВИ НГ РФ (О.Б. Суханов, Р.А. Алексюк, А.И. Неверов, Н.С. Максимов, Р.А. Кузнецов, С.А. Сигиденко, Т.П. Тукачева и др.).

Основные направления деятельности научной школы:

- разработка концепций и программ социализации обучающихся в системе дошкольного, высшего педагогического и военного образования;

- повышение готовности родителей обучающихся к реализации воспитательно-образовательных функций, уровня профессиональной компетентности педагогов и командиров структурных подразделений к решению задач социального и духовно-нравственного воспитания;

- организация инновационной деятельности в системе дошкольного воспитания и военного образования;

- теоретические и прикладные аспекты сетевого взаимодействия педагогических инициатив.

Множество программ, учебников, методических рекомендаций и пособий, дидактических материалов, востребованных в военных и дошкольных образовательных организациях, имеющих практико-ориентированную направленность, сделали научную школу узнаваемой не только в Пермском крае, но и далеко за его пределами. По результатам научных исследований, выполненных под руководством Л.В. Коломийченко, защищено 17 кандидатских диссертаций, опубликовано 10 монографий, 58 программ и учебно-методических пособий для системы дошкольного и военного образования.

Научные школы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета продуцируют, верифицируют и диссеминируют результаты новаторского поиска в условиях полипарадигмального российского и мирового образовательного пространства, сохраняя лучшие традиции фундаментальности, практико-ориентированной направленности, преемственности и инновационности научных изысканий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ведущие научные школы [электронный ресурс]: Пермс.гос.гуманит.-пед.ун-т. – URL: <https://pspu.ru/nauka-i-innovacii/vedushhie-nauchnye-shkoly>.
2. Капцугович И.С. Пермский педагогический в судьбах людей: Документально-публицистический очерк. Кн. 1. – Пермь: «Книжный мир», 2006. – 365 с.
3. Капцугович И.С. Пермский педагогический в судьбах людей: Документально-публицистический очерк. Кн. 2. – Пермь: «Книжный мир», 2008. – 270 с.
4. Капцугович И.С. Пермский педагогический в судьбах людей: Документально-публицистический очерк. Кн. 3. – Пермь: «Книжный мир», 2011. – 312 с.

Раздел I

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.018.26

В.В. Абашина

К проблеме реализации полисубъектного подхода во взаимодействии с семьёй

В статье рассматривается проблема построения эффективного взаимодействия с родителями воспитанников как одна из важнейших задач, стоящих перед педагогами дошкольных образовательных организаций. Подчёркивается необходимость усиления открытости образовательной организации и конструктивного взаимодействия с родителями воспитанников как равноправными участниками образовательных отношений.

Ключевые слова: полисубъектный подход, взаимодействие, открытость дошкольной образовательной организации, участие родителей в управлении.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО) указывается, что одним из принципов дошкольного образования является сотрудничество Организации с семьёй [3]. В настоящее время сложилась новая философия взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи, основанная на идее признания приоритета семейного воспитания и ответственности родителей за воспитание и образование своих детей. Вместе с тем, «образовательные организации призваны оказывать помощь родителям в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития» [4]. Построить систему партнёрских взаимоотношений с родителями – одно из основных и сложных направлений деятельности ДОО.

Полисубъектный подход раскрывает условия, закономерности и принципы взаимодействия субъектов образовательной среды, рассматривая это взаимодействие в рамках развивающейся системы. Полисубъектное взаимодействие определяется как тип субъект-субъектного взаимодействия, при котором каждый его участник как субъект отражает и себя и другого и видит ценность и в себе, и в другом, и рассматривается как сотворчество, как основа творческой активности партнеров по взаимодействию [1, с.37].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьёй, позволяет определить принципы их взаимодействия [2]:

- единый подход к процессу воспитания ребёнка. Педагогические усилия родителей и педагогов должны быть однонаправленными, и, наоборот, отсутствие согласия и взаимопонимания между педагогами и родителями воспитанников в вопросах организации воспитания отрицательно сказывается на развитии личности ребёнка;

- взаимное доверие и уважение во взаимоотношениях педагогов и родителей. Сотрудничество педагогов и родителей в образовательном процессе невозможно без доверительных и уважительных отношений друг к другу;

- демократический стиль общения педагогов и родителей. В общении воспитателя с родителями необходим отказ от авторитарности, категоричности и требовательности. Демократический стиль общения, который характеризуется толерантным отношением и положительным настроением на партнёров играет роль фундамента, на котором выстраивается система взаимоотношений педагогов и родителей;

- индивидуальный подход. Взаимодействуя с родителями, необходимо учитывать их возраст, уровень образования, их возможности и способности. Общаясь с роди-

телями, педагог должен чувствовать ситуацию, настроение родителей;

- добровольность участия семьи в образовательном процессе ДОО. Привлечение родителей к взаимодействию с дошкольной образовательной организацией должно происходить не навязчиво, путём убеждения и формирования заинтересованности родителей;

- сотрудничество, а не наставничество. В общении с современными родителями, считающими себя достаточно педагогически грамотными, не допустима форма наставничества и педагогической пропаганды, так как она приведёт к конфронтации и дальнейшей формализации данного направления работы. Создание ситуаций заинтересованности в решении воспитательных проблем семьи, взаимопомощи, взаимоподдержки в образовательном процессе, то есть взаимодействие на основе сотрудничества представляется сегодня наиболее эффективным;

- деятельностный подход. Взаимодействие ДОО и семьи должно осуществляться на основе деятельности, активизирующей мотивацию общения и обеспечивающую сотрудничество;

- динамичность. Этот принцип означает, что ДОО должна создать гибкую систему взаимодействия с семьёй, которая могла бы отвечать происходящим изменениям в сфере родительских интересов и потребностей в воспитании детей и была бы достаточно гибкой, чтобы отреагировать на них. Содержание и формы взаимодействия ДОО и с семьёй должны соответствовать запросам и потребностям родителей;

- открытость дошкольного учреждения для родителей. Развитие дошкольной образовательной организации в настоящее время немыслимо без активного участия в её жизни родителей как единомышленников и полноправных участников образовательного процесса. По мнению Е.П. Арнаутовой, потребности семьи могут быть удовлетворены только при условии открытости системы, когда родители имеют реальную возможность свободно посещать детский сад и в удобное для них время знакомиться с деятельностью ребёнка, с его самочувствием и поведением, с методами и формами работы воспитателей, с характером общения педагогов с детьми, а также включаться в жизнь группы. Только в таких условиях потребно-

сти и запросы семьи, в свою очередь, становятся открытыми педагогам ДОО, и с этого момента может начаться взаимодействие и совместная педагогическая деятельность.

Целью дошкольной образовательной организации является совместное воспитание и развитие дошкольников, вовлечение родителей в образовательный процесс дошкольного учреждения. В п. 3 ст. 44 закона «Об образовании в РФ» сформулированы права родителей «... участие в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в форме определяемой уставом этой организации...».

Исходя из понимания управления как планирования, организации и контроля, вовлечение родителей в управление мы рассматриваем как взаимодействие родителей и педагогов в планировании деятельности ДОО, в организации образовательного процесса, участие в контроле за деятельностью ДОО.

Участие родителей в планировании деятельности дошкольной образовательной организации предполагает их участие в обсуждении программы развития ДОО, основной образовательной программы дошкольного образования, годового плана, обсуждении локальных актов, актуальных для дошкольной образовательной организации. Контроль за деятельностью дошкольной образовательной организации подразумевает участие родителей в коллегиальных органах самоуправления, участие в контроле за организацией питания, организацией непосредственно образовательной деятельности, здоровьесбережения воспитанников, аттестации педагогов и др. Участие в организации образовательного процесса подразумевает участие родителей в различных мероприятиях, акциях, конкурсах и т.д.

Для выявления потребности родителей в информационной и консультативной поддержке целесообразно провести опрос для родителей с целью выявления актуальных проблем в воспитании детей разных возрастных групп. Как показывает практика, для родителей, чьи дети посещают вторую младшую группу, актуальными темами являются: адаптация ребенка к детскому саду, развитие мелкой моторики рук, эмоциональное благополучие ребенка в детском саду. Для родителей детей средней группы актуальны следующие

те мы: развитие и обогащение словарного запаса, приобщение к труду, воспитание интереса к книге, формирование математических представлений. Родителям детей старшей группы интересны такие темы, как: развитие логических операций мыслительной деятельности, развитие речи, формирование элементарных математических представлений. Для родителей детей подготовительной группы актуальны мероприятия, направленные на подготовку детей к школе и их адаптацию к школьному обучению. С учетом полученных данных следует разрабатывать мероприятия для родителей.

В процессе анкетирования нами были выявлены две группы родителей, такие как: родители «Активисты» и родители «Наблюдатели». Для родителей «Активистов» характерно выраженное желание принимать участие в жизни дошкольной образовательной организации, проявлять активность и инициативу. Для данной группы родителей характерно наличие интереса, однако желание не перерастает в активное участие, в том числе в работе управляющего совета. Родители «Наблюдатели» имеют установки на участие, но не до конца понимают свою роль в процессе общественно-государственного управления. Также отсутствует понимание значимости своего участия в функционировании и развитии дошкольной образовательной организации. Для данной категории родителей следует спланировать мероприятия, которые помогут повысить уровень их привлечения в жизнь дошкольной образовательной организации: консультации, создание телефона доверия, создание временной контрольной группы, организация культурно-досуговой деятельности, познавательно-развлекатель-

ных квестов, создание семейного клуба. Консультации помогут познакомить родителей с таким коллегиальным органом как управляющий совет, с нормативной базой деятельности управляющего совета, с его особенностями функционирования. Организация культурно-досуговой деятельности и организации познавательно-развлекательных квестов планируются с целью привлечения родителей к организации общесадовских мероприятий. Создание семейного клуба ставит своей целью активизацию и обогащение воспитательных умений родителей, поддержку их уверенности в собственных педагогических возможностях.

Таким образом, мы считаем, что участие родителей в управлении будет стимулировать дошкольную образовательную организацию адаптироваться и меняться в соответствии с интересами родителей, делать её все более удовлетворяющей интересам потребителей и более конкурентоспособной. Родители будут включаться в решение актуальных проблем дошкольной образовательной организации, обеспечивать защиту интересов и прав участников образовательного процесса, принимать решения по вопросам организации и функционирования ДОО. Включение родителей в планирование разных видов и уровней, в организацию педагогического процесса будет способствовать проявлению активности, инициативы и родительской ответственности. Активное участие родителей в работе коллегиальных органов самоуправления будет формировать механизм общественного контроля и оценки качества условий и результатов предоставления образовательных услуг.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде. // Журнал Высшей школы экономики. Психология. – 2014. – Т. 11. – №2. – С. 36-50.
2. Доронова Т.Н., Соловьева Е.В., Жичкина А.Е. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития: метод. рук. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2013. – 224 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 01.09.2021).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

УДК 37.012

З.Л. Венкова

Полусубъектный подход к организации образовательных инноваций: методологический и содержательный аспект

Рассматривается взаимосвязь двух конструктов педагогической деятельности: образовательных инноваций и полусубъектного подхода в инновационном поиске. Представлен ключевой механизм реализации полусубъектных взаимоотношений в образовательной деятельности – социальное партнерство.

Ключевые слова: инновация, новшество, полусубъектный подход, полусубъектные взаимоотношения, социальное партнерство.

Инновационные процессы в отечественном образовании стали сегодня неотъемлемой частью общественного развития, что актуально и востребовано требованиями времени.

Обосновывая тенденции инновационной деятельности в образовании, следует, в качестве основных, отметить следующие:

- обеспечение реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации (РФ) в сфере образования;

- ориентация инновационной деятельности на приоритеты социально-экономического развития РФ;

- учет при осуществлении инновационной деятельности основных направлений социально-экономического развития конкретного субъекта РФ, муниципального образования;

- обеспечение ориентации на запросы участников образовательных отношений – потребителей образовательных услуг, работодателей, работников образовательных организаций.

К актуальным направлениям инновационной деятельности в образовании различных уровней принято относить следующие:

- активное формирование образовательной инновационной экосистемы для всех уровней образования;

- информационно-культурная трансформация, как основа внедрения прогрессивных методов обучения;

- моделирование социально-воспитательного пространства, как ресурса развития инновационной стратегии в отечественном образовании;

- инновационные стратегии развития опережающего профессионального образования;

- модернизация педагогической деятельности.

Инновации в образовании представлены тремя концептуально-содержательными группами (по результатам оценки экспертно-аналитического и организационно-методического сопровождения развития инновационной инфраструктуры в системе образования, проводимому в рамках мероприятия «Реализация механизмов оценки и обеспечения качества образования в соответствии с государственными образовательными стандартами» в 2019 году) [6]:

- инновация-процесс – это создание принципиально нового процесса или технологического и управленческого его усовершенствование, повышающее эффективность и качество образовательной деятельности (обновление и изменение концепций образования, содержания учебных программ, методов и методик, способов обучения и воспитания);

- инновация-продукт – это новшество, имеющее физическую форму готового принципиально нового или усовершенствованного продукта, которое выходит по востребованности за пределы образовательной организации (программное обеспечение по оценке качества образовательной деятельности; сайт; образовательная технология; учебно-методический комплект и т.д.);

- инновация-услуга – это комплексное взаимодействие, деятельность, направленная на передачу знаний, умений и навыков

общеобразовательного, профессионального характера потребителю, с целью удовлетворения и развития личных, групповых и общественных потребностей (дистанционное образование; экспорт образовательных услуг; реализация международной академической мобильности и др.) [6].

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в пункте 3 статьи 20 акцентировано внимание на том, что «...инновационная деятельность ориентирована, прежде всего, на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и создание условий для ее реализации является полномочием субъектов Российской Федерации».

Суть и содержание процесса развития инноваций в образовании обусловлено прогнозом научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2030 года, одобренного на заседании межведомственной комиссии по технологическому прогнозированию Президиума Совета при Президенте Российской Федерации по модернизации экономики и инновационному развитию России, а также Указа президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

Законодательством установлено, что инновационная деятельность в системе образования осуществляется в двух основных формах:

- реализация инновационных проектов;
- осуществление инновационных программ.

В качестве субъектов инноваций рассматриваются организации, осуществляющие образовательную деятельность, а также иные, действующие в сфере образования организации и их объединения.

В качестве научных подходов и методологических принципов, обеспечивающих качество инновационных процессов образовательной деятельности, достаточно активно рассматриваются различные подходы, мы остановимся только на полисубъектном подходе.

Утилитарно полисубъектный подход рассматривается сквозь призму выстраива-

емых отношений в системе образования, и обозначает варианты взаимодействия различных участников образовательных отношений (в первую очередь педагогов, детей и родителей и во вторую различных социальных партнеров).

С научно-методологической точки зрения полисубъектный подход гораздо сложнее и глубже. Концептуально, базовой целью образования провозглашается становление и развитие личности. Личность обретает свое «человеческое» содержание в общении с другими. В этом смысле личность есть продукт и результат общения с окружающими людьми. И в зависимости от выстраивания различных ракурсов общения подрастающей личности будет обусловлена ее гармоничность и разносторонность [2].

Поэтому личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы. Полисубъектный подход (еще его синонимично называют – диалогический) в единстве с другими методологическими подходами (личностным и деятельностным) позволяет создать психолого-педагогическое единство субъектов, благодаря которому «объектное» воздействие уступает место творческому процессу взаиморазвития и саморазвития.

Полисубъектное взаимодействие — это такая форма взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность и особый тип общности (образовательной экосистемы) [4].

И вот именно с точки зрения психолого-педагогического единства субъектов образования мы и будем обсуждать имеющийся практический инновационный опыт и проблематизировать его потенциальные возможности.

Ключевым механизмом реализации полисубъектного подхода в современных условиях выдвигается социальное партнерство.

Анализ социологических и методологических источников позволяет сделать обобщенные выводы о том, что понятие «социальное партнерство» конструируется в иерархии терминов «взаимосвязь» «взаимодействие», «сотрудничество».

Первой стадией социального партнерства выступает взаимосвязь и взаимоотно-

шения в организации образовательных контактов. Взаимодействие – случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух и более человек, влекущий взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений [3]. Взаимодействие является способом организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции с помощью общения. Социальное взаимодействие складывается из взаимообратных действий двух и более субъектов, инициатива которых может принадлежать субъекту (индивиду, группе) или быть реакцией на инициативу других. Важно отметить, что в ходе такого взаимодействия осуществляется обмен информацией, обогащение знаний, опыта.

Второй стадией принято считать сотрудничество, когда при совместном решении конкретных задач субъекты общения обретают опыт совместной деятельности [3]. Отношения сотрудничества – отношения равноправных субъектов, каждый из которых обладает собственной ценностью. Несмотря на наличие индивидуализированных целей, каждый принимает во внимание цели и интересы другого. Продвижение каждого из партнеров к своей цели способствует реализации целей остальных. Результат данной стадии заключается в согласовании позиций и распределении действий в реализации совместных целевых установок.

Сотрудничество переходит в третью стадию партнерства при необходимости достижения коллективных результатов. Партнерство – высочайший уровень взаимоотношений в процессе достижения совместно поставленных целей, основанный на равноправии партнеров, толерантности, индивидуальной инициативе и добровольности принятия взаимных обязательств, равноответственности сторон за выполнение принятых обязательств.

Если рассматривать особенности построения партнерских отношений образовательной организации с представителями общественности, культурно-просветительских или профессиональных организаций, то можно выявить специфичность отноше-

ний, заключающуюся в восстановлении единства системы обучения и воспитания, придающей дополнительный импульс для духовного развития и обогащения личности, совершенствующей конструктивные взаимоотношения образовательного учреждения с обществом, строящиеся на идее социального паритета. И.М. Реморенко рассматривает социальное партнерство как «совместную коллективно распределительную деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками данной деятельности эффектам» [5].

Б.В. Авво в социальном партнерстве выделяет следующие линии взаимоотношений [1]:

- партнерство между социальными группами в системе образования определенной профессиональной общности (педагоги дошкольных образовательных организаций, родители воспитанников, учителя школ);

- партнерство работников системы образования и установление контактов с представителями «иных сфер общественного воспроизводства» (педагоги ДОО, социальные службы, учреждения культуры и здравоохранения и др.);

- партнерство в системе образования как сфера социальной жизни, связанная со становлением гражданского общества (педагоги ДОО, некоммерческих организаций, общественные организации различных уровней).

Варианты организации социального партнерства ДОО с социумом г. Перми представлены в таблице.

Таблица

Варианты социального партнерства ДОО

№	Социальный партнер	Содержание деятельности
1	Центры психолого-педагогической и медико-социальной помощи (Краевая ПМПК; Городская ПМПК; Центр «Доверие»)	Выявление детей с ограниченными возможностями здоровья и (или) отклонениями в поведении. Проведение их комплексного обследования и подготовка рекомендаций по выбору специального образовательного маршрута в соответствии со специальными образовательными потребностями. Осуществление медико-социальной помощи и психолого-педагогической поддержки воспитанникам, нуждающимся в коррекции.
2	Органы управления образованием (Муниципальные Управления образованием, Департамент образования г Перми)	Осуществление процесса интеграции образовательных учреждений всех типов и видов. Поддержка стабильного функционирования муниципальной системы образования, развитие сети учреждений, отвечающих образовательным потребностям и интересам населения. Координация и регулирование инновационных процессов, исследовательской деятельности, разработок и освоения нового содержания, технологий образовательного процесса в муниципальной системе образования. Создание условий для эффективной образовательной деятельности в муниципальных образовательных учреждениях, расширение их совместной деятельности с фундаментальной и педагогической наукой, общественностью, средствами массовой информации, органами государственной власти и местного самоуправления. Осуществление контроля за качеством дошкольного образования.
3	Центры обеспечения функционирования и развития ДОУ (Рособрнадзор, ИРО, ММЦ, ЦРСО)	Осуществление контроля за качеством дошкольного образования. Обеспечение возможности участие в конференциях различного уровня, организованных ИРО по вопросам развития дошкольного образования. Повышение профессиональной компетентности педагогов ДОО. Участие в разработке и реализации муниципальных инновационных проектов. Организационно-техническое и информационно-методическое обеспечение. Проведение аттестации педагогических работников.
4	Учреждения культуры (театры, библиотеки, музеи, выставки)	Проведение тематических бесед, экскурсий, совместных игровых и тематических мероприятий. Конкурсы детского творчества, выставки детских рисунков. Культурно-просветительская деятельность с семьями воспитанников.
5	Учреждения социальной защиты (Комиссия по делам несовершеннолетних, органы социальной защиты, службы опеки)	Воспитательно-профилактическая работа с семьями детей, находящихся в социально опасном положении.

Окончание таблицы

№	Социальный партнер	Содержание деятельности
6	Учреждения здравоохранения	Медицинское обслуживание воспитанников ДОО. Связь медицинских работников по вопросам заболеваемости и профилактики (консультирование, пропаганда)
7	Учреждения образования и науки (школы, ПГГПУ, педколледж, ЦРСО, центры дополнительного образования, ДНК)	Вопросы преемственности ДОО и начальной школы; экскурсии для воспитанников, совместные выставки и развлечения. Проведение методических объединений, консультаций, методические встречи, обмен опытом. Прохождение педагогической практики на базе ДОО студентами ПГГПУ. Расширение спектра платных образовательных услуг.
8	Учреждения, обеспечивающие безопасность (пожарная часть, ГИБДД)	Экскурсионно-демонстрационные встречи детей с работниками. Профилактика пожаров и детского дорожно-транспортного травматизма.

Весь диапазон связей в рамках «взаимодействия», «сотрудничества» и «партнерства» отражает сущностные характеристики взаимоотношений и согласований между разными сторонами системы образования (администрация – профсоюзы – педагогический коллектив; педагоги – родители –

воспитанники), а также представителей системы с внешним миром (с предприятиями, общественными организациями, учреждениями культуры, здравоохранения, органами социальной защиты, опеки и попечительства, комиссиями по делам несовершеннолетних и т. д.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авво Б.В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения: учебн.-метод. пособие для администрации и учителей общеобразовательных учреждений / под ред. А.П. Трапициной. – СПб: КАРО, 2005. – 96 с.
2. Ахвердиев Камиль Н. Основные методологические подходы в педагогике [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2010. – № 6 (17). – С. 308-310. – URL: <https://moluch.ru/archive/17/1674>.
3. Грибоедова Т.П., Мешкова С.И. Социальное партнёрство в образовании: теория, опыт, механизмы реализации: учебн.-метод. пособие. – Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2008. – 144 с.
4. Реморенко И.М. Социальное партнерство в образовании: понятие и деятельность // Новый город: образование для изменения качества жизни. – М.; СПб: Югорск, 2003. – 11–17.
5. Эффективные модели осуществления инновационной деятельности в системе образования. Результаты деятельности инновационных площадок в 2018 году: сборник материалов к межрегиональным семинарам, проведенным в рамках сопровождения развития инновационной инфраструктуры в системе образования. [Электронный ресурс]. – М., 2018 – URL: http://edu.sfu-kras.ru/sites/edu.sfu-kras.ru/files/sbornik_effektivnyx_modelej_osushhestvleniya_innovacionnoj_deyatelnosti.pdf.

УДК 378.126

О.Р. Ворошнина, Е.В. Гаврилова, О.В. Прозументик
Социальное партнерство в подготовке педагогических кадров для системы образования: актуальные направления и формы

Обеспечение конкурентоспособности вузов и их выпускников – одна из стратегических задач в сфере образования и экономики страны. Одним из условий успешной подготовки педагогических кадров в вузе является социальное партнерство. Авторы данной статьи характеризуют феномен «социальное партнерство в образовании», обозначают и описывают актуальные направления и формы социального партнерства в подготовке педагогических кадров для системы образования.

Ключевые слова: социальное партнерство, подготовка педагогических кадров, социальное партнерство в образовании, социальное партнерство в подготовке педагогических кадров, направления и формы партнерства в подготовке кадров для системы образования.

Социальное партнёрство - неотъемлемая часть деятельности социальных институтов, система взаимоотношений, направленная на согласование, защиту и обеспечение их интересов сторонних участников. В настоящее время сложилась обоснованная и обширная междисциплинарная система научных исследований, позволяющих рассмотреть различные стороны социального партнерства как формы организации социально-трудовых отношений и как особой технологии установления конструктивного взаимодействия различных социальных институтов. В гуманитарных науках социальное партнерство в широком смысле понимается как взаимодействие различных социальных групп и классов, в котором заинтересована каждая из сторон [1, 2, 4].

Социальное партнерство в образовании – это цивилизованный вид общественных отношений в социально-трудовой сфере, которые характеризуются добровольностью, взаимовыгодностью, компромиссом, взаимоподдержкой, толерантностью и взаимответственностью. В конкретном смысле речь идет о развитии новой технологии сотрудничества, которая отражает потребности социальных общностей и учреждений и воплощает новое содержание, формы и методы образования. Предпосылками социального партнерства в образовании служит наличие общего интереса местного сообщества в повышении качества и уровня образования, навыков конструктивного со-

трудничества, стремление коллективов и групп к добровольной работе и благотворительности. Сегодня одной из главных задач системы профессионального образования является полный учет требований работодателей. Быстро реагировать на изменения конъюнктуры рынка труда возможно только при создании системы социального партнерства, которая сможет объединить всех субъектов с учетом интереса к взаимодействию с профессиональной школой.

Обеспечение конкурентоспособности педагогических вузов и их выпускников – одна из стратегических задач в сфере образования и экономики страны. Её достижение требует ориентации основных образовательных программ и технологий их реализации на потребности современной школы. Данное обстоятельство обуславливает необходимость переосмысления подходов к организации подготовки будущих учителей, усиление её практической направленности посредством расширения зоны ответственности работодателей. В этом ключе становится актуальной проблема реализации социального партнерства в подготовке педагогических кадров для системы образования.

Партнёрство представляет собой процесс поиска оптимального баланса и реализации основных интересов его участников, достижение консенсуса, выработки единой согласованной позиции (концепции и стратегии в сфере отношений) и плана действий, а также содействие сторон друг другу в решении общих актуальных задач. Оно

ориентировано на создание единого пространства, в нем обитают разные субъекты, которые, не взирая на различия статусов, исходных интересов, возможностей, опыта, компетентности согласны и готовы соблюдать общие партнёрские правила, взаимные договорённости, действовать на каждом этапе сообща. С правовой точки зрения социальное партнёрство – это согласование действий сторон на определенной законодательной платформе, отражающей существо, содержание и инструменты регулирования партнёрства. Соглашения и договоры на уровне организации рассматриваются в качестве правовых форм партнерства. Его правила для взаимодействия по вопросам трудовых отношений законодательно в достаточной степени очерчены (раздел II ТК РФ) и относятся к взаимоотношениям «работники – работодатель» с возможностью участия в них государственных органов [3]. Социальное партнерство в сфере образования в основе своей имеет ту же идею (добровольное взаимовыгодное сотрудничество для решения общих задач), но не имеет подобной законодательной базы. Оно базируется на сходных принципах взаимодействия сторон, но использует только те из них, которые являются достаточными для достижения поставленных целей: равноправие участников, взаимное уважение, заинтересованность в результатах, свобода обсуждения интересующих вопросов, добровольность принятия на себя обязательств, ответственность.

Состав партнеров в сфере образования формируется в зависимости от уровня образовательной организации и задач, подлежащих решению, и поэтому не может быть однозначно регламентирован. В нем задействованы учебное заведение и сам обучающийся, на уровне дошкольной образовательной организации (ДОО) и школы в этот круг обычно входят также родители учащегося. Более высокий уровень образовательной организации определяет и более широкий круг лиц, заинтересованных в социальном сотрудничестве с ней. С повышением уровня могут смещаться акценты в вопросах определения инициатора партнерства: в ДОО им обычно становится сама организация; во взаимоотношениях со школой, яв-

ляющейся промежуточной ступенью между ДОО и учебным заведением, дающим профессиональное образование, им может выступать как школа, так и обе граничащих с ней образовательных организации; в партнерских отношениях с организацией высшего образования появляется заинтересованность у государственных органов, работодателей, службы занятости, школ, детских садов и они могут стать их инициатором.

Цель социального партнерства – повышение качества образования на основе координации всех действий партнеров, связанных с реализацией стандарта и образовательной программы, объединения их ресурсов и учета интересов для принятия эффективных решений в области образования и развитию каждой из партнерствующих сторон [2, 4]. Социальные партнеры могут быть реальными и потенциальными. К реальным партнерам относятся субъекты или организации, с которыми образовательное учреждение уже работает, имеет постоянные связи и программы взаимодействия. Потенциальные партнеры – это те, с которыми образовательная организация не имеет постоянных связей, но считает, что при организации работы с ними сотрудничество может быть плодотворным. К потенциальным субъектам социального партнерства в сфере профессионально-педагогического образования можно отнести образовательные организации, органы управления образованием (федеральные и региональные), органы труда и занятости (федеральные, региональные и местные), работодателей всех уровней, общественные и коммерческие организации и т.д. [2,4]

Социальное партнерство для педагогического вуза является естественной формой существования. Социальное партнерство, восстановление и укрепление связей с социальными партнерами, прямо или косвенно задействованными в реализации целей высшего профессионально-педагогического образования, открывают для университета следующие дополнительные возможности опережающего развития: упрощают доступ к информации о рынке труда (каких специалистов и в каком количестве надо готовить); обеспечивают учет требований работодателей к содержанию подготовки специалистов;

упрощают процедуру корректировки старых и разработки новых учебных материалов и программ, отвечающих требованиям работодателей; открывают более широкие возможности для организации практики студентов; расширяют возможности трудоустройства выпускников [4].

В настоящее время невозможно представить образовательную организацию, живущую изолированно вне взаимодействия с различными социальными институтами, организациями и структурами - образования, культуры, науки, бизнеса, родительской общности. Социальное партнёрство, в рамках которого учитываются интересы всех участников сторон, позволяет реализовывать сетевые образовательные программы, совместно использовать интеллектуальные и информационные ресурсы и возможности среды, что приводит к совершенствованию качества деятельности образовательной организации и повышению удовлетворённости всех участников образовательных отношений, к эффективному решению образовательных задач, реализации интересов сторон и развитию. Так, например, социальное партнёрство, способствует и профессиональному развитию педагогов образовательной организации (ОО) – базы практики. Сама компетентность преподавателей и педагогов ОО изменяет состояние социального партнёрства. Такие взаимобратные связи влияют на повышение качества образовательного процесса.

Социальное партнёрство в подготовке педагогических кадров, как и любое партнёрство, должно строиться с учетом основополагающих принципов: равенство, открытость, уважение, добровольность, долговременность, осознанность, ответственность. Партнёрство характеризуется рядом признаков, которые детерминированы указанными выше принципами. Среди таких признаков стоит отметить равноправие всех сторон-участников взаимоотношений, заинтересованность в поддержании отношений, уважительное отношение к участникам и учет их интересов, наделение представителей сторон соответствующими полномочиями. Не менее важными признаками социального партнёрства являются осознанность, добровольность и реальность обяза-

тельств, которые предполагаются к принятию сторонами-участниками, лояльность и свобода выбора, соблюдаемые при обсуждении вопросов, обязательность и контроль над исполнением условий соглашений (договоров) и ответственность, связанная с неисполнением этих соглашений сторонами, нацеленность на продолжительный характер взаимодействия, обеспечение участия сторон в осуществлении управления организацией. Социальное партнёрство немислимо также без таких характеристик, как инициативность участников, диалогичность взаимодействия субъектов.

Любой процесс характеризуется этапностью. Социальное партнёрство не является исключением. Первый этап социального партнёрства состоит в знакомстве будущих партнеров, в ходе которого осуществляется определение потребностей-целей, обсуждение ценностей, раскрывающих и мотивирующих на деятельностное пересечение интересов сторон, изучение потенциала и ресурсов, оформление договоров или соглашений о партнёрстве. На данном этапе социальное партнёрство реализуется в форме переговоров, связанных как с подготовкой проектов, программ, акций, так и с непосредственным заключением соглашений (договоров), взаимных встреч-диалогов и консультаций, затрагивающих вопросы регулирования отношений и развития партнёрства. На втором этапе осуществляется совместная проектировочная деятельность участников развивающегося партнёрства, определение направлений взаимодействия и проектирование программ совместной работы. На этом этапе важно, чтобы признаки и принципы партнёрства проявились в полной мере. Реализация принципа равенства (как обладание правами) предусматривает возможность предложить решение, оспорить его, участие в принятии решений. Принцип открытости предполагает раскрытие всех аспектов деятельности образовательной организации, обнаружение и обсуждение не упорядоченных зон, диалог целевых воспитательных ориентиров образовательной организации и партнёра, участие в деятельности. Реализация принципа уважения осуществляется путем изучения и учёта потенциала и возможностей, личност-

ных образовательных интересов сторон. Добровольность партнерских отношений понимается как наличие свободы и выбора в различных формах совместной деятельности. Субъекты, стороны-партнеры должны реально оценивать свои возможности и обязательства, в этом проявляется принцип осознанности. Залогом успешности партнерских отношений является такая его характеристика как долговременность – нацеленность на продолжительный характер взаимодействия, и взаимная ответственность, основа которой также закладывается на втором этапе. Третий этап предполагает непосредственно саму партнерскую деятельность – реализацию плана, рефлекссию процесса и результата (полезности совместных усилий), прогнозирование и планирование нового витка деятельности. Данный этап также предполагает анализ продуктивности, которая является условием нового захода в партнерские отношения, нового витка партнерских отношений. Следует признать, что если социальные партнеры не чувствуют результатов от своих усилий, то интерес к сотрудничеству снижается и пропадает.

Социальное партнерство образовательных организаций и вузов может реализовываться в следующих направлениях: учебно-методическая работа, научно-методическая поддержка образовательных программ, преподавательская деятельность, профориентационная работа. Содержанием направления «учебно-методическая работа» является повышение квалификации учителей школ и ДОО на базе вузов, совместная разработка преподавателями и педагогами образовательных организаций учебных и методических пособий для учителей и учащихся, экспертная оценка преподавателями вузов учебно-методических работ, подготовленных учителями средних образовательных организаций. Также в рамках данного направления предусматривается организация спецкурсов для учащихся по подготовке к ЕГЭ, олимпиадам и конкурсам, разработка индивидуальных программ для детей; разработка и апробация элективных курсов для профильных классов, участие преподавателей вузов в проведении контрольных мероприятий в ходе

текущего, промежуточного и итогового контроля.

Научно-методическая поддержка образовательных программ предусматривает оказание методической помощи учителям школ при разработке учебных программ по профильным дисциплинам, проведение на базе вузов предметных олимпиад для учащихся школ, организацию студенческих конференций с привлечением учащихся средних учебных заведений, разработку тематики проектных работ, соответствующих потребностям и направлениям образовательных программ вузов, а также рецензирование преподавателями вузов научно-исследовательских работ школьников, издание совместно с учителями школ и школьниками сборников научных статей. Важным компонентом данного направления является организация и руководство научно-исследовательской деятельностью учащихся, проведение научно-практических семинаров, круглых столов, конференций для учителей школ.

Третье направление партнерства – преподавательская деятельность. Реализация данного направления предполагает оказание организационной помощи преподавателей вузов при подготовке учащихся школ по программам, адаптированным к требованиям высших учебных заведений, а также участие профессоров, доцентов и аспирантов вузов в процессе обучения школьников (работа по совместительству, в качестве руководителей производственной практики школьников, приглашенных ведущих при проведении отдельных занятий и др.). В рамках данного направления могут реализовываться и такие виды работ, как проведение для учителей школ мастер-классов по проблемам преподавания профильных дисциплин, организации исследовательской и проектной деятельности.

Профориентационная работа – еще одно значимое направление социального партнерства, предусматривающее проведение консультаций для родителей школьников по вопросам довузовской и профориентационной работы, презентацию кафедр и факультетов вузов на родительских собраниях и классных часах с показом видеороликов и буклетов о направлениях работы

вузов, проведение дней открытых дверей, научно-ознакомительных практикумов для школьников, приглашение школьников для участия в вузовских мероприятиях и т.д. Традиционное взаимодействие вузов и школ сведено к предоставлению абитуриентам информации о факультетах, специальностях, образовательных программах, подготовительных курсах, проведению дней открытых дверей. Следует использовать как можно более разнообразные формы взаимодействия. Это могут быть такие формы как «День открытых дверей», «Игродень «Примерочная профессий»», «Презентационные ролики (stream)», «Выставка «Образование и карьера»», «Краевые методические семинары», «Сетевой психолого-педагогический класс» и другие.

Сетевой психолого-педагогический класс – одна из нетрадиционных форм социального партнерства вуза и школы. Его деятельность предполагает реализацию разных базовых и профильных курсов для школьников. Базовые и профильные курсы определяются вузом и школами. Приведем пример из практики реализации формы «Сетевой психолого-педагогический класс» ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (далее – ПГГПУ). В ПГГПУ в рамках деятельности сетевого психолого-педагогического класса реализуется ряд базовых и профильных курсов. Одним из многих базовых курсов, реализуемых в ПГГПУ, является курс «Специальная педагогика и психология или почему одним учиться легко, а другим трудно?». Цель курса «Специальная педагогика и психология или почему одним учиться легко, а другим трудно?» – формирование у обучающихся представлений об образовании и сопровождении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в соответствии с их особыми образовательными потребностями, создание условий для становления рефлексии и мотивации, связанной с личностным самоопределением и выбором профессии в сфере помощи людям с особыми возможностями. В рамках данного курса обучающиеся знакомятся с основами специальной педагогики и психологии, деятельностью педагога-дефектолога (специального педагога),

особенностями детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, особенностями взаимодействия с людьми, имеющими различные нарушения развития, историей жизни известных людей с особыми возможностями здоровья и с тем, как они преодолевают свои трудности и добиваются успеха, а также с художественными, литературными и кинематографическими произведениями о людях с особенностями развития и др. Формами работы с обучающимися стали увлекательные лекции, практические занятия, экскурсии. Занятия проводились как в стенах вуза, так и в организациях, являющихся партнерами. Так, например, знакомство обучающихся с особенностями жизни и деятельности людей с нарушением зрения, взаимодействия с людьми, имеющими нарушения зрения, и спецификой работы учителя-дефектолога со слепыми и слабовидящими детьми, проходило в ГБУК «Пермская краевая специальная библиотека для слепых». Одним из значимых событий в качестве итогового задания и итогового занятия курса стала подготовка и проведение просветительского мероприятия «Мы разные – мы равные» обучающимися (участниками курса) совместно с ансамблем жестовой песни ПГГПУ «Поющие сердцем», в рамках которого был подготовлен номер и записан видеоролик с исполнением обучающимися песни на жестовом языке.

Деятельность в рамках сетевого психолого-педагогического класса предусматривает реализацию различных профильных курсов. Курсы «Дефектолог-логопед» и «Социальный волонтер» – лишь некоторые из всех предусмотренных курсов. Курс «Социальный волонтер» знакомит школьников с особенностями волонтерской деятельности. Учащиеся включаются в акции и различные ситуации реализации волонтерской деятельности по направлению «социальное волонтерство». В рамках курса «Дефектолог-логопед» обучающиеся знакомятся с особенностями работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, с некоторыми технологиями работы, моделируют ситуации с использованием уникальных нейропсихологических упражнений, игровых технологий. На занятиях школьники под ру-

ководством преподавателей вуза и педагогов-практиков изготавливают дидактические материалы, игрушки и моделируют ситуации по их применению в работе педагога-дефектолога. По итогам каждого занятия предусмотрены творческие задания, связанные с изготовлением пособий в соответствии с темой занятия и обсуждением рекомендаций по возможностям их использования в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Социальное партнерство реализуется и в процессе организации различных видов практики студентов педагогического вуза. В данном случае социальными партнерами вуза становятся самые разные организации: детские сады, школы, реабилитационные центры, центры психолого-педагогическое, медицинской и социальной помощи, библиотеки, музеи и т.д. Приведем пример реализации одной из практик обучающихся ПГГПУ. В вузе для студентов представлены разные виды и типы практик. Одной из множества таких практик, реализуемых на факультете педагогики и психологии детства, является производственная культурно-просветительская практика, цель которой – формирование компетентности обучающихся в области культурно-просветительской деятельности. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: способствовать формированию готовности к взаимодействию с участниками образовательного процесса: педагогов ДОО и сотрудников детской библиотеки, детьми дошкольного возраста, содействовать развитию способности выявлять и формировать культурные потребности родителей детей дошкольного возраста в области семейного чтения, применять полученные данные при решении конкретных задач культурно-просветительской направленности (в рамках разработки и реализации культурно-просветительские программ и проектов ГБУК «ПКДБ им. Л. И. Кузьмина» и мероприятий для детей дошкольного возраста), способствовать формированию умения проектировать и проводить культурно-просветительские мероприятия для детей дошкольного возраста в области приобщения ребенка к читательской культуре. Для студентов организуются экскурсии по ГБУК

«ПКДБ им. Л.И. Кузьмина», а также обзорная лекция «Культурно-просветительская миссия библиотеки и её ресурсы». Затем студенты становятся активными участниками мастер-класса по обзору современной детской литературы. После посещения занятий, проводимых специалистами ГБУК «ПКДБ им. Л.И. Кузьмина, студенты выполняют ряд заданий, предусмотренных программой практики. Они знакомятся с сайтом библиотеки, изучают и описывают потенциал библиотеки для решения задач культурно-просветительской деятельности с родителями и детьми, под руководством руководителя практики от вуза и специалиста библиотеки разрабатывают опросный лист и проводят опрос среди педагогов, направленный на выявление культурных потребностей педагогов в области разработки и реализации культурно-просветительской программы «Читаем вместе» (в сотрудничестве ДОО и библиотека), разрабатывают и проводят культурно-просветительские мероприятия с детьми дошкольного возраста, их родителями (например, «Чудеса случаются зимой...» – спектакль по сказке «Серебряное копытце», квест-игра по сказке «Снежная королева», а также консультации, семинары-практикумы, мастер-классы на различные темы родителей воспитанников, а также педагогов), изготавливают буклеты, газеты и т.п., разрабатывают и /или проводят самые разные мероприятия в рамках реализуемых культурно-просветительских программ, проектов, акций ГБУК «ПКДБ им. Л.И. Кузьмина», принимают активное участие в работе «круглого стола» по теме: «Сотрудничество ДОО и библиотеки: потенциал, опыт, проблемы и пути решения» и т.д.

Профессионализирующая деятельность студентов не возможна вне социального партнерства. Эффективными формами социального партнерства в процессе подготовки педагогических кадров в вузе являются также проведение занятий для студентов представителями образовательных организаций, участие работодателей в разработке учебной документации, методик организации учебного процесса, в анализе и оценке качества подготовки специалистов; участие работодателей в профессиональных кон-

курсах мастерства, студенческих конференциях, в выставках; трудоустройство выпускников образовательных учреждений. Кафедра специальной педагогики и психологии ПГГПУ активно сотрудничает с фондом поддержки слепоглухих «Со-единение». Преподаватели и студенты являются активными участниками мероприятий, проводимых как самим фондом, так и кафедрой специальной педагогики и психологии ПГГПУ, различных проектов. На факультете педагогики и психологии ПГГПУ создан и функционирует волонтерский отряд «Дорогою добра», жизнь и деятельность которого также связана с разными организациями – социальными партнерами. Студенты и преподаватели являются волонтерами, участниками, организаторами разных мероприятий. Примером партнерских отношений является также деятельность ансамбля жестовой песни «Поющие сердцем» (ПГГПУ). Коллектив сотрудничает с образовательными организациями, с организацией «Всероссийское общество глухих», инклюзивным пластическим театром «МногоТОЧие», г. Пермь и т.д. Доброй традицией стала организация и проведение сотрудниками и студентами кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ ежегодного профессионального мероприятия «День дефектолога», объединяющего в поле социального партнерства самых разных субъектов. Эти и другие формы социального партнерства позволяют эффективно решать задачи по подготовке педагогических кадров, которая стоит перед педагогическим вузом.

Одной из современных эффективных технологий социального партнерства может выступать форсайт-сессия. Форсайт-сессия (от англ. foresight – взгляд в будущее) – это социально-коммуникативная технология; формат коммуникации, позволяющий участникам сконцентрироваться на приоритетах сторон, определить образ будущего, договориться о действиях в его контексте. Это интересная практика в моделировании социального партнерства, предусматривающая работу с представлениями – образами, метафорами и схемами. Участниками встреч могут обсуждаться и решаться самые разные задачи, связанные с развитием социального партнерства: диагностическая

(определить представления о собственно партнерстве, которое возникает на третьем этапе); прогностическая (рассмотреть текущую и будущую ситуацию, определить образ будущего в «Карте будущего» как основы для программы, проекта, плана); коммуникативная (согласовать интересы и позиции сторон-участников обсуждения, а также условия, влияющие на обретение того будущего – эффективных партнерских отношений); образовательная (формирование единого поля представлений относительно социального партнерства, в том числе и благодаря определению содержания предстоящих образовательных встреч). Пример результата таких встреч – создание «Карты будущего». Это может быть «Карта будущего взаимодействия (объединения, сообщества)»: цели – события – действия – результаты, определяющая и описывающая основные события и действия, которые будут влиять на становление и развитие социального партнерства. В поле социального партнерства могут быть использованы различные формы, методы и средства взаимодействия: педагогические клубы, гостиные, дебаты, мастерские, круглые столы, разбор кейсов (случаев из практики), чтение и обсуждение классических и топовых книг о воспитании, просмотр и обсуждение фрагментов документальных и художественных фильмов, вебинары, «Пробежка» (или «Старт») по интернет-ресурсам (например, для родителей и педагогов), обсуждение материалов Журнала «Особенных Блогеров» и т.п.

Таким образом, социальное партнерство в образовании – тип совместно организованной деятельности субъектов образовательного процесса, который характеризуется их общими целями и ценностями, добровольностью отношений, а также признанием ответственности сторон за результат их взаимного сотрудничества. Социальное партнерство в высшем педагогическом образовании ориентировано на согласование позиций и действий сторон-участников в интересах как образования-развития студентов – будущих педагогов, так и функционирования-развития партнерствующей организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Левицкая И.А. Социальное-образовательное партнерство в современных социокультурных условиях [Электронный ресурс] // Киберленинка. Научная электронная библиотека. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoobrazovatelnoe-partnerstvo-v-sovremennyh-sotsiokulturnyh-usloviyah> (Дата обращения: 20.11.2021).

2. Тиховодова А.В. Социальное партнерство: сущность, функции, особенности развития в России [Электронный ресурс] // Киберленинка. Научная электронная библиотека. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoepartnerstvo-suschnost-funktsii-osobennosti-razvitiya-v-rossii> (Дата обращения 21.11.2021).

3. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 28.06.2021, с изм. от 06.10.2021): принят Государственной Думой 21 декабря 2001 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2001 года [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_34683 (дата обращения: 20.11.2021).

4. Трухина В. Социальное партнерство в сфере образования – виды, задачи // НАЛОГ-НАЛОГ.РУ: сообщество профессионалов. – URL: http://www.library.ru/1/kb/articles/article.php?a_uid=225 (дата обращения: 18.11.2021).

УДК 371.13

М.А. Захарищева

Полисубъектный подход к организации конкурсов педагогического мастерства

В статье представлено содержание конкурсов педагогического мастерства историко-педагогического содержания, раскрыт гуманистический потенциал таких конкурсов для освоения студентами историко-педагогических компетенций. Полисубъектный подход к организации конкурсов, разнообразие конкурсных заданий позволяет студентам вступить в диалог педагогических культур, полнее раскрыть современный контекст классической педагогики.

Ключевые слова: конкурс педагогического мастерства; содержание конкурсных заданий, их разнообразие; диалог педагогических культур; мотивация и стимулирование конкурсантов.

Среди известных методологических подходов в современной педагогике полисубъектный занимает важное место. Практика воспитания и обучения в любые времена опиралась на те отношения, которые складываются в педагогическом процессе. Однако научное осмысление данного феномена по праву принадлежит отечественным философам М.М. Бахтину [1], В.С. Библеру [2], их коллегам и ученикам. Велика заслуга в оформлении полисубъектного подхода, названного ещё и диалогическим, российских учёных психологов В.А. Петровского [7], С.Л. Рубинштейна [8] и других.

В настоящее время диалогический подход активно используется как в теоретических педагогических исследованиях, так и в практике обучения и воспитания, в том числе и в высшей школе.

Студент современного российского вуза медиа образован, мобилен, социально активен, его никак нельзя считать только потребителем образовательных услуг, он скорее активный участник образовательного процесса. Личность студента есть продукт и результат общения, взаимодействия с окружающей средой вуза, с преподавателями, сверстниками. Невозможно исключить из данного явления и содержание изучаемых предметов. В частности, при изучении дисциплины «История образования и педагогической мысли» возникает уникальная возможность диалога современного студента с известными педагогами прошедших времен, проявления их отношения к историческому наследию. В диалоге с достойной личностью, с историческим текстом, в диа-

логе с прошлой и современной педагогической культурой формируется система отношений к самому себе, своей личности, профессии, коллегам и окружающему миру в целом.

Нами предлагается проанализировать особый способ организации диалога современного студента с известными педагогами прошлого в ходе профессионального образования, а именно при участии в конкурсе педагогического мастерства. Подобные конкурсы проходят ежегодно в разных вузах страны, студенты, как правило, с удовольствием принимают в них активное участие.

Однако нельзя не отметить, что подобные конкурсы, проводимые в разных областях страны, в разных вузах, мало чем отличаются друг от друга по содержанию – визитка, теория, уроки и т.д. Поэтому мы решили уйти от традиции, и конкурс в юбилейные для известных педагогов годы посвящать их теоретической и практической деятельности. Во время юбилейных лет возрастает исследовательский интерес к творчеству «виновника торжества». Проводятся научные конференции, выставки, выпускаются сборники аналитических материалов, организуются экскурсионные маршруты и иные важные события.

Кафедрой педагогики и психологии Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко были задуманы и проведены конкурсы педагогического мастерства, посвящённые А.С. Макаренку, В.А. Сухомлинскому, Я. Корчаку, А.П. Гайдари, Н.К. Крупской (2018-2020).

К организации и проведению конкурса кроме преподавателей кафедры педагогики и психологии, были привлечены магистранты, студенты-старшекурсники. После создания плана подготовки приступили к разработке содержания различных конкурсов. Предварительная работа потребовала значительно больше времени, жарких обсуждений, сомнений, коллективных обсуждений. Содержание конкурсных этапов, согласно нашему замыслу, должно было способствовать формированию познавательной мотивации студентов – участников конкурса.

Цель конкурса педагогического мастерства, посвящённого юбилею известного педагога – развитие устойчивого интереса студентов к профессионально-педагогической деятельности, формирование потребности в профессиональном росте на примере жизни и научно-педагогической деятельности великих педагогов, а также повышение качества профессиональной подготовки будущего учителя.

Задачи конкурса можно представить следующим образом:

- повышение мотивации студентов к педагогической деятельности;
- актуализация идей педагогов прошлого в профессиональной подготовке студентов;
- развитие у студентов навыков организации и проведения творческих конкурсов;
- удовлетворение потребности личности в культурном и нравственном развитии путем деятельного участия в творческой деятельности;
- овладение комплексом историко-педагогических компетенций.

Конкурс проводится в институте в течение нескольких дней и состоит из отдельных этапов. Участие в нём могут принимать команды студентов любого курса и любого направления и профиля обучения.

В качестве подарка всем участникам конкурса доктором педагогических наук, профессором М.А. Захарищевой была прочитана открытая лекция «В.А. Сухомлинский – директор школы военных лет». Лекция построена на материалах Центрального Государственного архива Удмуртской Республики и максимально объективно отражает де-

ятельность В.А. Сухомлинского как директора Увинской средней школы в 1942-1943 годах [4]. На нашей Удмуртской земле В.А. Сухомлинский начинал педагогическую и управленческую деятельность, память об этом бережно хранится и в музее школы, и в государственном архиве.

Ещё один подарок сделала доктор педагогических наук, профессор Казанского федерального университета Р.А. Валеева, член Международного и Российского общества Януша Корчака, создатель Казанского молодежного Корчаковского общества «Солнце детям», которое действует в Институте психологии и образования Казанского федерального университета, поведав нашим студентам о самом Корчаке, о международном и российском Корчаковском обществе, о результатах своих исследований наследия Януша Корчака [3].

Открытие конкурса традиционно начинается с визитной карточки каждой команды. Этот этап мы назвали «Диалоги о воспитании». В свободном диалоге с Сухомлинским, Корчаком, Крупской участники представляли свою команду. Так получилось, что самыми яркими выступлениями стали те, в которых студенты вспомнили о детях: «Только тот сможет стать настоящим учителем, кто никогда не забывает, что он и сам был ребенком» и «В каждом учителе должна сиять и никогда не угасать маленькая искорка ребенка». А однажды студенты достали пионерские атрибуты и под звуки горнов и барабанов вспоминали Тимура и его команду, и современных волонтеров.

Заветы великих педагогов и разнообразное современное мультимедиа творчество студентов задают правильный вектор всему конкурсу – без прошлого нет настоящего.

Теоретический конкурс, как правило, вызывает определённые трудности. Как всегда, студенты выполняют тестовые задания различного типа: вопросы с вынужденным ответом, вопросы на определение понятий, на соотношение, на выявление правильной последовательности и другие. Вот только содержание вопросов мы связываем исключительно с современным кон-

текстом востребованности педагогики того или иного известного педагога.

Мастерская будущего учителя – следующий этап конкурса – предполагал проведение урока в школе. Удачнее всего, на наш взгляд, прошли уроки по творчеству Сухомлинского.

Одному участнику команды необходимо организовать и провести урок по своему предмету в школе, «впустив» на урок Сухомлинского в любом качестве – помощника учителя, эксперта, собеседника, сказочника, просто мудрого советчика. Школу, класс и время проведения уроков определяла кафедра педагогики и психологии.

«По радуге в страну подсолнухов, где из улыбок облака...» – тема урока в 7 классе; на уроке литературы «Разум сердца» учащиеся размышляли о нравственном выборе, а помогала им в этом притча Сухомлинского о живой и мёртвой бабочке; на внеклассное чтение был выбран рассказ Ю. Яковлева «Рыцарь Вася» об отвергаемых в детском коллективе детях. Слова Сухомлинского: «Только мальчик, способный защитить слабого, а в определённых ситуациях взвалить на себя как моральный, так и физический груз, вырастет настоящим мужчиной» [9], - дали возможность шестиклассникам под руководством студентов поновому посмотреть на проблему их детских взаимоотношений.

Команды создавали конспект урока, а «живую» презентацию происходившего в школе все увидели на закрытии конкурса. По окончании презентации каждая команда ответила на возникшие вопросы из зала. А оценку уроку дали учителя и ученики.

Традиционно любимый нашими студентами конкурс ораторов «Ода моей профессии». Несколько осложнилось задание тем, что текст Оды необходимо было найти в произведениях Гайдара, Корчака, Крупской, Макаренко. Традиционные критерии оценки ораторов дополняются при этом особым отношением к тексту. По общему мнению студентов и коллег-педагогов содержание выступлений получается глубоким и весьма убедительным.

Историко-педагогический конкурс «Мой вопрос Антону Семёновичу Макаренко (Ва-

силию Александровичу Сухомлинскому)» мы считаем самым важным в организации педагогического диалога. Команде необходимо подготовить и сформулировать вопрос классику отечественной педагогики, ответ на который будет готовить другая команда по жребию. Эксперты оценивали вопрос по критериям актуальности, глубине понимания проблемы. Обмен вопросами происходил заранее для того, чтобы получившая конкретный вопрос команда подготовила ответ с применением и использованием любых источников – кино, фото, аудио, видео и других материалов. Для представления ответа дано ограниченное время, что позволило оценить соответствие содержания поставленному вопросу, педагогическим позициям Макаренко (Сухомлинского), а также умение представить собственную точку зрения. Следует отметить, что студенты отнеслись к данному этапу весьма ответственно, осторожно, можно сказать даже трепетно.

Наши студенты – будущие учителя информатики подарили нам цифровую возможность провести конкурс в режиме «Своя игра» с набором номинаций и вопросов, все они были придуманы и предложены коллективом организаторов конкурса. Запомнился один из вопросов: Что общего у Полтавского педагогического института, который окончил В.А. Сухомлинский, и нашего, Глазовского педагогического института? Ответ: Оба института носят имя В.Г. Короленко.

За прошедшие несколько лет мы со студентами «путешествовали» по родной стране вместе с Чуком и Геком (по Гайдару), пытались общаться с современными подростками в жанре «Письма пионерам» (по Крупской) [6], формулировали заповеди воспитания для родителей современных детей, как это делал Януш Корчак [5].

В качестве экспертов, для работы в жюри кафедра педагогики и психологии приглашает руководителей образовательных учреждений города, учителей – лауреатов Национального проекта «Образование»; победителей конкурсов профессионального мастерства регионального и всероссийского уровня. С учётом того, что наш институт находится в одном из так называемых малых городов России, как правило, все эти

победители и лауреаты – наши выпускники. Это позволяет существенно повысить уровень доверия экспертам, и не вызывает никаких сомнений и споров в решениях членов жюри.

Команда победителей конкурса решением ректора поощряется экскурсионной поездкой в посёлок Ува, в школу № 2, в музей В.А. Сухомлинского.

Мы не претендуем на «великое» открытие в конкурсном движении, нам хотелось показать, что подобные конкурсы не исчер-

пали своих возможностей для повышения качества образования. Отношение студентов к творчеству известных педагогов, к истории образования и педагогической мысли в целом заметно изменилось. Гуманистический потенциал их наследия действительно неисчерпаем, мы включили его в конкурсную программу, повысив тем самым мотивацию студентов, обнаружив новые стимулы и мотивы совершенствования историко-педагогической компетентности будущих педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: Художественная литература, 1975. – 502 с.
2. Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. – № 6.
3. Валеева Р.А., Валеева Л.А. Права ребенка в мире взрослых в контексте идей Януша Корчака и Джона Дьюи // Образование и саморазвитие. – 2014. – №4 (42). – С. 60-63.
4. Захарищева М.А. Педагогическая деятельность В.А. Сухомлинского в период Великой Отечественной войны: воспоминания, документы, исследования. – Dusseldorf: Auris-Verl., 2013. – 119 с.
5. Корчак Я. Воспитание личности. М.: Просвещение, 1992. – 285 с.
6. Крупская Н.К. Воспитание молодёжи в ленинском духе. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.
7. Петровский В. А. Человек над ситуацией. – М.: Смысл, 2010. – 559 с.
8. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2012. – 224 с.
9. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Минск, 1981. – 288 с.

УДК 371.214

Л.В. Моисеева, Н.А. Кузнецова

Полисубъектный подход к организации преемственного образовательного процесса

Полисубъектный подход к организации непрерывного образования обеспечивает преемственность содержания (ЕОК), реализацию личностных результатов и компетенций (НКБ), создает педагогические условия стабильно-устойчивого развития всех субъектов образования России. «Программа преемственности образования гражданина России» в едином образовательном пространстве и предлагает инновационное, качественное учебно-методическое обеспечение нового поколения для организации преемственности содержания, технологии и личностных результатов воспитания и компетенций субъектов всех уровней образования.

Ключевые слова: образование гражданина России. Программа преемственности обучения, полисубъектный подход.

Актуальным становится вопрос развития личности. Личность рассматривается как индивид способный к саморазвитию, самореализации, который умел бы анализировать возникающие проблемы, устанавливать связи, выявлять противоречия, прогнозировать и находить оптимальные решения возникших проблем. Социально-экономические изменения в современном обществе привели к реформированию образования и кардинально изменили подходы к обучению. Совершенно очевидно, что сложившиеся противоречия, сложность и специфичность задач преемственности образования создают некоторую проблему определения понятия и формирования гармоничного образа гражданина России.

В письме Министерства образования и науки РФ «О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательном учреждении», в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.», в ФГОС ОО второго поколения эти целевые установки дополняются следующим: «Воспитание у детей и молодежи целостного мировоззрения, современного научного мировоззрения; формирование основ культуры здоровья, сознательного отношения к семейной жизни; обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда; формирование социальной и коммуникативной компетентности средствами всех учебных предметов».

Вызовы, стоящие перед современным образованием, в том числе нарастающая деструкция нормативности в обществе, обусловили создание программы нового поколения «Программы преемственности образования гражданина России» автора Кузнецовой Н.А. Программа Кузнецовой Н.А основана на философско-антропологических основаниях полисубъектного подхода в процессе воспитания, ФГОС ОО, «Закона об образовании РФ» и новой редакции Конституции РФ, где во главу встал Указ Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 [Указ, 2018] и задачи «обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования; воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [4].

В разработке «Программы преемственности образования гражданина России», Кузнецовой Н.А. реализуются инновационные подходы, основанные на базовых духовно-нравственных принципах и парадоксальной логике, понимании единой энергоинформационной природы мира, человека и процесса воспитания, – с учетом современных научных представлений в области квантовой физики, нейрофизиологии, психологии, нейробиологии, нейровизуализации [5].

Программа предлагает инновационное, качественное учебно-методическое обеспечение нового поколения для организации преемственности содержания, технологии и личностных результатов воспитания и компетенций субъектов всех уровней образования.

Новизна Программы Кузнецовой Н.А.: введение Единой образовательной константы – в качестве инструмента обеспечения преемственности, – неизменяемой с точки зрения методологии, технологии и содержания «постоянной» на линии: дошкольное – общее – профессиональное образование.

Основные задачи Единой образовательной константы:

- увязать личностные характеристики, особенности, предпочтения субъектов, а также технологию и результаты воспитания с теорией развития живых систем, всеобщими универсалиями, закономерностями и базовыми принципами;

- сформировать универсальную (актуальную на всех этапах социализации) визуальную основу социокультурных, духовно-нравственных норм и правил гармоничного взаимодействия как внутренний императив (моральный закон);

- актуализировать механизмы адаптации и устойчивого развития в условиях непрерывных внутренних и внешних изменений; обеспечить преемственность содержания и личностных результатов на каждом уровне образования.

Это позволило Кузнецовой Н.А. ввести в образовательный процесс всех уровней универсальный, инновационный педагогический инструментарий:

- Стройная система целостных, ценностно-значимых «культурных образцов», эталонов, норм поведения, выраженная визуально; Неисчерпаемая глубина, объем семантического поля опорных образов Нормы позволяет рассматривать объекты познания и жизненные ситуации на междисциплинарной основе, измеряя и оценивая их универсальной мерой, а также и переводить их в метафизический контекст.

- Система критериев оценки ситуаций, процессов и отношений: время, пространство, отношения и деньги.

- Технология «Норма плюс», эффективно действующая на полном возрастном диапазоне: от детского – до взрослого, включающая в себя:

- метод игрового анализа и синтеза,
- метод визуализации абстрактных понятий,

- метод цветовой видеогармонизации,
- метод волновой нейропсихографии,
- образовательные нейротренажеры.

- Нейросенсорная классификация и шкалы нейровизуализации типов, видов, моделей отношений, норм и правил взаимодействия.

Благодаря этому в процессе воспитания обучающемуся раскрываются всеобщие универсалии, закономерности развития и функционирования живых систем, базовые ценности и духовно-нравственные нормы. Личностные результаты и компетенции формируются, развиваются и оцениваются, в т.ч. с позиций принципа константности и принципа контекстуализации нормы (введения индивидуальных норм в новые жизненные контексты). Другими словами, выпускнику дошкольного образования и общеобразовательной школы должны прививаться такие компетенции, которые позволяли бы ему находить решения в любых жизненных ситуациях.

В базовые направления воспитания духовно-нравственных ценностей дошкольника включено формирование основ финансовой культуры, что обусловлено актуальностью финансового воспитания (на духовно-нравственной основе) [7]. При этом деньги вступают в качестве универсального мерила трудовой деятельности, инструмента актуализации чувства меры, совершенствования человека и преобразования окружающего Мира. У субъектов образования развивается навык восприятия материальных и духовных ценностей в гармоничном единстве, балансе.

На основе применения методов и приемов инновационной технологии «Норма плюс» автора Кузнецовой Н.А. реализуется преемственность содержания и личностных результатов Выпускника по линии: дошкольное – общее – профессиональное образование. Взаимопроникая, обуславливая и поддерживая друг друга, они становятся

триединой основой гармоничного образа портрета гражданина России [4, 5].

Личностные результаты и универсальные компетенции визуально выражены в виде Нейровизуальной Карты Будущего гражданина России. Она представляет собой свернутый конспект о базовых принципах и духовно-нравственных ценностях, в виде понятных каждому субъекту метафорических образов. Как гармоничный визуальный образ в сознании, она представляет собой прочное духовно-нравственное ядро, обеспечивающее непрерывное действие механизма преемственности (содержания, технологии, личностных результатов и компетенций). Нейровизуальная Карта Будущего является матрицей, условием и механизмом, общим знаменателем для обеспечения преемственности личностных результатов при переходе ее носителя на новый уровень образования представляет собой зримый образ системно и компактно организованных знаний, который, может разворачиваться и становиться ориентиром, основой для осуществления мыслительных и практических действий на основе базовых принципов и закономерностях развития живых систем, в логике стабильно-устойчивого развития.

Педагог начальной школы ориентируется на достигнутые личностные результаты воспитанника ДОО. На каждом последующем уровне образования происходит дальнейшее формирование, расширение семантического поля Нейровизуальной карты Будущего (в соответствии с объемом новых полученных знаний), – с учетом возрастных особенностей, потребностей учащихся и ранее достигнутых личностных результатов. Повышаются ее характеристики и параметры, что открывает перспективу непрерывного (на протяжении всей жизни) роста индивидуальных норм, самоидентификации и самореализации [8].

Благодаря раскрытию Нейровизуальной Карты Будущего в новых контекстах, закрепляются личностные результаты и компетенции. Увеличивается количество производных от первоначальных метафорических визуальных образов. Формируются новые смысловые композиции, ассоциативно-логические связи (при неизменности ее структуры и принципов организации). У но-

сителя Нейровизуальной Карты Будущего закладываются основы системного мышления и парадоксальной логики, совершенствуется навык видения причинно-следственных связей, работы со смыслами и понимания происходящего на основе базовых принципов и закономерностей. При этом у обучающегося формируется важный навык оценки ситуаций, отношений, действий, планов по четырем базовым критериям: время, пространство, отношения и деньги, – в контексте Будущего (риски, возможности, перспективы) [9].

Процесс преемственности уровней образования на основе Единой образовательной константы и Нейровизуальной Карты Будущего естественным образом соотносится с живым процессом созревания плода. Только благодаря непрерывному переходу генетической информации обеспечиваются необходимые изменения плода – повышение количественных и качественных характеристик, как условие полноценного созревания. Только зрелый плод приносит максимальную пользу и новые семеновозможности продолжения вида. Только нравственно и духовно зрелый человек формирует истинную гражданскую позицию, раскрывая новые горизонты, перспективы всестороннего благополучия для себя, семьи и Родины.

В целом, поскольку исследование Кузнецовой Н.А. охватывало все уровни образования (от дошкольного до послевузовского), для каждого уровня и ступени образования формулировались ответы на все группы вопросов. Программа в практической плоскости раскрывает перспективы развития непрерывного педагогического образования; новые теоретические подходы к обновлению содержания и методов педагогической деятельности, которые были отмечены в «Программе фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период (2021–2030 годы)» [Программа, 2020], утвержденной 31 декабря 2020г. и имеет прогностическую значимость. Одной из целей развития системы профессионального педагогического образования является создание условий для повышения качества и востребованности тех университетов, кото-

рые на сегодняшний день оказываются в сложном положении.

Инновационный универсальный инструментарий и технология «Норма плюс», использованные Кузнецовой Н.А. при разработке Программы по обеспечению преемственности результатов и формированию компетенций прошли научную экспертизу в УРГПУ, где базой стали более 50 экспериментальных площадок дошкольных учреждений и образовательных организаций Свердловской области при УРГПУ, и более 30 образовательных организаций при РГППУ, на базе Уральского Научного Центра РАО. Аттестация педагогов, защита диссертаций в УРГПУ, ВШЭ. В 2021 г. продолжается реализация пилотного проекта

Департамента Образования г. Екатеринбурга. Учебно-методические материалы Кузнецовой Н.А. [1, 4-19] удостоены золотых медалей на международных выставках РАЕ (Бельгия, Франция, Англия, США, Казахстан).

Таким образом, полисубъектный подход к организации непрерывного образования обеспечивает преемственность содержания (ЕОК), реализацию личностных результатов и компетенций (НКБ), создает педагогические условия стабильно-устойчивого развития всех субъектов образования России в непрерывно меняющемся мире, насыщенном когнитивными технологиями, искусственным интеллектом и цифровизацией образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузнецова Н.А. Волновая педагогика Детства: Единая образовательная константа. Волновые технологии образования. Теория и практика. – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2019.
2. Жилбаев Ж.О., Моисеева, Л.В., Барсанова М.В. Педагогические основания образовательной политики в целях устойчивого развития Евразии // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. №6 – С. 9-28.
3. Моисеева Л.В. Экологический менеджмент как методологическая основа проектирования образовательного пространства // Образование – 2030. Дорожная карта: сборник статей междунар. науч-практ. конференции (15-16 июня 2021 г.). – М. Издательство Перо, 2021. – с.270.
4. Кузнецова Н.А. Парциальная программа финансового воспитания «Дети и денежные отношения». – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2020.
5. Кузнецова Н.А. Методические рекомендации к программе финансового воспитания «Дети и денежные отношения». – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2020.
6. Кузнецова Н.А. Финансовое воспитание детей. Метод игрового анализа и синтеза. – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2021.
7. Кузнецова Н.А. Формирование у детей базовых ценностей. Нейросенсорный подход: учебн.-метод. пособие. – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2014.
8. Кузнецова Н.А. Волновые технологии воспитания: учебно-методическое пособие в 3-х частях. – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2014.
9. Кузнецова Н.А. Знакомство ребенка с денежной системой России. Методическое пособие. – Екатеринбург. Издательский дом «Ажур», 2012.
10. Кузнецова Н.А. Опорные образы в воспитательно-образовательной работе. Методическое пособие. – Екатеринбург: Издательский Дом «Ажур», 2012.
11. Кузнецова Н.А. Сказка о Копеечке. Методическое пособие. – Екатеринбург: Издательский Дом «Ажур», 2012.
12. Кузнецова Н.А. Цветовая видеогармонизация. DVD диск. Методическое пособие. – Екатеринбург: АНО СОВ «Единство», 2012.
13. Кузнецова Н.А. Беседы о деньгах и времени. – Екатеринбург: Издательский Дом «Ажур», 2012.
14. Кузнецова Н.А., Кузнецова А.А. Сказание о Мастерстве. – Екатеринбург: Издательский Дом «Ажур», 2019.
15. Кузнецова Н.А., Кузнецов В.А. Знакомим ребенка с денежными отношениями. – Екатеринбург: Издательский Дом «Ажур», 2015.

Раздел II

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.2.016

Н.С. Александрова

К проблеме реализации полисубъектного подхода во взаимодействии с семьей

Рассматриваются вопросы развития творческой одаренности дошкольников, характеристика ее уровней и дополнительных слагаемых. Автор предлагает в организации этой работы опираться на полисубъектное взаимодействие, как единую развивающуюся систему. Особое внимание обращено качеству подготовки педагогов и их равнодушное отношение в необходимости педагогизации программ в средствах массовой информации по презентации одаренных детей.

Ключевые слова: одаренность, образовательное пространство, полисубъектное взаимодействие, творческая одаренность, дошкольник.

Вопросы профессиональной подготовки педагогов в условиях высшего образования в контексте решения задач рабочей Концепции одаренности в настоящее время продолжают оставаться актуальными [7; 9]. Наш многолетний эмпирический опыт позволяет нам утверждать, что необходимо обновить формат обучения обучающихся в процессе формального, неформального и информального образования, активизировать интерактивное полисубъектное взаимодействие в процессе практической подготовки педагогов.

В частности предлагается отказаться от понимания образования как получение готовой информации и представления о педагоге как носителе готового знания. Образование, по нашему мнению, становится достоянием личности, средством ее самореализации в жизни, построения личной карьеры, что изменяет цели учения, его мотивы, нормы, формы и методы, роль педагога-воспитателя. Все это позволит приблизиться к эффективному решению задач развития одаренности дошкольников.

Как известно, осмысление феномена одаренности изменялось на протяжении всего периода его изучения. Не случайно в современной науке имеется несколько десятков определений одаренности. В этом есть некая уникальность феноменологии одаренности.

Прежде чем дать характеристику уровню творческой одаренности, отметим, что полисубъектное взаимодействие мы пони-

маем, вслед В.И. Вачковым [2], как общность «учитель – обучающиеся», рассматриваемая как единая развивающаяся система. Полисубъектный подход, по определению Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковской [4], есть ориентация на развитие (саморазвитие) личности в пространстве взаимодействия и взаимоотношения с другими людьми, а построение полисубъектного взаимодействия является условием осуществления развивающего образования, поскольку именно образовательный процесс предполагает построение субъект-субъектных отношений между педагогом и детьми [3, 6, 8]. Не случайно, педагогическая профессия предполагает стремление к постоянному саморазвитию в единстве с развитием детей.

Для примера приведем характеристику показателей творческой одаренности детей, предлагаемые в исследованиях Р.Г. Казаковой и Л.Г. Беляковой. Авторы рассматривают творческую одаренность по следующим уровням: исходный, нормативный и высокий уровень. Это позволяет рассматривать даже исходный уровень творческой одаренности как базовый уровень развития одаренности дошкольника при условии полисубъектного взаимодействия всех участников образовательного пространства. Итак, характеристика уровней творческой одаренности дошкольников.

Исходный уровень характеризуется интересом ребенка в процессе творчества к отдельным предметам, иногда не связанных

между собой по содержанию, нормативный уровень – интерес и отображение в рисунке мира природы и образов животных, высокий уровень – изображение на плоскости листа человека и самого себя как характеристика социального мира. Одаренный ребенок может находиться на любом уровне, а процесс творчества он осуществляет поиск и отбор впечатлений из окружающего мира, их трансформацию по результатам процессов воображения средствами выразительности и собственно создание выразительного образа [5].

С полной уверенностью к этим характеристикам творческой одаренности дошкольников можно добавить такие слагаемые, которые отчетливо фиксируют совокупность таких характеристики как: мотивация, направленность, креативность, способности выше среднего уровня при ведущей роли креативности. Диагностика П. Торренса (беглость, гибкость, оригинальность и работанность) в целом популярно характеризует креативность.

Средства массовой информации активно презентуют одаренных детей, демонстрируя какого уровня развития одаренности могут достичь дети. Пример таких передач – «Голос», «Лучше всех!» и др. Эти программы являются мощным фактором интереса родителей к развитию своих детей и стимулом для педагогов по подготовке к работе с одаренными детьми и потенциально одаренными детьми.

Традиционно считается, что наука опережает практику. В нашем случае – практи-

ка опередила науку и изменила отношение педагогов к проблеме развития одаренности детей. Например, передача «Голос», «Танцы», «Лучше всех!» и др. при всем положительном отношении к ним, вызывает много вопросов. В передаче «Лучше всех!» ребенок демонстрирует свои умения запоминать, а сохранить ли он эту способность через три-пять лет? По каким критериям проводился отбор детей? Насколько педагогично названа программа? По каким критериям доказывается, что этот ребенок лучше всех? [1]. Педагоги не могут равнодушно относиться к таким передачам: возникла необходимость научно-популярно разъяснять родителям феномен одаренности и специфику таких передач.

Обозначая направления в работе с одаренными детьми, отметим, что современные исследования ученых свидетельствуют о том, что с точки зрения развития одаренности личности ведущим является мотивация, а не исключительный интеллект или высокая креативность. Профессионально подготовленные педагоги, творчески активные, неординарно мыслящие, способные нестандартно решать поставленные задачи и на основе критического анализа ситуации формулировать новые перспективные задачи в работе с одаренными детьми. Кроме того, важно не столько организовать передачу знаний, сколько создать условия для полисубъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Н.С. Влияние эстетического образования на развитие творческой одаренности обучающихся // *Science Russia*. – 2021. – С. 5-8.
2. Вачков И.В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // *Вопросы психологии*. – 2007. – № 3. – С. 16-29.
3. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дисс.... д-ра психол. наук. – Н. Новгород, – 1998. – 42 с.
4. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2006. – 480 с.
5. Казакова Р.Г., Белякова Л.Г. Детская одаренность. – М., 2009. – 93 с.
6. Петровский В.А. Существует ли Я-субъект познания // *Методология и история психологии*. – 2010. – № 1. – С. 136-148.
7. Боявленская Д.Б., Шадриков В.Д., Бабаева Ю.Д. Рабочая концепция одаренности. – М., 2003. – 95 с.

8. Серых А.Б. Развитие субъектности как условие формирования психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования. – Калининград, Изд-во РГУ им. И.Канта, 2009. – № 24. – С. 60-63.

9. Сергеева Т.Ф. Профессиональное сообщество педагогов, работающих с одаренными детьми: региональная сетевая модель // Академический вестник. Научно-публицистический журнал АСОУ, 2014. – № 1. – С. 69-75.

УДК 373.018.26

С.М. Зырянова, В.А. Горбунова
Интерактивный образовательный марафон как инновационная форма работы с родителями и обучающимися ДОО

Рассматриваются возможности интерактивных технологий во взаимодействии дошкольной образовательной организации с семьей. Особое внимание уделяется интерактивному образовательному марафону как инновационной форме взаимодействия с родителями воспитанников при реализации основной образовательной программы дошкольного образования.

Ключевые слова: образование, дистанционное образование, дошкольная образовательная организация, семья, формы взаимодействия, интерактивные технологии, образовательный марафон.

В настоящее время в условиях эпидемиологической ситуации поменялись подходы к образованию в связи с изменениями, связанными с ограничительными мероприятиями в период пандемии. Образование при этом тоже не осталось в стороне. Возникло немало затруднений и в работе дошкольных образовательных организаций, а, следовательно, возникли проблемы при реализации и освоении основной образовательной программы дошкольного образования в вопросах взаимодействия с семьями детей дошкольного возраста. В такой ситуации образованию приходится выходить на новый уровень взаимодействия всех участников образовательных отношений. Перестраиваться пришлось и системе дошкольного образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования акцентирует внимание на сотрудничестве с семьями воспитанников. Так, в содержании документа в п.1.2 и 1.4 выделяются принципы – «лично-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических (и иных) работников и детей)», а также «сотрудничество Организации с семьей». Кроме того, одной из важных задач является «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей». В рамках создания психолого-педагогических условий необходимо вовлекать родителей в образовательный процесс [5].

Проблема взаимодействия ДОО с семьей определяется ключевыми тенденциями дошкольного образования, где в центре внимания рассматривается семья как ответственный компонент воспитания детей [6].

В сложившихся условиях пандемии деятельность педагога была переформатирована, и основные векторы взаимодействия с родителями (законными представителями) были переведены на дистанционный режим. При этом хотелось бы напомнить, что подобная форма работы не противоречит нормативно-правовой базе, регламентирующей образовательную деятельность. Так, согласно п.2 ст.13 Федерального закона 273-ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г., при реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение» [4].

При этом напомним, что для обеспечения благоприятных условий для развития ребенка и формирования основ гармоничной личности необходимо тесное взаимодействие ДОО и семьи. А согласно ФЗ-273 от 29.12.2012 ст.44 п.1. Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка (ст. 44, п.1) [4].

В настоящее время популярность приобретают инновационные формы взаимодействия с родителями обучающихся, особенно интерактивные. Внедрение интерак-

тивных технологий в процесс взаимодействия с семьями воспитанников позволит построить диалоговое общение. Так, например, Л.В. Гильманова предложила во взаимодействии ДОО с семьей «блок интернет-сотрудничества», в рамках которого осуществляется не только просветительская и информационная поддержка семьи, но и включение родителей в реализацию основной образовательной программы дошкольного образования. Автор отмечает, что при наличии компьютера в каждой семье появилась возможность взаимодействовать через «сайты, блоги, группы в социальных сетях, онлайн-семинары, веб-конференции, вебинары, интернет – академии» [2].

Дистанционные образовательные технологии становятся одним из средств взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей, в рамках которых развитие ребенка не прерывается.

Если мы обратимся к определению понятия «дистанционное образование», то тут можно отметить, что оно четко закреплено и в нормативной базе и во многих исследованиях. Так, А.А. Андреев, на наш взгляд, наиболее полно отражает его сущность: «Дистанционное образование – это система, в которой реализуется процесс дистанционного обучения и осуществляется индивидуумом достижение и подтверждение образовательного ценза» [1].

Технологии дистанционного образования соответствуют современным тенденциям развития образования, а также наиболее приемлемы в процессе взаимодействия с семьями воспитанников, актуальны в данный период и используются педагогами образовательных организаций.

Дошкольное образование не является обязательным, однако является первой ступенью общего образования и первой ступенью на пути к образованию ребенка. В связи с этим дистанционный формат выступает в качестве эффективной формы взаимодействия ДОО с семьей.

Интернет, как отмечает В.А. Довгаль [3], «формирует иллюзию интерактивного и коммуникативного пространства, при этом мы не можем пренебрегать тем фактом, что через подобный механизм идет ретрансляция ценностей, правил и норм, важных для

социализации». А это, в свою очередь, способствует:

- индивидуализации образовательной деятельности (родители вместе с детьми сами выбирают темп и порядок выполнения упражнений);

- повышению информационной культуры (родители и дети воспринимают компьютер не как игрушку, а как средство для получения знаний).

Как показывает практика, современные родители обращают мало внимания на информацию, размещенную в уголках группы, редко посещают сайт образовательной организации (учитывая счетчик просмотров). Однако, активно посещают социальные сети в Интернете. В связи с этим мы сделали вывод, о том, что можно и нужно использовать социальные сети, интерактивные игры, онлайн-опросы в интересах воспитания и развития детей и в качестве активного способа взаимодействия с семьями воспитанников.

Хотелось бы отметить, что представленный нами опыт работы успешно реализуется в нескольких дошкольных образовательных организациях. Так, история подобных форм взаимодействия началась в МБДОУ д/с «Теремок» (п.г.т. Белый Яр) Сургутского района Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, а сейчас успешно продолжает свое существование в другой организации – МБДОУ № 6 «Василек» (г. Сургут). Таким образом, социальные сети стали первоисточником интерактивного взаимодействия с родителями. К тому же МБДОУ «Теремок» (Сургутский р-он) с 2019 года стал муниципальной инновационной площадкой по теме «Цифровизация образовательного процесса в дошкольной образовательной организации», в рамках реализации которой шла активная работа с родителями: онлайн-консультации в виде постов (по результатам мониторинга удовлетворенности качеством предоставляемых услуг), ежеквартальная «горячая линия» с руководителем и т.д.

Однако, в период самоизоляции в 2020 году необходимо было расширить данный спектр и выйти на новый уровень. И следующим этапом стал интерактивный образовательный марафон.

Интерактивный марафон составил 4 недели – каждая неделя соответствовала комплексно-тематическому планированию и представляла собой маршрут-карту с указанием задания на каждый день и обязательным приложением для родителей методических рекомендаций по выполнению.

Требования к еженедельным маршрутам:

- технологичность (воспроизводимость материала – родителями). Прозрачность маршрута для родителей – залог успешного его прохождения, а значит, и образовательных результатов ребенка. Родитель должен не только четко видеть цель, но и владеть средствами ее достижения. Должна быть понятна ключевая идея предлагаемых способов организации совместной продуктивной деятельности в сети Интернет. Причем, результативной деятельности;

- наличие четкой цели и единой сюжетной линии (перечислением «полезных» ссылок нельзя ограничиваться). Для родителей предлагался подробный видеоматериал, или иллюстративный - как выполнить то или иное задание;

- наличие педагогического дизайна (единая сюжетная линия в макетах маршрутов, заданиях к нему и сертификатах по итогам недели).

Итогом реализации данного марафона можно назвать положительные отклики родителей, а также увеличение количества родителей, вовлечённых в реализацию воспитательно-образовательного процесса.

Хотелось бы отметить, что по результатам такой плодотворной работы мы пришли к выводу о том, что применение во взаимодействии с семьями обучающихся интерактивных образовательных марафонов может быть успешно использовано не только в период пандемии, но и в любое другое время в качестве инновационной технологии как в формате просто передачи образовательного материала для обучающихся, не посещающих ДОО по той или иной причине (по причине болезни или в связи с особенностями здоровья ребенка), так и в качестве одной из форм взаимодействия с социумом и родителями для оказания психолого-педагогического консультирования.

На основе имеющегося ранее опыта работы с интерактивными образовательными маршрутами нами в настоящее время продолжают применяться подобные марафоны для семей дошкольников в качестве отдельных тематических недель, к примеру, в рамках недели финансовой грамотности. Это обусловлено и продолжающимися ограничительными мероприятиями в регионе в отношении привлечения родителей (законных представителей) к очному участию в совместных мероприятиях и высокой востребованностью со стороны социума в новых форматах общения.

В настоящее время образовательный марафон используется и в качестве смешанных форм взаимодействия. Так, в апреле 2021 года в рамках экологической акции «Энергия добра» родители могли принимать участие вместе с детьми как в очных мероприятиях (акция по сбору батареек, макулатуры, корма для бездомным животным), так и в интерактивном марафоне. Родителями было отмечено, что подобный сдвоенный формат совместной работы всех участников образовательных отношений наиболее оптимален и позволяет включиться всем, в том, числе и тем, кто был в отпуске или болел и не смог участвовать в очных мероприятиях в рамках акции.

В завершении хотелось бы подчеркнуть, что в настоящее время нам приходится работать с родителями XXI века и без цифровизации и внедрения интерактивных форм работы просто невозможно представить успешное и активное вовлечение семей в образовательное пространство дошкольной образовательной организации. И такая форма работы как интерактивный марафон полностью себя оправдала - она позволяет педагогам вести не только целенаправленную работу по освоению основной образовательной программы дошкольного образования, формированию и развитию качеств дошкольников и повышению педагогической компетентности родителей в данном вопросе, но и привлекать родителей к взаимодействию в системе «детский сад – семья», а как результат – возможность изменить отношение родительской общественности к дошкольному образованию как важной части развития и воспитания ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии [Электронный ресурс] // Cloud of Science. Электронный журнал. – 2013. – № 1. – URL: <http://cloudofscience.ru>.
2. Гильманова Л.В. Управление качеством педагогического взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи: дисс. ... канд. пед. наук. – Казань, 2016. – 182 с.
3. Довгаль В.А. Информационные технологии в системе социализации личности // Вестник Адыгейского государственного университета. – № 2. – 2017. – С. 168-175.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. (дата обращения: 01.09.2021).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 01.09.2021).
6. Юревич С.Н., Санникова Л.Н., Левшина Н.И. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи: учеб. пособие для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2019. – 181 с.

УДК 373.035.6

О.А. Мартынова

Реализация полисубъектного подхода в системе психолого-педагогического сопровождения процесса формирования культуры межнационального общения у детей дошкольного возраста

В статье приведено обоснование реализации полисубъектного подхода в системе психолого-педагогического сопровождения процесса формирования культуры межнационального общения. Рассмотрены разные подходы ученых к пониманию смысла полисубъектного подхода. Дано определение понятию «культура межнационального общения у детей дошкольного возраста», выделены ее компоненты (когнитивный, эмоционально-чувственный и поведенческий). Описана деятельность разных субъектов образовательного процесса по формированию данного личностного образования.

Ключевые слова: полисубъектный подход, психолого-педагогическое сопровождение, культура межнационального общения, субъекты образовательного процесса.

В теории и практике дошкольного образования существует много проблемных вопросов, первоочередное значение среди которых приобретает проблема реализации ФГОС в части формирования культуры межнационального общения. В ситуации непрерывно расширяющихся межнациональных коммуникаций, нарастания противоречий, возникающих по причине национальных конфликтов, особое значение приобретает общая культура личности, умение соблюдать общечеловеческие нормы поведения, а также быть открытым к восприятию иных культурных и национальных ценностей [4]. Становление поликультурной личности осуществляется под влиянием разных факторов, одним из которых в нашем исследовании рассматривается специально организованный процесс психолого-педагогического сопровождения формирования культуры межнационального общения в дошкольном образовательном учреждении.

Анализ современных подходов к воспитательному процессу дошкольников позволяет сделать вывод о том, что полисубъектный подход в системе психолого-педагогического сопровождения процесса формирования культуры межнационального общения является наиболее эффективным и приобретает особое значение в системе дошкольного образования.

К проблеме применения полисубъектного подхода на разных этапах и уровнях об-

разовательного процесса обращались ученые-исследователи педагогических и психологических наук. Идеи полисубъектности изучались представителями разных научных школ (Рубинштейн в 1990-х годах, Исаев 1995, Вачков И.В. 2007, Зимняя 2010, Кудрявцев, Уразалиева 2005 и т.д.), рассматривались с точки зрения возрастной и педагогической психологии, а также в теории развивающего обучения. Фокус внимания был сосредоточен на самом ребенке и рассматривался в отрыве от субъектности педагога. В конце XX века ученые в своих работах высказывали мысль о том, что педагог становится полноценным субъектом педагогической деятельности и способен развивать субъектный потенциал учащегося (Аксенова, 1998; Волкова, 1998; Маркова, 1996; Митина, 2010; Серегина, 1999; и др.) [1]. С начала XXI века идеи полисубъектного подхода были осмыслены по-новому в изучении саморазвития и соразвития субъектов образовательной среды, что позволило переосмыслить реализацию полисубъектного подхода в современной практике образования, были предложены новые психолого-педагогические технологии, намечены пути преодоления традиционных образовательных проблем.

На современном этапе развития педагогической науки существует ряд позиций по отношению к полисубъектному подходу. М.М. Бахтин, В.С. Библер, Г.С. Трофимов утверждают, что раскрытие сущности лич-

ности во всех ее многообразных проявлениях возможно только при взаимодействии с другими людьми, в процессе общения с ними. Марциновская Т.Д., Григорович Л.А. отмечают ориентированность образовательного процесса в контексте полисубъектного подхода на развитие (саморазвитие) личности в области взаимодействия и взаимоотношений с другими людьми [5]. Т.Б. Казачкова полисубъектный подход рассматривает как совокупность теоретических оснований, предопределяющих формирование (раскрытие) условий, закономерностей, принципов взаимодействия субъектов образовательной среды в рамках развивающей системы [3].

Полисубъектный подход с точки зрения М.И. Грибковой, М.А. Климовой, М. Филиной и др. рассматривается с позиции диалога, который представляет собой процесс осознанного взаимодействия между двумя рефлексивными субъектами, являющимися равноценными в аспекте их онтологической значимости. Полисубъектный или диалогический подход способствует созданию психолого-педагогического единства субъектов, вследствие которого «объектное» воздействие уступает место творческому процессу взаимодействия и взаиморазвития [4]. Вачков И.В. определяет полисубъектный подход как некую форму взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна вызывать их взаимную обусловленность, особую степень близости отношений, наиболее благоприятные условия для развития и характеризует особым типом общности-полисубъектом. Полисубъект понимается автором как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях [1].

Коломийченко Л.В рассматривает полисубъектный подход как совокупность основополагающих идей, ориентирующих на учет воздействия всех факторов и субъектов социально-коммуникативного развития (микрофакторы: семья, сверстники, детский сад, школа и др., макрофакторы: общество, государство, планета; мезофакторы: этнокультурные условия, климат)» [4]. К основным принципам эффективной реализации

полисубъектного подхода автор относит: взаимодействие и взаимопонимание всех субъектов педагогического процесса, построенного на приоритетных ценностях социального развития и воспитания; диалогичность общения, признание права на вариативность мнений и позиций при ведущей роли общечеловеческих ценностей, ориентация на позитивное начало в сфере его субъективно значимых ценностей; системность, целенаправленность взаимодействия, определённая смыслами социальной культуры. По мнению Л.В. Коломийченко, О.В. Хухлаевой, М.Ю. Чибисовой организованный в образовательном учреждении процесс формирования основ культуры межнационального общения предполагает взаимодействие ребенка не только с педагогами, но и с другими специалистами.

Исходя из действующего федерального государственного образовательного стандарта, в рамках системы дошкольного образования наиболее востребовано психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса, которыми в дошкольных образовательных учреждениях выступают воспитанники, родители (законные представители) ребенка и педагогические работники.

Целевой компонент психолого-педагогического сопровождения процесса формирования культуры межнационального общения предусматривает активное взаимодействие между детьми, родителями, психологами и педагогами [6]. Главной задачей психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса выступает совместная деятельность всех специалистов по выявлению имеющихся проблем в формировании основ культуры межнационального общения детей и оперативному оказанию помощи в преодолении трудностей в общении с представителями иных культур и этносов.

Реализация полисубъектного подхода в различных направлениях развития личности ребёнка эффективно осуществляется в процессе психолого-педагогического сопровождения формирования культуры межнационального общения, поскольку все участники являются носителями элементов национальной культуры, трансляторами нрав-

ственно-этических, семейных, национальных, гендерных, конфессиональных и других ценностей. Суть данного сопровождения, направленного на создание условий эффективной организации образовательного процесса, заключается в особой форме взаимодействия всех его участников и обеспечивает реализацию субъект-субъектных отношений. На уровне дошкольного образовательного учреждения основной задачей психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса становится совместная деятельность всех специалистов по выявлению имеющихся проблем в формировании основ культуры межнационального общения детей и оперативному оказанию помощи в преодолении трудностей в общении с представителями иных культур и этносов [6].

Психолого-педагогическое сопровождение формирования основ культуры межнационального общения у дошкольников позволит решить следующие задачи: повышение уровня психологической культуры и психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей; формирование адекватного представления у детей о себе, как носителей ценностей разных национальных культур; конструктивных способов взаимодействия с представителями разных национальностей; равноправных партнерских отношений сотрудничества между детьми разных национальностей, ребенком и взрослыми. Субъектами воздействия и взаимодействия в системе психолого-педагогического сопровождения формирования культуры межнационального общения являются семья (родители, бабушки, дедушки и т.д.), педагоги и специалисты (методист, психолог, музыкальный работник, учитель физкультуры и т.д.).

Семья – первоисточник усвоения, привития, духовных, национальных, этнических культурных ценностей, традиций и обычаев. Родители, бабушки и дедушки передают детям родной язык, культуру; именно в семье происходит формирование национального самосознания, осознания себя как носителя определенной национальной культуры, вероисповедания. В.Г. Закирова, М.В. Рыбакова пишут о нивелировании семьи как

субъекта образовательного процесса, что в последствии приводит к педагогическим неудачам, «семья – первичная среда, на которую должен ориентироваться педагог. Семья – первичная среда, где формируется личность ребенка...» [2]. Авторы убеждены в эффективности положительного педагогического влияния со стороны образовательной организации при условии непосредственного воздействия на ребёнка через одновременное воздействие на его семью.

Особую роль в формировании культуры межнационального общения играют не только родители, но и дедушки, бабушки, тети, дяди, так как они являются непосредственными носителями культурных ценностей, национальных традиций. Субъектная позиция родителей в образовательном процессе способствует созданию благоприятной социальной ситуации развития ребёнка. Субъектную позицию семьи мы рассматриваем как активную жизненную позицию родителей в отношении процесса формирования культуры межнационального общения у детей и степени вовлеченности в данный процесс. Субъектная позиция специалистов и педагогов заключается в стремлении к равноправному сотрудничеству, взаимодействию с семьёй ребёнка, базирующемуся на психолого-педагогическом сопровождении семьи в вопросах процесса формирования культуры межнационального общения.

Под культурой межнационального общения детей старшего дошкольного возраста мы рассматриваем личностное образование, которое проявляется в осведомлённости детей о своей национальной принадлежности, национальных, культурных различиях между людьми, в наличии интереса и желания взаимодействия с представителями иных национальностей; в проявлении эмпатии и уважительного отношения к ним. Исходя из данного определения, формирование культуры межнационального общения предполагает развитие у воспитанников когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сферы. Когнитивная сфера включает в себя начальные представления о своей и иной национальных культурах, знание отдельных компонентов (язык, традиции, литература, кухня и т.д.), наличие устойчивого представления о нормах и пра-

вилах поведения с носителями разных культур, знание о приемлемых способах бесконфликтного общения со сверстниками вне зависимости от их национальной принадлежности. Эмоционально-чувственная сфера подразумевает наличие интереса и желания в познании своей и чужой культуры, эмпатии по отношению к сверстникам иной национальной принадлежности. Развитие поведенческой сферы обуславливается навыками бесконфликтного взаимодействия с представителями иных культур, умением устанавливать положительный контакт, умением применять полученные знания в самостоятельных видах деятельности.

Реализация полисубъектного подхода в системе психолого-педагогического процесса формирования культуры межнационального общения возможна в тесном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса, в котором роль каждого из них четко определена. Задача методической службы заключается в выборе образовательных программ, методов и форм работы, способствующих формированию культуры межнационального общения, а также в организации освоения педагогами и родителями новых форм взаимодействия.

Деятельность педагога нацелена на ребёнка и его семью с учетом их индивидуальных, возрастных и культурологических особенностей. Целевым ориентиром педагогического сопровождения процесса формирования культуры межнационального общения у детей является развитие когнитивной, эмоционально-чувственной, поведенческой сфер. Выбор методов, форм и средств педагогической работы с детьми строится на разных видах деятельности (игровая, познавательная, речевая, музыкальная, изобразительная). Педагог знакомит детей с разнообразием национальных культур, с их бытом, традициями и праздниками. Так, например, познавательная деятельность может быть представлена в виде презентаций, видеоматериалов, транслирующих национальные особенности, быт, мультфильмы, народные танцы и т.д.; речевая деятельность заключается в чтении национальных сказок, знакомстве с национальными писателями, беседах по прочитанным произведениям; изобразительная деятель-

ность охватывает всю творческо-продуктивную деятельность (лепка, рисование, аппликации национальных костюмов, узоров, посуды и т.д.); игровая деятельность основывается на сюжетно-ролевых национальных подвижных играх с использованием атрибутов с элементами национальных костюмов, декоративно-прикладного искусства.

Вовлечение семьи как активного субъекта процесса формирования культуры межнационального общения основывается на установке доверительных отношений педагога с семьей воспитанника, на сотрудничестве и взаимодействии с коллективом образовательного учреждения. Для привлечения к участию родителей педагог использует метод проектов («Национальная кухня», «Национальный состав семьи», «Национальные герои» и т.д.), тем самым повышает интерес у родителей и детей к исследуемой теме. Организация тематических квизов, викторин и конкурсов также способствует повышению интереса, обогащению представлений и знаний у всех субъектов психолого-педагогического сопровождения процесса формирования культуры межнационального общения.

Работа музыкального педагога направлена на знакомство детей с национальными музыкальными инструментами, их звучанием, с народным музыкальным творчеством, с элементами национального танца. Музыкальные занятия способствуют развитию когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сфер. Прослушивание национальной, народной музыки вызывает эмоциональный отклик у детей, а разучивание элементов народных танцев, народных песен, хороводных игр формируют поведенческие (практические) навыки музыкальной деятельности. На уроках физкультуры формируется поведенческая сфера, дети приобретают навыки подвижных игр разных культур, которые могут использоваться ими в свободной игровой деятельности.

Деятельность психолога распространяется на детей, их семью, педагогический коллектив. Направление деятельности психолога в работе с детьми включает в себя:

- выявление личностных, эмоциональных проблем у детей в многонациональном коллективе;

- поиск эффективных форм и технологий для работы с детьми;

- организацию совместной деятельности детей, выполнение ими эмоционально привлекательных и интересных заданий для повышения эмоционального благополучия в группе и каждого ребёнка, находящегося в ней;

- индивидуальную поддержку и формирование положительного образа «Я»;

- содействие формированию позитивного ощущения своей национальности.

Занятия с психологом преимущественно нацелены на развитие эмоциональной и поведенческой сферы. Психолог организует разные формы взаимодействия с детьми, ориентированные на обогащение представлений о способах бесконфликтного общения; обучение детей навыкам конструктивного взаимодействия со сверстниками; развитие эмпатии, умения сопереживать, выражать сочувствие. Для развития эмоционально-чувственной и поведенческой сфер используются коммуникативные и ролевые игры, упражнения, элементы сказотерапии, арт-терапии и др.

Деятельность психолога с педагогическим составом заключается:

- в повышении их психолого-педагогической компетентности в части особенностей формирования культуры межнационального общения у детей, формирования национального самосознания в детском возрасте;

- в консультировании при сложившихся проблемных ситуациях в группе, связанных с нетерпимостью или неприятием ребёнка коллективом сверстников;

- в проработке ситуаций личного неприятия ребёнка иной национальности.

Работа с семьей предполагает повышение психолого-педагогической компетенции в вопросах воспитания и формирования культуры межнационального общения у детей с использованием традиционных (тренинги, родительские собрания, лекции, оформление информационных стендов) и инновационных форм работы (квесты, арт-терапия, интервью, мастер-классы, флешмобы и др.).

Реализация полисубъектного подхода в системе психолого-педагогического сопровождения процесса формирования культуры межнационального общения детей дошкольного возраста позволяет успешно решать задачи данного направления личностного развития, предусмотренные ФГОС ДО.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде. // Журнал Высшей школы экономики. Психология. – 2014. Т.11. – №2. – С. 36-50.
2. Закирова В.Г, Рыбакова М.Д. Современная семья как субъект и объект воспитательного процесса // Омский научный вестник. – 2007. – №5(59). – С. 152-154.
3. Казачкова Т.Б. Феномен полисубъектного взаимодействия в системе постдипломного образования // Постдипломное образование: проблемы развития личности: материалы VIII Международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. – СПб., 2009. – С. 52-54.
4. Коломийченко Л.В. Социальное воспитание детей культурологической парадигме образования. – Пермь: ПГГПУ, 2008. – 154 с.
5. Марциновская Т.Д., Григорович Л.А. Методология и методы педагогической науки // Педагогика и психология: учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2006.
6. Хухлаева О.В., Чибисова М.Ю. Работа психолога в многонациональной школе: учебное пособие. – М.: ФОРУМ, 2011. – 176 с.

УДК 373.018.12

Е.В. Расторгуева, Ю.С. Григорьева
Формирование представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста в процессе детско-родительского проектирования

В статье раскрывается актуальность проблемы приобщения детей старшего дошкольного возраста к семейным ценностям, описывается организация детско-взрослого проектирования по теме «Семейные традиции», приводятся результаты начальной и итоговой диагностики представлений детей о семье.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста; представления детей о семье, семейных ценностях и традициях; детско-взрослое проектирование.

Знакомство детей дошкольного возраста с традициями семьи и ценностями, составляющими базис становления основ гражданской ответственности в данный период личностного развития, в настоящее время приобретает особую актуальность в связи с решением задач общегосударственной образовательной политики. Современный национальный идеал, ориентированный на духовно – нравственное воспитание граждан России, определяет семейные ценности в качестве приоритетной составляющей в системе ценностей национальных [2].

Проблему сохранения родственных связей и отношений между людьми сегодня часто освещают в СМИ. Широкую популярность получили телевизионные передачи, направленные на поиск пропавших родных и близких: «Ищу тебя», «Тест ДНК», «Зов крови», «Жди меня» и другие. В сети Интернет существует много поисковых программ и форумов на данную тематику; участилось количество запросов в архивы. Во всех регионах РФ активно работают коммерческие организации, занимающиеся поиском информации о предках и составляющие семейную генеалогию.

Вышеперечисленные факты указывают на то, что во многих российских семьях утрачена связь с родственниками. Познание своих корней должно начинаться с детства. По мнению Е.К. Ривиной, «... в процессе ознакомления с родословной у детей формируются представления об отношениях родства, расширяются знания о семье, словарный запас обогащается терминами родства, развивается словесно-логическое мышление. Изучая свою родословную, ре-

бенок наглядно видит и понимает, что такое «отчество», каково его происхождение» [6].

Работа дошкольных образовательных организаций в области приобщения детей к семейным ценностям осуществляется в соответствии с ФГОС ДО. Ее содержание представлено в многочисленных комплексных и парциальных программах и технологиях. Вместе с тем, взаимодействие педагогов с детьми по данному направлению осуществляется зачастую ограниченным набором методов и форм организации (беседы с детьми, рассказы о членах семьи, эпизодические встречи и др.). Это негативно влияет на качество работы, поскольку используемые педагогами технологии затрагивают в основном лишь когнитивную сферу личностного развития детей, что снижает возможность актуализации их чувств и переживаний. Более того, отсутствие непосредственного участия родителей в этом процессе нивелирует их воспитательную функцию.

Анализ практики работы педагогов по патриотическому воспитанию привел к необходимости поиска более эффективных методов и форм взаимодействия взрослых и детей, способствующих повышению ее результативности. В качестве такой формы организации педагогического процесса в нашем исследовании рассматривается детско-родительское проектирование.

С целью изучения проблемы использования данной формы организации в процессе приобщения детей к семейным ценностям нами был проведен социологический опрос педагогов детских садов. Вопросы анкеты были направлены на выявление их

представлений о сущности, задачах, содержании, методах патриотического воспитания, формах взаимодействия с детьми и их родителями в процессе формирования представлений о семье [4]. В анкетировании приняли участие 36 человек, 4 из которых отказались ответить на вопросы анкет. Только 20 % педагогов включают патриотическое воспитание в первую пятерку приоритетных направлений воспитательной работы. Только 2 % опрошенных считают, что работу по патриотическому воспитанию следует начинать в младшем дошкольном возрасте. Среди образовательных программ, в которых наиболее полно представлены задачи патриотического воспитания, педагоги отметили программы «От рождения до школы» и «Детский сад – Дом радости». На вопрос, «Какие формы и методы Вы используете в процессе патриотического воспитания своих воспитанников?» 95 % педагогов назвали работу с родителями и беседы. Пятьдесят процентов педагогов организуют мероприятия, направленные на знакомство воспитанников с их семейной историей, с родословной семьи, но эффективность проведенной работы отслеживают только 35 %. Формирование представлений о семье в дошкольном образовании как актуальную задачу отмечают только 15 % респондентов. В практической работе с детьми дошкольного возраста по направлению «патриотическое воспитание» редко используется методика детско-взрослого проектирования. Отвечая на вопросы проводимого нами анкетирования, педагоги не отметили этот метод как широко применяемый на практике [3].

Логика построения педагогического исследования обусловила разработку диагностической методики, позволяющей выявить имеющиеся у детей представления о семье. Учитывая специфику содержания методов диагностики, для получения достоверной информации о семье ребенка и повышения объективности оценивания ответов детей, была разработана анкета для родителей. Данные, полученные в ходе беседы с детьми и анкетирования родителей, сопоставлялись. В процессе проведения бесед с детьми контрольной и экспериментальной групп получены следующие результаты.

При проведении диагностических процедур выяснилось, что 8 % детей вообще не знают, что такое семья. В состав своей семьи большой процент детей не включают бабушек и дедушек, не говоря уже о других более дальних родственниках. На вопрос «Зачем нужна семья» не смогли ответить 15 % детей, а 23 % воспитанников так аргументировали свой ответ: «Чтобы было весело» и «Чтобы они работали, обеспечивали». Никто из детей не знает, что такое родословная, но треть из них попытались высказать предположения, 8 % из которых оказались правильными. О том, что такое семейные традиции, не знают 23 % детей [5].

Знания детей о численности, составе и традициях семьи достаточно ограничены: многие дети не смогли назвать полностью имя и отчество родителей; не назвали имя и отчество отцов 8 % детей; преобладающее количество воспитанников не смогли назвать имена и отчества бабушек и особенно – дедушек. Существенная часть детей контрольной и экспериментальной групп не ориентируется в системе родственных связей: они не могут назвать близких родственников по материнской и отцовской линии, затрудняются в определении своей позиции по отношению к тетям и дядям, в обозначении их социальных ролей по отношению к себе. Особое затруднение дети испытывают в ответах на вопросы, связанные с профессиональной деятельностью родственников, особенно по отношению к маме и дедушке.

Результаты диагностики родителей позволяют констатировать, что более половины ответивших на вопросы анкеты, не указали место работы и профессию дедушек и бабушек, что, в свою очередь, повлияло на объективность оценки ответов детей. Некоторые родители во время анкетирования пытались уточнить ответы на вопросы (брали анкету домой, спрашивали ответы у родственников), зачитывали вслух при детях свои ответы или заранее заучивали с детьми ответы на вопросы, что, возможно, отразилось на общих результатах диагностики знаний детей.

Для формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о своей семье на должном высоком уровне

нами был разработан долгосрочный проект «Моя семья». В условиях эпидемиологической ситуации мы приняли решение апробировать часть проекта – мини-проект «Создадим, сохраним, передадим», направленный на решение следующих задач:

- актуализировать, сформировать, обобщить, обогатить, систематизировать и конкретизировать представления детей о своем имени и фамилии; об именах и отчествах своих близких родственников, о родственных отношениях в семье: о профессиональной деятельности своих родственников; о том, что такое семья, родословная; о семейных традициях и праздниках;

- способствовать формированию устойчивого интереса детей к новой информации о своей семье, к сохранению и преумножению традиций семьи;

- совершенствовать проектные умения детей, развивать целеустремленность, самостоятельность, инициативность, любознательность.

Ожидаемые результаты реализации проекта:

- у детей актуализируются, сформируются, обобщатся, систематизируются и конкретизируются представления о своем имени и фамилии; об именах и отчествах своих родителей; именах и отчествах своих дедушек и бабушек; о родственных отношениях в семье (родители, дети, мама, папа, бабушка, дедушка, брат, сестра, сын, дочь, внук, внучка, муж, жена, дядя, тетя, племянник, племянница);

- дети будут иметь полное и четкое представление о профессиональной деятельности своих родителей (родственников); о том, что такое семья; что такое родословная; о семейных праздниках и традициях;

- благодаря детско-взрослому проектированию у детей повысится уровень умения ориентироваться в новых информационно-коммуникативных условиях;

- педагог будет использовать ИКТ, что соответствует Федеральному закону от 29 декабря 2012 года № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ДО [1];

- родители смогут повысить свою компьютерную грамотность, а также, научить детей пользоваться различными приложе-

ниями, причем не только для развлечений, а и для получения конкретного результата.

Реализация детско-родительского проекта «Моя семья» позволит воспитывать устойчивый интерес у детей и родителей к своей семье, доброжелательные отношения всех членов семьи. Проект будет способствовать совместному времяпрепровождению детей и родителей, а также взаимным уважительным детско-родительским отношениям.

В соответствии с методикой проектирования с детьми с родителями, были проведены мероприятия, способствующие осознанию ими необходимости и важности создания и поддержания семейных традиций. Участникам эксперимента было предложено продемонстрировать традиции, существующие в их семьях в одном или нескольких направлениях на выбор. Наибольший интерес вызвали направления: спорт, фотография, рисование, актерская деятельность, путешествие и кулинария.

Для примера разберем подробнее последовательность работы по направлению «Спорт». В начале работы по теме родители и педагог формулируют цель – знакомство ребенка с семейной традицией, в данном случае – с увлечением спортом. В качестве практической помощи педагог дает детям и родителям рекомендации, как именно собрать информацию и оформить ее в презентацию. Причем, все контакты педагога с родителями происходят в режиме онлайн, либо по телефону. Обязательное условие – участие детей во всех этапах работы. Этот фактор объединяет семью, у детей есть свои функции, как в подготовке, так и в презентации. Они получают новые знания и умения, а также становятся сознательными носителями своей семейной традиции, а не просто наблюдателями.

Кульминационным моментом является презентация результатов детско-взрослого проектирования. Она проходит частично дистанционно по причине введения эпидемиологического режима. Дети обязательно участвуют в своей презентации и присутствуют на выступлениях других семей. Отметим, что подготовка проектов у всех участников занимает заранее определенное количество времени. На презентацию также

отводится фиксированное время. Дети и родители, которые выбирают другие направления, работают по аналогичной схеме, но содержание их заданий и форма презентации отличаются – например, стенгазета и пр.

По завершению проекта мы провели итоговую диагностику представлений детей о семейных традициях. Результаты контрольного эксперимента позволяют констатировать позитивную динамику уровня знаний детей о семейных ценностях. Ответы детей о назначении семейных традиций стали более развернутыми: кроме того, что традиции нужны для радости и веселья, дети отметили: уникальность и неповторимость семьи, то, что семья дает почву для теплых воспоминаний, употребляли такие слова, как «потомки», «поколение». Даже те воспитанники, чьи семьи не участвовали в проектировании, но присутствовали в качестве зрителей на презентации других работ, тоже продемонстрировали новые знания по исследуемой теме.

Говоря о том, какие семейные традиции существуют в их семьях, в ходе констати-

рующего эксперимента дети контрольной группы плохо понимали суть беседы; 23 % не ответили на вопрос и только 31 % назвали имеющиеся у них дома семейные традиции, 16 % – семейные праздники. Пятнадцать процентов детей в качестве семейных традиций назвали государственные праздники, а еще 15 % дали свои ответы. После реализации проекта уровень представлений у детей о традициях семьи существенно возрос. Результаты эксперимента мы сравнили с показателями начальной и итоговой диагностики в контрольной группе. Уровень представления детей о семье и традициях в контрольной группе остался без изменений.

Проведенный эксперимент позволяет констатировать, что формирование у детей старшего дошкольного возраста представлений о семье, о семейных традициях и ценностях – перспективное направление организации патриотического воспитания. Однако положительные результаты педагог может получить только при грамотном и тесном взаимодействии с родителями при использовании детско-взрослого проектирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Компьютерная справочная правовая система [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/>.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс] // Городской методический центр. – URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/orkse/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html>.
3. Расторгуева Е.В., Григорьева Ю.С. Диагностика представлений детей старшего дошкольного возраста о своей семье // Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Детство в современном мире – 2020». – Пермь: ПГГПУ, 2020. – № 8. – С. 62-65.
4. Расторгуева Е.В., Григорьева Ю.С. К вопросу об актуальности проблемы формирования представлений о своей родословной у детей старшего дошкольного возраста // Актуальные проблемы науки в студенческих исследованиях – 2019: материалы VI Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции. — Сургут: БУ ВО ХМАО-Югры «Сургут. гос.пед. ун-т», 2019. – С. 489-493.
5. Расторгуева Е.В., Григорьева Ю.С. Проблема знакомства детей старшего дошкольного возраста с традициями семьи // Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых: материалы Всеросс. научн.-практ. конф. «Детство в современном мире – 2021». – Пермь: ПГГПУ, 2021. – С. 52–57.
6. Ривина Е.К. Зачем знакомить дошкольников с родословной? – М.: Просвещение, 2010. – 190 с.

УДК 373.2.016

Т.А. Сюткина, С.Н. Токарева**Реализация краткосрочного педагогического проекта «В мире многозначных слов»**

В статье представлен опыт реализации детско-родительского проекта по изучению, раскрытию и формированию понимания многозначности слова воспитанниками в соответствии ФГОС ДО. Раскрыты этапы реализации проекта. Описаны методы и приёмы усвоения многозначности слов. Представлены результаты диагностики уровня сформированности понимания детей смысловой стороны слова.

Ключевые слова: полисемантические (многозначные) слова, лексическая единица, культура речи.

В связи с возросшими требованиями к культуре речи, в настоящее время возникла необходимость работать не только над количественным, но и над качественным обогащением словарного запаса детей. Эта работа должна осуществляться не только по пути накопления новых лексических единиц, но и в направлении осознания и усвоения детьми многозначности слов.

Дошкольники зачастую не понимают различные значения полисемантических слов. Роль изучения многозначности слова для повышения культуры речи ребенка трудно переоценить: понимание нескольких значений многозначных слов и умение правильно их применять в разных значениях обогащает словарь ребенка, предупреждает и исправляет недочеты в их употреблении, обогащает и упорядочивает синтаксис речи дошкольников.

С целью организации работы в данном направлении личностного развития детей дошкольного возраста нами создан краткосрочный проект «В мире многозначных слов», который познакомит детей в игровой форме с «жизнью» самого слова, раскроет смысловое богатство многозначного слова, будет способствовать формированию умения сознательно выбирать наиболее уместные для конкретного высказывания языковые средства, научит «видеть» и понимать многозначные слова. Такой проект так же позволит решить коррекционно-логопедическую задачу – автоматизация поставленного звука в свободной речи ребенка.

Реализация проекта осуществляется в процессе логопедической коррекции речи

детей, имеющих различные патологии: общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, фонетическое нарушение речи. В ходе работы по обогащению словарного запаса, формированию правильного звукопроизношения детям приходится сталкиваться с многозначными словами. И бывает непросто понять, почему слова, звучащие одинаково, обозначают разные предметы, явления, действия и признаки. Даже встречая эти слова в контексте, дети иногда затрудняются в объяснении значения этих слов, путаются, а в результате неверно воспринимают информацию.

Для решения поставленных задач, а также повышения результативности и качества деятельности ребенка в ходе проекта большое внимание уделялось сотрудничеству с семьёй путем вовлечения родителей в образовательный процесс. Работа выстраивалась во взаимодействии «Логопед – Воспитатель – Ребёнок - Родитель». Итогом проекта и продуктом деятельности являлась защита созданной странички с многозначным словом и оформление общего альбома.

Проект рассчитан на один месяц, первая неделя которого отводится на подготовительный этап, вторая-третья недели – на основной этап и четвертая неделя – на заключительный этап.

На подготовительном этапе определяется уровень сформированности понимания ребёнком смысловой стороны слова. С этой целью использована диагностическая методика, разработанная Ушаковой О.С., Струниной Е.М. «Выявление уровня владения

речевыми умениями и навыками по разным сторонам речи» [2]. По каждому заданию (5 заданий) выставялось от 0 до 2 баллов. По сумме набранных за выполнение всех заданий баллов определялся уровень сформированности понимания многозначности слова в соответствии со шкалой: 8-10 баллов – высокий уровень; 4-7 баллов – средний; 0-3 баллов – низкий. Результаты диагностики показали, что 16 % воспитанников имеют высокий уровень, 60 % – средний уровень, 24 % – низкий уровень.

На данном этапе определяется тема, цель, задачи, содержание проекта, прогнозируется результат. С педагогами и родителями группы обсуждаются возможности, средства, материально-техническое (фотоаппарат, компьютер, интерактивный комплекс) и информационно-методическое обеспечение (литература по проблеме речевого развития дошкольников, наглядный материал, иллюстрации, дидактические игры для детей по теме «Многозначные слова»), необходимые для реализации проекта, определяется содержание деятельности всех участников.

На основном этапе организована практическая деятельность с детьми, педагогами и родителями. С детьми проводятся беседы, игровые упражнения, дидактические и словесные игры по ознакомлению с многозначными словами, а также рассматривание иллюстраций, разучивание загадок и стихотворений. В процессе работы с детьми используются следующие методы и приёмы [3]:

- объяснение и сравнение значений многозначных слов в контексте;
- подбор близких по смыслу слов к каждому значению многозначного слова;
- подбор антонимов к каждому значению многозначного слова;
- составление предложений с многозначными словами;
- рисование на тему многозначного слова;
- нахождение многозначных слов в пословицах, поговорках, загадках, скороговорках и в литературных произведениях – сказках, стихах, рассказах;
- придумывание рассказов и сказок на тему многозначного слова.

Усвоение многозначности слов происходит на уровне восприятия связного текста, в ходе выяснения значений многозначного слова (рассказ Б. Рябина «Острые вещи»). Все аспекты работы над смысловой стороной слова взаимосвязаны и интегрированы. Перечисленные выше приёмы используются в играх и игровых упражнениях типа: «Кто больше придумает слов?» (на заданную тему, по признаку, слову), «Скажи наоборот», «Скажи по-другому», в играх «Путаница» и «Небылицы» [1].

На индивидуальных логопедических занятиях в процессе автоматизации правильного звукопроизношения используются и многозначные слова с закрепляемым звуком: детям предлагается объяснить значение слова, составить предложение с этим словом, использовать это слово в описании иллюстрации, поиграть в настольно-печатные игры: «Разные картинки, одинаковые слова», «Разложи по группам», «Четвёртый лишний».

С педагогами организуется мастер-класс по теме «Методы и приёмы по ознакомлению детей с многозначностью слов», ознакомление с подборкой игровых заданий для совместной деятельности воспитателей и детей. Воспитатели обсуждают с детьми выбранную тему (многозначное слово), создают совместный сюжетный рисунок.

С родителями проводится консультирование по теме «Многозначные слова как способ расширения и уточнения словаря ребёнка», обсуждается подбор материала по созданию странички с многозначным словом и подготовка к защите в виде творческого рассказа. Родители с детьми по совету логопеда выбирают многозначное слово и работают всей семьёй с этим словом: в толковом словаре или интернете изучают значение слова, рисуют сюжетную картинку, подбирают настоящие или игрушечные предметы. Многозначное слово подбирается с учётом того, какой звук был нарушен у ребёнка, чтобы автоматизировать его в свободной речи. В течение двух последующих недель, проявив творчество и фантазию, родители вместе с детьми создают «странички» с многозначными словами.

На заключительном этапе проходит обобщающее мероприятие под названием

«В мире многозначных слов». Мероприятие проходит в форме досуга, проведения словесных и подвижных игр, демонстрации презентаций. В ходе мероприятия дети, используя стихи, рифмовки, загадки о разных значениях слов презентуют свои тематические странички: в виде красочных плакатов, оформленных иллюстрациями.

По окончании мероприятия оформляется тематический альбом совместной детско-родительской продуктивной деятельности.

Также на заключительном этапе определяется уровень сформированности у детей понимания лексического значения многозначных слов, и анализируются полученные данные.

Результаты итоговой диагностики на заключительном этапе показали позитивную динамику уровней понимания лексического значения многозначных слов: 36 % воспитанников имеют высокий уровень сформированности, 56 % – средний уровень, 8 % – низкий уровень (таблица).

Таблица

Соотношение уровней понимания лексического значения многозначных слов детьми старшего дошкольного возраста

Уровень	Подготовительный этап	Заключительный этап
Высокий уровень	16 % (4 чел.)	36 % (9 чел.)
Средний уровень	60 % (15 чел.)	56 % (14 чел.)
Низкий уровень	24 % (6 чел.)	8 % (2 чел.)

Работа по проекту, направленному на повышение уровня понимания многозначности слов, обеспечивает речевое развитие ребёнка, способствует формированию качественной стороны детской лексики, станов-

лению умений сознательно выбирать наиболее уместные для данного высказывания языковые средства, повышает уровень общей и звуковой культуры речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Многозначность существительных в русском языке: Карточки и дидактические игры для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. – М., Издательство «Гном и Д», 2003. – 84 с.

2. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

3. Чернова И.Г. Многозначные слова как способ расширения и уточнения словаря [Электронный ресурс] // Сайт учителя начальных классов МОУ-СОШ №31 г. Белгорода – URL: http://chernova.moy.su/index/mnogoznachnye_slova/0-12.

Раздел III

СОВРЕМЕННЫЕ КОНТЕКСТЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 004:53(07)

Н.Ю. Демина

Компьютерные технологии обработки данных в учебном физическом эксперименте

В работе рассмотрены учебные физические эксперименты с применением компьютерных технологий. Показано, что использование компьютерных технологий обработки данных и моделированию в доступной школьникам среде Excel, возможно исследовать зависимость удлинения резинового шнура от величины, приложенной к нему растягивающей силы. Рассмотрены следующие зависимости: зависимость удлинения шнура от величины растягивающей силы, зависимость относительной деформации шнура от напряжения.

Ключевые слова: компьютерные технологии, физический эксперимент, удлинение шнура, растягивающая сила, деформация, напряжение.

Применение компьютера в физическом эксперименте дает возможность значительно повысить его содержательность, увеличить продуктивную составляющую в деятельности учащихся, обеспечить должный уровень их мотивации, активности, самостоятельности.

Компьютер позволяет включить в содержание обучения такие методы обработки данных, которые ранее были недоступны по причине громоздкости вычислений или трудоемкости графических построений. Кроме того, компьютер повышает точность выполнения всех процедур по обработке данных, помогает предотвращать и выявлять разного рода ошибки, особенно «субъективные». Общая дидактическая цель использования компьютера в учебной физической лаборатории заключается в формировании целостной и развернутой в отношении используемых средств экспериментально-исследовательской деятельности [1, с.132].

В рамках дидактических соображений учебный физический эксперимент целесообразно разделить на 2 вида:

Эксперимент, который не содержит исследования функциональной связи контролируемых величин.

Эксперименты вида I также можно разделить на 2 группы:

- эксперимент, в котором при проведении прямых измерений случайная погреш-

ность отсутствует. С учетом этого проводятся однократные измерения, по результатам которых рассчитывается значение искомой величины;

- эксперимент, в котором обнаруживается случайный разброс результатов при проведении прямых измерений. В этом случае планируется количество многократно проводимых измерений, случайная погрешность учитывается в составе погрешностей прямых и косвенных измерений.

Эксперимент, включающий такой анализ.

Эксперименты, в которых проводятся совместные измерения величин (II вид) также можно подразделить на группы:

- эксперименты, в которых искомая величина определяется при помощи графика. График, как правило, строится с использованием функциональных масштабов, коэффициенты линейной аппроксимирующей функции определяются методом наименьших квадратов;

- эксперименты, в которых проверяется справедливость теории (математической модели). Проверка состоит в установлении факта совпадения или несовпадения «теоретического» и экспериментального рядов данных в пределах погрешностей измерений;

- эксперимент, в котором определяется вид функциональной связи между измеряемыми величинами, т.е. «открывается» закон. Для установления вида формулы, связывающей физические величины, экспериментальные данные представляются в виде линейного графика, что достигается перебором функциональных масштабов по координатным осям. Аппроксимирующая функция определяется методом наименьших квадратов.

Эти эксперименты существенно различаются между собой составом используемых средств (знаний, методов), которые необходимо применить в процессе их выполнения.

Рассмотрим пример выполнения экспериментов различных видов, в частности эксперимент в котором осуществляются совместные измерения величин, и полученные данные обрабатываются с помощью графиков. В этом примере компьютерные технологии построения графиков используются в качестве тонкого инструмента для анализа данных и раскрытия сущности изучаемого явления [2, с. 320].

Задание: исследовать зависимость удлинения резинового шнура от величины, приложенной к нему растягивающей силы.

Приборы и материалы: резиновый шнур, имеющий прямоугольное сечение, грузы массой по 100 г, набор гирь, стальная метровая линейка, ученическая линейка, штатив, нить.

Вначале учащимся предлагается провести измерения удлинения шнура ΔL в области сравнительно небольших нагрузок. При

этом в качестве грузов используются гири. На этапе планирования эксперимента определяем порядок проведения и объем измерений, предварительно оцениваем их точность. Этот анализ показывает, что условием достижения большей точности измерений является, возможно, большая длина рабочей части шнура. Учащиеся в пробном эксперименте определяют эту величину таким образом, чтобы при максимальной нагрузке (около 2 Н) конец шнура не выходил за пределы линейки. После этого проводятся серия совместных измерений, их результаты сначала фиксируются в тетради, а затем на рабочем листе Excel, рис.1 (первые 7 столбцов таблицы). В таблицу целесообразно заносить все первичные данные, например, в ней обязательно указывается положение L^A и L^B обеих меток на шнуре, и лишь затем по этим данным рассчитывается его длина L и удлинение ΔL . Первичные данные необходимы для проведения содержательного анализа результатов эксперимента [3, с. 157].

В процессе работы с электронной таблицей Excel в полной мере следует использовать возможности автозаполнения. Так, в первом столбце достаточно ввести два числа, после чего в остальные ячейки числа записываются при помощи маркера автозаполнения. Аналогично, во втором столбце число вводится лишь в одну ячейку, в третьем, шестом и седьмом столбцах формулы $L=L^A-L^B$; $F=mg$ и $\Delta L=L-L_0$ вводятся лишь один раз, после чего осуществляется их копирование во все ячейки столбцов при помощи маркера автозаполнения.

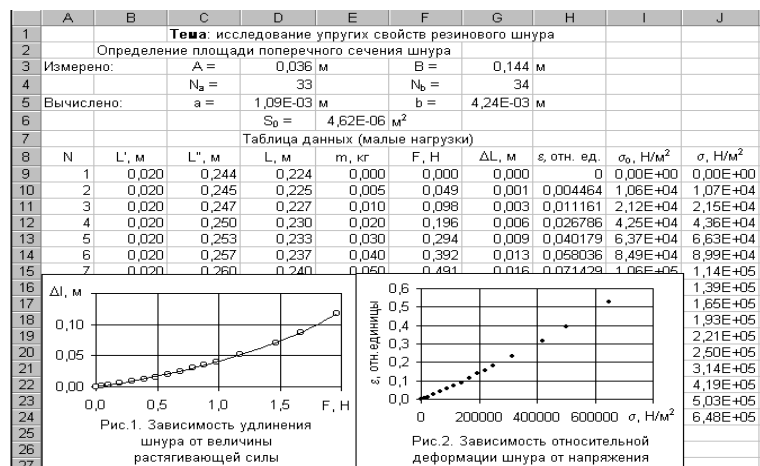


Рис.1.

Далее на рабочем листе строим график зависимости $\Delta L(F)$, рис.1. График обнаруживает нелинейность уже при $F > 0,5$ Н, причем характер нелинейности свидетельствует об уменьшении коэффициента упругости в законе Гука $F = k|\Delta L|$. Этот факт нуждается в объяснении, поэтому учитель организует коллективную деятельность по выявлению его возможных причин. Выдвигаются такие версии (гипотезы), как: уменьшение жесткости связей между атомами и молекулами при увеличении деформации, обратимый разрыв части связей, уменьшение площади поперечного сечения образца и др. Для экспериментальной проверки вначале выбираем последнюю. Это приводит к необходимости перехода к более общей форме записи

закон Гука $\epsilon = \sigma/E$ (используются общепринятые обозначения). Из условия постоянства объема образца находим, что $\sigma = \sigma_0(1 + \epsilon)$, где $\sigma_0 = F/S_0$ – напряжение, вычисленное без учета изменения площади поперечного сечения шнура при растяжении, S_0 – площадь поперечного сечения нерастянутого шнура.

Из рис.1 видно, что график зависимости $\epsilon(\sigma)$ в существенной мере линеаризовался, однако величина модуля Юнга все-таки уменьшается с ростом деформации. В этом убеждают графические построения, выполненные на рис. 2. Здесь методом наименьших квадратов проведены две наилучшие прямые: 1) через всю имеющуюся совокупность данных и 2) через первые 7 точек.

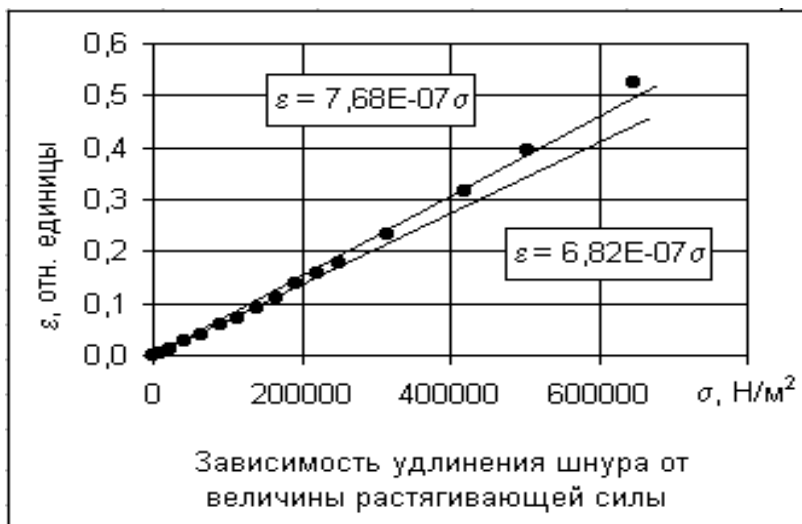


Рис.2

Уравнения этих аппроксимирующих функций выведены на координатную плоскость. Как видно, различие в величине угловых коэффициентов составляет около 20 %. Данное различие нельзя объяснить погрешностями измерений.

Итак, уменьшением площади поперечного сечения образца при его деформации не удастся полностью объяснить характер зависимости $\epsilon(\sigma)$ в области относительно небольших напряжений. Для экспериментальной проверки справедливости двух других выдвинутых гипотез исследуем зависимость $\epsilon(\sigma)$ при больших нагрузках. В свете этих гипотез можно ожидать, что при увеличении напряжения в образце процессы раз-

рыва связей между атомами и молекулами будут быстро прогрессировать. Кроме того, с увеличением расстояния между атомами и молекулами, что имеет место при увеличении деформации, должна уменьшаться жесткость связей между ними.

Серия совместных измерений, в которой к шнуру подвешивались грузы общей массой до 1,100 кг, дает результат, обратный ожидаемому, рис. 3. Как видно, при достаточно больших напряжениях жесткость шнура и модуль Юнга увеличиваются. Обе гипотезы отбрасываем как противоречащие наблюдаемому факту [4, с. 196].

Верное объяснение нелинейности графика, приведенного на рис. 2, состоит в

следующем. При подвешивании к шнуру грузов большой массы, учащиеся обнаруживают, что величина деформации шнура устанавливается не сразу, процесс деформации развивается во времени. Учитель сообщает, что в данном случае имеет место т.н. явление упругого последействия. С учетом этого обстоятельства определяется одно из условий проведения измерений: отсчет длины шнура проводится после того, как его длина перестает заметным образом изменяться. После проведения измерений и построения графиков учитель организует проблемную беседу, в ходе которой выясняются следующие особенности процесса деформации резинового шнура:

- деформация осуществляется за счет распрямления сплетенных между собой мо-

лекул полимера под действием приложенного напряжения;

- скольжение молекул друг относительно друга при их распрямлении осуществляется при участии термических флуктуаций (неоднородностей теплового движения), большие флуктуации случаются сравнительно редко;

- частота актов проскальзывания, обусловленных термическими флуктуациями, очень сильно зависит от приложенного напряжения, при малой нагрузке процесс значительно растягивается во времени.

Отсюда следует, что если существенно увеличить время выдержки образца при малых нагрузках, то деформация увеличится, и нелинейность графика, приведенного на рис. 2, исчезнет.

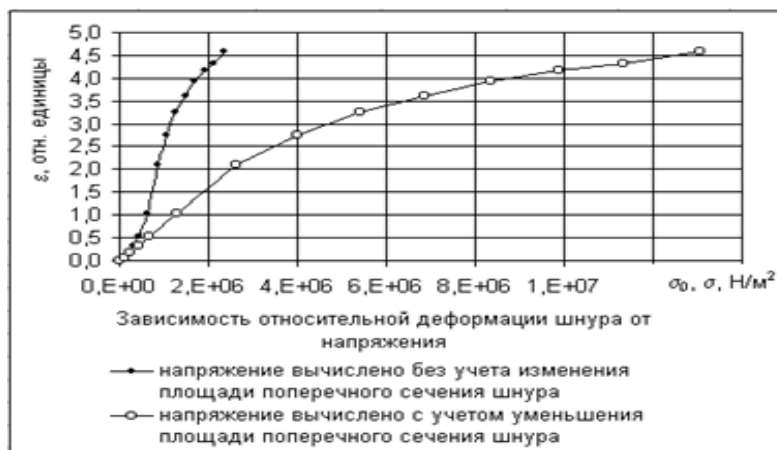


Рис.3

Из рис. 3. видно, что график зависимости $\epsilon(\sigma)$ показывает хорошую линейность в пределах приложенного напряжения приблизительно до 3 МПа. Изобразим этот участок графика в увеличенном виде, рис.26, и проведем наилучшую прямую через первые 7 точек. Вычислим модуль Юнга резины по величине углового коэффициента: $E = (7,96 \cdot 10^{-7})^{-1} = 1,26$ (МПа). Выше было установлено, что в области малых напряжений

модуль Юнга изменяется в пределах до 20 %. Эту величину можно принять в качестве погрешности определения модуля Юнга, тогда результат запишется в виде $E = (1,3 \pm 0,3)$ МПа. Таким образом, в данном случае точность измерения лимитируется неопределенностью («диффузностью») самой искомой величины, но не инструментальными и методическими погрешностями [5, с. 148].

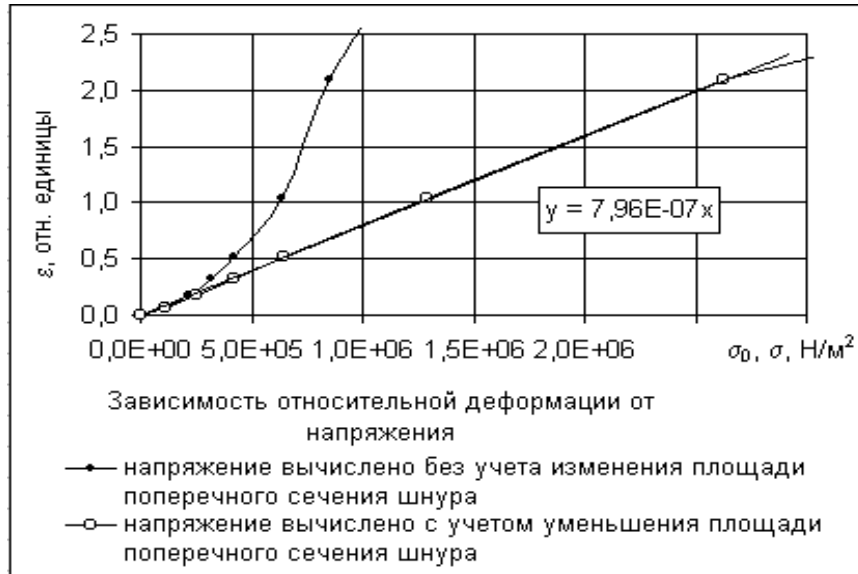


Рис.4

Обратим внимание на прием построения какого-либо участка графика в увеличенном виде. Эта процедура является очень полезной и часто используется при тщательном анализе графиков. К примеру, на рис. 3 практически не просматривается нелинейность графика на его начальном участке, в то время как на графике, построенном по данным другой серии измерений, рис. 1, 2, эта нелинейность легко обнаруживается.

Для того чтобы проверить, имеется ли нелинейность на начальном участке графика $\epsilon(\sigma)$, показанного на рис. 4, рассмотрим этот фрагмент графика как бы «под микроскопом», рис. 5. Теперь можно видеть, что относительно прямолинейного графика аппроксимирующей функции (жирная линия) точки графика $\epsilon(\sigma)$ располагаются ниже. Здесь также удобно наблюдать «разбегание» точек графиков $\epsilon_0(\sigma)$ и $\epsilon(\sigma)$.

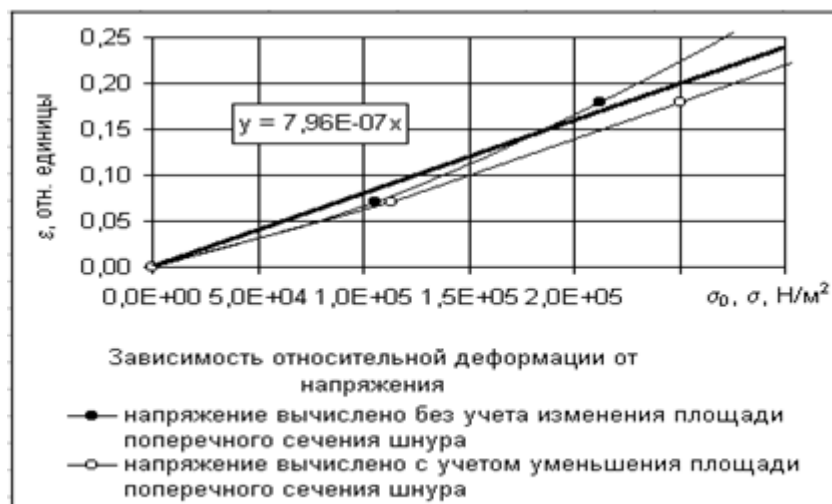


Рис.5

«По умолчанию» Excel выбирает масштабы по координатным осям и осуществляет их оцифровку автоматически, исходя из максимального значения отображаемой

на графике величины. Для того чтобы установить на оси диапазон значений этой величины «принудительно», следует щелкнуть по оси правой кнопкой мышки и в появив-

шемся контекстном меню выбрать строку Формат оси. После этого в одноименном окне на вкладке Шкала вписываются граничные значения величины в поля надписей Минимальное значение и Максимальное значение [6, с. 48].

Итак, в рассмотренном учебном эксперименте компьютерная технология обработки данных позволила обнаружить тонкие особенности процесса деформации резинового шнура, которые наверняка остались бы незамеченными при использовании «бумажной» технологии. Это позволило не только описать процесс деформации феноменологически (как явление), но и вскрыть его сущность (механизм, причину наблюдаемого). На наш взгляд, приведенный материал в логико-методологическом плане можно трактовать как раскрытие сущностей разного порядка:

- сущность первого порядка составляет объяснение нелинейности графика зависимости удлинения шнура от величины при-

ложенной силы за счет уменьшения площади его поперечного сечения, рис. 1, 2, и предположение о приблизительно линейном увеличении сил межатомного и межмолекулярного взаимодействия с увеличением деформации. При этом «открывается» закон Гука в более общем виде: $\epsilon = \sigma/E$; сущность второго порядка составляет объяснение особенностей зависимости $\epsilon(\sigma)$ в области как малых, рис. 1, 2, так и больших, рис. 3-5, деформаций в рамках модели о распрямлении молекул полимера с участием термических флуктуаций [7, с. 59].

Эмпирические исследования, конечным пунктом которых является установление фактов без должной содержательной интерпретации, либо их классификация по внешним признакам, не могут в достаточной мере обеспечить реализацию ни познавательной, ни развивающей целей обучения. Достижению этих целей отвечает эксперимент, соответствующие экспериментально-теоретическому уровню методологии науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анциферов Л.И. Задания по физике с применением программируемых микрокалькуляторов. – М.: Просвещение, 1993. – 96 с.
2. Буров В.А., Дик Ю.И., Зворыкин Б.С. Фронтальные лабораторные занятия по физике в 7-11 классах общеобразовательных учреждений: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1996. – 368 с.
3. Бурсиан Э.В. Задачи по физике для компьютера. – М.: Просвещение, 1991. – 256 с.
4. Бутиков Е.И., Быков А.А., Кондратьев А.С. Физика в примерах и задачах. – М.: Наука, 1979. – 464 с.
5. Дик Ю.И., Кабардин О.Ф., Орлов В.А. Физический практикум для классов с углубленным изучением физики: дидакт. материал: 9-11 кл. – М.: Просвещение, 1993. – 208 с.
6. Извозчиков В.А., Слуцкий А.М. Решение задач по физике на компьютере: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1999. – 256 с.
7. Петросян В.Г., Газарян Р.М., Сидоренко Д.А. Моделирование лабораторных работ физического практикума // Информатика и образование. – 1999. – №2. – 59 – 67.

УДК 37.048.45

С.Н. Иванова, Л.Е. Полуянова

Из опыта работы школы «Петролеум +» по формированию готовности обучающихся к профессиональному самоопределению

В статье приводится опыт работы школы по реализации в 2019-2020 году проекта «Уникальные восьмые» как инструмента формирования готовности обучающихся к профессиональному самоопределению. Подробно описывается сформированное пространство профессиональных проб и маршруты обучающихся в освоении данного пространства в рамках дополнительного образования технической направленности.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональная проба, профессиональная готовность, информационно-познавательная деятельность, проект.

С 2017 года в школе № 102 реализуется новая программа развития, а с 2018 года школа вошла в конкурс на статус центров инновационного опыта с темой проекта «Информационно-познавательная деятельность как инструмент развития уникальной школы». Программа уникальной школы «Петролеум +» направлена на:

- формирование в рамках партнерства с химическими предприятиями специфической образовательной среды, эффективно способствующей усвоению современной технологической культуры и создающей благоприятные условия для социального и профессионального самоопределения учащихся (в первую очередь, в сфере высокотехнологичного нефтехимического производства);

- осознанного раннего выбора школьниками самостоятельной жизнедеятельности и самореализации в сфере высокотехнологичных наукоемких нефтехимических производств. Новая программа развития школы предполагает целенаправленную деятельность школы по организации пространства для раннего самоопределения с использованием ресурсов сетевого и социального партнерства.

С 2012 года школа является центром инновационного опыта по теме информационно-познавательной деятельности как инструмента реализации ФГОС ООО. Технология информационно-познавательной деятельности [1] предполагает развитие ключевых умений обучающихся – мышления, субъектности и информационных умений средствами информационно-познаватель-

ной деятельности – проблемными задачами, информационной деятельностью и проектно-исследовательской деятельностью. При увеличении в образовательном процессе компонентов информационно-познавательной деятельности достижение образовательных результатов становится реальностью.

Одним из личностных результатов ФГОС ООО [4] является формирование готовности и способности обучающихся к осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений с учетом устойчивых познавательных интересов, а также на основе формирования уважительного отношения к труду, развития опыта участия в социально значимом труде.

В 2019-2020 году обучающиеся вошедшие в проект в 2012 году, перешли в 8 класс. К этому времени школа стала участником ассоциации Школа + профессиональное сообщество и вошла в пул уникальных школ г. Перми. Приоритетом образовательной деятельности на городском уровне стало развитие готовности обучающихся к профессиональному самоопределению. На параллели 8 класса было решено сформировать контингент уникальной школы и погрузить обучающихся в проект «Уникальные восьмые».

Цель проекта: сформированный уровень показателей готовности к ПС не менее чем у 80 % обучающихся.

Инструмент: профессиональные пробы технической направленности, реализуемые

в рамках дополнительного образования на базе школы и сетевых партнеров.

Профессиональные пробы были реализованы как через спецкурсы, так и через образовательные мероприятия разного уровня. Ведущими профессиональных проб стали учителя-предметники, имеющие широкий круг интересов, например, учитель-химик проводит профессиональную пробу по товароведению, а учитель английского языка – по маркетингу; узкие специалисты – представители социальных партнеров, выпускники – потенциальные носители профессий будущего. Организация деятельности включает в себя классические этапы: мотивация и целеполагание, планирование и деятельность, рефлексия. С целью продвижения направления работы по готовности к профессиональному самоопределению проект и пространство проб были презентованы родителям и обучающимся в начале учебного года. Презентация профессиональных проб проходила в двух форматах для разных аудиторий: в качестве ознакомительного материала – презентации – для родителей; обучающимся же представлялись визитные карточки курса профессиональных проб, задача ведущего пробы состояла в привлечении обучающихся коротким спичем, нестандартной задачей. Участники проекта совершали выбор, на основании этого были сформированы группы и реализованы программы. Организационный этап включал традиционные этапы: на четверть было составлено расписание профессиональных проб, которые предлагались учащимся. Классный руководитель координировал деятельность обучающихся: контролировал посещение занятий, помогал с переходом из группы в группу при необходимости, поддерживал обратную связь с обучающимися, преподавателем, родителями; его задача – сопровождение выездных мероприятий класса или группы. По итогам пробы участники заполняли анкеты удовлетворенности, получали сертификаты. В начале следующей четверти проходила публичная презентация новых программ курсов, и так далее.

Уже в начале учебного года стало понятно, что интересы обучающихся не исчерпываются нефтехимической сферой, и

запросы детей шире, чем сформированное школой предложение. Это побудило нас расширить спектр профессиональных проб за счет сетевого партнерства, компетенций чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Россия) и анализа педагогических ресурсов школы. Так, мы вышли на пробы предпринимательство, бухгалтерия на промышленном предприятии, минералогия, картография и геоинформатика, техническое макетирование, информационное моделирование, спасательные работы и другие. Количество проб увеличилось с 11 до 21.

15 человек подписали договор о сотрудничестве в рамках мероприятий «Золотой резерв» на сопровождение социальным партнером школы. Эта группа обучающихся принимает участие в корпоративных и обучающих мероприятиях, которые организуются партнером: круглые столы, выездные экскурсии, встречи с молодыми специалистами, посещение производства и др.

Немаловажным мотивирующим и развивающим фактором является возможность представить опыт прохождения профессиональных проб взрослым или сверстникам в рамках образовательных мероприятий городского или краевого уровня. В течение года восьмиклассники – участники проекта:

- выступили менторами-помощниками ведущих площадок городской игры «Юный естествоиспытатель» в ноябре 2019 года;

- провели мастер-классы для посетителей традиционной ярмарки «Образование и карьера» в январе 2020 года;

- приняли участие в чемпионате WorldSkills Россия по компетенциям «Лабораторный химический анализ», «Предпринимательство», «Спасательные работы» в феврале 2020 года;

- продемонстрировали навыки компетенции «Спасательные работы» на презентационной площадке школы для представителей образовательных центров города Москвы в феврале 2020 года.

Проблемы реализации проекта.

В ходе реализации проекта мы столкнулись с некоторыми проблемами, основные из которых изложены ниже и требуют предварительного обсуждения при начале реализации подобных проектов в перспективе:

- участие родителей в логистике проекта: помощь в распределении времени ребенка;

- мотивация детей на завершение проб: 8-часовые курсы могут завершиться через 2 часа из-за потери мотивации ребенка (попробовал – не понравилось), отсроченный результат профессиональных проб снижает мотивацию обучающихся;

- отражение профессиональных проб в электронном портфолио ребенка незначительно влияет на общее количество баллов, позволяющее ученику претендовать на премию в рамках проекта «Золотой резерв».

Необходимы ресурсы школьного центра для информационного сопровождения проекта. Таким образом, мы формируем мотивацию к участию у детей и родителей и показываем практическую значимость реализуемой программы развития.

Развитие проекта.

Опыт работы показывает нам, что начинать активное самоопределение необходимо раньше и в сотрудничестве с семьей. В этих целях мы организовали семейный фестиваль профессиональных проб для обучающихся 7 класса и их родителей. На фестивале было презентовано 9 профессиональных площадок, командам предлагалось выбрать пять из них и выполнить техническое задание, которое содержало специальные навыки профессионала. Результат работы команды оформляли в качестве видеопроductа или текстового продукта и предоставляли членам жюри. Таким образом, вовлечение родителей в профессиональные пробы школы позволило нам сформировать общее представление о системе дополнительного образования технической направленности, которая будет предлагаться детям в 8 классе.

Летом 2020 года также был организован профильный лагерь для семиклассников, выбравших углубленное изучение предмета в 8 классе. Знакомство с требованиями углубленного изучения предметов включало в себя профессиональную пробу специалиста, в подготовке которого требуется данный предмет. Погружение в предмет осуществлялось с помощью решения проблемных предметных задач, а решение метапредметных, практико-ориентированных и проектных заданий обеспечило формирова-

ние осознанного отношения к выбору профессии, осознание связи академических знаний и профессии. Участие в работе профильного лагеря, на наш взгляд, способствовало формированию у участников связей между предметом и его практическим применением в профессиональной деятельности [2].

С участниками профильного лагеря была проведена диагностика профессиональной готовности (модификация методики А.П. Чернявской [3]), по результатам чего мы зафиксировали высокий уровень автономности и эмоционального отношения к выбору. Это позволяет предполагать, что подобные формы работы способствуют развитию компонентов профессиональной готовности у обучающихся.

Для профилактики незавершенного выбора мы предполагаем апробацию нового формата профессиональных проб – try-a-skill. Этот формат активно используется в рамках подпроекта «Билет в будущее» ФНП «Успех каждого ребенка» и представляет собой такую организацию пространства, когда участник на одной площадке в течение одного занятия может познакомиться с тремя профессиональными пробами в рамках одной компетенции. Таким образом, формируется первичное представление о деятельности специалиста и мотивация на углубленное освоение данной компетенции в дальнейшем.

Решение вопросов самоопределения предполагает совершенствование материально-технической базы, и уже в 2020 году школа построила скалодром и приобрела необходимое оборудование для реализации профессиональных проб «Спасательные работы», «Неотложная помощь», «Промышленный альпинизм».

Мы понимаем ограничения нашей модели пространства профессиональных проб, поэтому в 2020-2021 году включаем мотивированных участников проекта в городские модели профессиональных проб, предполагающие углубленное знакомство с деятельностью специалистов разных отраслей с участием конкретных предприятий и организаций.

Для развития системы дополнительного образования требуются кадровые ресурсы. Мы предпринимаем следующие меры: переподготовка педагогического персонала, привлечение к профессиональным пробам старшеклассников и студентов из числа выпускников школы, профессионально занимающихся определенными видами деятельности (скалолазание, журналистика и др.); привлечение кадров социальных партнеров – организаций высшего и среднего профессионального образования, школ – сетевых партнеров; формирование мотивации основного персонала к самореализации в роли ведущего профессиональных проб (коррекция стимулирующей части оплаты труда, площадки для презентации опыта, заполнение раздела инновационной деятельности в портфолио при аттестации педагога на высшую квалификационную категорию и др.)

Участие в проекте не носило стопроцентный характер, но охватывало большую часть обучающихся параллели. Выбор профессиональных проб и участие в них не вызвало стопроцентный положительный отклик у участников. Инструменты обратной связи позволили нам осуществлять коррекцию отдельных программ профессиональных проб, вносить изменения в расписание, выбор площадок, стиль работы ведущего.

По итогам реализации первого года проекта мы можем фиксировать следующие результаты:

1. Формирование интереса к трудовой деятельности. 25 % участников проекта – будущих девятиклассников – в ходе летней оздоровительной кампании 2020 года вступили в трудовые отношения со школой в рамках срочных трудовых договоров;

2. Положительная динамика показателей профессиональной готовности: автономности, информированности, принятия решений, планирования, эмоционального отношения к выбору: разница средних значений показателей составляет от 12 % до 15 %;

3. По итогам городского мониторинга готовности к профессиональному самоопределению наши восьмиклассники вошли в тройку лучших результатов по городу Перми.

4. Педагогическое наблюдение фиксирует развитие социальных навыков и самооценки участников проекта в ходе работы смешанных групп. Выбор профессиональной пробы предполагал включение в группу обучающихся из разных классов, поэтому одним из эффектов реализации проекта стало формирование «пространства параллели», расширение социальных связей, повышение психологического комфорта отдельных участников проекта с невысоким социометрическим статусом в своем классе.

5. Развитие информационно-познавательной деятельности у участников проекта. Каждый этап выбора и реализации профессиональной пробы представлял для участников проблемную задачу и стимулировал мыслительную деятельность. В ходе приобретения новых навыков участники получали, обрабатывали и презентовали информацию и присваивали инструменты работы с ней. Результат профессиональной пробы представлял собой индивидуальный или групповой проект. Таким образом, мы можем фиксировать, что педагогическая технология информационно-познавательной деятельности является актуальным инструментом формирования готовности к профессиональному самоопределению.

6. Проект «Уникальные восьмые» задал новый вектор работе классного руководителя. Организация и сопровождение групп на профессиональные пробы, в том числе выездные на площадки партнеров, мотивация обучающихся и родителей для участия в образовательных мероприятиях по линии уникальности школы, системная работа с портфолио обучающихся позволили восьмиклассникам максимально реализоваться в проекте, а родителям – иметь представление о том, чем занимается школа в рамках реализации программы развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Водяненко Г.Р. Информационно-познавательная деятельность человека // Наука и мир. – №1(1). – Волгоград, 2013. – С. 262-266.

2. Водяненко Г.Р. Модель познавательной деятельности учащегося по взаимодействию с новой информационной реальностью [Электронный ресурс] // Крымский научный вестник. – 2015. – №4 (2). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-poznavatelnoy-deyatelnosti-uchaschegosya-po-vzaimodeystviyu-s-novoy-informatsionnoy-realnostyu> (дата обращения: 08.12.2021).

3. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 96 с.

4. Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: <https://fgos.ru/>.

УДК 71.39

К.В. Кужим

Проблемы и преимущества современного дистанционного обучения

В статье рассмотрена актуальная тема современного общества – дистанционное обучение. Рассматриваются проблемы, преимущества и недостатки дистанционного обучения, а также необходимые условия для его осуществления.

Ключевые слова: образование, дистанционное обучение, проблемы, технологии, информация, преимущества.

Образование – это путь в будущее. Перед современным обществом стоит одна из важнейших задач: создание перспективной системы образования, способной подготовить население нашей планеты к жизни в новых условиях цивилизации.

Дистанционное обучение – это качественно новый, прогрессивный вид обучения, возникший в последней трети XX века благодаря новым технологическим возможностям, появившимся в результате информационной революции, и на основе идеи «открытого обучения». Словосочетание «дистанционное образование» прочно вошло в мировой образовательный лексикон. В течение последних десятилетий дистанционное образование стало глобальным явлением образовательной и информационной культуры, изменив облик образования во многих странах мира. Возникла и развивается целая индустрия образовательных услуг. Развитие дистанционного образования признано одним из ключевых направлений основных образовательных программ ЮНЕСКО.

Наиболее важными отличительными чертами дистанционного метода образования являются: фундаментализация образования, повышающая его качественный уровень; развитие творческих способностей и формирование человеческой личности.

Дистанционное обучение – новая, развивающаяся форма организации учебного процесса, отличающаяся от общепринятой формы обучения тем, что оно ориентировано главным образом на самостоятельную работу обучающегося.

Основными предпосылками для создания и развития мощной системы дистанционного образования в Казахстане является

бурное развитие телекоммуникационных линий связи, новых компьютерных технологий в образовании и компьютерной техники.

Создание и развитие системы дистанционного образования требует разработки специальных способов организации и сопровождения учебного процесса. Создание системы ДО в школе представляет большие возможности для дальнейшего развития устоявшихся традиционных форм образования на новый качественный уровень.

Дистанционная система обучения сталкивается со следующими проблемами:

- подготовкой кадров преподавателей, работающих в системе ДО;
- разработкой системы контроля качества обучения;
- дальнейшим развитием технического обеспечения ДО.

Разработчики дистанционного образования (ДО) конкретизируют индивидуализацию образовательного поведения следующим образом, считая, что в ДО наиболее ярко проявляются черты личностно-ориентированного способа обучения:

- гибкость – обучающийся волен самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий;
- модульность – материалы для изучения предлагаются в виде модулей, что позволяет обучаемому генерировать траекторию своего обучения в соответствии со своими запросами и потенциальными возможностями;
- доступность – независимость от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения позволяет не ограничивать в образовательных потребностях население страны;

- рентабельность – экономическая эффективность проявляется за счет экономии ресурсов (печать, размножение материалов и пр.);

- мобильность – эффективная реализация обратной связи между преподавателем и обучаемым является одним из основных требований и оснований успешности процесса ДО;

- охват – одновременное обращение ко многим источникам учебной информации (электронным библиотекам, банкам данных, базам знаний и пр.);

- технологичность – использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий;

- социальное равноправие – равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого;

- интернациональность – экспорт и импорт мировых достижений на рынке образовательных услуг [1].

Информационные и дистанционные технологии служат стимулом и средством для крупных преобразований в методике обучения. Они накладывают отпечаток на знания, источники информации и взаимодействие, на котором основывается процесс преподавания и изучения, а также вносят изменения в продолжительность, место и темпы обучения. Следует понимать, что информатизация общества – это организованный социально-экономический и научно-технический процесс создания оптимальных условий для удовлетворения информационных потребностей и реализации прав граждан, органов государственной власти, органов местного самоуправления, организаций, общественных объединений на основе формирования и использования информационных ресурсов. Следовательно, в информационном обществе, прежде всего, должны развиваться опережающими темпами информационные технологии в образовании. Возможности современных средств вычислительной техники и связи уже сейчас позволяют использовать различные телекоммуникационные и дистанционные технологии обучения.

Классическая триада – знания, умения, навыки – более не является жизнеспособной, поскольку способствует формированию технологий обучения, имеющих целью, в основном, передачу уже известных массивов знаний, моделей умений и навыков. Подобный подход к образовательному процессу сдерживает развитие творческого потенциала, выработку самостоятельной, личностной позиции, что негативно сказывается на общественном и экономическом развитии. Кроме того, все возрастающий объем информации требует совершенно новых форм ее представления и технологий усвоения. В самом общем виде требования, предъявляемые к современной системе образования можно сформулировать следующим образом:

Формирование у обучающегося, способного творчески подойти к проблемной ситуации, готового к применению не только уже известных моделей и методов решения актуальных задач, но и выработке новых.

Формирование личностных этических качеств у обучающегося – ответственности, толерантности и коммуникативности, умения работать в коллективе.

Формирования способности самостоятельного поиска и обработки первоначальных данных, превращая их в информацию и в знание.

Основная задача преподавателя сводится к поддержанию и направлению развития личности обучаемых, творческому поиску и организации их совместной работы, подбору, разработке учебных программ. Преподаватель становится основным постановщиком предметных целей обучения. Таким образом, открывается возможность отказаться от свойственных традиционному обучению рутинных видов деятельности преподавателя, предоставив ему интеллектуальные формы труда. Разумеется, что методы обучения соотносятся с его целями, однако в настоящее время имеется общее понимание того, что основу новых технологий образования должны составить средства информатики: компьютерная, аудио- и видеотехника. Основная цель реализации компьютерных технологий образования состоит в создании условий для творческой самореализации обучаемых. Стремление к

компьютеризации обучения продиктовано специфическими свойствами компьютеров, как средства обучения, возросшим уровнем требований обучаемых к образовательной системе, развитием технического прогресса и т.п. В результате компьютеризации обучения обеспечиваются:

- использование компьютерных технологий и обучение начинает носить активный характер;
- возможность индивидуализации обучения;
- большие объемы информации;
- реализуется возможность определять темп изучения материала;
- создается комфортная среда обучения;
- появляется возможность сосредоточиться на содержательной стороне решаемых задач;
- дополнительные стимулы к образованию;
- овладение информационными технологиями.

Компьютерные методы очень эффективны в качестве средства, дополняющего традиционное обучение. Они ускоряют освоение, повышают позитивное отношение к предмету и процессу обучения. Информационные технологии могут способствовать повышению качества и эффективности процесса обучения посредством использования и сочетания различных способов хранения, передачи и доступа к информационным ресурсам.

Как у любого средства дистанционного обучения, у Интернета есть и свои недостатки:

- ограниченные технические возможности и медленные модемы приводят к задержкам в передаче звука, видео и графики, хотя соответствующие технологии постоянно улучшаются;
- успешность обучения частично зависит от технических навыков в управлении компьютером, перемещении в Интернет и от способностей справляться с техническими трудностями;
- существует целый ряд практических навыков, которые можно получить только при выполнении реальных (а не виртуальных) практических и лабораторных работ;

- отрицательным фактором может быть социальная изолированность;

- недостаток невербальных взаимодействий может препятствовать общению;
- коммуникационные технологии приводят к изоляции обучаемых, ослабляют контроль со стороны преподавателя.

Одна из главных проблем контроля знаний при дистанционном обучении – идентификация; по мере перехода к компьютерным и сетевым программам контроля знаний все более сложно определять, действительно ли обучаемый сам правильно ответил на все вопросы или ему кто-то помогал.

Неподготовленность обучаемых к напряжённой, эффективной самостоятельной работе; неумение самоорганизоваться, самостоятельно планировать свою работу; отсутствие самодисциплины.

При организации и внедрении дистанционного обучения в системы образования различных стран возникает проблема оценки эффективности дистанционного образования в сравнении с традиционным образованием. Как показывают исследования, продолжающиеся уже не одно десятилетие, проблема оценки эффективности является достаточно сложной и многоплановой и не имеет окончательного решения.

Развитие и расширение использования образовательных ИТ напрямую связывается с проблемой изменения эффективности обучения. Определение эффективности какого-либо метода, технологии обучения включает – измерение достигнутого результата, затрат материальных ресурсов и времени на его достижение. Эффективность обучения измеряют либо по результатам контрольных работ в баллах, либо по результатам тестирования в процентах решенных задач. При этом обычно сравнивают группы учащихся, пользовавшихся и не пользовавшихся компьютерными средствами поддержки обучения. Оценку эффективности методов обучения с применением информационных технологий дают обычно в сравнении с так называемыми традиционными методами и ограничиваются измерением результата обучения, иногда учитывая и затраты времени учащихся. Возможно ли применение традиционных критериев качества к ключевым аспектам дистанционного

образования в технологичной учебной среде? Применение такого подхода к оценке информационных технологий в обучении подразумевает, что последние не вносят ничего нового в цели и задачи обучения. На самом деле внедрение информационных технологий влияет на качество и содержание образования. Перспективная система образования должна учитывать основные вызовы XXI века и связанные с ними важнейшие проблемы человека в современном и наступающем информационном обществе. К важнейшим направлениям перехода к новой образовательной концепции, которая станет основой необходимой для условий XXI века перспективной системы образования, относятся, в частности, фундаментализация образования на всех его уровнях; реализация концепции опережающего образования; широкое использование методов инновационного и развивающего образования на основе применения перспективных информационных технологий; повышение доступности качественного образования путем развития системы дистанционного обучения и средств информационной поддержки учебного процесса современными информационными и телекоммуникационными технологиями [2].

Дистанционное обучение предполагает взаимодействие преподавателя и учащегося (учащихся), находящихся между собой на расстоянии, и делает необязательным их непосредственное личное/очное взаимодействие. Это сравнительно новый тип обучения, и по поводу него продолжают возникать споры. В поддержку сторонников дистанционного обучения можно привести бесспорный аргумент: именно оно делает образовательный процесс возможным, когда личное взаимодействие преподавателя и учащегося не может быть осуществлено по объективным причинам (географическая удаленность друг от друга, физическая невозможность учащегося присутствовать на занятиях лично и др.). Дистанционное обучение открывает широкие возможности для любого желающего получить образование, учиться в том заведении, которое его интересует. Противники дистанционного обучения, в свою очередь, говорят о его низкой эффективности по сравнению с очным обу-

чением; о зависимости процесса от функционирования технических средств обеспечения связи между преподавателем и учащимся; о сложностях для преподавателя при аттестации учащегося. Ведущим средством дистанционного обучения являются информационные технологии и технические средства обеспечения связи. Преимуществом является то, что и технологии, и технические средства на сегодняшний день развиты достаточно для обеспечения эффективного образовательного процесса на расстоянии. Таким образом, обучение оказывается в зависимости в первую очередь от индивидуальных особенностей учащегося. В основе дистанционного обучения – самостоятельная работа, личная ответственность и дисциплинированность студента. По этой причине дистанционное обучение подходит не всем. Прежде чем принимать решение о получении или предоставлении образования «на расстоянии», было бы разумно протестировать претендентов на учебу и выявить их индивидуальные особенности восприятия и обработки информации. На фактор индивидуальных особенностей учащегося обращают внимание исследователи в сферах педагогики и когнитивной психологии. Как правило, в исследованиях рекомендуют проводить диагностику «обучаемости и обученности», а также когнитивного стиля (экстравертный или интровертный) учащихся. Дистанционное обучение представляется особенно подходящим для людей с интровертным когнитивным стилем, поскольку оно требует восприятия большого объема печатных материалов и выполнения индивидуальных заданий, минимизирует или исключает участие в дискуссиях с большим числом собеседников. Важную роль в организации дистанционного образования и повышении уровня его эффективности и качества играет информационно-технологическая компетентность (ИТ-компетентность) студентов. При подобном сочетании индивидуальных особенностей и навыков дистанционное обучение может быть очень эффективным.

Для повышения эффективности методов дистанционного обучения необходимо использовать следующие рекомендации, проверенные практикой:

- задание необходимого тона в самом начале курса; тщательное и детальное планирование деятельности обучаемого, её организации; четкая постановка задач и целей обучения;

- повышение степени интерактивности электронных учебников; обеспечение обратной связи с помощью электронной почты, факса, аудио- и видеоконференцсвязи, телефона; обратная связь должна быть как пооперационной, оперативной, так и отсроченной – в виде внешней оценки, чтобы обучаемые могли быть уверены в правильности своего продвижения в получении знаний;

- не допущение, чтобы дискуссия была основана только на тексте учебника; формирование сплочённости группы, представление участников друг другу, разбивка их на пары, использование групповых заданий; время общения обучаемых с преподавателем должно быть максимально продолжительным и удобным для обучаемых;

- развитие у обучаемых таких необходимых навыков, как: технические; управления дискуссией; самостоятельного учения; критического мышления; управления информацией, её отбора и критической оценки;

- использование разных видов деятельности таких, как дебаты, голосование, размышление и критика;

- использование учебных контрактов для формулирования целей участников педагогического процесса;

- структурирование курса должно быть модульным: обучаемый должен четко осознавать свое продвижение от модуля к модулю; объемные модули или курсы заметно снижают мотивацию обучения;

- оказание студентам помощи в разрешении технологических проблем при использовании технического оборудования; использование сайтовых помощников, яв-

ляющихся фактически «ушами и глазами» преподавателей в сайтах и оказывающих реальную помощь в установление интерактивной связи между преподавателями и студентами и студентов между собой;

- организация активного, деятельностного обучения с выходом на практический результат, например обучения в малых группах (виртуальных командах) по схеме постановка задачи – решение – внедрение;

- создание виртуальной системы переговоров, обеспечивающей отсутствие языкового барьера, использование метода «погружения» в язык;

- ориентация учебного процесса на индивидуальные потребности обучаемого с сохранением целостности изложения.

Целесообразность использования дистанционного обучения и возможность его развития в том или ином учебном заведении определяется наличием:

- профессионального состава разработчиков в области информационного обеспечения процесса дистанционного обучения;

- собственных или лицензированных разработок в области прикладного программного обеспечения как средств поддержки прикладных и специальных дисциплин;

- материальной базы, достаточной для организации специализированных мультимедийных компьютерных классов с доступом в Интернет;

- опыта работы вуза в заочной и вечерней формах;

- достаточного контингента абитуриентов в регионе данного вуза и стабильного спроса на специальности и направления, по которым предполагается вести прием и использование дистанционного обучения;

- филиалов вуза в других регионах и населённых пунктах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондарева С. Современные информационные технологии в системе высшего образования. – М: Усть-Каменогорск, 2007. – 80 с.

2. Хассон У., Уотермен Э. Критерии качества дистанционного образования // Высшее образование в Европе. – 2002. – №3.

УДК 37.016:82

Л.Е. Полуянова

Цифровые инструменты организации проектной деятельности на уроках литературы

Приводится опыт применения цифровых инструментов Microsoft Office 365 для организации проектной деятельности на уроках литературы в основной и старшей школе. Подробно описывается применение цифровых приложений: Microsoft Teams, Forms, OneNote – на каждом этапе проектной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: *информационно-познавательная деятельность, проект, цифровые инструменты, MS Teams, OneNote, Forms.*

Проектно-исследовательская деятельность является одним из инструментов развития широкого спектра универсальных учебных действий (УУД), заложенных федеральным государственным образовательным стандартом, в период обучения в школе [3]. Работа центра инновационного опыта МАОУ СОШ «Петролеум +» г. Перми с 2012 г. связана с освоением и внедрением в образовательный процесс технологии информационно-познавательной деятельности [1], которая является современным видом познавательной деятельности и включает в себя проектно-исследовательский поиск как способ познания окружающего мира. Инновационная деятельность школы предполагает интеграцию проектной деятельности в пространство урока и внеурочной деятельности для повышения качества образовательных результатов и развития «гибких» навыков, необходимых для решения текущих и перспективных задач самоопределения обучающихся.

Проектные задания уже давно и прочно вошли в практику школьного преподавания, но именно рассмотрение их с точки зрения технологии информационно-познавательной деятельности придает проектной деятельности новый смысл. На уроке литературы учитель через организацию проекта помимо интереса к чтению способствует развитию субъектного информационного пространства обучающихся [2]. Подроски в век развития Интернета, мобильной связи привыкают говорить на упрощенном языке смс и интернет-форумов, художественное же слово перестают чувствовать, с трудом интерпретируют текст. Со-

здавая и реализуя учебные проекты на уроке литературы, ребята приучаются к осмысленному чтению, проходят все этапы постижения художественного произведения, вписывают его в контекст культуры, формулируют свое отношение к проблематике произведения, его героям.

Кроме очевидного вызова XXI в. – показать подростку ценность и красоту художественных произведений – перед учителем-словесником 2020 г. поставил еще одну задачу: помочь ребенку научиться самостоятельно, но при этом достаточно тонко и глубоко понимать художественный текст, грамотно высказываться (письменно или устно) в режиме удаленной коммуникации. Мы считаем, что цифровые инструменты Office 365 – качественные цифровые инструменты для организации проектной деятельности. Чтобы определить роль каждого, обратимся к традиционным этапам проекта:

- концептуализация. Участники выявляют актуальные проблемы, задаются вопросом, какой «продукт» поможет открыть им новые смыслы художественного произведения;
- создание идеального образа результата, постановка целей и формирование задач (планирование);
- действия по определению необходимых средств, ресурсов, возможностей;
- реализация как осуществление действий, приемов и стратегий по воплощению созданного плана;
- презентация итогового продукта;
- рефлексия: подведение итогов, фиксация хода реализации, выявление положи-

тельных и отрицательных результатов, определение точек роста.

Основными инструментами успешной реализации деятельности мы считаем MS Teams, OneNote. Например, на этапе планирования необходимыми инструментами являются Teams и Планировщик. Собрание, организованное в команде, – это возможность организовать мозговой штурм и рабо-

ту в группах на каналах команды. Приложение «Планировщик» помогает создать дорожную карту проекта. Планы состоят из карточек задач с разнообразным контентом. Эти карточки содержат необходимые элементы (например, даты выполнения) и обеспечивают дополнительные возможности: доступ к файлам, меткам и т. п.

Этап планирования	Основополагающий вопрос	Результат этапа	Приложение Microsoft
Проблема проекта	Почему это важно для меня лично?	Актуальность проблемы – мотивация	Teams, собрание
Цель проекта	Зачем мы делаем проект?	Целеполагание	
Задачи проекта	Что для этого мы делаем?	Постановка задач	
Методы и способы	Как мы это можем делать?	Выбор методов и способов, планирование	Планировщик
Ресурсы	Какие ресурсы уже есть в арсенале для выполнения проекта, а каких не хватает?	Оценка имеющихся и недостающих ресурсов	
Сроки выполнения	Когда мы делаем проект?	График реализации проекта	
Конечный продукт. Результат	Что получится? В каком виде будем презентовать результат своего труда?	Ожидаемый результат	Teams

Сбор информации и реализация проекта – долгосрочные этапы проектной деятельности, предполагаются многократное обсуждение изученных материалов, классификация и отбор необходимого для создания конечного продукта. Возможность записывать и дорабатывать идеи, делиться идеями и работать сообща дает нам приложение OneNote.

OneNote обеспечивает гибкие возможности сбора и упорядочения текста, изображений, цифрового рукописного текста,

звуковых файлов, видеозаписей и многого другого – и все это реализовано в одной цифровой записной книжке на компьютере. OneNote позволяет в одном месте работать нескольким участникам одновременно. Пространство для совместной работы упрощает сотрудничество учащихся, так как преподаватель оставляет указания и отзывы в реальном времени. Работая в collaboration space, в разделе мы помещаем один проект, на страницы публикуем материалы подпроектов.

Просматривая страницы, преподаватель может своевременно оказывать помощь учащимся, которые в ней нуждаются.

Проект по литературе направлен на создание уникального результата. Ценным при интерпретации художественного текста обучающимися является встраивание художественного произведения в культурный контекст, следовательно, необходимо анализировать не только художественный текст, но и картины, музыку, спектакли. Панель инструментов позволяет прикреплять не только текстовые, но и аудио- и видеофайлы. Так, создавая навигатор по комедии «Горе от ума», ребята представили на страницах записной книжки раздел «Литературный критик», опубликовали видеобзоры спектаклей; стоит отметить, что просмотр видео можно выполнить прямо в приложении, что уберегает нас от нежелательного рекламного контента при переходе в видеохостелы.

Наш опыт позволяет уверенно говорить о том, что цифровые инструменты интенсифицируют развитие проектной компетентности обучающихся, способствуют развитию широкого спектра УУД, формируют информационное пространство обучающихся и мотивируют к интеграции интересного (цифровые технологии) и необходимого (предметные результаты). Кроме того, цифровые инструменты позволяют преодолеть коммуникативный барьер между педагогами и обучающимися, поскольку освоение данных инструментов в приоритетном порядке делает педагога навигатором в цифровом образовательном пространстве. Цифровые инструменты делают проектную деятельность не привязанной к месту, времени, пространству, человеку, а значит, она как образовательная технология становится более универсальной и удобной в организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Водяненко Г.Р., Никитин И.Г. Информационно-познавательная деятельность как образовательная технология: учеб.-метод. пособие / Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2013. – 116 с.
2. Водяненко Г.Р. Формирование субъектного информационного пространства учащегося в образовательной среде школы: моногр. – Пермь: Перм. нац. исслед. политехн. ун-т, 2015. – 206 с.
3. Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: <https://fgos.ru/>.

УДК 37.016:502/504

О.В. Прозументик, М.Ю. Наумова
Вхождение «поколения альфа» в мир (на примере программы «Есть контакт! Строим отношения с миром»)

Обозначены состояние современного мира и его влияние на развитие ребенка, раскрываются особенности «поколения альфа». Предлагается программа дополнительного образования, ориентированная на освоение детьми старшего дошкольного возраста мира как совокупности миров.

Ключевые слова: поколение, «поколение альфа», мир, цифровое образование, программа.

Вхождение ребенка в мир – процесс интересный для него и ответственный для воспитывающих взрослых. Родители заботятся о том, чтобы ребенок рос здоровым, счастливым и успешным в меняющемся мире. Ориентированные на реализацию ФГОС ДО педагоги озадачены тем, как в условиях образовательного процесса сопровождать развитие современного ребенка с учетом его особенностей и интересов, а также возможностей образовательной среды, в том числе цифровой. Педагоги и родители задаются вопросами: как знакомить ребенка со сложным, противоречивым и динамичным миром; к чему готовить подрастающее поколение в условиях новой реальности (виртуальный мир, эпидемии, новая этика и т. д.); как обезопасить ребенка, но при этом сохранить его открытость к познанию; какие личностные качества развивать у ребенка; какие знания и умения будут необходимы, чтобы адаптироваться, социализироваться и состояться в жизни. Ответить на эти вопросы сложно в обстоятельствах неопределенности будущего.

Исследования в области философии, истории, психологии несколько проясняют эту ситуацию, обращаясь к анализу актуального состояния развития науки и общества, феномена смены и развития поколений, особенностей развития ребенка в современном высокотехнологичном мире. В социально-педагогических исследованиях отмечается, что изучение данных вопросов позволит прогнозировать развитие современного глобального образования и выстраивать вероятностные образовательные модели будущего [1; 3]. Определенный вклад в образ современного детства вносят маркетологи, например, международное

брендинговое агентство Mildberry, специализирующаяся на маркетинговых исследованиях независимая частная компания ValidataKIDS, компании Yummy United, LEGO Group, исследующие современное детство (предпочтения, увлечения, мечты и т. д.) для того, чтобы наиболее точно спрогнозировать «попадание» в область потребностей и интересов выпускаемой продукции для детской аудитории.

В последние два десятилетия наблюдается пик цифрового развития общества. Первый iPhone появился в 2007 г., первый iPad – в 2010-м. Обыденность человека все больше наполняется искусственным интеллектом, 3D-технологиями, Интернетом; человек погружается в технологии «умного дома», «умного производства», «умного города» и «умного управления»; появляются социальные сети, которыми активно пользуются дети (TikTok). В настоящее время благодаря развитию IT-технологий и вследствие COVID-19 как одного из знаковых событий в жизнь активно входит цифровое образование. Эти факторы отчасти определили специфику развития «цифрового» поколения (одно из названий новых поколений людей, родившихся после цифровой революции, получающих информацию и общающихся через цифровые каналы).

В современной социологии понятие «поколение» рассматривается как объединение людей с общими признаками, такими как идентичный хронологический период жизни, схожие социокультурные условия развития, знаковые события и обстоятельства жизни, что благоприятствует формированию единой души и близких мнений [1].

Современные дети кардинально отличаются от «поколения Z», которое взросле-

ло в 1990-е гг. Они иначе осваивают окружающую действительность, по-другому смотрят на мир и относятся к нему, проводят свободное время и общаются. На основе популярной теории поколений историка У. Штрауса (W. Strauss) и демографа Н. Хау (N. Howe) к современным молодым людям и детям применяются такие названия, как «зумеры» и «альфа». Суть данной теории заключается в том, что с периодичностью (примерно 15–25 лет) рождаются поколения людей, непохожие на предыдущие. Границы поколений достаточно подвижны, они могут удлиняться или сокращаться, а рожденные на стыке люди обладают чертами, присущими смежным поколениям. Люди определенной возрастной группы или социально-возрастной «когорты» склонны разделять друг с другом общий опыт, интересы, взгляды, ценности, убеждения, отношения и модели поведения, так как они росли в одинаковых культурно-исторических условиях, что определило их групповое сознание и самосознание [4; 5]. Российские ученые в целом признают теорию поколений Штрауса – Хау и отмечают, что она нуждается в адаптации под российские условия развития общества.

Термин «поколение альфа» (Generation Alpha) предложен социологом М. МакКриндлом (Mark McCrindle). «Альфа» – это дети, родившиеся после 2010 г. и до 2025 г. Такое наименование поколения имеет основание: во-первых, окончание перечисления букв латинского алфавита (Z) как повод обратиться к началу других алфавитов (например, арабского или греческого), а во-вторых, начало рождения поколения ознаменовано появлением айфона, что созвучно с «альфой» [1; 3]. В отечественных педагогических исследованиях представлен образ ребенка в социокультурном контексте (Горбунова М.В.), в то время как социально-экономический и научно-технологический контексты развития общества находятся на периферии внимания ученых. Сочетание данных контекстов позволяет увидеть картину более полно. Понимая, что черты, определяющие портрет поколения, начинают формироваться только в позднем подростковом возрасте, сделаем абрис нового поколения.

Исследования PwC (крупнейшая в мире компания в сфере маркетинговых и иных бизнес-услуг) свидетельствуют о том, что каждое новое поколение становится все более гибким, более терпимым к разнообразию, вариативности, диверсификации. «Поколение альфа» не признает диктата и соблюдения правил ради правил. Его деятельность строится больше на внутренних мотивах, нежели на внешних. «Отречение от шаблона» становится нормативом для современных детей и юношества. «Бывает по-разному» – это одна из характеристик менталитета «поколения альфа». Это можно объяснить тем, что современные дети растут в семьях, которые предпочитают путешествовать, их родители свободно ориентируются в изобилии товаров и осуществляют выбор, склонны менять место жительства, семейный статус и профессию. Взрослые чаще разговаривают с детьми «альфа» на сложные темы любви, гендера и сексуальности, политики и финансов, безопасности и толерантности.

Исследователи считают, что данное поколение сможет кардинально изменить мир, так как оно будет меньше бояться новизны, перемен и неопределенности. Это раскрепощает проявление и развитие творческих и креативных способностей.

Глобализм, экологизм и альтруизм – это прогнозируемые черты нового поколения. Интенсивность изменений в мире будет возрастать, а экстремальные ситуации будут иметь катализирующее значение. Находясь перед лицом неопределенности и рисков, «альфам» предстоит принимать неожиданные и нетипичные решения, игнорировать мнимые барьеры, выстраивать коммуникации с мировым сообществом с целью поиска путей преодоления мультипроблемности. В профессиональной деятельности дети планируют помогать планете, заботиться о других, создавать меняющие мир технологии.

Предполагается, что у детей «альфа» будет больше стремления к самодисциплине, чем к контролю извне. Способность справляться с многозадачностью может стать для них основным навыком.

Дети цифровой эпохи вырастут более технически продвинутыми. Если современ-

ных взрослых называют Digital Natives (цифровые туземцы) – те, кто смог легко освоить гаджеты и повсеместно ими пользоваться, – то их дети становятся Digital Masters (цифровые мастера). Они поднимут этические вопросы использования цифровых технологий в жизни человека и общества на новый уровень. Цифровизация, проникающая во все сферы жизни, предоставит альфа-детям простор для проявления творческих способностей, что на данный момент мало доступно роботам или искусственному интеллекту. Поколение «альфа» будет стремиться подчинить цифровые технологии своим потребностям и в то же время не зависеть от них. Исследователь проблемы смены поколений М. МакКриндл прогнозирует, что через 20–30 лет будет типичным поменять до пяти сфер профессиональной деятельности в течение жизни. Соответственно, значительную роль будут играть не конкретная профессия, а развитые soft skills (гибкие навыки) и hard skills (жесткие навыки) при доминировании первых.

Представители нового поколения отчасти будут обладать клиповым мышлением как способностью краткосрочного восприятия информации об окружающем мире и при этом развитым критическим мышлением, оказывая доверие научным источникам.

Социальная сеть Snapchat провела исследование изменяющейся коммуникации детей. Оказалось, что 93 % опрошенных респондентов спокойно относятся к дружбе в формате онлайн, минуя офлайн-общение. Дети находят в виртуальном общении определенную ценность, так как ряд эмоций и чувств трудно выразить словами и на помощь в таких случаях приходят смайлики, эмодзи, картинки и короткие видео. Цифровизация детства приносит с собой проблемы затрудненного общения со сверстниками и снижения возможностей для развития эмоционального интеллекта. Остается неясным, станут ли искренность и глубина взаимоотношений ценностями для взрослеющих детей. В связи с этим актуализируется полемика: как уравновесить виртуальное и реальное общение.

Таким образом, «альфа» как поколенческая группа людей, живя в мире с иным социокультурным контекстом и развитыми

технологиями, будет иметь другие взгляды, ценности, устремления. Понимание особенностей современных детей, устремленности в будущее как характерной черты взросления ориентирует взрослых на обеспечение для ребенка базы в освоении мира, который раскрывается в единстве его состояний – прошлого, настоящего, будущего.

Настоящее как состояние мира характеризуется сверхдинамичным развитием и высоким уровнем неопределенности во всех сферах жизни человека, что побуждает воспитывающих взрослых к поиску средств и способов обеспечения физической, психологической, экологической и информационной безопасности ребенка. Следствием прогресса является возникновение новой этики, что актуализирует целенаправленное развитие у ребенка философской позиции в процессе познания мира как совокупности миров, в том числе новых (виртуального и, возможно, внеземного), и способности к самоопределению в системе разнообразных отношений с ним.

Одним из путей решения проблемы психолого-педагогического сопровождения освоения «альфа»-ребенком мира может быть реализация дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы «Есть контакт! Строим отношение с миром». Данная программа учитывает особенности и перспективы развития современных детей старшего дошкольного возраста, ориентирована на приобретение ими опыта решения практико-ориентированных задач в ходе освоения разнообразных миров – мира природы, мира рукотворного, мира людей, мира культуры, мира виртуального.

Предлагаемая программа дополняет основную образовательную программу дошкольного образования, реализуемую в ДОО, во всех областях развития ребенка дошкольного возраста (познавательное, социально-коммуникативное, физическое, речевое, художественно-эстетическое).

ФГОС дошкольного образования рассматривается нами как база для учета возрастных особенностей, принципов дошкольного образования, определения актуальных видов деятельности (экспериментирование, конструирование, изобразительная и двига-

тельная деятельность) и сквозных механизмов развития ребенка (игра, познание, коммуникация).

Программа носит комплексный характер, представленный в интеграции содержания всех блоков (тематический, речевой, социально-коммуникативный), видов детской деятельности (познавательно-исследовательская, коммуникативно-речевая, художественно-творческая), методов воспитания, обучения и развития ребенка старшего дошкольного возраста.

Актуальность программы определяется

- представленным в нормативно-правовых документах федерального и регионального уровней государственным заказом на развитие у детей интеллектуальных, коммуникативных, креативных, рефлексивных и других качеств, а также способности к сотрудничеству в командной деятельности;

- запросом общества на развитие таких качеств и способностей, которые могут быть востребованы в динамично развивающемся мире, характеризующемся неопределенностью и трансформацией системы ценностей;

- социальным заказом со стороны родителей системе образования на решение задач успешной социализации, развития личности и индивидуальности детей дошкольного возраста;

- потребностями и интересами взрослого ребенка, побуждающими его к поиску опоры как вовне (ориентация на традиционные и развивающиеся социальные ценности), так и внутри себя (ценностные ориентации) и актуализирующими проблему развития способности к самоопределению в системе разнообразных отношений.

Целью программы является развитие познавательных, коммуникативных, речевых и творческих способностей в ходе освоения детьми старшего дошкольного возраста мира как совокупности миров.

Научные основы программы:

- идеи философов, психологов, педагогов об освоении человеком мира как совокупности и взаимосвязи миров (И. Валлерстайн, Н.Н. Поддьяков, В.И. Логинова и др.);

- положения о значении образования для развития личности и индивидуальности человека (С.И. Гессен, Л.Я. Гозман, Е.В. Бондаревская);

- положения о роли разных видов деятельности в приобретении познавательного, коммуникативного и других видов опыта в дошкольном детстве (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.);

- идеи о значении и специфике детского философствования как неотъемлемого атрибута и состояния активного бытия детства, процесса вопрошания, поиска смыслов и «примирения» с реальностью (К. Ясперс, Е.В. Васильева, Н.М. Крылова и др.).

Программа учитывает возрастные возможности и индивидуальные особенности детей старшего дошкольного возраста и позволяет обеспечить целостное развитие личности ребенка:

- эмоционально-ценностная сфера: развитие личностно-значимого отношения (познавательного, ценностного, деятельностного и др.) к миру как совокупности взаимосвязанных миров; развитие эмоционально-волевой сферы в контексте распознавания, проявления и управления эмоциональными состояниями; развитие желания познавать, общаться и сотрудничать с субъектами взаимодействия;

- когнитивная сфера: обогащение, обобщение и систематизация представлений детей о внутреннем мире человека и окружающих его мирах (природы, культуры, людей, рукотворного, виртуального); развитие познавательных процессов (восприятие, память, мышление, воображение, речь) и философского восприятия мира в единстве онтологического (целостного представления о мире), аксиологического (представлений о ценностях), рефлексивного (представлений о себе, своем месте и роли в окружающем мире);

- поведенческая сфера: активизация различных видов детской деятельности (моделирование, экспериментирование, рисование, сочинение историй и др.); развитие способности оценивать и регулировать свою деятельность и поведение в различных ситуациях взаимодействия с мирами.

Содержание тематических блоков предусматривает освоение детьми старшего дошкольного возраста научных сведений (информации) о мире в целом и взаимосвязи его составляющих, а также обогащение

деятельностно-практического опыта посредством практико-ориентированных заданий. В ходе разнообразной совместной деятельности детей и взрослых открываются возможности для познания и самоопределения ребенка в системе отношений с мирами. Такой интегративный подход в образовательном процессе ДОО в настоящее время не реализуется.

Программа включает

- инвариантный компонент, обеспечивающий реализацию цели и решение задач, предусмотренных настоящей программой;

- вариативный компонент, связанный со спецификой ДОО. Это позволяет подстроиться к актуальным аспектам деятельности конкретного детского сада (его бренда, приоритетного направления и др.).

В соответствии с этими приоритетами в предлагаемой программе в условиях интеграции видов детской деятельности и форматов (игр-путешествий, игр-исследований, реальных и виртуальных экскурсий, коммуникативных тренингов и др.) предусмотрено освоение детьми дошкольного возраста разнообразных миров – внутреннего мира человека и окружающего его мира в совокупности и взаимопроникновении.

Построение программы «Есть контакт! Строим отношение с миром» носит модульный характер. В ней представлены следующие содержательные модули: «Вводный», «Мир планеты Земля», «Мир рукотворный», «Мир культуры», «Мир людей», «Мир виртуальный», «Итоговый».

Приведем пример содержания модуля «Мир виртуальный».

Тема «Нереальная реальность».

Содержание: Что такое виртуальный мир? Каким бывает виртуальный мир? Зачем человеку виртуальный мир? Нужен ли тебе виртуальный мир и зачем? Виртуальный мир на примере дополненной реальности (голосовой помощник, компьютерная игра / 3D очки для рабочих заводов / 4D кино-театр и т. д. на выбор).

Форма: интерактивное занятие в центре дополнительного образования «Дом научной коллаборации в ПГГПУ им. А.А. Фридмана».

Методы: беседа, игра-исследование, использование интерактивного оборудования дополненной реальности, викторина по правилам безопасного общения и поведения в виртуальном мире.

Тема «Искусственный интеллект».

Содержание: Что такое искусственный интеллект? Каким бывает искусственный интеллект? Каковы возможности искусственного интеллекта? Какие задачи ставит человек искусственному интеллекту? Какие задачи ты бы предложил искусственному интеллекту? Робот – это человек? Чем человек отличается от робота? Роботы – замечательные помощники людей. Может ли робот стать моим другом и зачем мне такой друг? Как общаться с роботом?

Методы: интервью, показ промороликов и фрагментов мультипликационных фильмов, проигрывание коммуникативных ситуаций, беседа о способах коммуникации с роботом.

Форма: познавательная встреча со специалистом компании Promobot.

Каждая тема модулей программы предполагает освоение детьми миров с применением интерактивного оборудования и цифрового программного обеспечения (интерактивная доска, планшет, интерактивный стол, Skype, Power Point, онлайн-доска Padlet, программы Book Creator, LearningApps и др.).

В качестве результатов освоения детьми программы «Есть контакт! Строим отношение с миром» мы определяем следующие позиции:

- мотивация к познавательно-исследовательской, коммуникативно-речевой и художественно-творческой деятельности;

- обогащенные представления о разнообразии миров и их взаимосвязи;

- способность к самопознанию и определению своего отношения к миру, навыки безопасного поведения;

- навыки безопасного поведения в социальном, предметном, природном, виртуальном окружении;

- способность к сотрудничеству и эффективной коммуникации, критическому мышлению и креативности.

Таким образом, эвристический опыт познания, коммуникации, творчества и самоопределения, получаемый «альфа»-ребенком в ходе освоения миров, будет способствовать широкой позитивной социализации и индивидуализации ребенка как взаимопроникающим и опосредующим явлениям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бесчасная А.А. Поколение «дельта»: в поисках характеристик российского поколения настоящего [Электронный ресурс] // Журнал социологии и социальной психологии. – 2020. – № 4. – С. 8–39. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-delta-v-poiskah-harakteristik-rossiyskogo-pokoleniya-nastoyaschego-buduschego>.

2. Горбунова М.В., Калимуллина О.А. Портрет дошкольника: ретроспектива, тенденции [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования, 2019. – С. 80–83. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/portret-doshkolnika-retrospektiva-tendentsii>.

3. Мухаметзянова Ф.Г., Степанова К.И. Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения Альфа в глобальном образовании [Электронный ресурс] // Глобальная экономика и образование. – 2021. – 1 (2). – С. 42–49. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razmyshleniya-o-novyh-pokoleniyah-obuchayuschih-sya-i-osobennosti-pokoleniya-alfa-v-globalnom-obrazovanii>.

4. Семенова В.В. Современные концепции и эмпирические подходы к понятию «поколение» в социологии [Электронный ресурс] // Россия реформирующаяся. – 2003. – № 18. – С. 213–237. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-kontseptualnye-i-empiricheskie-podhody-k-ponyatiyu-pokolenie>.

5. Шанин Т. История поколений и поколенческая история России // Человек. Сообщество. Управление: Южно-российский журнал социальных наук. – 2005. – № 3. – С. 6–25.

УДК 371.39

Т.В. Стеничкина, Т.В. Долгова

Модели и формы дистанционного обучения в средней школе

Рассматривается практический опыт организации дистанционного обучения в средней школе по предметам русский язык и русская литература. Предложены формы организации учебного процесса, элементы которых можно применять как средства ИКТ при работе в штатном режиме. Значительное внимание уделяется возможностям использования образовательных интернет-ресурсов (Google Формы, Google Класс, сервис графического дизайна Canva, стриминговые интернет-викторины) в организации учебной деятельности.

Ключевые слова: образование, дистанционное обучение, образовательные интернет-ресурсы, модель обучения, интерактивные формы обучения, русский язык, русская литература.

До недавнего времени дистанционное образование воспринималось как дополнительный фрагмент традиционного образования в школе. Использование информационно-коммуникационных технологий всегда требовало дифференцированного и умеренного использования, умелого руководства выполнением учениками дистанционных заданий. Реалии современного образования ставят дистанционное образование на уровень с традиционным, оно уже не является вспомогательным элементом.

Новые средства обучения обладают такими качествами, как интерактивность, удаленная работа со всем коллективом, но при этом они должны обеспечивать качество и эффективность всего образовательного процесса: давать новые знания, вырабатывать практический навык применения знаний, проводить контроль учебных достижений.

Важный критерий успешности работы учителя при дистанционной форме обучения – самообразование, целью которого является овладение новыми методами и формами преподавания.

Основные проблемы, которые возникают у учителя в процессе организации дистанционного учебного процесса, можно обозначить как

- уровень мотивации и познавательной активности обучаемых;
- повышение вовлеченности учащихся, качество обратной связи;
- развитие личности ученика, его познавательных и созидательных способностей.

Значительное внимание уделяется возможностям использования образовательных интернет-ресурсов в организации учебной деятельности. Указанная тенденция обусловлена поиском новых путей реализации образовательных технологий, повышения качества образования, обеспечения его доступности и открытости.

Для развития всех видов речевой деятельности на занятиях по русскому языку и русской литературе следует отдавать предпочтение модели интеграции очных (онлайн) и дистанционных форм обучения. При этом следует четко определить для себя, какие методические задачи мы будем решать в очной форме (на занятиях), а какие можно перенести на дистанционную форму. Все возможные варианты соотношения дистанционных технологий с коммуникацией с удаленными учениками дают возможные модели обучения, представляя собой комплекс образовательных технологий. Традиционно в научной и методической литературе рассмотрение моделей дистанционного обучения (ДО) затрагивает соотношение с традиционной очной школой использования интернет-ресурсов, без исключения личного общения между учениками и учителем [3; 6; 9]. Множество работ посвящено корпоративному ДО для разработки дополнительных профессиональных программ. Несмотря на разный возраст обучаемой аудитории, можно учесть наработки по проверке эффективности обучения, правильности постановки задач обучения. На начальном этапе постановки конкретных задач обучения важно помнить, что позитивное мышле-

ние помогает работоспособности, повышению мотивации к обучению, поэтому в работе с детьми важную роль играют те модели, которые сохраняют и стимулируют желание выполнить задание самостоятельно [4; 7].

Разрабатывая теоретические модели ДО, авторы, как правило, имели в виду обучение в вузе, а не в школе. Высшее образование первоначально начало осваивать возможные варианты ДО, начиная с традиционного заочного. Но в настоящий момент среднее образование ощутило серьезную потребность в практическом внедрении дистанционных форм обучения. А.В. Хуторской [9] выделяет пять моделей ДО на основе образовательного взаимодействия между учениками, учителями и образовательными информационными ресурсами. Взаимоотношение модели «ученик – Интернет – учитель» предполагает использование различных форм проведения занятий: видеолекций, видеоконференций, практических консультаций.

Если изначально дистанционное образование рассматривалось как дополнительное, то определенные социальные реалии подтолкнули нас к постановке вопроса о дистанционном образовании как аналоге традиционного, что потребовало организации структуры образовательного процесса на всех этапах. В соответствии с типом ДО выстраивается вся система образовательной деятельности, что позволяет педагогам планировать соотношение между очными (синхронными) и дистанционными (асинхронными) формами работы, определяя степень самостоятельной работы обучающихся [8]. Новая роль учителя требует определенных правил при дистанционной работе (своевременная проверка практических заданий с обязательным индивидуальным комментированием работ, возможность переработки практического задания у обучающегося с последующим контролем за выполнением).

Сервисы информационно-технологической среды, использование которых будет определять организацию процесса обучения, уровень взаимодействия всех участников процесса обучения, можно использовать комбинаторно, несмотря на то что рассмотрим мы их последовательно.

Прогресс использования Интернета, по мнению исследователей ДО, обусловлен его дидактическими свойствами, которые обеспечивают педагогическое общение в реальном и отложенном времени между участниками учебного процесса, независимый от времени и пространства дистанционный доступ к информационным ресурсам [1]. Можно утверждать, что использование интернет-класса отвечает задачам ДО в полной мере.

Используя платформу Google Класс, можно создать свое виртуальное обучающее пространство. Обучающиеся получают задания от учителя, выполняют их и отправляют в нескольких формах: текст, фото, видео, аудио, презентация. Для обогащения содержания и удержания динамики занятий можно использовать тесты Google Форм. Предлагаем рассмотреть задание с тестом, которое учащиеся выполняют и сдают в Google Формах. Такой тест можно назначить одному или нескольким курсам, а также отдельным учащимся. Кроме того, можно запланировать публикацию теста, указать срок сдачи и прикрепить к нему файлы. При создании такого задания можно использовать и широкий спектр инструментов визуализации: замена фона, использование иллюстраций, оформление заголовка и проч.

Когда учащиеся отправляют выполненный тест в Формах, они получают сообщение с подтверждением. Его можно настроить специально для того или иного теста, например, указать дату выставления оценки и возвращения работы.

В Google Формах можно настроить автоматическое выставление оценок, которые затем можно импортировать в Класс. Учащиеся смогут посмотреть свои оценки или сразу же, или после того, как их ответы будут проверены.

После выполнения тестового задания учителю будет предложена статистика результатов, включающая в себя общую статистику выполнения заданий, количество верных/неверных ответов на каждый вопрос и результат ответа каждого ученика.

Использование Google Форм возможно с различными целями, например, как задание для подготовки к работе, самопроверки, а также для проведения опросов. Результаты

проведенного опроса легли в основу практического исследования научного проекта ученицы по лексической теме, что позволило использовать тонкую настройку статистики, а также охватить большое число респондентов.

Для проведения опроса педагогу требуется отправить ссылки-приглашения обучающимся и выбрать способ обработки материалов. Дистанционное проведение опроса позволяет не ограничивать участников во времени, месте проведения.

Учителю предоставлена возможность оформить опрос или задание, используя инструментарий замены фона, вставки иллюстраций, пояснений верных и неверных ответов. В таком случае даже выполнение задания дистанционно остается личностно-ориентированным для ученика. Учитель же имеет в распоряжении весь инструментарий автоматической обработки полученных данных – от диаграмм до сравнительных таблиц.

Сложность организации дистанционного занятия связана и с уровнем самодисциплины обучающихся. Исследователи наблюдают значительное падение мотивации и увеличение влияния отвлекающих факторов у студентов, тот же процесс происходит и у школьников [2; 3].

Возможность проведения нетрадиционной, а точнее, игровой формы занятия повышает у обучающихся мотивацию и желание активно участвовать в учебном процессе. Поэтому следует упомянуть еще об одном инструменте, который стал незаменимым при проведении итоговых уроков по русской литературе.

Создание викторины с помощью сайта [muquiz.ru](https://www.muquiz.ru) с использованием различных вариантов настройки и графической оболочки заданий (времени запуска, времени на ответ, типа вопроса, использования видео, аудио и иллюстраций и пр.) предназначено для проверки знаний учеников на уроке или в качестве домашнего задания. После регистрации на сайте учитель создает викторину, используя весь предложенный инструментарий точных настроек и визуального оформления, задает время демонстрации вопроса и ответа, подбирает цвета и иллюстрации, прикрепляет видео.

После создания викторины учитель любым способом, например, в ленте Google Класса, делится ссылкой или номером викторины. Обучающиеся регистрируются автоматически, используя любой аккаунт, или вручную, указывая имя и фамилию. На подключение участникам дается время. По ходу викторины демонстрируются верный ответ и статистика ответов участников. Выводится лидерборд, на котором все участники видят свою позицию в рейтинге ответов. За скорость ответов даются дополнительные баллы. Администратор викторины может управлять процессом: поставить на паузу, запустить игру сначала и пр. По окончании опроса будет представлена рейтинговая таблица со всеми участниками с указанием баллов и правильных ответов. В виртуальном кабинете учителя формируется отчет, который можно загрузить в формате таблицы Excel, чтобы внимательно изучить результат каждого участника.

Ученики активно участвуют в викторинах, обсуждают промежуточные и итоговые результаты, рефлексиируют. Несмотря на то что задания непростые, элементы игры, интеллектуального соревнования делают их увлекательными. Учащиеся неоднократно участвуют в викторине, что позволяет им лучше закрепить полученные знания.

ДО независимо от выбранного типа занятия и средств обучения может включать в себя элементы интерактивных форм в любом учебном задании. В этом случае можно использовать кроме привычных Power Point и Paint возможности таких онлайн-ресурсов, как Canva, Padlet, LearningApps, Play Posit и др. Предлагаю подробно остановиться на одном из них, который можно рекомендовать использовать даже ученикам при подготовке творческих работ.

Canva – онлайн-сервис графического дизайна изображений и документов. Все возможности программы доступны в платной версии, но есть и бесплатные предложения в каждом разделе. С помощью такого редактора можно, например, разнообразить дизайн презентации, записать видеокomentarий к презентации и поделиться ссылкой с учащимися, составить интересные листы ответов.

Например, учащимся 5 класса было предложено «Дерево-структура» по русской литературе, которое отражает композицию и содержание былины. Такое задание позволяет лучше усвоить особенности построения произведения при анализе сюжета, что обычно вызывает затруднения у младшего звена. Были предложены пункты, которые нужно было заполнить самостоятельно, применяя полученные знания, восстановить правильный порядок. Сначала подобное задание было выполнено совместно с учителем для фиксации логики рассуждения. Задание было предложено в виде интерактивной формы файла типа PDF, где ученики могли заносить свои записи непосредственно на задание в электронном виде.

Подобную активную форму для заполнения получил и 6 класс. «Дерево оценивания» предложено как задание для рассуждения на тему «Положительные и отрицательные стороны существования множества языков». Графическая структура задания требует меньшего объяснения, так как уже заданы количество требуемых аргументов, способ их оформления и пр.

Творческого подхода требует и само оформление задания, которое можно разместить в ленте традиционных интернет-классов. Интересный визуальный ряд задания со множеством мелких деталей и с небольшим объемом информации привлекает внимание учащихся, позволяет отойти от традиционных шаблонов, добавить комментарий или мотивирующую информацию. Конечно, такой прием мы не применяем постоянно, часто такое задание предваряет какую-то творческую форму проведения урока (например, викторину, конкурс сценок и пр.) и является его частью. Графическое оформление напоминает ученикам, что даже удаленно, например дома, мы работаем и учимся.

Даже если ДО подразумевает удаленных друг от друга педагогов и учащихся, где образовательное взаимодействие реализуется при помощи телекоммуникационных технологий и ресурсов Интернета, как отмечают исследователи, все же такой тип обучения основан на тех же педагогических принципах и рекомендациях [5].

При проведении онлайн-урока следует уделять большое внимание не только видеотрансляции, демонстрации учебного материала, но и общению с обучающимися. Отсутствие эмоциональной окраски, личного отношения к изучаемому материалу приводит к формальному выполнению заданий, поверхностному усвоению информации. В свою очередь, учитель должен осознавать высокие требования к четкости составления и изложения задачи обучения, чтобы большая часть учащихся смогла самостоятельно ее выполнить. Для этого требуются пошаговые подробные указания к выполнению задания. Например, проведению учителем самоанализа и рефлексии будет способствовать запись урока.

Использование вышеозначенных ресурсов на ДО имеет как положительные, так и отрицательные стороны. К достоинствам, несомненно, можно отнести автоматизацию результатов, подробную статистику, стимуляцию познания через необычные формы, игровые и соревновательные элементы. Недостатками, конечно же, будут трудоемкость подготовки для учителя и возможная недостоверность полученных результатов.

Безусловно, программно-методическое обеспечение при ДО требует изменения формы общения преподавателя и обучающегося, превращая обучение в деловое сотрудничество, а это усиливает мотивацию обучения, приводит к необходимости поиска новых моделей занятий, повышает индивидуальность и интенсивность обучения.

Совершенствование ДО всегда предполагает работу над повышением мотивации к обучению, самообучением педагога, его умением применять интерактивные и электронные измерители, использовать возможности электронных библиотек.

Применение образовательных дистанционных технологий становится нормой современного обучения с учетом удовлетворения образовательных потребностей общества уже на ступени среднего образования. Учащиеся получают материал и задания независимо от места, времени и типа устройства, имеют возможность проконсультироваться, задать вопрос педагогу, используя различные мессенджеры.

Таким образом, внедрение в образовательный процесс форм и приемов дистанционных технологий повышает общий уровень учебного процесса, усиливает мотивацию обучения и познавательную активность

обучающихся, способствует повышению качества подготовки учеников, а это то, к чему мы стремимся в условиях системы образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Изд-во МЭСИ, 2016. – 196 с.
2. Жильцова В.И. Методика дистанционной формы обучения. – Екатеринбург, 2008. – С. 26.
3. Канава В. Достоинства и недостатки дистанционного обучения через Интернет [Электронный ресурс]. – URL: [http:// www.curator.ru/doplus.html](http://www.curator.ru/doplus.html).
4. Кузьмина Л.В. Преимущества и недостатки дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета МВД России. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-i-nedostatki-distantsionnogo-obucheniya>.
5. Скибицкий Э.Г., Холина Л.И. Теоретические основы дистанционного обучения: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2002. – 198 с.
6. Снегурова В.И. Модели дистанционного обучения в системе среднего образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2009. – № 2. – С. 106–120.
7. Толстобок О.Н. Современные методы и технологии дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – М.: Мир науки, 2020. – URL: <https://izdmn.com/PDF/37MNNPM20.pdf>.
8. Хуторской А.В. Семь ошибок управления дистанционным образованием // Народное образование. 2020. – № 2 (1479). – С. 141–144.
9. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – С. 633–651.

УДК 37.016:53

А.В. Тропина

Развитие образовательной среды в условиях внедрения элементов персонализированной модели образования на примере дисциплины «физика»

Изложены принципы подбора заданий по физике в рамках «Результативного образования». В системе «Результативное образование» выделяется 4 уровня учебных целей, при этом уровень 1 используется как диагностический, а уровень 4.0 – как «надпрограммный». Приведены возможные варианты формулировок заданий по физике для учащихся 7 класса по теме «Плавание тел».

Ключевые слова: *результативное образование, учебная цель, базовая идея, конкретизация уровня и цели, деятельностная форма, многообразие, вариативность.*

В целях реализации элементов персонализированной модели образования развитие образовательной среды является необходимым условием повышения самостоятельности обучающихся, формирования умения результативно взаимодействовать, формировать собственную траекторию обучения. Для этого необходимо качественное изменение методики преподавания и системы организации образовательного процесса в целом.

Для успешного и своевременного достижения учебных целей, отраженных во ФГОС, и повышения мотивации учащихся был разработан и апробирован ряд мер с использованием инструментов персонализированной модели образования.

В рамках работы в системе «Результативное образование» проекта «Персонализированное образование» рассмотрим принципы подбора заданий для оценки результата на примере учебного предмета физика. Главный документ, который определяет конечный результат работы, – это федеральный государственный стандарт. Именно его выполнение мы должны обеспечить к моменту получения учащимися аттестата. Однако стандарт показывает лишь результат, который мы должны получить в сумме, а вот слагаемые учитель определяет самостоятельно. В связи с этим главным рабочим документом для учителя физики является рабочая программа, где результаты уже конкретизированы на уровне умений (предметных и универсальных). Рабочую программу составляет учитель, и он должен прописать в ней более выполнимые и изме-

римые результаты, которые при этом будут отражать выполнение ФГОС. Но рабочая программа также рассчитывается на несколько лет и предполагает результат более общий, чем результат одного года и тем более одного урока [4, с. 215].

Например, силы в механике изучаются по классической программе и в 7 классе, и в 9-м. Поэтому результат, прописанный в рабочей программе, тоже надо дробить и разбивать на блоки. В «Результативном образовании» такие блоки называются модулями. Итак, весь наш результат (или же содержание) мы разбиваем на модули.

В зависимости от объема материала, количества часов в неделю мы получим разное количество модулей. Рекомендовано ориентироваться на модуль длительностью 3–5 уроков. Почему такое ограничение? Дело в том, что в этой системе помимо результата и содержания для каждого модуля формулируется большая, или базовая, идея. Что же такое базовая идея?

Одним из вариантов представления большой идеи является сформулированная проблема. И если модуль слишком короткий, то действительно большую идею сформулировать проблематично, то есть проблема будет «недостаточно проблемной», если до ее понимания, решения и принятия можно добраться за часть урока. Если же модуль, наоборот, слишком большой, то за это время учащиеся успеют забыть эту идею, то есть забыть то, с чего начали.

Рассмотрим один из модулей в 7 классе: Плавание тел.

Выделим из рабочей программы результат, который планируется в рамках данного модуля. Данный модуль будет очень тесно связан с предыдущим – «Выталкивающая сила», поэтому часть результата будет дублироваться в двух модулях. Но действительно сформирован этот результат должен быть все-таки в предыдущем модуле, а в рамках нашего, «Плавание», он скорее закрепляется и используется. Если же мы оставим результат только текущего модуля, без оглядки на предыдущий, то он будет небольшим. (Пойти на такой шаг несложно, так как в системе «Результативное образование» без сформированного результата предыдущего модуля учащийся не сможет приступить к текущему).

Выделив результат, возвращаемся к идее. Базовая идея должна быть сформулирована таким образом, чтобы закрывать этот результат, давать представление о его сути, работать на мотивацию, но при этом не являться знанием, содержанием модуля [7, с. 76].

Базовая идея:

- Тело тонет, когда сила тяжести больше силы Архимеда.
- Если плотность тела больше плотности жидкости, то тело будет тонуть.
- Тела плотнее жидкости тонут.
- Какие физические величины укажут на поведение тела в жидкости или газе?
- Почему самолет не падает?
- Почему камень падает, а самолет – нет?

- Можно ли применить законы воздухоплавания к движению самолетов?

- При каких условиях человек будет плавать, а при каких – тонуть?

Итак, перед нами стоит цель: результат, который мы должны получить по окончании прохождения этого модуля. Фактический результат, который мы получим, может быть получен на разных уровнях. И если мы посмотрим на планируемый результат, то он уже хорошо раскладывается на уровни, поэтому и планировать нашу работу мы будем в соответствии с этими уровнями. Уровни усвоения учебного материала были описаны многими авторами (Беспалько В.П., Блум Б., Лебедев О.Е., Лернер И.Я., Максимова В.Н., Марзано Р., Симонов В.П., Скаткин М.Н.). Принципиально эти классификации, подходы не различаются (разница в размерах блоков, на которые идет разбиение), и между ними вполне можно провести линии соответствия, поэтому для работы можно воспользоваться любой из систем, которая ближе и роднее [1, с. 121].

В системе «Результативное образование» выделяется 4 уровня учебных целей, при этом уровень 1 используется как диагностический (у ученика достаточно данных, чтобы он мог приступить к изучению этого модуля), а уровень 4.0 – «надпрограммный». Соответственно, весь результат, который мы поставили целью модуля, нам надо разделить на 2 уровня: 2.0 и 3.0 (рисунок).

УРОВЕНЬ	Психолого-педагогическая характеристика	Соответствие требованиям ФГОС	Характеристики познавательной деятельности	Способ действия
4.0	Зона ближайшего развития	Личностные результаты	Исследование, создание нового	Функциональный
3.0	Целевой уровень	Метапредметные результаты (УУД, универсальные компетентности)	Анализ и синтез	Рефлексивный
2.0	Базовый уровень	Предметные результаты	Усвоение, воспроизведение	Репродуктивный

Рис. 1. Уровни учебных целей

Результат «деления» в «Результативном образовании» называется шкалой целей, которые формулируются в двойном варианте: для учителя и для ученика. При этом надо учесть, что при персонализированном образовании ученик действительно работает с этими целями, а значит, и все формулировки должны быть ему понятными, конкретными и, соответственно, измеримыми и максимально объективными.

Дальнейшая работа с заданиями ведется по тем самым уровням, которые на предыдущем шаге мы заполнили содержанием: планируемым результатом.

Пример заданий:

- О чем данные тексты?
- Озаглавьте тексты.
- При каких условиях шар поднимется в воздух?
 - Почему высота полета воздушного шара ограничена?
 - Как регулируют высоту подъема воздушного шара, наполненного горячим воздухом?
 - Почему воздушные шары не используются в качестве транспортного средства?
 - С какими проблемами столкнулись первые строители воздушных шаров?
 - Зачем оболочку шара заключают в веревочную сетку?
 - Чем аэростат отличается от дирижабля?
 - Какие проблемы возникли при строительстве дирижаблей? [3, с. 93]
 - Кто в России занимался разработкой проектов летательных аппаратов?
 - Что такое подъемная сила?
 - Как рассчитать подъемную силу шара?
 - Будет ли кусок льда плавать в бензине, керосине, глицерине?
 - Тела из каких металлов будут плавать в ртути, а какие – тонуть?
 - Почему в море плавать легче, чем в реке?
 - Может ли тело в одной жидкости тонуть, а в другой – плавать?

- Объясните, почему яйцо тонет в пресной воде, но плавает в соленой.

- В банке, наполненной водой, на дне лежит картофелина. Как следует изменить состав воды, чтобы картофелина всплыла на поверхность?

- Тело массой 800 г, удерживаемое под водой, вытесняет 500 г воды. Всплывет это тело или утонет, если его отпустить?

- На одной чаше весов лежит кусок стекла массой 2,5 кг, на другой – кусок серебра массой 2,1 кг. Какая чаша перетянет, если взвешивание производить в воде?

Пример заданий: уровень 3.0.

- Когда всплывающее тело достигнет поверхности жидкости, то при дальнейшем его движении вверх выталкивающая сила будет уменьшаться.

• Найдите причину и следствие в предложении.

• Дайте объяснение описанному явлению.

- Объясните, как рыба может менять глубину погружения.

- Может ли спасательный круг быть изготовлен из металла?

- Что значат понятия: осадка судна, ватерлиния, водоизмещение судна?

- Почему на некоторых судах отмечают две ватерлинии?

- Как изменится осадка корабля при переходе из реки в море? Почему?

- Может ли плавать в луже глубиной 3 см сосновый брусок с размерами 20×10×5 см?

- Груз какого веса удержит на воде плот, связанный из 25 сосновых бревен, если объем каждого бревна в среднем равен 0,5 м³?

- Льдина объемом 5 м³ плавает в воде. Определите объемы ее подводной и надводной частей.

- Рассчитайте, какая часть айсберга видна над поверхностью океана.

- Тело плавает на поверхности жидкости, частично в нее погружившись. Выведите формулу для нахождения объема погруженной части тела.

- Детский шар объемом 0,003 м³ наполнен водородом. Масса шара с водородом – 3,4 г. Какова подъемная сила детского шара?

- В некоторых мультфильмах надувшийся человек всплывает в воздух. Каким должен стать объем тела человека, чтобы при массе 50 кг он мог подниматься в воздух? Считайте, что при надувании масса тела не увеличивается. А если учесть увеличение массы за счет втягиваемого воздуха, то изменится ли ответ?

- Алексей и Андрей решили удивить всех и заняться воздухоплаванием. Гондолу массой 15 кг они смастерили во дворе, положили в нее 24 бутылки с водой по 1 л и накачали гелий в прицепленную к гондole оболочку из баллонов. Сколько гелия понадобится для такого аэростата и почему выбрали гелий, а не водород? Масса Алексея – 60 кг, масса Андрея вместе с сумкой – 75 кг.

- Мальчик Женя летает на воздушном шаре. Плотность горячего воздуха в шаре – 1,06 кг/м³, объем шара – 800 см³. Масса гондолы – 25 кг, масса Жени – 65 кг. Сколько груза взял с собой Женя?

- На далекой планете имеются горные хребты из иридия, $g = 13$ Н/кг и плотность воздуха в 1,7 м³. Сколько гелия понадобится для аэростата, который должен увезти скалу объемом 2 м³?

Пример заданий: уровень 4.0.

Сконструировать модель лодки с заданной грузоподъемностью [6, с. 78].

Один из возможных вариантов работы укладывается в «базовую траекторию»: «Работа, подтверждающая уровень 1.0 → Минимальный набор заданий для достижения уровня 2.0 → Работа, подтверждающая уровень 2.0 → Минимальный набор заданий для достижения уровня 3.0 → Работа, подтверждающая уровень 3.0 → Задания на уровне 4.0». При этом задания, входящие в состав модуля, не ограничиваются этими минимальными наборами, а дают возможность дополнительных заданий для тех, кто

не подтвердил какой-то из уровней. Работы, подтверждающие уровень, должны проверять все элементы результата на этом уровне, а засчитывается работа при ее полном выполнении, то есть подтверждении всех заложенных целей [2, с. 96].

При этом работы, подтверждающие уровень, могут (и должны) не иметь форму отдельного проверочного задания, а являться заданием обычным, рабочим, формирующим какие-либо умения. Требование к нему одно: учитель должен быть уверен, что учащийся, выполняя это задание самостоятельно, демонстрирует все целевые ориентиры на заявленный уровень. Таким образом, «минимальная траектория» может выглядеть так: «Работа, подтверждающая уровень 1.0 → Работа уровня 2.0 → Работа уровня 3.0» [5, с. 127].

Задания на уровне также должны работать на конкретную заявленную цель, а не быть просто «хорошими» и находящимися в рамках темы.

С работой в системе «Результативное образование» все «не явно целевые» задания уходят как дополнительные на уровне по желанию или перерабатываются и уходят на уровень 4.0. И если раньше у учителя было много заданий, которые он не мог вместить в урок, то при наличии выбора и конкретной цели этих заданий стало не хватать. Правда, нужно быть готовым к тому, что заданий в модуль закладывается больше, чем нужно одному конкретному ребенку, а некоторые из заданий, возможно, будут никем не выбраны.

Отличительной особенностью заданий на уровне служит также отсутствие предварительного изучения темы в явном виде: задания формулируются таким образом, что при их выполнении могут понадобиться источники информации, в том числе и новый материал, но работа в данном режиме не будет вестись по схеме «изучение нового материала → решение упражнений». То есть все задания должны быть деятельностными независимо от уровня.

Однако начали мы с темы, в которой есть «задания для оценки результата», а говорили об обычных рабочих заданиях. Но посмотрим на эти задания еще раз: каждое из заданий привязано к цели, уровню, каждое показывает готовность подтвердить уровень или идти дальше. Поэтому каждое задание – оценочное!

Итак, подводя итог, можно сформулировать основные принципы, которым должны соответствовать учебные задания в рамках системы «Результативное образование»:

- соответствие результату (главным образом рабочей программе, которая в свою очередь соответствует ФГОС), необходимость идти от результата;

- принадлежность конкретному уровню таксономии;

- привязка к конкретному уровню целей, необходимость работать на цель;

- формулировка в деятельностной форме;

- многообразие и даже избыточность;

- вариативность и возможность выбора: от формы до уровня.

В дальнейшем планируется усовершенствовать применяемые подходы, а также транслировать данный опыт в педагогическом сообществе, а именно для учреждений общего образования, которые намерены реализовать идентичную апробацию элементов персонализированной модели образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Генке Е.А. Активные методы обучения: новый подход. – М.: Национальный книжный центр; Сентябрь, 2014. – 176 с.

2. Долгая Т.И., Попова В.А., Сафронов В.Н., Хачатрян Э.В. Физика. 7–9 классы: технологическая карта и сценарии уроков развивающего обучения, интегрированные уроки. – Волгоград: Учитель, 2015. – 125 с.

3. Казакова Ю.В. Разработки уроков по физике. 7–8 классы. Развитие интеллектуальных способностей учащихся. – М.: ИЛЕКСА, 2010. – 192 с.

4. Кроть В.М. Педагогика: учеб. пособие. – М.: РИОР, ИНФРА, 2016. – 303 с.

5. Назарова Т.Н. Научно-методическая деятельность учителя: методические исследования, технологические находки. – Волгоград: Учитель, 2011. – 170 с.

6. Яковенко Т.В. Проектируем урок: новые подходы. – Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2016. – 105 с.

7. Ячина Н.П. Теоретические основы обучения учительской профессии (дидактика). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – 94 с.

Раздел IV

ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В ПРОСТРАНСТВЕ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

УДК 37.016:808.1

О.А. Вандышева

Метапредметный подход к изучению художественного текста в основной школе

Рассматривается вопрос формирования мотивации к чтению у школьников, представлено описание школьного читательского проекта межпредметной и метапредметной направленности, способствующего формированию метапредметных универсальных учебных действий, читательской культуры обучающихся, обучению учащихся различным способам работы с художественным текстом.

Ключевые слова: художественный текст, проектные задания, читательский проект, метапредметный результат.

В век информационных технологий мы все меньше и меньше внимания уделяем книге. Да, мы стали мало читать, и в первую очередь это относится к подрастающему поколению, детям XXI в. Многие считают, что без чтения художественной литературы они вполне могут обойтись, могут всему научиться, стать образованными и высокоинтеллектуальными с помощью современных технологий и образовательных программ. Но именно активное и продуктивное чтение художественной литературы развивает образное мышление и творческие способности, формирует духовную сферу, внутренний мир юного читателя, а без этого человек как личность вряд ли может считаться состоявшимся. Как же увлечь ребят чтением, как сделать чтение приятным и необходимым?

Указом президента РФ 2018–2027 г. объявлены «десятилетием детства в России», распоряжением правительства РФ от 3 июня 2017 г. № 1155-р утверждена «Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации», в связи с чем необходимо обращать особое внимание на реализацию в образовательном учреждении политики государства в области поддержки детского чтения, чем объясняется необходимость создания в школе читательской среды, формирующей читательские интересы и потребность в чтении.

Современному школьнику недостаточно дать задание прочитать книгу, включив ее, например, в список обязательного летнего чтения. Мотивация для нынешних детей должна быть принципиально иной: только осознание необходимости знать текст для достижения какого-то конкретного результата в ближайшем обозримом будущем может повлиять на решение прочитать книгу.

Одним из решений данной проблемы может стать школьный читательский проект межпредметной и метапредметной направленности, призванный помочь формированию метапредметных универсальных учебных действий, обучению обучающихся различным способам работы с художественным текстом.

Проектная деятельность в школьной методике рассматривается как средство формирования метапредметных умений, способствующих социализации учащихся, развитию умения решать постоянно возникающие нестандартные проблемы, переживая собственный опыт взаимодействия, в первую очередь с книгой, а также опыт взаимодействия в группе при выполнении поставленных задач.

Формат читательского проекта в школьной практике не нов, поэтому в данной статье мы не будем останавливаться на теоретических и методических его обоснованиях, а представим одно из мероприятий нашего проекта.

Мероприятия подготовительного этапа:

1. Проведение анкетирования среди учителей (например, какой художественный текст они предложили бы для проекта года) и школьников (например, какое произведение из прошлого интересно читать и сейчас).

2. Выбор текста для реализации читательского проекта на основании анализа анкет.

3. Создание рабочей группы, осуществляющей подготовку, техническое сопровождение, реализацию проекта.

4. Анонсирование проекта через информационные средства школы, объявление сроков реализации проекта.

По итогам анкетирования участников образовательного процесса и обсуждения рабочей группы был выбран художественный текст для школьного читательского проекта «Путешествие в мир Робинзона» [1].

Целью проекта является развитие читательской культуры и творческого потенциала учащихся школы через организацию проектной деятельности вокруг одного художественного текста.

Участники проекта – обучающиеся 5–8 классов, учителя-предметники, классные руководители.

За два месяца до реализации проекта учащимся школы было объявлено о старте очередного читательского проекта межпредметной направленности «Путешествие

в мир Робинзона». Ученикам 5 класса было предложено прочитать роман Д. Дефо «Удивительные приключения Робинзона Крузо», а ребятам других параллелей – вспомнить содержание книги, при необходимости перечитать.

Одновременно педагогам школы было дано задание придумать мини-проекты по своему предмету, связанные с романом Дефо, и заполнить сводную таблицу проектных заданий (таблица находится в электронной учительской, куда каждый учитель в школе имеет доступ). Проектные задания предполагали скрытый пересказ, поиск в тексте необходимой информации, самостоятельное описание явлений, комментариев фактического материала из текста, трансформацию информации из текста в материальный продукт, творческие задания.

После формирования «банка проектных заданий» классные руководители предложили ученикам выбрать проект, индивидуальный или групповой, и осуществляли контроль выполнения заданий и взаимодействия с педагогами-предметниками. Были установлены сроки сдачи выполненных проектных заданий и сроки подведения итогов по каждому из направлений. Все ученики получили отметку за выполненный проект по выбранному предмету. Лучшие работы были включены в школьную выставку, а ученики-победители награждены призами.

Примерный перечень проектных заданий по книге «Удивительные приключения Робинзона Крузо»

Предметы	Формулировка задания	Продукт, требования к оформлению	Класс
Биология	Опиши (цитируя роман), что произрастало и кто обитал на острове Робинзона.	Виртуальная экскурсия «Флора и фауна острова»	6-7
Биология	Опиши (цитируя роман), как Робинзон занимался сельским хозяйством. Какие растения он выращивал? Какие условия на острове необходимо соблюдать для получения урожая?	Дневник наблюдения	6
Биология	Определив местонахождение острова, найди в дополнительной литературе, кто мог обитать на нем и что могло произрастать на острове.	Создание коллажей (можно использовать как приложение к макету острова)	5-8

Предметы	Формулировка задания	Продукт, требования к оформлению	Класс
Биология. Химия	«Поваренная книга Робинзона». Опиши (цитируя роман), что ел Робинзон на острове. Составь дневник питания Робинзона. Ответь на вопрос: можно ли считать его образ жизни здоровым?	Дневник питания Робинзона	8
География	Создайте объемный макет острова Робинзона, опираясь на текст романа.	Макет острова (Размер макета – площадь листа А3)	5-8
География	Обозначьте на карте маршрут путешествия Робинзона Крузо (первое путешествие в Лондон, бегство из рабства, путешествие из Бразилии до острова).	Карта «Маршруты путешествия Робинзона Крузо» (индивидуальное задание)	6-7
География	Используя текст роман, опишите способы ориентирования, которые Робинзон Крузо использовал в своих путешествиях и жизни на острове.	Описание (представление) способов ориентирования (индивидуальное)	5
География	Выполните план острова и дома Робинзона Крузо, опираясь на текст и используя знания о масштабе.	План острова и дома (индивидуальное)	6
География	Определите местоположение острова Робинзона. Охарактеризуйте тип климата на острове по тексту романа. Объясните наличие сезонов дождей.	Описание климата (индивидуальное)	7
Русский язык	Сочините новые странички дневника Робинзона.	Дневник Робинзона	5-6
Русский язык	Послание «Письмо в бутылке». Придумай, что бы Робинзон написал в нем.	Стилизованное письмо	5-6
Русский язык	Создайте выпуск газеты необитаемого острова (например, «Дикарь-ньюс»)	Групповое задание	7-8
Русский язык	Сочини интервью, которое дал бы Робинзон, вернувшись с острова.	Текст интервью: вопросы и ответы. Работа может быть выполнена в паре. Выполняется дома, представляется на уроке.	7-8
Русский язык и литература	Создать графический роман «Приключения Робинзона» (фрагменты романа).	Творческая работа (групповое задание)	7-8
Русский язык и литература	Создать электронный словарь «Англо-русско-туземный переводчик»	Электронный словарь	7

Предметы	Формулировка задания	Продукт, требования к оформлению	Класс
Литература	Сказки и легенды острова Робинзона	Сборник сказаний	5-8
Литература	1. Письмо автору. 2. Письмо герою. 3. Журнал Робинзона. 4. Составить речь Робинзона (приглашенного на одно из заседаний географического общества) о том, как он прожил на острове, чему научился, как повлияло на него это жизненное испытание. 5. Своеобразие жанра приключенческой литературы (Почему книга вызвала такой сильный интерес у читателей?). 6. Жизнь Робинзона Крузо – правда или вымысел?	Жанровая творческая работа	5 6
		Эссе	7-8
Математика	Опираясь на содержание романа (цитируя роман), сочини 6 математических задач.	Текстовые задачи (групповое задание)	5-6
Математика	Робинзон нашел у пещеры семена ячменя и риса. В одном колоске ячменя содержится 24 семечка. В одном колоске риса 18 зерен. Пусть с каждого урожая он откладывал половину семян себе на еду, а половину – на новый посев. При этом нужно учесть, что Робинзон первые 4 года не откладывал половину своих зерен себе на еду. Также стоит обратить внимание на то, что в среднем с каждого урожая выживало лишь 80 % посаженных семян. Нужно рассчитать, сколько килограммов риса и ячменя было у Робинзона на момент отплытия с острова, если масса 1000 зерен составляет 45 граммов.	Создание распределения, таблицы, в которой будет произведен расчет количества семян	7-8
Информатика	Придумайте новый способ кодирования сообщений, с помощью него напишите письмо, которое Робинзон мог бы отправить с острова (письмо должно кодиро-	Письмо в новой системе кодирования + правила системы кодирования	7-8

Предметы	Формулировка задания	Продукт, требования к оформлению	Класс
	ваться однозначно).		
Английский язык	Как обучить Пятницу языку?	Создать словарь слов, необходимый для общения Пятницы и Робинзона	6
Английский язык	Придумай рассказ: «Что бы было, если бы не..?»	Используя условные предложения, придумай рассказ, опираясь на произведение.	8
Английский язык	Рацион Робинзона в первые годы жизни на острове был не очень богат. Какие блюда он мог приготовить?	Составьте Меню Робинзона на неделю в первые годы жизни на острове.	5
Английский язык	Опираясь на произведение, составь свод правил на английском языке, что можно делать на острове, а что делать категорически запрещено).	Свод правил с использованием модальных глаголов	6
Английский язык	Составь список проблем Робинзона на острове. Создай макет «умного дома» с функциями, которые будут помогать решать проблемы. Опиши эти функции.	Макет умного дома с описанием функций	8
Химия	Опиши, используя роман, процесс создания свечей Робинзоном. Выясни, как сейчас создают свечи. Найди сходство и отличие в процессах.	Описание технологии создания свечи времен Робинзона и в наши дни, создания таблицы сходства и отличий	8
Химия	Найди и выпиши из романа, как Робинзон создавал глиняную посуду на острове. Зачем Робинзон дополнительно прокаливал глиняные изделия? Пользуются ли данным способом сегодня, где?	Создай технологическую карту процесса создания глиняного изделия.	8
Химия	Очень важным для жизни на острове для Робинзона был порох. Черный порох представляет собой смесь нитрата калия, угля и серы. Какие реакции протекают при горении пороха, если продуктами являются сульфид калия, углекислый газ и молекулярный азот? Составьте уравнения реакций горения. Какой объем газов выделится при сгорании 169 г черного пороха?	Напиши уравнения реакций горения пороха, реши задачу.	9
ОБЖ	Сочини «Правила выживания на необитаемом острове».	Создание памятки «Правила выживания на острове»	8
ОБЖ	Создай список опасностей, подстерегавших Робинзона на необитаемом острове.	Памятка по выживанию	8

Предметы	Формулировка задания	Продукт, требования к оформлению	Класс
	Какими способами он их преодолел?		
Психология	Найди в романе, как Робинзон Крузо пытался побороть тоску, отчаяние. Какими психологическими приемами он пользовался?	Создание списка психологических приемов навыков саморегуляции	7
Психология	Создай психологический портрет Р. Крузо (характер, способности, эмоциональность, коммуникабельность, самооценка, волевые качества, самоконтроль, мотивация, социальные навыки).	Создать психологический портрет Р. Крузо	8
ИЗО	Нарисуйте комикс «История Робинзона».	Комикс	6
ИЗО	Создай галерею портретов Робинзона Крузо.	Живописный альбом	5
Экономика, обществознание	Опишите (цитируя роман), что понадобилось Робинзону для жизни на острове. Иллюстрируйте свой рассказ картинками или рисунками.	Альбом изображений (можно групповой проект)	5-8
Экономика, обществознание	Опиши (цитируя роман), во что одевался Робинзон на острове. Как он решал проблему отсутствия магазинов одежды на острове? Иллюстрируй свой рассказ картинками или рисунками.	Альбом изображений (можно групповой проект)	5-8
Обществознание	Изучите семейный диалог на стр. 4 (будет добавлен QR-код), используя обществоведческие знания и собственный социальный опыт. Отнесите данную семью к определенному виду. Объясните свой вывод, приведя не менее трех аргументов (из текста диалога).	Записать вывод о виде семьи и аргументы, подтверждающие его	7-8
Обществознание	Изучите два отрывка на стр. 16–17 и стр. 205–206 (будет добавлен QR-код). О какой идеологической ценности эпохи Просвещения идет речь в этих отрывках. Как меняется представление главного героя романа относительно этой ценности? Найдите в указанных отрывках не менее трех аргументов, подтверждающих то, что Р. Крузо – личность.	Определить, о какой ценности идет речь в отрывках. Найти в тексте доказательства изменения представлений об этой ценности. Найти доказательства того, что главный герой романа личность.	6-7
История	Изучите отрывки текста на стр. 18, 27, 32, 45 (будет добавлен QR-код), изучите до-	Коллаж	7-8

Предметы	Формулировка задания	Продукт, требования к оформлению	Класс
	полнительные источники о кораблестроении и мореплавании в Европе в XVII веке и составьте коллаж (не менее 6 изображений), который бы отражал варианты корабля, на котором мог бы плыть главный герой романа.		
История	Прочитайте отрывок на стр. 31 (будет добавлен QR-код) и сделайте выводы, о каких ремеслах говорится в тексте.	Составить список ремесел	5
Обществознание	Прочитайте отрывок на стр. 34 (будет добавлен QR-код), проанализируйте его и определите, нормами какой отрасли права регулировались бы эти правоотношения, если бы ситуация происходила в Европе. В подтверждение своего вывода найдите в отрывке не менее двух аргументов. Приведите не менее двух вариантов правоотношений, урегулированных данной отраслью права.	Определить отрасль права, подтвердить вывод аргументами. Привести не менее двух вариантов правоотношений, урегулированных данной отраслью права.	8-9
История	Изучите отрывок на стр. 58 (будет добавлен QR-код), определите, о каком виде деятельности древнего человека говорится в нем. Как развивался этот вид деятельности и какие орудия труда применялись в нем?	Определить вид деятельности. Вспомнить орудия труда древнего человека в этом виде деятельности.	5
Обществознание	Прочитайте отрывок на стр. 117 (будет добавлен QR-код) и определите, о какой сфере общественной жизни идет речь. Найдите в тексте не менее трех доказательств своего вывода. На основании обществоведческих знаний и собственного социального опыта приведите не менее трех примеров из современности, относящихся к данной сфере общественной жизни.	Определить сферу общества. Подтвердить вывод аргументами из текста. Привести примеры из современной жизни.	6-8
История	В отрывке на стр. 176–177 (будет добав-	Составить презентацию –	8

Предметы	Формулировка задания	Продукт, требования к оформлению	Класс
	лен QR-код) сказано, что Р. Крузо рассказал своему товарищу о европейских странах, обычаях, нравах и др. Составьте презентацию (не более 5 слайдов), которая могла бы визуализировать рассказ главного героя романа.	виртуальную экскурсию	
История	Создай «календарь» Робинзона, который отражает главные события жизни героя на острове.	Календарь событий	5
Обществознание	О чем размышляет Робинзон? Выпиши самые интересные мысли Робинзона. Сгруппируй их по темам.	Дневник размышлений	6
Обществознание	Напиши рекомендации для попавшего на необитаемый остров «Как не стать дикарем».	Памятка или инструкция «Как не стать дикарем и остаться человеком»	6-7

На этапе подведения итогов были представлены количественные (более 80 % учащихся приняли участие в этом читательском проекте) и качественные результаты (выбраны работы-победители, осуществлен анализ уровня подготовки и проведения мероприятия), выбраны лучшие работы для организации выставки. Учителя-предметники и классные руководители оценили работы и провели рефлексию. Результаты читательской акции были размещены в информационных листках школьной прессы и школьного радио [2]. Организованная выставка была показана ученикам младших классов с целью пропаганды чтения и популяризации знаменитого романа.

В аспекте ФГОС метапредметными результатами образовательной деятельности являются способы деятельности, применяемые не только в рамках образовательного процесса, но и при решении жизненных задач, освоенные обучающимися на базе од-

ного, нескольких или всех учебных предметов.

Установленные стандартом требования к результатам обучающихся вызывают необходимость в изменении содержания обучения на основе принципов метапредметности как условия достижения качественных результатов образования. Читательская грамотность – универсальное учебное действие, необходимое во всех сферах жизнедеятельности, умение вычленивать информацию, ее трансформировать, интерпретировать в соответствии с поставленными задачами – обязательное условие при формировании функциональной грамотности обучающихся. Такие школьные мероприятия, как представленный нами читательский проект, как раз призваны помочь в новом формате работы с художественным текстом каждому ученику осуществить личный рост в освоении универсальных учебных действий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Добрынина И.В. Проект «Энциклопедия Робинзона» [Электронный ресурс]. – URL: <https://dokumen.tips/education/-55b64681bb61ebb5718b4619.html>.
2. Сеть школьной прессы «Гимназия № 10» г. Перми «Доброе радио» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/channel/UCzULMv-XDc-Guea3i1eaYKg>.

УДК 37.016:81-028.31

О.В. Глушкова

Формирование у обучающихся гражданской идентичности через воспитание у них ценностного отношения к языку

Описывается система работы преподавателя, направленная на воспитание у обучающихся ценностного отношения к языку, которое рассматривается автором как главный результат обучения, а также условие становления гражданской позиции языковой личности, формирование гражданской идентичности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, русский язык, базовые ценности.

Среди личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования на первом месте стоит «воспитание российской гражданской идентичности», одним из компонентов которой является, по мнению авторов стандартов, «знание языка, культуры своего народа, своего края» [2]. Русский язык является одним из государственных языков РФ, а потому владение им – обязанность каждого гражданина. Актуальность заявленной темы заключается в том, что нам необходимо сформировать у обучающихся такое отношение к языку, когда, во-первых, они будут активными приверженцами языковых норм, а во-вторых, у них будут развиты желание оказывать положительное влияние на окружающую речевую среду и способность совершенствовать ее. В этом, на мой взгляд, и заключается гражданская позиция языковой личности. Это возможно при условии, что у обучающихся сформировано отношение к языку как ценности. В данной статье описаны средства, которые помогают добиваться обозначенных выше целей. Предлагаемые решения прошли апробацию и получили высокую оценку со стороны педагогического сообщества. В этом заключается практическая значимость материалов.

Слово многогранно, поэтому изучать только одну грань (аспект) слова – значит лишать себя и обучающихся удовольствия видеть всю его красоту и величие. Может быть, поэтому сегодня все еще не решена в полном объеме проблема овладения учащимися русским языком: взяв только орфографию и пунктуацию, разбавив все это грамматикой и уроками развития речи, мы

превратили волшебный кристалл слова в бутылочный осколок, лишенный жизненной силы, а потому абсолютно бесполезный. Конечно, на определенном этапе дети пытаются «играть» им, получая от этого удовольствие, но они быстро вырастают из таких игрушек.

Язык должен рассматриваться как целостная система, с учетом всех его граней, функций. Многоаспектность в изучении слова является главным условием формирования ценностного отношения к языку вообще и русскому языку в частности. Этот постулат является главной идеей моего опыта, именно в нем заключается инновационность подхода к решению проблемы.

Остановимся на трех ключевых аспектах: культуроведческом, эстетическом и этическом.

Культуроведческий аспект предполагает осознание обучающимися языка как формы выражения национальной культуры, духовной «памяти народа». Через язык мы осваиваем и присваиваем ценности народа. Именно поэтому изучение языка рассматривается в контексте формирования гражданской идентичности.

Введение национально-культурного компонента в содержание курса родного языка является одним из путей возрождения отношения к родному языку как форме национального самосознания, важнейшему феномену нравственного самосохранения русской национальной культуры. Сегодня этот подход прослеживается в УМК «Русский родной язык» для 5–9 классов авторского коллектива О.А. Александровой. Но этот же подход должен, на мой взгляд, пронизывать и уроки русского языка.

А для этого мы сами должны четко осознавать, каким образом в языковых единицах отражается национальная самобытность русского языка, максимально ярко проявляются его ценности. Например, при изучении темы «Словообразование» стоит обратить внимание учащихся на то, что разнообразие словообразовательных моделей является одним из достоинств русского языка. А при изучении темы «Фразеология» мы рассматриваем фразеологизмы в контексте ценностей, транслируемых через них. Изучая тему «Глагол», обратим внимание учащихся на то, что по сравнению, например, с англичанами мы употребляем примерно на 30 % больше глаголов и что «глагольность» русского языка во многом определяет его внутреннюю силу, легкость, «текучесть» мысли.

В процессе работы по данному предмету необходимо дополнить общие цели обучения русскому языку воспитанием интереса и бережного отношения к языковой культуре родного края. Это дает возможность сформировать у учащихся представление о родном языке как многоуровневой системе, реально функционирующей в различных этно- и социолингвистических условиях. Обращение к местному языковому материалу дает мне возможность использовать разнообразные формы проведения занятий: уроки интегрированного типа (русский язык и география, русский язык и краеведение и т. п.); уроки-экскурсии; деловые игры; уроки-путешествия; уроки-исследования и др.

Усиление внимания к эстетическому аспекту в изучении языка предполагает осознание обучающимися эстетической функции родного языка. Основным средством решения данной задачи является организация на уроках русского языка и литературы работы с художественным текстом, поскольку именно в нем наиболее ярко отражается эстетическая ценность языка в целом и его элементов в частности. С этой целью я включаю в канву урока тексты-миниатюры, например М. Пришвина, минуты поэзии.

Мною разработан простой, но эффективный прием «волшебные вопросы» [1, с.

197]. При изучении многих языковых единиц – обращения, синонимов и т. д. – учащимся предлагается ответить на три вопроса: ЧТО? КАК? ЗАЧЕМ? Например, что такое наречие? Как отличить наречие от других частей речи? Зачем нужны наречия в речи? Прием является универсальным и легко может использоваться на любых уроках.

Вопрос ЧТО? (Что такое междометие? Что такое круговорот воды в природе? Что такое ультразвуковые волны?) отражает репродуктивный уровень знаний учащихся и предполагает знание правила. Вопрос КАК? (Как выделяется междометие в устной и письменной речи? Как происходит круговорот воды в природе? Как образуются ультразвуковые волны?) имеет поисковый характер и предполагает выход на новый уровень освоения материала – понимание и применение. Вопрос ЗАЧЕМ? (Зачем нужны междометия в речи? Зачем нужен круговорот воды в природе? Зачем необходимы ультразвуковые волны?) является исследовательским и требует осознания материала.

Систематическое использование этого приема обеспечивает глубину осмысления материала, целостность восприятия; позволяет привлечь внимание обучающихся к изобразительно-выразительным возможностям языковых явлений, к эстетической функции слова. Но главное – они начинают осознавать ценность каждого языкового явления.

В изучении языка особое значение имеет этический аспект. О чудодейственной силе слова сказано немало. Вспомним те же волшебные сказки: одно слово – и калиф превращается в аиста, волшебное заклинание – и щука выполнит любое твоё желание, одно слово – и расступаются горы, пропуская героя в сокровищницу. Неслучайно во все времена, как и за волшебный кристалл в сказках, за Слово ведётся борьба не на жизнь, а на смерть между силами Добра и Зла: «Словом можно убить, словом можно спасти». Мы с суворовцами говорим о том, что слово может быть не менее мощным видом оружия, чем те, которые существуют на данный момент. Отсюда необходимость в развитии духовного мира человека, постигающего СЛОВО.

Поскольку воинская профессия, как и большинство других, тесно связана с речью, особое внимание уделяем анализу речи великих полководцев. Вспомним слова заведующего личной канцелярией А.В. Суворова в Итальянском и Швейцарском походах Е.Б. Фукса: «Красноречие сие есть искусство вдыхать в сердца чувство соревнования и храбрости, возбуждать к чести и славе». Последнее, на мой взгляд, как нельзя лучше передает одну из идей гражданского воспитания суворовцев. В 2019/2020 учебном году обучающимися был разработан проект «Пять минут с Александром Васильевичем Суворовым», цель которого – совершенствование качества речи будущих офицеров через работу с высказываниями А.В. Суворова на уроках русского языка; формирование идеального образа командира/лидера, военачальника.

В работе мы намеренно ушли от изучения лингвистических особенностей речи А.В. Суворова, поскольку большинство работ, в которых исследуется речь великого полководца, представляет интерес для узкого круга людей. Мы же сосредоточились на предметном содержании, работать с которым в дальнейшем сможет большое количество людей, осваивая и присваивая таким образом уникальное явление в нашей истории, культуре – речь военачальника, не проигравшего ни одного сражения в своей военной карьере (более 60 сражений). Предметом нашего исследования стали афоризмы великого полководца, которые можно было бы использовать для анализа на уроках русского языка в 5–6 классах для проведения синтаксических пятиминуток (поэтому проект и называется «Пять минут с А.В. Суворовым»).

В результате проделанной работы (а проанализировано свыше 300 афоризмов) было выявлено 17 конструкций. Если учесть, что на изучение русского языка в пятом классе отводится 170 часов, то несложно подсчитать, что предлагаемые нами материалы можно использовать на каждом десятом уроке. Наличие модельных ответов (в презентации используются анимационные эффекты) позволяет использовать ее как

для фронтальной работы с классом, так и для индивидуальной работы.

При этом важно включить обучающихся в процесс постижения смысла высказывания. Для этого можно задать следующие вопросы: «Как вы понимаете данное высказывание? Как оно характеризует личность полководца?» Таким образом, работа с предлагаемыми высказываниями обеспечивает развитие навыков смыслового чтения, формирует необходимые пунктуационные умения, пробуждает интерес к личности великого полководца, способствует профессиональному самоопределению обучающихся, формирует отношение к слову как ценности.

Еще одним механизмом реализации этического аспекта является интеграция уроков русского языка и литературы. На уроках, посвященных осмыслению драматических произведений, стараюсь пробудить в сознании обучающихся мысль о том, что речь литературного героя (а значит, и человека вообще) является отражением его характера. Здесь можно и нужно говорить с обучающимися о том, что необходимо проявлять в речи свои лучшие качества, индивидуальные особенности личности: образованность, воспитанность, чувство юмора, достоинства пола и прочие; необходимо подбирать слова, в которых проявляется уровень личностной культуры: разумность, конструктивность поведения, благородство, коммуникабельность – важные качества человека, будущего офицера.

Одной из проблем в области решения задач по формированию ценностного отношения к языку является вопрос о критериях, которые позволяли бы оценивать эффективность деятельности.

Моих воспитанников отличают высокая мотивация к изучению предмета, интерес, эмоциональная включенность, нестандартный подход к решению задач, о чем свидетельствуют успехи в творческой деятельности, победы в творческих конкурсах.

Они являются ведущими мероприятий и праздников, занимают призовые места в конкурсах чтецов. Помимо правильной, выразительной, «технической» речи их отличают

умение владеть аудиторией, мобильность, а также активная жизненная позиция, которая, в частности, проявляется в разработке проектов, направленных на изменение речевой среды. На сегодняшний день разработана серия лингвистических игр, которые направлены на формирование предметных и метапредметных умений. Предполагается, что электронные варианты этих игр будут подарены школам Пермского района, где располагается училище, как это уже было сделано с мультимедийной презентацией – продуктом, получившимся в ходе работы

над проектом «Пять минут с А.В. Суворовым». Таким образом, можно говорить о том, что у обучающихся уже начинает появляться желание и проявляться способность влиять на окружающую речевую среду, совершенствовать ее.

Именно многоаспектность в изучении языка позволяет формировать у обучающихся ценностное отношение к языку, слову, что, в свою очередь, является условием для успешного формирования у них гражданской идентичности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глушкова О.В. Прием «Волшебные вопросы» при работе с понятиями // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка (к юбилею профессора А.Д. Дейкиной и ее научной школы). Ч. 2: матер. Междунар. научн.-практ. конф. (22–23 марта 2019 г., г. Москва) / науч. ред.: А.Д. Дейкина; сост.: А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е. Дроздова. – М.: МПГУ, 2019. – 368 с.

2. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897.

УДК 37.016:811.111

Т.В. Домнина

Управление процессом обучения английскому языку в дистанционном режиме

Представлен опыт организации обучения английскому языку в гимназии средствами электронных образовательных ресурсов, описаны этапы реализации дистанционного обучения, дифференцированного и индивидуализированного подходов в этом процессе.

Ключевые слова: образовательный процесс, дистанционное обучение, онлайн-урок, дифференциация, индивидуализация.

В условиях модернизации школьного образования педагогическое сообщество вовлечено в процесс цифровой трансформации, направленный на формирование у обучающихся способности к саморазвитию, самообразованию и развитию основных компетенций XXI в. [5]. Особенно актуальной в последние годы становится организация процесса обучения средствами электронных образовательных ресурсов [6]. ИКТ-компетентность, которой должен владеть каждый учитель, подразумевает прежде всего умение организовать эффективный образовательный процесс с использованием электронных средств, в том числе в формате дистанционного обучения (ДО) [3].

Педагогический коллектив нашей гимназии, включая учителей английского языка, впервые столкнулся с масштабным переходом на ДО, связанным с неблагоприятной эпидемической обстановкой. Мне, как заместителю директора, необходимо было создать условия для качественного и максимально комфортного обучения английскому языку в новых условиях. Данная работа предполагала следующие этапы:

- анализ проблемной ситуации с учетом рисков;
- стратегическое планирование;
- организационное проектирование;
- конструирование образовательного процесса и апробация;
- рефлексия.

Остановимся на каждом этапе подробнее. На этапе анализа сложившейся ситуации и опыта педагогов в применении технологии ДО были выявлены методические и инструментальные противоречия, подтвердившие отсутствие четкого понимания учи-

телями специфики использования цифровых технологий в условиях дистанта и недостаточный опыт в организации онлайн-уроков. На данном этапе по результатам выявленных профессиональных дефицитов были определены основные пути их ликвидации.

Дальнейшая работа учителей английского языка заключалась в стратегическом планировании уроков. Необходимо отметить, что целью методической деятельности учителей английского языка было не замещение очного способа обучения дистанционным (например, переход от чтения печатного учебника к чтению его на цифровом планшете), а освоение новых методов обучения английскому языку, оптимальных для ДО. Но прежде всего необходимо было определить формат взаимодействия с учащимися, имеющими разные технические возможности обучения дома. Для устранения неравенства в доступе к цифровой трансформации уроки были спланированы таким образом, чтобы обеспечить каждому учащемуся доступную и комфортную форму обучения и взаимодействия с учителем.

Организация ДО английскому языку началась с выбора образовательной платформы, и наша образовательная организация отдала предпочтение платформе Google class. Каждый учитель сформировал курс для обучающихся на платформе и обеспечил доступ к этому курсу своим коллегам. Для онлайн-уроков и видеоконференций была выбрана платформа Zoom, которая использовалась в том числе и для проведения различных организационных мероприятий. На этой платформе учителя еженедельно участвовали в методических

совещаниях, обсуждали проблемы, делились методическими разработками, которые в дальнейшем накапливались в виртуальной методической копилке, планировали уроки на следующую неделю, формировали расписание для взаимопосещения уроков внутри своего расписания. Данный формат взаимодействия дал возможность учителям почувствовать себя в команде единомышленников, а мне, как руководителю, отслеживать результативность выполнения образовательной программы по английскому языку.

Следующей задачей стала организация персонализированного обучения английскому языку с целью максимального вовлечения каждого учащегося в организацию своего образовательного процесса с учетом имеющихся на дому технических возможностей. Дистанционный формат позволил организовать обучение английскому языку с учетом дифференцированного, индивидуализированного и персонализированного подходов к обучению. Суть дифференцированного обучения заключается в формировании с определенной целью групп учащихся, разных по уровню подготовки, задатков, восприимчивости и т. д.

В условиях нашей гимназии были сформированы три группы обучающихся:

- обучающиеся, имеющие доступ к ресурсам в Сети и возможность выходить на онлайн-уроки (90 %);

- обучающиеся с наличием Интернета, но с ограниченными возможностями выхода на онлайн-уроки (5 %);

- обучающиеся без возможности выхода в Интернет и на онлайн-уроки (5 %).

Дифференциация (от латинского *differentia* – различие) обозначает расчленение, разделение, расслоение целого на части, формы, ступени. В нашем случае каждая группа учащихся выполняет определенные задания, отвечающие их уровню языковой подготовки. Данные группы могут создаваться на любом из этапов обучения. В рамках дифференцированного подхода предполагается выбор учащимися вариантов выполнения заданий, методов, форм и содержания обучения. Например, учащиеся могут выбрать упражнения, одинаковые по

содержанию, но разные по форме выполнения [1]. Приведем пример. При изучении грамматического явления «страдательный залог» в формате очного обучения можно предлагать задания с выбором ответов, на раскрытие скобок в предложении, на составление предложения по образцу и т. д. При ДО задания выполняются с учетом технических возможностей учащихся. Так, учащиеся, у которых не было возможности выходить на онлайн-уроки, при работе над темой «Страдательный залог» выполняли задания на раскрытие скобок, обучающиеся с ограниченными возможностями выхода в Интернет присылали голосовые сообщения с составленными предложениями в страдательном залоге. Дети, которые занимались в онлайн-режиме, устно трансформировали предложения из действительного залога в страдательный и наоборот.

Индивидуализация при обучении английскому языку в дистанционном режиме выражается в специфике предъявления учебного материала с учетом индивидуальных особенностей, склонностей и интересов учащихся [4]. Например, при работе над темой «Частичная рабочая занятость подростка» важно не просто дать задание описать какую-нибудь деятельность вне школы для подростка – важно учесть его интересы и склонности [2]. Можно предложить учащимся составить диалог, в котором каждый из участников выскажет свою точку зрения по поводу выбора подработки. При этом обязательно в помощь учащимся должны быть даны речевые образцы в качестве примеров: *I want to help old people. First of all, there are many old people who need our help. Secondly, it's a good life experience. Finally, my parents will be proud of my work.* Таким образом, дистанционный формат обучения позволяет учащимся формировать навыки диалогической речи в разных ситуациях общения. Большой интерес у школьников вызвали онлайн-уроки, в которых принимали участие нескольких групп учащихся одновременно. Те обучающиеся, у которых не было возможности учиться в онлайн-режиме, писали друг другу письма по предложенной тематике.

Еще одним удачным, на наш взгляд, приемом организации ДО стало обучение учащихся несколькими учителями английского языка. В сложившихся обстоятельствах, когда продолжительность урока не превышала 30 минут, необходимо было максимально эффективно использовать методическое мастерство каждого учителя. Учащимся понравилось получать практику устной речи с одним учителем, учиться писать эссе с другим педагогом, а с третьим – осваивать сложную английскую грамматику или учиться воспринимать на слух аутентичную речь. Один учитель мог выйти на урок в группу коллеги для объяснения грамматического материала, в то время как другой педагог в онлайн-режиме работал с другой группой по обучению письму. Кроме того, практиковались уроки, когда с целью формирования навыков диалогической речи или для текущего контроля проектной деятельности обучающихся в группе учащихся работали два учителя одновременно. По мере накопления опыта в дистанционном общении учителя стали регулярно проводить онлайн-консультации для учащихся. Необходимо также отметить, что новый формат обучения английскому языку получил положительную оценку родительской общественности. Благодаря удобной платформе Google class все родители могли просматривать комментарии к письменным заданиям, видеть прогресс своего ребенка в освоении программы, получать обратную связь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова М.Л. Дифференцированный подход в обучении английскому языку // Образование. Карьера. Общество. – 2017. – № 3.
2. Бухаркина М.Ю. Технология разноуровневого обучения // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3.
3. Овсянников В.И. Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации. – М: Альфа, 2001.
4. Стогниева О.Н. Индивидуализация как необходимое условие процесса обучения английскому языку // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 3.
5. Шаров В.С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 94. – С. 236–240.
6. 7 трендов электронного обучения в 2018 г. // Центр Российского образования. – URL: (<https://edu-russian.ru/7-trendov-elektronnogo-obucheniya-v-2018-godu.html>).

Первый опыт организации ДО высветил и ряд проблем, одной из которых является проблема объективного оценивания образовательных результатов учащихся. Оценка является важной составляющей любого образовательного процесса, в том числе дистанционного, а тестовый формат контроля не всегда дает реальную картину освоения программы. Комплексные контрольные работы в режиме ДО проводить не представлялось возможным. Кроме того, контроль диалогических и монологических навыков также требует реальной коммуникации учителя и обучающихся. Переводные экзамены по английскому языку, которые являются формой промежуточной аттестации в гимназии и проводятся для всех обучающихся с 4-го по 8-й классы, были в этом году отменены. Поэтому считаем, что необходим поиск новых подходов к оцениванию уровня учебных достижений школьников в условиях ДО, новых инструментов оценивания.

Итоги работы коллектива в условиях пандемии показали жизнестойкость и сплоченность учителей английского языка в решении главной задачи – не допустить снижения образовательных результатов учащихся. Использование персонализированного подхода в обучении английскому языку, внимательное отношение к детям позволили учителям английского языка успешно освоить методику обучения в дистанционном режиме и повысить уровень мотивации к достижению новых вершин профессионального мастерства.

УДК 37.016:82

С.М. Иванова

Углубление знаний по теории литературы в процессе преподавания литературы в школе

Преподавание литературы в школе многоаспектно. Акцент на углубленном изучении теоретических понятий в работе с профильными группами, олимпиадными командами, учениками, читающими много, весьма продуктивен. Понятия хронотопа, образа, мотива, жанра, тропа, их природа и роль в художественном произведении доступны для учащихся, углубляют их знания, развивают интерес к предмету и обеспечивают успех в учебной деятельности.

Ключевые слова: аспекты преподавания литературы, углубленное преподавание, теория литературы, хронотоп, жанр, образ, мотив, циклизация, карнавальность, психологизм, прием зеркальности.

Преподавание литературы в школе многоаспектно. Знакомство с текстом художественного произведения требует развития умений прочитать и понять текст, читать его выразительно, в том числе наизусть, играть в инсценировку. Эти уроки традиционны для предметов «литература» и «русский язык».

Поддерживают интерес к предмету творческие работы: интерпретация текста, создание эссе, сказки, стихотворения, делок, презентаций, иллюстраций, в том числе компьютерного рисунка. Накапливая эти работы, учитель получает учебное пособие, обогащая учебный кабинет.

В старших классах, особенно при работе в профильных группах и олимпиадных командах, большое значение приобретает изучение теоретических понятий. Учащимся доступны многие аспекты теории литературы.

Так, в 2020/2021 учебном году, когда исполнилось 80 лет со дня рождения одного из ведущих поэтов Пермского края и России А. Гребнева, ученица нашей гимназии Виктория Алфеева изучала роль хронотопа в поэтическом мире поэта. Виктория пришла к утверждению: роль хронотопа чрезвычайно важна в любом литературном произведении. Во многом именно тот или иной хронотоп определяет ключевые мотивы и системы образов художественного мира. Ученица определила в системе хронотопов в лирике А. Гребнева хронотопы времен года и суток (традиционные для поэзии), хронотопы детства, неувядающей юношеской любви, род-

ных земель, неразрывной связи мига и вечности...

В статье «Этот свет несгоревшей любви» в поэзии Анатолия Гребнева» литературовед Владимир Зубков высоко оценил природу художественного мира поэта: «В наше время всеобщей девальвации поэзии скромные стихи Анатолия Гребнева продолжают осуществлять ее вечное предназначение: укреплять человечность в человеке, вселять веру в жизнь “среди потрясений и потерь”» [2, с. 366]. Владимир Зубков отмечает, что именно «ясность и естественность поэтической речи» является тем ключом, который открывает «неожиданное и точное образно-смысловое поле» для читателя.

Поэтическое пространство лирики Анатолия Гребнева замечательно тем, что каждый читатель, который однажды знакомится с этим миром, ощущает «духовное открытие» общих с автором чувств. Все, о чем рассказывает поэт, уже оказывается знакомым, даже родным, потому что все в его лирике живое, движущееся вместе с самим временем, реальное.

В творчестве Анатолия Гребнева художественное пространство и время имеют очень большое значение – часто повторяющиеся, характерные для его поэтического мира хронотопы определяют его структуру, образы и мотивы. Для поэта свойственно особенное глубокое переживание происходящего не только с ним, но и со всеми людьми вокруг него. Поэзия Анатолия Гри-

горьевича наполнена любовью ко всему, что его окружает, призывами к единению человека со всем человеческим. Таким образом, хронотоп в творчестве поэта оказывается многоликим, принимает разные формы и помогает читателю вместе с лирическим героем автора переноситься в минувшие времена или исчезнувшие места. Иными словами, находится везде одновременно. Именно в этом, делает вывод В. Алфеева, и заключается глубина философичности поэзии Анатолия Гребнева. Исследовательская работа В. Алфеевой была высоко оценена. Ученица награждена дипломами Второй краевой научно-практической конференции учащихся базовых школ РАН «Старт в науку XXI века» и Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ им. В.И. Вернадского с международным участием.

Посильно для учащихся и исследование проблем жанра. Одиннадцатиклассница Марина Иванова изучала принципы циклизации сборников рассказов Л. Улицкой. В сборнике «Бедные родственники» рассказы тесно переплетены. В первую очередь читатель обращает внимание на названия рассказов: все они содержат указания на героя. «Счастливые», «Бедные родственники», «Бронька», «Генеле-сумочница», «Дочь Бухары», «Лялин дом», «Гуля», «Народ избранный» – названия эти символичны, они зачастую обозначают судьбу героя, иногда по принципу антитезы («Счастливые»). Рассказы книги «Люди нашего царя» тоже объединены поэтикой названий. Название первого рассказа «Они жили долго» имеет продолжение во втором: «...И умерли в один день». Рассказы «Установление отцовства», «Сын благородных родителей», «Старший сын», «Писательская дочь» похожи на название книги об одной семье [4].

В обоих сборниках: «Бедные родственники» и «Люди нашего царя» – рассказы объединяют общие темы: бедности, нищеты, сумасшествия, еврейства. Тема бедности, нищеты звучит в каждом рассказе. Многие герои книги «Бедные родственники» чувствуют ущербность жизни, которой живут, и мечтают о другой, настоящей. В жизни героев рассказов происходят похожие

события. Так, в те годы советской власти, когда нельзя было открыто показывать свои религиозные убеждения, герои «Бедных родственников» неуклонно исполняют религиозные предписания. Они отмечают Пасху («Генеле-сумочница»), Рождество («Гуля»), праздник Сергия Радонежского и Покрова («Народ избранный»). Регулярно обходит всех знакомых старух Шурик и помогает им («Гуля»). Но в центре внимания автора – рождение и «качество» рождения человека, свадьбы и расставания, болезни и смерть, передача генетических признаков, многодетность или бездетность, что объясняется профессией Л. Улицкой: она генетик [4; 5].

В нищенском мире героев рассказа очень важны предметы быта, особенно если они редкие или необычные для своего времени. Термос – самая настоящая редкость в советском быту. Однако Берта термос имела, потому что каждое воскресенье ездила на кладбище, «делала бутерброды, наливала в термос чай...» («Счастливые»). Термос упоминается и в рассказе «Бедные родственники». Самая поэтичная вещь в быту героев рассказов – это синие чашки. «Чай пили из богатых синих чашек» («Бедные родственники»). «Симка сидела перед белой скатертью, держа в руках синюю кобальтовую с золотым ободком чашку...» («Бронька»). Настоящей ценностью, помощницей, хранилищем является для героинь рассказов сумка. Практически в каждом рассказе герои любовно собирают вещи в сумку, хранят ее как ценность, не расстаются с ней.

Предметы превращаются в признак героя и среды, часть характеристики персонажа. Предметы как будто живут собственной жизнью, переходят из рассказа в рассказ, меняют хозяев. Роль вещей в рассказах Л. Улицкой настолько велика, что герои начинают походить на вещи: «С годами Матиас делался все приземистее и все более походил на шкаф красного дерева; его рыжая масть угадывалась по темно-розовому лицу и бурым веснушкам на руках» («Счастливые»).

Предметный мир рассказов Л. Улицкой – обозначение истории, изображаемого хроноса.

Герои «Бедных родственников» действуют или упоминаются в нескольких рассказах, например, Берта и Матиас в рассказах «Счастливые», «Бедные родственники» и «Гуля». Образ героя-рассказчика объединяет произведения в сборниках «Люди нашего царя» и «Сквозная линия» [5; 6].

Одним из факторов, объединяющих произведения в единое целое, является мотив. Мотивы одиночества, несостоятельности личности, отсутствия счастья, мотив ущербности, церковные мотивы являются обязательными составляющими рассказов Л. Улицкой. Особенно выделяется среди других мотив ангела, который не спасает людей, а сам переносит муки и страдает. Благодаря мотиву ангела выявляется главная проблема, наиболее волнующая автора, заставляющая его изучать поведение героев, просматривать связующие нити несчастливых судеб и редкого, иногда появляющегося человеческого счастья, – проблема спасения человека в этом времени и в этой стране.

В рассказах книги «Люди нашего царя» соблюдено единство хроноса. Первый рассказ – изображение рождества. События последнего рассказа происходят перед встречей Нового года. Таким образом, сборник содержит описание событий годового цикла.

Объединяет рассказы в сборнике «Люди нашего царя» жанр, необычный для традиционного рассказа. Это рассказы-саги и рассказы-записи. Сага как жанр требует большого объема произведения. Л. Улицкой удается выполнить требования жанра саги в объеме рассказа благодаря лаконичности, сгущенности речи, особой ее концентрации.

Связаны жанром и произведения в сборнике «Сквозная линия»: это новеллы, т. е. рассказы с неожиданным концом.

Итак, сборники рассказов и новелл Л. Улицкой имеют черты цикла небольших произведений. Но в циклах рассказов и новелл Л. Улицкой связь отдельных произведений более прочная, чем в традиционных литературных циклах. Автор создает, используя форму небольшого литературного произведения, картину мира. Книги Л. Улиц-

кой выполняют задачу романа. Циклы произведений Л. Улицкой позволяют ей решать глобальные проблемы современности: проблему счастья «маленького человека» в непростом мире, выживания в трудное для страны время, спасения человека в этом времени и в этой стране.

Работа М. Ивановой отмечена дипломом на краевой научной конференции.

Доступно для понимания учащихся и понятие мотива. Александр Смольков, ученик 11 класса, в реферате «Мотив игры в романе В.П. Астафьева «Веселый солдат» анализирует тип «веселого героя», известный в мировой литературе (Б. Брехт, Я. Гашек, А. Твардовский). Тип «веселого» героя, находящегося в трагичных обстоятельствах, редко разрабатывался в литературе, поэтому роман В.П. Астафьева воспринимается как открытие [1].

Герой произведения играет часто. Играет в прямом смысле, исполняя песню, частушки. Поэтому другие герои произведения называют его веселым солдатом. Играет он и надевая на себя маску человека, для него нехарактерную. Мотивы карнавальности в этом произведении очень сильны.

Игра героя в произведении Астафьева специфична: он не создает себе параллельного мира, а исполняет роль, непривычную для него. Его игра ситуативна, возникает по обстоятельствам, помогает выжить. А. Смольков выделил два типа обстоятельств, когда герой вынужден играть. Сильным мира сего он, обычно тихий, законопослушный солдат, беспрекословно выполняющий все приказы и подчиняющийся обстоятельствам, может вдруг нахамить, нагрубить, не подчиниться. Такое его поведение вызвано и тяжелейшими условиями, которые терпеть солдат больше не может, и беззаконием, которое творят власть имущие. Герой, остро чувствующий правду жизни, буквально кричит от несправедливости. Вчерашний школьник, прошедший войну, вырастает в гражданина, которому не безразлична судьба Родины. Еще одна причина его поведения – защитная реакция [1].

Второй тип ситуаций, в которых герой играет, надевая несвойственную ему маску,

– бытовые ситуации. Герой произведения только-только вступает в мирную жизнь, у него появляются новые для него роли – члена большой семьи: мужа, отца, зятя, свояка, кормильца. Но основная часть его сознательной жизни прошла в детдоме; что такое семья, герой смутно помнит из раннего детства. Зачастую подсказать ему линию поведения некому.

Не зная, как выйти из незнакомой ему ситуации или как преодолеть невыносимые условия жизни, герой надевает маску человека строго, неприступного, даже грубого, виня в сложившихся обстоятельствах близких.

Писатель убежден, что путь к воскрешению лежит через покаяние. И этот роман мы воспринимаем как своеобразное покаяние рассказчика (в котором очень много от автора) перед близкими. Именно с ними герой бывал подчас и строг, и груб, и жесток, в то время как им требовалась его поддержка. Мы воспринимаем этот роман как и бытописательский, и автобиографический, и философский, и роман о войне, и роман-покаяние.

Работа А. Смолькова также отмечена дипломом на краевой научной конференции.

Учащиеся успешно анализируют приемы создания образа героя литературного произведения. Елена Попова, ученица 10 класса, в реферате «Психологизм в романе Д.Н. Мамина-Сибиряка» приходит к выводу, что тип психологического анализа в этом романе – пунктирный. Это внутренние монологи героя, занимающие минимальное место в изложении сюжета. На первом плане – техника портрета, что закономерно в психологическом романе, ведь именно лицо человека рассказывает нам о его характере, образе жизни, даже о совершенных поступках. С самого начала романа каждый герой описывается буквально несколькими деталями, чаще всего это описание лица (в особенности глаз) или одежды (в этом, как нам кажется, тоже состоит многогранность романа Мамина-Сибиряка). По описанию лица мы узнаем о психологии героя, через описание одежды – его социальный статус,

а затем вновь возвращаемся к тому, как же человек пришел к данному социальному статусу (через какие поступки и мысли).

Дарья Тарасова (10 класс) в работе «Лирический герой В. Набокова» анализирует прием зеркальности для создания образа героя, продуктивный в его творчестве [3].

Образ зеркала в стихотворении «Зеркало» приподнят, возвышен: это «ясное» зеркало, его везли, «будто святыню». Такая оценка зеркала естественна, ведь зеркало, имея идеально гладкую поверхность, действительно ясное. Но этот эпитет обычно применим к небу. Далее мы узнаем, что зеркало везли поверхностью вверх, в нем отражалось небо, поэтому-то и зеркало получило эпитет «ясное». Зеркало легко разбить, поэтому его везли осторожно. Но автору мало эпитета «осторожно», действия везущих зеркало он сравнивает с действиями перемещающих святыню. И образ зеркала из пласта бытового перемещается в пласт духовный.

Во-первых, потому, что в зеркале отразились небо, его синь, редкая туча, стремительный полет ласточки, оно стало как бы осколком неба, причем живым осколком. Небо – область возвышенного, романтического, место, где живут души, ангелы, Бог... И вот на миг они переместились в зеркало.

Во-вторых, чистота зеркала равна чистоте неба. Это та чистота, что дает предмету особую святость.

В-третьих, зеркало здесь граница между мирами. И солнце переходит эту границу: «...и там, на изгибе улицы дальнем, солнце нырнуло в него: видел я огненный всплеск». Реальное переплетается с фантастическим, дает новые свойства изображаемому предмету.

Подробная характеристика зеркала подводит читателя к кульминации. Оказывается, зеркало – метафора сердца лирического героя. Его сердце так же живо отражало весь мир вокруг, так же вмещало весь мир... Но, оказывается, эту способность сердце имело давно, «в дивные давние дни», видимо, в дни счастья, которые ушли, в дни счастья, которое утрачено. И теперь

сердце потеряло способность быть открытым миру. Да и зеркало превратилось в предмет быта, утратив свои фантастические, романтические черты.

Работа над углубленным изучением теоретических понятий требует от учителя

значительных усилий. Но она окупается успехами учащихся в учебной деятельности, результатами экзаменов и олимпиад, а главное – интересом и любовью учащихся к предмету.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астафьев В.П. Веселый солдат. – М.: Лимбус Пресс, 1999. – 539 с.
2. Зубков В. Этот свет несгоревшей любви / ред.-сост. В. Якушев. – Пермь: Пермский писатель, 2017. – С. 358–366.
3. Набоков В.В. Стихотворения и поэмы. – М.: Современник, 1991. – 574 с.
4. Улицкая Л.Е. Бедные родственники. – М.: Эксмо, 1994. – 288 с.
5. Улицкая Л.Е. Люди нашего царя. – М.: Эксмо, 2005. – 368 с.
6. Улицкая Л.Е. Сквозная линия: повесть. – М.: Эксмо, 2009. – 288 с.

УДК 37.016:811.111

Н.Н. Олюнина

Использование технологии CLIL на уроках английского языка

Статья посвящена особенностям применения инновационной технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) на уроках английского языка в школе. Обоснована актуальность применения данной технологии, которая призвана повысить мотивацию учащихся при изучении английского языка. Проанализировано содержание технологии CLIL, рассмотрен ряд практических аспектов ее применения на уроках, выделены достоинства технологии, ее вклад в формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, содержание, общение, познание, культура, приемы.

В наши дни особую популярность приобретают педагогические технологии, которые позволяют учащимся применять полученные знания непосредственно сегодня, а не ориентироваться только на долгосрочные перспективы. Учащиеся могут не понимать, в чем заключается долгосрочная перспектива изучения английского языка, так как чаще всего они не планируют в ближайшее время переезжать в англоязычные страны, заводить друга по переписке или делать покупки в иностранном магазине, не думают о возможности поиска работы в международных проектах или компаниях. Это может привести к снижению мотивации и потере интереса к изучению иностранного языка. Одной из технологий, способных помочь учителям в решении этой проблемы, является инновационная технология CLIL (Content and Language Integrated Learning).

CLIL – это подход, при котором иностранный язык выступает как средство обучения предметам школьной программы. Учащиеся изучают предметы на иностранном языке, одновременно совершенствуя иноязычную коммуникативную компетенцию, соответственно, языковые и предметные знания тесно связаны. Этот подход соотношен с требованиями, предъявляемыми сегодня к образовательному процессу: он позволяет учитывать потребности школьников в использовании иностранных языков при изучении других школьных предметов, а также в целях самообразования в интересующих их областях, включая их профессиональные ориентации.

Актуальность данного подхода обусловлена спецификой предмета иностранный язык. Одной из характеристик учебного предмета является межпредметность, то есть содержанием речи на иностранном языке могут быть сведения из разных областей знания, например, литературы, искусства, истории, географии, математики и др. Действительно, изучение иностранного языка невозможно вне контекста, поэтому на уроках учащиеся работают с текстами, содержащими информацию из различных предметных областей. Так, например, в примерной программе для основной школы предметное содержание речи включает такие темы, как «Природа: флора и фауна», «Проблемы экологии. Защита окружающей среды», «Климат, погода», которые тесно связаны с предметной областью биология. Тема «Страна/страны изучаемого языка и родная страна, их географическое положение, столицы и крупные города, регионы» предполагает изучение географии на уроках английского языка. Кроме того, иностранный язык характеризуется полифункциональностью, то есть может выступать как цель обучения и как средство приобретения знаний. Таким образом, данный подход не противоречит современным требованиям и может успешно применяться в образовании на всех ступенях.

Технология предметно-языкового интегрированного обучения достаточно гибкая, она не предъявляет жестких требований к объему информации и количеству времени, отводимому на изучение предметов на ино-

странном языке. Преподавателями CLIL могут быть учителя начальных классов, учителя-предметники и учителя английского языка. Существуют разнообразные модели использования данной технологии, среди которых CLIL-лагеря, местные и международные проекты, погружение и др. [7].

Говоря об особенностях данного подхода, обратимся к модели, предложенной профессором Ду Койл и основанной на «4 C»: содержание (content), общение (communication), познание (cognition) и культура (culture). Данная модель акцентирует внимание на том, что в рамках интегрированного обучения для успешного освоения содержания необходимы социальные, культурные, лингвистические и мыслительные процессы [6].

Компонент «содержание» включает в себя содержание и темы предметов школьной программы (обществознание, биология, физика, химия, история, физкультура, информатика, математика, музыка и др.). На уроках CLIL происходит развитие межпредметных связей, когда, например, изучаются процессы, происходившие в искусстве и истории на определенной географической территории на протяжении определенного отрезка времени. Важно отметить, что данный компонент в его широком понимании варьируется от определенных тем школьных предметов, которые учителя английского языка хотят включать в уроки (softCLIL), до тех тем, которые учителя-предметники обязаны изучать в рамках школьной программы (hardCLIL). Таким образом, учитель может выбрать подходящую модель, определяя количество времени и темы в зависимости от целей и возможностей. В широком понимании содержание – это различного вида знания, включая факты, концепции, и процессы, которые учащиеся смогут использовать для дальнейшего решения проблем и своего развития.

Компонент «познание» предполагает, что учащимся необходимо обработать информацию, осмыслить и понять суть. От учащихся требуется применять уже имеющиеся и новые знания для решения проблем и выполнения заданий, относящихся к

изучаемой теме. Учащиеся должны стремиться использовать мышление высокого уровня согласно таксономии Блума [5], а задача преподавателя – добиваться продвижения мыслительных процессов учащихся на более высокие уровни синтеза и оценки.

Компонент «общение» включает в себя языковой материал, необходимый для освоения материала. Язык необходим учащимся, чтобы продемонстрировать понимание темы. Данный компонент включает в себя изучение языка – языковой материал, необходимый для понимания темы, и использование языка: лексические, грамматические и речевые единицы, необходимые для того, чтобы выразить в речи свое понимание материала и тем самым быть вовлеченным в учебный процесс. Общение является неотъемлемой частью любого обучения, неважно, происходит оно на родном или иностранном языке.

Компонент «культура» – это фильтр, сквозь который учащийся воспринимает мир. Учащийся должен осознавать, какое место он занимает в межкультурном пространстве, понимать и уважать свою и другие культуры. Кроме того, каждая дисциплина имеет свою собственную культуру со своим содержанием, способами общения и пониманием мира. Это требует от учащихся умения думать и действовать как специалисты определенных областей, например, как биолог, географ или историк.

Данная модель демонстрирует основные элементы CLIL, которые необходимы для понимания концепции и важны при планировании урока или курса. Содержание приобретает для учащихся смысл только тогда, когда оно понято и осмыслено. Чтобы продемонстрировать понимание предметной области, учащимся необходимо использовать язык. То есть учащиеся передают своими словами то, что им удалось узнать. Для этого им необходимы именно те языковые единицы, которые относятся к изучаемому предмету или дисциплине. Таким образом, эти четыре компонента взаимосвязаны и одинаково важны для полноценного восприятия мира. Необходимо помнить так-

же, что язык выступает средством обучения (главную роль играет понимание содержания предмета). Несмотря на это, он играет большую роль в CLIL. Так, для успешной реализации данного подхода учитель и учащиеся в первую очередь должны овладеть языковыми единицами, специфически для каждого предмета.

Если сравнить лексику, которая предлагается в учебнике английского языка «Английский в фокусе» авторов Ю.Е. Ваулиной, Д. Дули, О.Е. Подоляко для 5 класса [1] и учебнике CLIL 'Essential Natural Science 1' [3] по теме «Животные», мы увидим, что во втором случае лексика носит гораздо более специализированный характер. Это объясняется различными целями. На уроках английского последующим этапом работы с данной лексикой является тренировка грамматической структуры «have got / has got» для автоматизации грамматического навыка. То есть целью является поэтапное формирование языковых навыков и развитие умений.

В учебнике CLIL учащимся предлагается не просто изучить названия частей тела животных, но и ознакомиться с их функциями, что в дальнейшем поможет выделить общие признаки живых существ, относящихся к одной группе. Целью в данном случае является освоение материала, а язык является лишь средством.

Кроме специализированной лексики учащимся необходимо владеть более общими лексическими и грамматическими структурами, неспецифичными для одной предметной области. Как правило, учащиеся знакомятся с таким языковым материалом на уроках английского языка. Так, например, для описания круговорота воды в природе учащимся необходимо знать предлоги, а для того, чтобы сравнить планеты, необходимо усвоить степени сравнения прилагательных.

CLIL позволяет учащимся совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию, что подразумевает изучение лексики и грамматики. Зачастую данные аспекты не рассматриваются отдельно. Вместо этого учащимся предлагается освоить

фрагменты языка (chunks of language), которые им необходимы на определенных этапах усвоения или использования знаний. На уроках CLIL учащимся необходимо общение, чтобы выразить и проанализировать факты, данные, мысли и чувства как в устной, так и в письменной форме, а также для успешного сотрудничества с одноклассниками и учителем, так как взаимодействие является неотъемлемой частью процесса обучения. Необходимо отметить, что в рамках подхода CLIL учащиеся имеют возможность совершенствовать навыки коммуникации, имея при этом конкретную практическую цель. На уроках английского языка учащимся может быть предложено разыграть вымышленную (смоделированную) ситуацию, например, диалог у ветеринара.

В рамках CLIL учащиеся чувствуют потребность в общении, чтобы прояснить непонятные моменты в материале, поделиться информацией, рассказать о результатах эксперимента или обсудить дальнейшие действия с одноклассниками. Таким образом, учащиеся ощущают потребность в языке. Учителю важно отслеживать, чтобы общение происходило на иностранном языке, постепенно сводя к минимуму использование родного языка, и предотвращать возникновение трудностей, предлагая учащимся фрагменты языка, выполняющие функции, которые необходимы для овладения материалом, такие как выражение мнения, описание процесса, упорядочивание действий, приведение примеров и др. Таким образом, учащиеся используют иностранный язык, чтобы узнать новую информацию, а также для общения в процессе обучения. Учитель решает, какой языковой материал необходим для успешного овладения материалом.

Необходимо следить, чтобы учащиеся постоянно были вовлечены в процесс осмысления. Мыслительные операции разнообразны: анализ и синтез, сравнение, конкретизация, обобщение, классификация, определение. Учащимся необходимо развивать мыслительные процессы наряду с развитием речи. Учитель должен обращать внимание на то, достаточно ли заданий он

предлагает для развития мышления и насколько они разнообразны, постепенно давая все более сложные задания, однако посильные ученикам. Такие уроки требуют от учащихся повышенной мыслительной активности, так как им необходимо осмысливать информацию, представленную на неродном для них языке, поэтому важно давать учащимся время для обработки информации, не требуя моментальной реакции.

Особое внимание в CLIL уделяется формированию общеучебных умений. Если учащийся овладевает приемами организации информации в форме ментальной карты на уроке истории, то он сможет использовать данный прием не только на уроках других предметов, но и в жизни. Умение учиться очень важно для современного школьника, оно способствует формированию ответственного и осознанного отношения к обучению. Учителю необходимо планировать, каким общеучебным навыкам будет уделяться внимание на уроках, и следить, чтобы они были разнообразными.

Еще одним важным элементом данного подхода является 'scaffolding', или метод строительных лесов. Разработка этого метода связана с концепцией известного русского психолога Л.С. Выготского – обучением в опоре на зону ближайшего развития. Данный метод предполагает меры, которые принимает учитель, чтобы помочь учащимся в освоении нового материала и формировании навыков. Это временная помощь, необходимая учащимся сегодня для успешной работы в будущем. Форма и продолжительность может варьироваться исходя из индивидуальных потребностей учащихся. Помощь может выражаться в пробуждении интереса к теме, разделении задания на шаги, использовании наглядности, демонстрации выполнения задания, использовании модели текста [4].

Таким образом, планирование процесса обучения в рамках предметно-языкового подхода основывается на тематическом содержании предмета. Учителю необходимо определить, какой языковой материал потребуется учащимся для работы с содержа-

нием. Задачи урока могут быть сформулированы в форме утверждений, что учащиеся будут знать, уметь и понимать.

УМК, реализующие технологию предметно-языкового интегрированного обучения, способны существенно облегчить процесс подготовки для учителя английского языка. Одним из немногих российских УМК, уделивших внимание данной технологии, является учебник английского Ю.А. Комаровой и И.В. Ларионовой. Как было указано выше, данный подход допускает различные модели внедрения в образовательный процесс. В названном УМК используется модель, которая предполагает включение материалов в формате CLIL в учебник английского языка. Линейка УМК «Английский язык» издательства «Русское словесно-учебник» внесена в федеральный перечень и предлагает учебники для начальной, основной и старшей школы. Рубрики CLIL интегрированы в содержание учебника на всех уровнях. В данных учебниках осуществляется связь с различными предметными областями, такими как физика, математика, биология, литература, обществознание, физкультура, ОБЖ и др. [2].

Успешное применение данной технологии на практике возможно без опоры на УМК. Основным содержательным элементом, на котором строится урок, является текст. Существует большое количество интернет-ресурсов, содержащих аутентичные материалы по темам школьной программы для всех возрастов и уровней. Часто используются учебные материалы из современных источников, таких как статьи из газет, книги, брошюры, блоги. Тексты адаптируют, разбивая на посильные для учащихся части и добавляя синонимы или глоссарии. Добавление графических органайзеров позволяет учащимся увидеть и осознать, с чем им предстоит работать.

Типы заданий, используемые в данном подходе, существенно не отличаются от заданий, которые учителя английского традиционно применяют на уроках. Это могут быть задания на определение верных и неверных утверждений, соотнесение, поиск и исправление ошибок и мн. др. В формули-

ровке заданий CLIL редко встречаются лингвистические термины, такие как «временная форма глагола», «форма слова», «окончание», «залог», так как основной целью является освоение содержания, а не совершенствование языка.

Использование данной методики на практике в МАОУ «Лицей № 10» г. Перми позволило выделить ее плюсы. Одним из главных достоинств данной методики является повышение мотивации к изучению иностранного языка у обучающихся. Изучение языка становится более целенаправленным, так как язык используется для решения конкретных коммуникативных задач. Английский язык является международным

языком общения представителей различных профессий. Учащиеся на уроках CLIL знакомятся со специализированной лексикой и, решая задачи из различных профильных областей, готовятся к успешной профессиональной деятельности. Несомненно, сегодня специалисты, владеющие английским языком, ценны и конкурентоспособны на международном рынке труда. Таким образом, умение общаться на иностранном языке в профессиональном контексте становится приоритетным. Помимо этого, обучающиеся имеют возможность лучше узнать и понять культуру изучаемого языка, что ведет к формированию социокультурной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ваулина Ю.Е., Эванс В., Подоляко О.Е. Английский язык. Английский в фокусе. 5 класс: учебник. ФГОС. – М.: Просвещение, 2021. – 192 с.
2. Комарова Ю.А., Ларионова И.В., Перретт Ж. Английский язык. 4 класс: учебник. ФГОС. – М.: Русское слово, 2020. – 127 с.
3. Barreiro C. Essential Natural Science // Santillana Educación, 2008. – 168 p.
4. Bentley K. The TKT: Course CLIL Module. Cambridge University Press, 2010. – 128 p.
5. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain. NY: Longmans, 1984. – 208 p.
6. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. – 184 p.
7. Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Macmillan Education, 2008. – URL: <http://hdl.handle.net/11162/64524>.

УДК 37.016:808.1

С.В. Сурдуковская, Е.Г. Дульцева
Конструирование методики работы с художественным текстом на основе читательского гида

Издание инновационных продуктов – рекомендательных календарей и сборников читательских гидов – и их использование в образовательном процессе гимназии направлено на решение проблемы стимулирования и повышения качества чтения школьников. В статье раскрываются методические аспекты конструирования заданий для читательского гида, а также способы работы с ними на уроках русского языка, литературы и других предметов учебного плана.

Ключевые слова: современная подростковая литература, рекомендательный календарь, читательский гид, круг подросткового чтения, методика.

Социологи и психологи утверждают, что поколения «зет» и «альфа» «имеют другие, чем у взрослых, привычки работы с информацией и другое восприятие текстов» [1]. Поэтому в условиях увеличения количества печатных и электронных текстов все более сложной для решения становится задача помочь школьникам подросткового возраста не только ориентироваться в мире новых интересных современных произведений отечественной и зарубежной литературы, но и «увидеть их художественную и познавательную ценность» [4].

Наш опыт создания рекомендательных календарей «Летние чтения – наши предпочтения» показывает, что эта задача может успешно решаться не только усилиями «компетентных взрослых наставников», но и при активном участии самих подростков, которых мы называем «лидерами чтения». Такая культурно-просветительская деятельность по включению ровесников в деятельность, связанную с чтением и письмом, требует определенного читательского опыта и серьезных интеллектуальных усилий.

Сборник читательских гидов – первая попытка создать силами учеников пособие, содержащее разнообразные вопросы и задания по книгам, вошедшим в календарь. В условиях дефицита методических изданий по руководству чтением подростков календари и гиды выполняют важную роль. На основе проживания судеб героев книги актуализируется потребность в самопознании и саморазвитии у подростков как новой для их возраста ценности. Работа с навигатора-

ми расширяет и обогащает опыт личностно значимой коммуникативной и текстовой деятельности в процессе углубленного чтения и порождения интерпретационного текста, освоения новых жанров творческих работ.

Апробацию первого сборника гидов мы провели в 2020/21 учебном году, в период дистанционного обучения, поставив перед собой цель выяснить, способствует ли работа с гидом созданию условий для освоения учащимися способов выражения личного мнения о тексте, развивается ли самостоятельность в оценках и суждениях как условие формирования культуры «авторства»; обеспечивается ли возможность для развития мыслительной деятельности учащихся: умений анализировать, синтезировать, обобщать; стимулируют ли вопросы и задания из гида читательское общение подростков между собой, способствуют ли они совершенствованию умений открывать личностно значимые смыслы в тексте, формулировать их и вести диалог по поводу текста.

В процессе апробации издательских продуктов было проведено большое количество уроков по предметам: литература (16, в том числе уроки внеклассного чтения), уроки развития речи (6), история (4), обществознание (8), география (6), биология (9), грамотное чтение (16). Проведенные уроки отличались разнообразием по типам и видам. По типам это – уроки открытия новых знаний, систематизации и обобщения знаний, по видам – уроки-игры, уроки открытых мыслей, уроки-размышления, уроки-

дискуссии. Проводились также внеурочные мероприятия: мастерские полезного действия в чтении, класные часы. Усилия педагогов в процессе апробации были сосредоточены на выборе книги для класса и методических вопросах: определении типа урока, планировании содержания в соответствии с психофизическими и возрастными особенностями детей, на апробации заданий из гидов и составлении новых вопросов и заданий к эпизодам книги, разработке технологических карт уроков. Такая работа потребовала от педагогов значительного времени и высокого уровня методической компетентности.

В рамках апробации еще важно было выяснить, является ли значимым для гимназистов чтение современных произведений детско-подростковой литературы, а также служит ли оно источником представлений об общечеловеческих ценностях; есть ли у учащихся потребность в обретении ценностей, осознается ли она; какова роль уроков с включением фрагментов произведений из календаря в ценностном самоопределении. С этой целью для учащихся были разработаны анкеты.

На уроках курса «Грамотное чтение» была проведена диагностика выбора книг «ТОП-3» из календарей 4 и 5-го выпусков с его обоснованием, а также выбора заданий из гида. Учащиеся убедительно обосновывали выбор книги, ссылаясь на проблематику и ценностную значимость, а выбор заданий из читательского гида показал, что это актуальная форма развития интереса подростков к книге.

Практика показала, что работа с календарями и гидами будет продуктивной, если реализовывать ее в такой последовательности:

1. Определение духовно-нравственного потенциала книги.
2. Выбор темы, проблемы, формы занятия (урока, классного часа, занятия, мероприятия).
3. Определение содержания, подготовка дидактического материала.
4. Формулирование тематики творческих или исследовательских работ, проектов.

Представим вариант работы педагогов над книгой Н. Дашевской «Тимофей: блокнот. Ирка: скетчбук» [2].

Духовно-нравственный потенциал: ценность семьи и семейных отношений, взаимопонимания, внутреннего мира, творчества, фантазии для творческого человека, дружбы.

Темы, проблемы занятия: жизненные интересы и ценности как основа для формирования личности. Творческий поиск и творчество как выражение собственного «Я». Трудности поиска друга. Взаимопонимание как условие гармоничного развития.

Урок внеклассного чтения или урок развития речи «Путешествие внутрь себя».

Эссе «Ощущать себя отдельным – значит презирать остальных?».

Тема для исследовательского проекта «Проблема самовыражения ребенка в русской классической литературе и современной подростковой».

Покажем также, на какие методические идеи/предложения может ориентироваться учитель или библиотекарь при работе с книгой Сары Пеннипакер «Пакс» [3].

Духовно-нравственный потенциал: ценность жизни, истории, памяти, свободы выбора, внутренней работы, чувства долга, преданности (верности), ответственное отношение человека к животным.

Урок открытых мыслей «Дорога от планов к их решению – дорога к себе».

Классный час «Жертвы войны: дети и животные».

Классный час «На что способен человек на пути к цели?».

Эссе «На что способен человек на пути к цели?».

Эссе «Правда как жизненная ценность для общения».

На основе вопросов и заданий гида авторы статьи составили дополнительные вопросы и задания, что позволило расширить спектр способов работы с эпизодами произведения в дистанционном формате обучения.

Продемонстрируем некоторые из них. Задание для 8а класса по 2-й главе книги

Сары Пеннипакер «Пакс». Для самостоятельной работы учащимся была предложена небольшая инструкция: прочитайте 2-ю главу по ссылке. Ответьте на вопросы. Обоснуйте ответы примерами из текста, цитатами.

1. Какими причинами отец Питера объясняет мальчику свое решение оставить лиса в лесу?

2. Мы получаем представление об отце Питера через восприятие близкими (Питер, лисенок Пакс, дед). Какое мнение у вас сложилось о нем? А с точки зрения автора, отец Питера – хороший человек?

3. Какие выводы о Питере можно сделать на основе анализа истории с кроликом?

4. Докажите примерами, что Питер и Пакс – «одно целое».

5. Проследите за ходом мыслей Питера о лисе и сделайте выводы о том, что заставляет мальчика пренебречь опасностью и отправиться на поиски Пакса. Подтвердите свои выводы цитатами.

6. Объясните разницу в значении слов «неразлучники» и «неразлучимы».

7. Как Питер планирует свой маршрут? Что для него особенно важно?

Задание для 8б класса по 2-й главе книги Сары Пеннипакер «Пакс». К заданиям была предложена следующая инструкция: прочитайте главу по ссылке. Ответьте на вопросы. Обоснуйте ответы цитатами.

1. Почему Питер пытается «стереть из памяти ту последнюю минуту, когда он видел своего лиса»?

2. Что запомнилось Питеру в давней истории с кроликом: само событие или его чувства? Докажите свою мысль цитатами из текста.

3. Покажите, как постепенно Питер приходит к осознанию совершенного «неправильного поступка» и к принятию решения отправиться на поиски лиса.

4. Какие слова использованы для описания эмоционального состояния Питера после совершенной им ошибки? Выпишите их.

5. Как отец объясняет своему сыну сущность долга? Совпадает ли это объяснение с вашим пониманием?

6. Как писатель показывает влияние жизненных обстоятельств и событий, про-

изошедших с отцом, на его характер, отношение к жизни и к сыну?

7. Что узнает Питер о детстве своего отца?

8. Охарактеризуйте отношение мальчика к отцу.

9. Придумайте 2–3 варианта заголовков к этой главе, с помощью которых можно привлечь к ней внимание читателей. Дайте комментарии.

10. Подберите для этой главы два эпиграфа, функции которых заключаются в том: 1) чтобы отразить основную мысль главы; 2) чтобы заинтриговать читателя.

Задания по 8, 10-й главам книги Сары Пеннипакер «Пакс» для 9 класса. Учащиеся получили следующую инструкцию: прочитайте главы по ссылке. Ответьте на вопросы. Обоснуйте ответы цитатами.

1. Какое впечатление производит героиня книги Вола? Что особенного можно увидеть в описании ее внешности, речи?

2. «Начнем историю с правды. У меня тут такое правило», – говорит Вола Питеру. Как это утверждение характеризует героиню? Почему она хочет услышать от Питера правду?

3. Почему Питер, несмотря на возникшее непреодолимое препятствие, не хочет отступать и возвращаться к деду?

4. Проследите, как в диалоге с Волой Питер пытается отстаивать свой выбор и свою позицию. В каких утверждениях это проявляется? Как это характеризует Питера?

5. Почему Питер решается просить помощи у «сумасшедшей» Вола?

6. Как вы думаете, почему Вола соглашается помочь Питеру? Что становится для нее решающим? Найдите в тексте подтверждение своему ответу.

Представим задания к уроку развития речи.

Письменное задание по 1, 2-й главам книги С. Пеннипакер «Пакс» для 9 класса. Для выполнения задания была дана следующая инструкция: прочитайте главы. Заполните таблицу. Пример (ситуация, факт) формулируйте своими словами, а затем добавляйте цитаты. Объем примера 3–5 предложений (цитата в подсчет не включается).

Таблица для выполнения задания

Толкование понятия (объем 1–2 предложения)	Прямой ответ на вопрос по понятию (объем 2–4 предложения)	Пример(ы) и цитаты из 1 или 2-й главы книги
Привязанность – это	Как проявляется привязанность?	1. Пример (примеры): 2. Цитата (цитаты):
Верность – это	Что значит быть верным?	1. Пример (примеры): 2. Цитата (цитаты):
Долг – это	Как чувство долга помогает человеку совершать выбор?	1. Пример (примеры): 2. Цитата (цитаты):

Методические консультации и рекомендации, сценарии учебных ситуаций, технологические карты уроков, программы образовательных практик вошли в гимназический электронный сборник «Современные тексты и современные дети. Методические идеи и педагогический опыт», назначение которого – методическая поддержка педагогов, библиотекарей, студентов-гуманитариев.

После апробации первого сборника, в ходе которого был выявлен образовательный, нравственный потенциал текстов из 4-го выпуска календаря «Летние чтения – наши предпочтения», началась совместная работа над вторым сборником читательских гидов к 5-му выпуску. К этому процессу кроме учителей литературы подключились пе-

дагоги-предметники. Так, гид по повести Ольги Громовой «Сахарный ребенок» создавался учащимися во взаимодействии с учителем истории, по графическому роману Иессики Баб Бунде «Когда я вернусь» о Холокосте – с учителем обществознания, по повести Дмитрия Ищенко «В поисках мальчишеского бога» – с учителем географии. В результате сотрудничества учителя и ученика (обсуждение произведения, его связи с содержанием предмета, проблематики, вопросов) количество интересных проблемных вопросов и заданий в гиде увеличилось. Важно в этом творческом процессе и то, что календари и гиды помогли ввести произведения новейшей литературы XXI в., адресованные современным школьникам, в круг профессионального чтения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисенко Н.А. Что нужно знать учителю-словеснику о психологических особенностях поколения Z // Русский язык в школе. – 2021. – Т. 82. – № 3. – С. 7–17.
2. Дашевская Н.С. Тимофей: блокнот. Ирка: скетчбук. – М.: Самокат, 2020. – 176 с.
3. Пеннипакер С. Пакс. М.: Самокат, 2020. – 320 с.
4. Чудинова В.П. Чтение и литературные предпочтения школьников поколения Z: социокультурный контекст [Электронный ресурс] // Обсерватория культуры. – 2018. – Т. 15. – № 6. – URL: <https://observatoria.rsl.ru/jour/issue/view/38/showToc>.

УДК 371.261

Ю.А. Трегубова, М.А. Мосина
Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся
в современной школе

Обсуждаются новые подходы к оцениванию как инструменту мониторинга образовательных достижений обучающихся, средству стимулирования обучения, положительной мотивации, влияния на личность. Особое внимание уделяется проблеме организации альтернативного аутентичного контроля, способствующего осуществлению формирующего оценивания достижений учащихся. Приводится дефиниция понятия «формирующее оценивание», раскрывается его значение для современного образования. Даются примеры и некоторые техники формирующего оценивания как в офлайн-, так и в онлайн-обучении. Подчеркивается роль инструментов самооценивания в формировании способности к самостоятельной учебе: инструменты обратной связи, самооценка, взаимооценка, рефлексия.

Ключевые слова: формирующее оценивание, оценка для обучения, итоговое оценивание, суммативное оценивание.

В современном мире педагогическое сознание окончательно приняло новые образовательные ценности, где в центре образовательного процесса стоит активный и самоорганизующийся ученик, а учитель занимает позицию тьютора или посредника в его учебной деятельности. Эти изменения настолько укоренились, что уже и в языке зафиксированы различия в смыслах понятия «обучение», которое предполагает «преподавание» учителя и «учение» обучающегося, которому отдается безоговорочный приоритет. Ведущими идеями образования являются образование в течение всей жизни, причем инициатором этого образования должен быть тот, кто учится; вариативность и индивидуализация обучения для обеспечения запросов и возможностей; компетентностный подход, который тесно связан с активным характером обучения. Наиболее полно образовательная стратегия современности выражается лозунгом, сформулированным английской системой образования: «Возьми в свои руки контроль над своим обучением», а также лозунгом «Когда дети учатся, нации процветают».

Чтобы эти лозунги реализовались на практике и обучение носило результативный и осознанный характер, ученику сегодня необходим доступ к оцениванию. То есть учитель должен поделиться с учеником инструментами оценивания, раскрыть ему

основания или критерии, по которым производится оценивание, и дать возможность воспользоваться результатами оценивания в своих интересах.

Внедрение нового федерального государственного образовательного стандарта повлекло за собой изменение подходов к оцениванию учащихся в связи с предъявляемыми требованиями к результатам освоения образовательной программы. Оценивание должно проводиться не только с целью итоговой фиксации достижений учащихся, но и с целью формирования и развития у учащихся необходимых навыков и умений.

Кроме того, неотъемлемой частью становится система оценки достижения планируемых результатов освоения образовательной программы, которая управляет качеством образования, обеспечивает оценку динамики индивидуальных достижений обучающихся, предусматривает использование разнообразных методов и приемов оценивания, которые на различных этапах образовательного процесса способствовали бы оцениванию как предметных, так и метапредметных результатов учащихся.

Под оценкой в дидактике понимается процесс соотнесения реальных результатов образования с теми целями, которые были запланированы. Количественная же система оценивания, традиционная для россий-

ской школы, не отвечает запросам современности, ведь в ней

- отсутствуют четкие критерии оценки достижения планируемых результатов обучения, понятные учащимся, родителям и педагогам;

- педагог выставляет отметку, ориентируясь на средний уровень знаний класса в целом, а не на достижение каждым учеником единых критериев;

- отметки, выставляемые ученикам, не дают представления об усвоении конкретных элементов знаний, что не позволяет определить результат обучения каждого ученика;

- отсутствует оперативная связь между учеником и учителем в процессе обучения, что не способствует высокой мотивации изучения предмета.

Сверхзадача современной школы – дать возможность школьнику осознать смысл каждого предпринятого им шага на пути к знаниям, научиться самому ориентироваться в процессе познания. Все больше говорится о том, что современная система оценивания должна базироваться на совокупном использовании двух видов оценивания: формирующего и суммативного. А создание атмосферы и учебной среды, в которой дети могли бы наслаждаться учением, осуществлять само- и взаиморефлексию и совершенствоваться, – это фундамент для оценивания [1].

Формирующее оценивание – новый педагогический инструмент, полностью соответствующий современным образовательным ценностям и задачам. Он основывается на адресной поддержке обучения, актуализирующей учебную самостоятельность каждого обучающегося, помогает ему самостоятельно находить наилучшие стратегии и способы своей учебной деятельности.

Формирующие оценки помогают учителям определять концепции, которые учащиеся пытаются понять, навыки, которые они обретают с трудом, или стандарты обучения, которых они еще не достигли, чтобы можно было внести коррективы в уроки, методы обучения и академическую поддержку.

Формирующее оценивание (Formative Assessment) и оценка для обучения (Assessment for Learning) – синонимы. В отечественной литературе больше «прижился» первый термин. Ближким к рассматриваемому понятию в нашей педагогике является и понятие «безотметочное обучение».

Официально понятие «формирующее оценивание» признали в 2000-х гг., в связи с чем были утверждены некоторые официальные документы и рекомендации для школ [4]. С этого времени отмечается и признание формирующего оценивания в качестве эффективного инструмента, особенно национальными системами оценивания тех стран, которые ориентированы не только на контроль, выставление отметок и фиксацию достижений или неудач обучающихся, но и на повышение качества их образования.

Общая цель формирующего оценивания – собрать подробную информацию, которая может быть использована для улучшения обучения и учения в процессе, ведь интерпретация полученных фактических данных позволяет учащимся и их учителям понять, на каком этапе усвоения знаний дети находятся и в каком направлении им следует двигаться. Роль формирующего оценивания в развитии ученика состоит в том, что оно выводит его на новую ступень развития. Идея развития через оценку заложена в «петле качества» (рисунок).



Рис. 1. Петля качества

Что делает оценку «формирующей», так это не дизайн теста, техники или самооценки как таковой, а то, как она используется, то есть для информирования в процессе обучения и модификаций обучения. Когда учащиеся знают, что у них хорошо получается и над чем им еще нужно поработать, они берут на себя большую ответственность за собственное обучение и академический прогресс [3].

Формирующее и итоговое оценивание должны служить одним и тем же целям обучения. Оценки, которые учащиеся используют в процессе развития, практики и обучения, должны основываться на тех же знаниях и навыках, которые они в конечном итоге продемонстрируют для оценки.

Формирующее оценивание применяется для получения данных о текущем состоянии с целью определения ближайших шагов в сторону улучшения, поэтому наиболее

близким по смыслу российским понятием является понятие «текущее оценивание». Суммативное оценивание проводится с целью определения соответствия знаний учащихся нормам и требованиям стандартов обучения и констатирует факт обученности.

Если формирующее оценивание проводится самими участниками образовательного процесса и с той частотой, которая необходима учителю и учащимся для достижения целей, то суммативное оценивание осуществляется, как правило, внешними органами согласно тем или иным нормативным документам. При формирующем оценивании шкала оценивания может быть разработана самим учителем или группой учителей, при суммативном оценивании используется общепринятая государственная шкала оценивания. Сравним суммирующую и формирующую оценки в таблице.

Таблица

Соотношение суммативного и формирующего оценивания

	Суммативное оценивание	Формирующее оценивание
Время проведения	В конце обучения	В процессе обучения
Для кого	Ориентирована на совокупность учащихся	Ориентирована на конкретного учащегося
Кто оценивает	Субъект, который непосредственно не участвует в процессе обучения	Учитель, который обучает, находится внутри процесса обучения
Зачем оценивает	Фиксирует уровень достижений учащихся по итогам освоения конкретного содержания образования	Выявляет пробел в освоении учащимися содержания образования, чтобы восполнить его максимально эффективно для каждого учащегося

Окончание таблицы

	Суммативное оценивание	Формирующее оценивание
Как оценивает	Предполагает сравнение одного ученика с другим, но не посредством сравнения работ учащихся, а путем сравнения каждой работы с эталоном	Определяет индивидуальные достижения каждого учащегося и не сравнивает результаты разных учащихся
Обратная связь	Итоговое суждение/оценка	Возврат к материалу
Инструмент оценивания	Система заданий, стандартизированных по содержанию, процедуре и способам проверки	Единичные задания, не стандартизированные по содержанию, процедуре и способам проверки

Отметим, что формирующие оценки дают учителю информацию о том, сколько времени нужно «формировать», а когда пора «суммировать». Все учащиеся разные, некоторым нужно больше практики, чем другим, чтобы овладеть знаниями или навыками. Если информация по формирующему оцениванию говорит о том, что работа ученика близка к учебной цели, то эти ученики, очевидно, не нуждаются в дополнительной практике и готовы продемонстрировать свои достижения на итоговой оценке [5].

Формирующая информация об оценке может поступать из вопросов и обсуждений с учениками, из их работы (контрольных вопросов, заданий, домашних заданий) или из непосредственного наблюдения за учениками, выполняющими свою работу. Когда учащиеся и учителя регулярно обмениваются информацией о качестве работы по отношению к целям обучения, обучение улучшается.

Использование учащимися формирующего оценивания варьируется в зависимости от уровня их развития. Дети младшего возраста могут и должны участвовать в оценке своей работы, но их нужно научить делать это. Исследования показывают, что дети младшего возраста могут сосредоточиться только на аккуратности и других поверхностных характеристиках работы, когда они впервые проводят самооценку. Однако с помощью инструкций и практики они учатся сосредотачиваться на цели обучения.

У учащихся также есть индивидуальные различия в своих предпочтениях и использовании отзывов учителей. Некоторым учащимся могут потребоваться инструкции о том, как использовать обратную связь и как

проводить самооценку. Учащиеся, которые никогда не сталкивались с самооценкой, могут сначала заявить, что обратная связь – это исключительно «работа учителя». Однако исследования показывают: как только учащиеся поймут, что информация, полученная как из отзывов учителей, так и из их собственной самооценки, может помочь им в совершенствовании, они будут более глубоко обрабатывать материал, больше упорствовать и усерднее стараться и в итоге станут более саморегулируемыми учениками.

Эффективное формирующее оценивание включает в себя обратную связь (feedback), которая должна быть обеспечена специальным инструментарием. Эта обратная связь наиболее эффективна, когда она затрагивает не один, а несколько аспектов обучения. Например, предлагается, чтобы инструментарий оценивания некоторых видов работы учащихся актуализировал самооценку ученика в трех аспектах:

- 1) самооценка продукта (завершенной задачи);
- 2) самооценка образовательных достижений (насколько и в чем обучающийся продвинулся с течением времени);
- 3) самооценка процесса обучения (что именно помогало/мешало обучающемуся добиться успеха).

В печатных и электронных средствах информации профессионального педагогического сообщества пропагандируются и ярко преподносятся идеи формирующего оценивания, приемы и способы активизации самомониторинга и обратной связи. Приведем примеры.

1. Оценивание по итогам изучения темы (блока, раздела, параграфа).

- Индекс-карточки

Учитель периодически раздает обучающимся карточки с заданиями на обеих сторонах: 1-я сторона – перечень основных мыслей и идей изученного материала (раздела, темы) и обобщение идей, 2-я сторона – вопросы, которые помогают понять, какой материал не поняли в изученной теме.

Учитель и учащиеся (во время самооценки) оценивают предметные образовательные результаты. Цель учителя и учеников – анализ трудностей, которые возникли у обучающихся в результате изучения темы; повторение материала, необходимого для дополнительного объяснения, закрепления.

- Одноминутное эссе (двухминутное, пятиминутное эссе)

Учащиеся пишут эссе по вопросам:

- Что самое главное ты узнал сегодня на уроке?

- Какой материал остался для тебя непонятным?

Учитель и учащиеся (во время самооценки) оценивают предметные образовательные результаты. Цель учителя и учеников – анализ трудностей, которые возникли у обучающихся в результате изучения темы; повторение материала, необходимого для дополнительного объяснения, закрепления.

- Цепочка заметок

Обучающиеся передают друг другу листок, на котором учитель написал один вопрос по поводу происходящего на уроке.

Получив листок, ученик находит момент, пишет ответ и кладет его в конверт.

Учитель оценивает предметные и метапредметные образовательные результаты. Цель учителя – анализ ответов обучающихся и вывод о возможных трудностях, возникающих у них на уроке.

- Вопросы для тестов

Обучающиеся составляют по какой-либо теме вопросы для теста и дают возможные ответы к ним в формате, заданном учителем. Учитель оценивает предметные и метапредметные образовательные результаты. Цель учителя – анализ ответов обучающихся и вывод о возможных трудностях, возникающих у них на уроке.

- Матрица запоминания

Учитель предлагает учащимся заполнить таблицу в соответствии с заголовком столбцов и строк. Учитель оценивает предметные и метапредметные результаты. Целью является анализ правильных и неправильных ответов для каждой ячейки таблицы, что позволит выделить «образцы» ошибочных ответов и подумать об их причине и путях исправления.

- Квадраты

Это вид оценивания с выбором задания учащимися. Учитель создает таблицу из четырех ячеек (квадратов) с надписями «предсказать», «объяснить», «обобщить» и «оценить». Когда учитель объяснил новый материал, каждый учащийся выбирает для себя квадрат – задание определенного типа, которое выполняет в устной форме, отвечая на вопрос учителя. Учитель оценивает предметные и метапредметные результаты. Цель – проанализировать ответы учеников и оценить уровень понимания изученной темы, а также познавательные навыки.

- 2. Оценивание в ходе урока.

- Сигналы рукой

Учитель предлагает обучающимся показывать сигналы рукой, которые обозначают понимание или непонимание изучаемого материала (в ходе объяснения учителем каких-либо понятий, принципов, процесса). Предварительно педагог договаривается с учащимися об использовании условных сигналов. Варианты сигналов:

- «Я понимаю и могу объяснить» – большой палец направлен вверх;

- «Я все еще не понимаю» – большой палец направлен вниз;

- «Я не совсем уверен, у меня есть сомнения в правильности моего понимания, вопросы» – большой палец направлен в сторону.

Учитель и учащиеся (во время самооценки) оценивают метапредметные и предметные результаты. Цель – педагог анализирует понимание учениками объясняемого материала; определяет оптимальный темп урока. По итогам оценивания учитель может продолжить объяснение или объяснить непонятный материал повторно.

- Светофор

Каждый ученик использует карточки красного, зеленого и желтого цвета. Учитель предлагает учащимся давать карточками сигналы: «Понимаю» или «Не понимаю». Ученик показывает желтую или красную карточку – знак учителю о том, что необходимо повторное объяснение непонятого материала. Педагог может попросить объяснить сложный материал тех учеников, которые подняли зеленые карточки.

Учитель и учащиеся (во время самооценки) оценивают метапредметные и предметные результаты. Цель – педагог анализирует понимание учениками объясняемого материала; определяет оптимальный темп урока. По итогам оценивания учитель может продолжить объяснение или объяснить непонятный материал повторно.

- Речевые образцы

Учитель периодически дает обучающимся речевые образцы (выражения, подсказки), помогающие строить ответ. Например, «Основной идеей рассказа является..., потому что...». Речевой образец предъясняет в письменной или устной форме. Ответ учащегося – в устной форме.

Учитель оценивает метапредметные и предметные результаты и анализирует, как учащиеся понимают основные идеи, принципы, логику выполнения задания.

- Поиск ошибок

Учитель дает обучающимся письменные задания с ошибками или устные высказывания о каких-либо идеях, принципах или процессах, содержащие ошибки. Затем он предлагает учащимся найти и исправить ошибки или высказать свое согласие или несогласие с высказыванием, объяснить свою точку зрения. Работу школьники выполняют в устной или письменной форме.

Учитель оценивает метапредметные и предметные результаты и анализирует, как учащиеся понимают основные идеи, принципы, логику выполнения задания.

- Матрица наблюдения

Это таблицы наблюдений различных процессов: работа в ходе выполнения проекта, исследовательская работа.

Учитель оценивает метапредметные и предметные результаты и анализирует, как

учащиеся понимают основные идеи, принципы, логику выполнения задания.

3. Оценивание познавательных процессов.

- Измерение температуры

Учитель останавливает ход урока и задает учащимся вопрос: «Что мы делаем?» Учащиеся отвечают.

Метод выявляет, насколько правильно ученики выполняют задание. Ответив на вопрос, учащиеся предоставляют информацию об уровне понимания сути задания или процесса его выполнения. Такое оценивание позволяет исключить случайные правильные ответы, полученные в результате угадывания или списывания. Данный вид работы выполняется в устной форме.

- Интервью

Учащегося просят обдумать сделанное задание и вслух объяснить, как он его выполнял и почему именно так. Данный вид оценивания проводится в устной форме.

Цель интервью для учителя – выслушать учащегося и понять ход его мыслей. В ходе ответа ученика учитель понимает, в каком месте своего объяснения ученик делает ошибку.

- Уточнение с помощью вопроса «Почему?»

Это способ уточнить сказанное. Учащиеся передают разными способами предложение из текста:

- перефразируют и сохраняют смысл;
- перефразируют и изменяют смысл;
- заменяют на «обманку», т. е. предложение, которое похоже по синтаксической структуре и тематике, но не имеет никакого отношения к оригинальному предложению и отрывку в целом;
- передают без изменений.

Учащиеся читают исходный отрывок, а затем на отдельном листе, где даны четыре варианта предложений, они помечают «верно» или «неверно», проверяют соответствие предложений прочитанному отрывку. Свои ответы учащиеся должны объяснить.

Варианты ответов и объяснение выбранного варианта помогут учителю выявить проблемы в понимании материала

или ошибки в логических рассуждениях учащихся.

- Перевод информации

Учащимся предлагается преобразовать один вид информации в другой, например, текст в таблицу, таблицу в текст, текст в картинку, график в текст в письменной форме [2].

Формирующее оценивание прекрасно работает и в виртуальных классах, что особенно актуально в период пандемии. Популярных традиционных викторин и опросов на бумажных носителях больше нет: большие пальцы вверх/вниз, жесты руками, смайлы, онлайн-опросы, доски обсуждений и окна чата стали новыми опорами формирующего оценивания в виртуальных классах.

Эти быстрые «проверки пульса» помогают учителям убедиться, что учащиеся усваивают ключевые концепции, и позволяют выявить пробелы в их понимании, даже если учитель находится по другую сторону экрана.

Фактически многие популярные цифровые приложения и сайты, такие как Nearpod, Flipgrid, Mentimeter и Seesaw, могут работать в тандеме с проверенными оценками, которые учителя оттачивали в своих классах перед пандемией. Nearpod, например, позволяет учителям встраивать короткие викторины, опросы, игры в урок, чтобы проверить понимание, прежде чем переходить к следующей концепции. LearningApps – инструмент для создания интерактивных тестов для самопроверки. Kahoot – прекрасная замена пультов для системы обратной связи в классе. Все, что надо, – это компьютер, проектор и наличие смартфонов у ребят в классе. Процесс проверки превратится в настоящую увлекательную игру! Google Form – создание тестов, анкет, опросников. Quizizz – тесты, составленные в сервисе, их можно давать учащимся в качестве домашнего задания. Quizlet легок в использовании и невероятно многогранен в представлении одного и того же теста. Среди опубликованных учителями тестов можно найти тесты разной тематики (математика, химия, биология и т. д.), но более всего он подходит для изучения новых иностранных слов.

Plickers используется для быстрого голосования, проведения опросов, тестов. Диаграмма, показывающая результаты голосования, меняется в режиме реального времени. Socrative схож с Kahoot – учитель создает опросники/тесты, а ученики могут ответить на него со своего телефона или планшета. Flisti – простой инструмент, позволяющий без регистрации вбить вопрос и варианты ответов.

Вот несколько способов, как учителя могут использовать формирующее оценивание в виртуальном классе, чтобы убедиться, что учащиеся находятся на правильном пути как в учебе, так и в эмоциональном плане.

Дипстики (dipsticks)

В начале живого занятия задайте общий вопрос об уроке предыдущего дня, например «Все ли чувствуют себя комфортно относительно темы прошлого урока?», и попросите учащихся ответить индивидуально, бросив смайлик или отметив палец вверх/вниз в своем окне чата или видео. Студенты также могут поднести к экрану стикер или лист бумаги с ответом. Необязательно, чтобы все вопросы были серьезными; забавные вопросы помогут заинтересовать учащихся в начале урока.

Другой вариант: задайте учащимся более конкретный вопрос о недавно рассмотренном вами материале, а затем попросите их оценить свое понимание по шкале от 1 до 5. Они могут поднять необходимое количество пальцев в качестве сигналов во время онлайн-урока. Так же работает популярный «светофор». Попросите учащихся показать цвет в зависимости от того, как они относятся к теме, которую вы преподаете: зеленый – переходите к следующей теме; желтый – продолжайте медленно, пока я все еще обрабатываю; или красный – стоп, я не понимаю.

Цифровые журналы

Не все учащиеся обрабатывают информацию с одинаковой скоростью, не все любят поднимать руку и быть публично признанными во время урока. Упражнения на размышление после занятий, которые дают учащимся личное пространство для более глубокого размышления и сигнализируют как о том, что они поняли, так и о том, что

они не понимают, легко продолжить удаленно.

Учителя могут создать онлайн-документ «Journal Jot» для каждого учащегося с помощью Google Docs или платформы, такой как Blackboard, чтобы измерить, насколько хорошо учащиеся запоминают информацию. В своем дневнике учащиеся могут индивидуально отвечать на такие подсказки, как K-W-L: что они знают, что они хотят знать и что они узнали; или 3–2–1: три вещи, которые вы узнали; две вещи, которые вы нашли интересными; одна вещь, которую вы не поняли.

Квадрат, треугольник, круг

По словам Андерсона, очень важно предоставить учащимся выбор с помощью формирующих оценок, поскольку не все учащиеся демонстрируют свое мышление одинаково. Андерсон рекомендует квадрат, треугольник, круг – занятие, в котором учащиеся выбирают форму и соответствующий вопрос. Квадрат означает что-то, что теперь в их мышлении «возведено в квадрат». Выбор треугольника ставит перед студентами задачу извлечь три важные идеи из того, что они узнали, в то время как круг просит студентов обсудить что-то «циркулирующее»: идеи, которые еще не полностью сформированы в их сознании.

При асинхронном обучении учащиеся могут самостоятельно писать свои ответы в онлайн-документе в качестве упражнения на размышление. Или, на синхронном уроке, учителя могут сделать упражнение совместным, попросив учащихся выбрать форму, а затем разделив их на группы в зависимости от выбранной формы. Студенты могут кратко обсудить свои размышления с одноклассниками в комнатах для обсуждения и поделиться с классом, чтобы завершить обучение.

Периодические парные оценки

При обучении вне класса особенно важно развивать отношения между учениками. Назначьте каждому учащемуся виртуального друга на неделю или разделите учащихся по парам случайным образом, чтобы они могли разговаривать в классе и оценивать знания друг друга. В парах учащихся можно разместить в комнатах для обсуждения на

Zoom или другой платформе видеоконференцсвязи, чтобы они могли выполнять многие из тех же заданий, которые они когда-то делали в классе, чтобы проверить понимание. Дайте каждому студенту общую рубрику или используйте процесс обратной связи TAG, чтобы оценить задание его сверстника; пусть они также поделятся с вами отзывами. Или попросите учащихся научить друг друга концепции во время записи (аудио или видео) и загрузить файл для просмотра. Эти упражнения также можно адаптировать для асинхронного обучения с помощью инструментов Google Classroom.

Виртуальные билеты на выход

Использование выходных билетов или ответов учащихся на подсказки или вопросы на листке бумаги в конце урока – это популярная практика формирующего оценивания, которую легко переносить в онлайн-режим.

Учителя могут вести документ Google для каждого учащегося, чтобы сохранить конфиденциальность информации, или распространить его на весь класс, разместив вопросы на платформе, такой как Flipgrid, чтобы учащиеся могли видеть и комментировать ответы других.

Таким образом, технология формирующего оценивания позволяет соотнести оценочную деятельность педагога и ученика. Учитель и ученик в таком случае выступают как равнозначные субъекты оценочной деятельности, что делает оценивание формирующим. Использование формирующей обратной связи на уроке означает, что класс становится местом постоянного диалога, который помогает ученикам осознать требования и улучшить свои достижения.

Формирующая оценка методологически полностью соответствует идеям модернизации современного образования. В образовательной практике ряда стран формирующее оценивание является обязательным атрибутом деятельности педагога (учителя, преподавателя, независимо от уровня образования). Оно поддерживается администрацией и поощряется специальным образом, поскольку требует от учителей особой квалификации и дополнительных временных, интеллектуальных и трудовых затрат.

Для внедрения в практику работы формирующего оценивания необходимо создание единой внутришкольной системы, использующей банк техник, приемов и методов формирующего оценивания, единого критериального аппарата для схожих видов работ, подкрепленного нормативными актами и методическими рекомендациями по использованию результатов оценивания.

Опыт формирующего оценивания пропагандируется и распространяется через конференции, многочисленные специализированные сайты и печатные издания. Информационные ресурсы формирующего оценивания активно пополняются новыми идеями, выявленными и доказанными учеными, и техниками, проверенными педагогами в своей практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грини В., Келлаган Т. Оценка образовательных достижений на национальном уровне. – М.: Логос, 2011.
2. Технология формирующего оценивания // Образовательная социальная сеть [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2020/05/02/tehnologiya-formiruyushchego> (дата обращения: 30.09.2021).
3. Ainsworth L. Common formative assessment: An overview. The leadership and learning center, 2006. 1 p. – URL: <http://www.doe.in.gov/sites/default/files/turnaround-principles/2fdtcommonformassess.pdf>.
4. Black, P., & Wiliam, D. (2008). Seven Strategies of Assessment for Learning. Oxford.
5. Gullickson A.R. (ed.) Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. The student evaluation standards: How to improve evaluations of students. Thousand Oaks, CA: Corwin Press; Educational Policy Leadership Institute, 2003. – 240 p.

УДК 371.21

Г.И. Хусяинова

К вопросу об организации обучения детей-инофонов среднего школьного возраста в общеобразовательной школе

Рассматриваются вопросы обучения детей-инофонов, для которых русский язык становится не только школьным предметом, но и единственным средством общения и получения знаний из других научных областей. Языковой барьер создает для таких учащихся определенные трудности. Задача учителя – помочь ребенку в овладении навыками групповой коммуникации, освоении русского языка на функциональном уровне. Соответственно, предлагаются некоторые приемы, методы и формы работы с детьми-мигрантами в условиях реализации ФГОС.

Ключевые слова: инофон, обучение детей-инофонов, обучение детей-мигрантов, русский язык как иностранный, русский язык как неродной, развитие связной речи.

Традиционно методика преподавания русского языка как иностранного ориентирована на взрослое поколение, на студентов, приезжающих в Российскую Федерацию для продолжения образования. Стандарты и программы образования в РФ для детей дошкольного и школьного возраста предполагают наличие базовых знаний основного государственного языка – русского. На территории нашего государства проживает более двухсот различных народностей, имеющих свои культурные и языковые особенности. Однако система образования в Российской Федерации построена так, что в регионах выделены часы на изучение родного языка и родной культуры, не в ущерб изучению основного государственного языка. Кроме того, в крупных городах с 2000-х гг. развивается тенденция открытия классов и школ с этнокультурным компонентом. Дети, рожденные в поликультурной среде, с детства говорящие на двух языках – русском и родном, т. е. билингвы, не испытывают сложностей в изучении русского языка, отличных от тех сложностей, которые возникают у русскоговорящих сверстников.

Начиная с 2010-х гг. проблема обучения детей-мигрантов поднимается исследователями, однако предложенные решения проблем касаются либо отдельных возрастных пластов, либо сфер использования языка. Так, например, Данелян Е.Г. в своем пособии «Учимся говорить по-русски» предлагает методику развития устной связной речи. О трудностях обучения детей-

инофонов младшего школьного возраста писали Устьян Д.Г. и Ефременко Л.В., кроме того, они предлагали различные пути решения вставшей перед школьными учителями начальных классов проблемы. Морозова Е.А. и Цапурина И.С. также предлагают варианты работы с обучающимися начальной школы на уроках русского языка и литературного чтения.

В современном мире масштабы международной миграции расширились, и эта тенденция также отразилась на детских садах и школах. В классах все чаще появляются дети-инофоны, для которых русский язык является иностранным языком. Некоторые из таких учеников сталкиваются с ним впервые, и перед ними резонно встает еще более глобальная проблема изучения и других дисциплин – математики, истории, биологии. Согласно ФГОС каждый ученик успешен в какой бы то ни было области, однако ребенок-инофон может почувствовать себя неуспешным из-за банального отсутствия понимания, о чем идет речь на уроке, а это приводит к апатии, нежеланию продолжать учиться и отрицательным результатам.

Обучение в среднем звене значительно расширяется, а образовательные программы направлены на углубление знаний. В связи с этим дети, не говорящие на русском языке, вне зависимости от своих реальных знаний в различных научных областях испытывают колоссальные трудности, как образовательные, так и психологические. Учи-

теля-предметники не смогут в полной мере реализовать индивидуальный и дифференцированный подходы к обучению при отсутствии базовых знаний у обучающихся, а значит, в первую очередь при появлении детей-инофонов в среднем звене необходимо восполнить пробелы в языке, помочь детям преодолеть языковой барьер и дать им возможность получить базовые знания не только по русскому языку, но и по остальным дисциплинам школьного курса.

Анализ устных и письменных работ обучающихся-инофонов 5–9 классов позволяет выявить следующие проблемы:

- низкий словарный запас;
- отсутствие понимания лексического значения слов;
- отсутствие понимания категории рода и падежа;
- отсутствие согласования слов в предложениях;
- использование только фонетического принципа в орфографии;
- отсутствие понимания структурно-го/смыслового/интонационного принципа пунктуации.

Данные проблемы не могут быть решены только на уроках русского языка, поэтому эффективно будет для детей-инофонов организовать внеурочные дополнительные занятия четыре или три раза в неделю в зависимости от уровня знаний каждого обучающегося. Кроме того, возможно сокращение или увеличение часов в процессе обучения в зависимости от способностей. Дифференцированный и индивидуальный подход может быть реализован в группах до десяти-двенадцати человек.

За основу построения коррекционного курса целесообразно взять методику обучения иностранным языкам, например Гальсковой Н.Д. и Гез Н.И., которые считают, что «языковое образование должно быть претворено в механизм развития культуры формирования образа мира и человека в нем» [1], чтобы реализовать и личностно-ориентированную направленность образования. Ребенок-инофон, изучая иностранный для него язык, должен овладеть навыками, необходимыми не просто для изуче-

ния школьных дисциплин, а в первую очередь для умения выражать свои чувства, мысли, для успешной социализации.

Некоторые методы и приемы работы по изучению иностранного языка, применимые по отношению к школьникам 5–9 классов, представлены в учебном пособии Голицынского Ю.Б. «SpokenEnglish: пособие по разговорной речи». Так, он предлагает задания и упражнения, направленные на формирование навыков умения задавать вопросы и отвечать на них. Однако не стоит забывать о специфике грамматического и стилистического строения русского языка, в отличие от европейских языков, а следовательно, методы и приемы, предлагаемые вышеуказанными методистами, могут быть применимы не ко всем разделам и темам. Общеввропейская система уровней владения неродными языками выделяет следующие дескрипты:

- понимание (т. е. аудирование и смысловое чтение);
- говорение (т. е. диалог и монолог);
- письмо (написание сочинений и изложений).

Ориентируясь на вышеуказанные дескрипты, учитель выстраивает структуру каждого занятия. Одно занятие должно быть посвящено отработке как минимум двух направлений, так как это как нельзя лучше помогает обучающимся осознать тесную связь понимания и говорения, или говорения и письма, или письма и говорения, что в конечном счете приведет к комплексной работе.

Вслед за Гальсковой Н.Д. выделим следующие аспекты содержания обучения: сфера общения, тема, текст и языковые средства общения. Программу следует выстраивать в виде тематических блоков – от простого к сложному, в зависимости от широты охвата сфер общения.

«Времена года. Погода» – этот блок, например, охватывает и бытовую, и научную сферы, объединяет несколько дисциплин – русский язык, литературу, географию и биологию. Прежде чем ребенок научится правильно говорить, необходимо показать ему, как это делается, следовательно,

начинать всегда нужно с аудирования и смыслового чтения. Очень важно правильно подбирать материалы для аудирования и тексты для чтения.

В качестве одного из вариантов проведения аудирования следует использовать отрывки из литературных произведений, например, рассказ М. Пришвина «Осенние листики». Несмотря на богатый выбор текстов, необходимо учитывать возрастные и психологические особенности обучающихся. Не стоит выбирать на начальном этапе тексты, изобилующие речевыми оборотами и фразеологизмами, не стоит также выбирать стихотворные тексты, так как часто они наполнены сложными метафорами, что усложняет понимание смысла текста для неподготовленного читателя. Зато прием олицетворения, напротив, создает образность и позволяет визуализировать пейзаж.

На основе прослушанного текста проводятся следующие формы работы:

- беседа (первичное эмоциональное восприятие текста);
- лексическая работа (повторение всех времен года).

На первых этапах работы с детьми-инофонами аудирование является лишь некой иллюстрацией грамотной русской речи, а вся основная работа проводится непосредственно с текстом, и главным является смысловое чтение. На данном этапе необходимо, чтобы каждый ученик сам выделил цветом в тексте непонятные для него слова, значение которых впоследствии разбирается коллективно. Некоторые слова учитель может объяснить сам, но важно дать возможность другим детям попытаться раскрыть значение слова. Этот метод решает сразу несколько задач:

- коммуникативную, при которой обучающиеся общаются друг с другом;
- образовательную, где обучающиеся учатся давать определение слову, строить правильно предложение и ответ на уроке;
- психологическую.

Лексическую работу не стоит проводить формально и отсылать обучающихся к толковым словарям: как показывает практика обучения русскому языку как иностранному,

и взрослые, и маленькие дети быстрее запоминают слова на ассоциативном уровне, кроме того, толковый словарь порой может только усложнить задачу и добавить больше непонятных слов.

Составление собственного словаря носит рекомендательный, а не обязательный характер, кроме того, оформление словаря может быть творческим и иллюстративным, в зависимости от навыков и круга интересов обучающегося. Возможно составление коллективного словаря.

Здесь же могут использоваться и ребусы как одна из форм визуального и ассоциативного запоминания новых слов.

Лексическая работа по одной тематике не должна ограничиваться одним уроком. Необходимо закрепить материал и на следующем занятии, например, провести пятиминутку, в ходе которой обучающийся должен будет соотнести описание явления с его названием или иллюстрацией в зависимости от тематики блока. Игра «Разгадывание кроссворда» по теме также может проводиться в качестве контроля знаний.

На примере текста М. Пришвина можно разобрать и лексико-грамматическую форму числа и падежа имен существительных, проанализировав роль окончаний. Например, проследить за трансформациями слов лист, листья, листы, поляне, поляну и др. При достаточной наблюдательности обучающихся у них могут возникнуть вопросы относительно слов клинушки, листика. В данном случае нам представляется возможным коснуться процесса словообразования и потренировать использование уменьшительно-ласкательных суффиксов.

На современном этапе развития образования визуализация становится одним из частотных и эффективных приемов, которые используют учителя иностранных языков и преподаватели русского как иностранного. Анализируя положения универсальной грамматики Н. Хомского, Казанская Н.В. предлагает методы и приемы изучения грамматических единиц в «контексте сознательно-ориентированного подхода», поясняя при этом психологические особенности современных детей и называя новый тип

обработки информации «клиповым типом мышления» [2]. Так, например, принцип визуализации прекрасно подойдет при изучении предлогов и союзов. Здесь же можно задействовать и ассоциативный ряд. Обучающимся можно предложить зарисовать содержание предложений так, чтобы предлоги в, на, под, около были правильно использованы.

Смысловое чтение не ограничивается лексической работой, оно тесно связано с говорением. Необходимо научить ребенка правильно выстраивать диалог, и начинать лучше с обучения вопросно-ответной форме изложения. Возможно использование следующих упражнений:

- закончить вопрос;
- правильно подобрать вопросительное слово;
- соотнести вопрос и ответ;
- собрать «рассыпавшийся» на отдельные реплики диалог;
- восстановить диалог;
- задать несколько своих вопросов к тексту (или конкретному предложению).

Безусловно, художественная литература – это образец красивой и грамотной речи, однако мы говорим о разных сферах коммуникации, а значит, тематический раздел должен быть изучен с разных сторон. Как указано выше, блок «Времена года. Погода» тесно связан с географией, поэтому следующим этапом изучения является работа с научным текстом.

В качестве материала для аудирования можно взять телевизионный выпуск прогноза погоды, при просмотре которого обучающиеся столкнутся с научными терминами. В то же время можно в качестве текстового материала взять статью из учебника географии. Лексическая работа с научным текстом уже сложнее – детям трудно будет дать определение многим словам самостоятельно, поэтому следует изначально (возможно, до прочтения текста для создания проблемной ситуации) предложить детям поиграть и попытаться соотнести определение и слово, а в ходе прочтения текста попытаться понять, правильно ли они соотнесли.

Смысловое чтение научных текстов также осложнено. При научении детей-инофонов читать научные тексты перед учителем стоит задача – помочь им разобраться в содержании учебного параграфа и правильно отвечать на поставленные вопросы, которые уже есть в учебнике.

Говорение и смысловое чтение непосредственно связаны с развитием устной связной речи, а при работе над этим разделом обучающиеся сталкиваются с проблемой неправильного произношения некоторых звуков в потоке речи. В особенности это касается различия твердых и мягких согласных, шипящих и аффрикативных. В связи с этим стоит обратиться к некоторым приемам риторики, которые описал в своем пособии «Практикум по культуре речи» Ханин М.И.:

- дыхательные упражнения;
- игра-телеграмма;
- чтение скороговорок [4].

Создание своего текста-описания, то есть написание сочинения – это одна из форм работы на уроках русского языка, в которой ученик-инофон сталкивается на всех уровнях образования, с 5-го по 9-й класс. Важно помнить о том, что даже при наличии довольно широкого словарного запаса обучающийся не сможет написать грамотного сочинения без должных знаний по синтаксису. В связи с этим таким детям учителя могут предлагать заготовки, шаблоны, причем разноуровневые.

Например, в зависимости от уровня словарного запаса обучающемуся предлагаются следующие формы работы с текстом:

- восполнить пробелы в тексте самостоятельно;
- восполнить пробелы в тексте путем выбора из представленных вариантов;
- восстановить деформированный текст;
- дать развернутые ответы на вопросы по тексту.

На этапах подготовки к сочинению и комплексному анализу текста на основных уроках русского языка также необходимо скорректировать задания для детей-

инофонов. Пахнова Т.М. в сборнике заданий «Комплексная работа с текстом» предлагает методику анализа текста, похожую на игру, но в то же время являющуюся подготовкой к сдаче ОГЭ и ЕГЭ. Так, например, стоит уделить большее внимание упражнениям, направленным на понимание смысла текста:

- найти утверждения, противоречащие/соответствующие содержанию текста;
- определить правильную последовательность предложений текста;

- подобрать синонимы/антонимы к слову [3].

Задания на выявление средств связи между предложениями могут вызвать трудности, но ими нельзя пренебрегать, так как именно такие задания помогут в дальнейшем научиться составлять собственный текст и станут средствами создания связного рассказа.

Однако задания на выделение стилистической принадлежности текста необхо-

димо отложить до получения базовых знаний на данную тему.

Все вышеперечисленные методы и приемы работы являются небольшой иллюстрацией того, как можно работать с детьми-инофонами, чтобы создать им психологически комфортные условия получения основного среднего образования, социализации и формирования мотивации к дальнейшему обучению. Обучение детей-инофонов в рамках внеурочных занятий должно идти в непосредственной связи с основными уроками русского языка и литературы, так как некоторые приемы могут и должны быть реализованы на основных уроках.

Кроме того, особое внимание необходимо уделить мотивационной стороне: привлечение родителей, классного руководителя и учителей-предметников – одно из важнейших условий успешного включения ребенка-инофона в образовательный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория и методика обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2006. – С. 36.

2. Казанская Н.В. Визуализация как средство устранения отрицательной грамматической интерференции в процессе преподавания русского и английского языка как иностранного или неродного // Web of Scholar. – 2017. – Т. 2. – № 4 (13). – С. 3–9.

3. Пахнова Т.М. Комплексная работа с текстом: сборник заданий. 9–11 классы. – М.: ВАКО, 2015. – С. 4.

4. Ханин М.И. Практикум по культуре речи, или Как научиться красиво и убедительно говорить: учебное пособие. – СПб.: Паритет, 2002. – С. 152–169.

Раздел V

НАУЧНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ ПГГПУ

УДК 378.2

И.А. Голубева

Тематика научных исследований студентов педагогических вузов ПФО в 1960–1970 гг.

Анализируются особенности выбора тематики научных исследований студентами педагогических вузов ПФО в 1960–1970 гг. Автор выделяет несколько основных направлений тематики студенческих научных работ, приводит примеры тем научных исследований студентов, сравнивает выбор тематики исследований на двух этапах: 1960–1970 и 1971–1974 гг.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность студентов, Приволжский федеральный округ, тема научного исследования.

Становление и развитие научно-исследовательской деятельности студентов в высших педагогических заведениях современного Приволжского федерального округа (ПФО) имеет особую богатую и интересную историю. Важной характеристикой научной работы студентов является выбор научной темы для проведения исследования.

Данная статья подготовлена на основе анализа источников государственных архивов Удмуртской Республики и Пермского края. В ней рассматриваются особенности выбора тематики научных исследований студентами трех педагогических вузов ПФО в 1960–1970-е гг.: Пермского государственного педагогического института (ныне – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, далее – ПГПИ), Глазовского государственного педагогического института (далее – ГГПИ) и Удмуртского государственного педагогического института (ныне – Удмуртский государственный университет, далее – УГПИ).

Подробные годовые отчеты студенческих научных обществ, протоколы конкурсных комиссий, отчеты о работе научных кружков позволяют нам классифицировать тематику научных исследований и выделить несколько основных, наиболее часто встречающихся направлений:

- научные исследования педагогической и психолого-педагогической направленности;

- научные исследования, посвященные событиям Великой Отечественной войны;

- научные исследования, посвященные изучению географии, истории, экономики, культуры конкретной территории СССР;

- научные исследования, посвященные конкретным историческим личностям;

- научные исследования, посвященные историческим событиям изучаемого и более раннего периодов;

- научные исследования узкой предметной направленности, часто практического характера.

В нашем исследовании выделяется несколько основных этапов становления и развития научно-исследовательской деятельности студентов педагогических вузов ПФО [4]. В 1960–1970 гг. входят два выделенных нами этапа: этап усиления ориентации научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС) на экономические интересы государства (1961–1970) и этап дифференциации и индивидуализации НИДС (1971–1974). На наш взгляд, различные ориентиры в развитии студенческой науки на этих двух этапах отражались и в выборе тем для исследований. Рассмотрим эти особенности на примере каждого из направлений тематики, обозначенных нами ранее.

Без сомнения, одну из основных тематик научных исследований студентов педагогических вузов представляли исследования педагогической и психолого-педагогической направленности. В этом направлении мы можем выделить еще несколько видов исследований:

1. Исследования по методике дошкольного образования и методике обучения дисциплинам школьного курса.

2. Исследования в сфере психологии детей.

3. Исследования по теории воспитания, в том числе по воспитанию советского патриотизма.

Исследования по методике реализовывались в разных научных кружках, посвященных как общей и дошкольной педагогике, так и отдельным научно-естественным, гуманитарным и техническим дисциплинам.

На страницах отчетов студенческого научного общества ПГПИ мы встречаем такие темы студенческих исследований: «Математический кружок в 4-м классе» (1969), «Развитие тембрового слуха на уроках пения в 1–3 классах» (1969) [6], «Из опыта работы над экспериментальным учебником по синтаксису» (1973) [13]. Студенты ГГПИ проводили исследования по таким темам: «Самостоятельная работа учащихся на уроках русского языка (1961), «Проведение сочинений по картинкам на уроках грамматики» (1961) [9], «Элементарные частицы в курсе физики средней школы» (1967), «Методика обучения детей спортивным способам плавания» (1967) [11], «Элементы теории вероятности в школьном курсе математики» (1974) [12]. Студенты УГПИ изучали такие темы, как, например, «Формирование умений самостоятельного пользования знаниями в решении физических задач» (1963) [7]. Стоит отметить, что формулировки тем по методике довольно конкретны и близки к сегодняшним темам студенческих исследований. Однако если сравнить долю подобных исследований в общем количестве студенческих исследований этих лет, то необходимо заметить, что в УГПИ по сравнению с ГГПИ и ПГПИ таких исследований значительно меньше. Студенты УГПИ чаще обращались к исследованиям узкой предметной направленности практического характера.

Следующий вид педагогических исследований – исследования в сфере психологии детей. Чаще всего такие исследования проводились в кружках по психологии. Так, в рассматриваемые годы в ПГПИ успешно развивался студенческий научный кружок по психологии под руководством профессора В.С. Мерлина. Поражает тематика исследо-

ваний, в которую студенты погружались под руководством этого выдающегося ученого: «Некоторые психологические условия совместности в парной игре у старших дошкольников», «Индивидуальный стиль как показатель общих способностей к обучению у старших дошкольников», «К типологической характеристике тревожности, эмоциональности и экстраверсии», «Анализ решения арифметических задач нормальными детьми и олигофренами (младший школьный возраст)», «Влияние нервно-психического напряжения на некоторые особенности памяти учащихся с сильной и слабой нервной системой» (1970) [6]. На наш взгляд, выбор подобных тем предполагал отнюдь не реферативную работу, как это часто было во многих кружках изучаемого периода, а настоящую исследовательскую деятельность совместно с научным руководителем. В ГГПИ и УГПИ психологические кружки не были так развиты в 60–70-е гг., тематика студенческих исследований, посвященная психологии детей, встречается крайне редко. Интересные формулировки тем психологических исследований встречаются в отчетных документах УГПИ: «Загадки сознания», «Какое у тебя внимание», «Умный? Это какой?», «Способный – это старательный?» (1965) [8]. По таким формулировкам можно судить о том, что члены психологических кружков не проводили серьезных исследований, а готовили реферативные сообщения по темам, которые могли быть интересны другим студентам.

На страницах отчетов всех вузов встречаются и упоминания о студенческих исследованиях, посвященных теории воспитания, в том числе воспитания патриотизма советского гражданина: «О роли естественного воспитания молодежи» (УГПИ, 1963) [7], «Военно-патриотическое воспитание подростков» (УГПИ, 1968) [8], «Особенности воспитательной работы в специальной школе» (ПГПИ, 1969) [6], «Оформление интерьера школы и его воспитательная роль» (ПГПИ, 1970) [6], «Военно-патриотическое воспитание молодежи в современных условиях» (ПГПИ, 1971) [5], «Музыкально-эстетическое воспитание детей в системе летнего отдыха детей» (ГГПИ, 1971) [1]. Данные исследования развивались схожим образом во всех вузах. Отдельным направлением таких исследований становится

атеистическое воспитание. Наиболее подробные отчеты о таких исследованиях встречаются в архивных материалах ПГПИ. Представлены материалы анкетирования, проводимого студентами с воспитанниками детских садов города Перми с целью выявления семей, где придерживаются религиозных традиций [13]. С одной стороны, это уникальный опыт проведения анкетирования, интерпретации результатов в научном исследовании, с другой – максимально идеологизированная деятельность.

Интересно, что в формулировках тем педагогической и психолого-педагогической направленности можно встретить региональные топонимические элементы, например: «Логические основы обучающей машины типа ГГПИ-68 “Глазовчанка”» [10]. Студентами ГГПИ была создана обучающая машина, в названии которой фигурируют и вуз, и название города. Участие такой машины во всероссийских конкурсах и выставках – это своеобразное продвижение вуза и города.

В целом, если сравнить тематику исследований педагогической и психолого-педагогической направленности на двух этапах – 1960–1970 и 1971–1974 гг., то стоит отметить что научных работ студентов, посвященных педагогическим проблемам, на втором этапе проводилось значительно больше, тема каждого из исследований становилась все конкретнее, наблюдался сдвиг не только к постоянному изучению личности ребенка, но и к самоизучению. Например, встречаем такие темы студенческих исследований: «Предрабочее психическое состояние учителя физкультуры» (1971) [5], «Бюджет времени студента педвуза» (1974), «Профессиональная адаптация студента к работе в школе» (1974) [13]. Выполнение подобных исследований максимально ориентировано на самого студента, что подтверждает ориентацию НИДС на личность студента с начала 1970–х гг.

Отдельной линией исследований становятся работы, посвященные истории Великой Отечественной войны. Одна из наиболее изучаемых – тема вклада земляков в Великую Победу. Здесь можно выделить работы, посвященные как подвигам на фронте, так и подвигам в тылу. Так, студенты ПГПИ посвящали свои научные исследования темам [5; 6; 13]: «Комсомол г. Красно-

уфимска в период Великой Отечественной войны» (1961), «Ратные подвиги коми-пермяков в годы Великой Отечественной войны» (1969), «Героический труд советских людей в годы Великой Отечественной войны (по материалам Пермского края)» (1969), «Ратные подвиги молодежи Западного Урала на различных этапах Великой Отечественной войны» (1970), «Соликамск в годы Великой Отечественной войны» (1971), «Помощь Западного Урала пострадавшим районам в период Великой Отечественной войны» (1971), «Массовый героизм уральцев на фронтах Великой Отечественной войны» (1971), «Трудовой героизм пермяков в годы Великой Отечественной войны» (1971), «Комсомольско-молодежные фронтовые бригады Прикамья в годы Великой Отечественной войны» (1971), «Комсомол Свердловского района города Перми в годы Великой Отечественной войны» (1974). Студенты ГГПИ изучали следующие темы [14; 15]: «Ратные подвиги глазовчан на фронте и в тылу» (1963), «Трудовой героизм жителей Удмуртии в годы Великой Отечественной войны» (1967).

Особое место в изучении подвигов земляков занимает подвиг женщин [5; 13]: «Девушки Прикамья в годы Великой Отечественной войны» (1971), «Женщины в годы Великой Отечественной войны (по материалам Пермской области)» (1974).

Изучение истории подвигов своих земляков, на наш взгляд, позволяло студентам более глубоко чувствовать и понимать значение Великой Победы, воспитывало патриотические чувства молодого поколения, что для послевоенного периода стало одной из самых значимых задач образования. Самостоятельное изучение и анализ не просто эмоциональных суждений, а фактов и цифр дает молодому поколению представление о вкладе их региона в общую Победу.

Студентам педагогических вузов был интересен и процесс развития образования в период Великой Отечественной войны. На страницах отчетов мы можем встретить научные исследования по таким темам [5; 13]: «Воспитание молодежи в годы Великой Отечественной войны» (1961), «Музыкальное воспитание в общеобразовательной школе города Перми в годы Великой Отечественной войны» (1974). На наш взгляд, изучение таких тем позволяло студентам не

только знакомиться с историей развития образования в военный период, но и анализировать современное на тот период образование, его проблемы и их причины.

Если сравнить два рассматриваемых нами этапа с точки зрения развития исследований студентов о Великой Отечественной войне, то можно заметить следующую особенность: на первом этапе (1960–1970) военные события и Великая Победа рассматриваются безотносительно, изучается история войны, страны в этот период, развитие образования. На втором же этапе (1971–1974) все чаще история Великой Отечественной войны рассматривается в контексте противостояния капиталистическим странам. Мы встречаем такие темы исследований: «Международное значение Победы советского народа в Великой Отечественной войне», «Против буржуазных фальсификаторов истории Второй мировой войны» [13].

Следующее направление научных исследований студентов мы обозначили как научные исследования, посвященные изучению географии, истории, экономики, культуры конкретной территории СССР. Студенты ПГПИ выполняли исследования, посвященные родным местам: «Декабрьское вооруженное восстание в Мотовилихе» (1969), «История пионерской организации Прикамья» (1969) [6], «Пермь от съезда к съезду» (1971) [5]. Студенты ГГПИ также проводили исследования по подобным темам. Наиболее часто в отчетах этого вуза такая тематика встречается в лингвистических кружках: «Архаические формы имен существительных в говорах Кезского района» (1968) [10], «Язык уличных объявлений города Глазова» (1968) [10], «Конкретно-предметная лексика понинского говора» (1974) (Понино – поселение близ Глазова) [2]. Студенты УГПИ чаще посвящали свои исследования изучению экономики и сельского хозяйства Удмуртии: «Пищевая промышленность города Ижевска», «Роль Воткинского завода в развитии паровозостроения» (1965) [7]. На наш взгляд, тематика этого направления, выбранная студентами УГПИ, наиболее далека от педагогической профессии, продиктована экономическими условиями развития республики и города Ижевска. В целом тематика этого направления получила развитие на обоих этапах, од-

нако темы, касающиеся экономики территории, наиболее часто изучались на первом этапе – этапе ориентации НИДС на экономические интересы государства.

Следующее направление – научные исследования, посвященные конкретным историческим личностям. Без сомнения, студентами всех вузов изучалась личность В.И. Ленина. Многие темы, далекие от жизни этого человека, изучались через призму его деятельности: «Образ В.И. Ленина в кино» (1968), «Образ Ленина в фольклоре» (1969), «Фразеологические кальки в произведениях В.И. Ленина» (1970), «Сатира в произведениях Н.В. Гоголя и В.И. Ленина» (1971), «Иностранный язык в жизни Ленина» (1971) [6; 8; 10]. Такое явление говорит о явной политизированности студенческой науки, а схожесть формулировок подчеркивает наличие управления и контроля «сверху». Имя И.В. Сталина также встречается в студенческих работах 1960–1970-х гг., но довольно редко.

Студенты педагогических вузов обращались и к личностям великих педагогов: «Вопросы эстетического воспитания в работах А.С. Макаренко» (1964) [7], «Проблемы педагогического мастерства в трудах В.А. Сухомлинского» (1971 г.) [1] «Идеи Макаренко в клубной воспитательной работе» (1973) [3], «А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский о нравственном становлении личности» (1974) [13]. Два имени – А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского – наиболее часто встречаются в тематике научных исследований. Тематика трех рассматриваемых вузов в этом направлении схожа.

Кроме того, встречаются исследования, посвященные личностям известных земляков, например, студенты ГГПИ проводили исследования по теме «Поэзия Ф. Васильева» (1971) [1].

В целом научные исследования студентов, посвященные конкретным историческим личностям, не имеют значительных отличий на двух этапах, однако на первый этап выпал 100-летний юбилей В.И. Ленина. Это событие вызвало большой рост числа обращений к этой личности студентов, проводящих научные исследования.

В направлении «научные исследования, посвященные историческим событиям изучаемого и более раннего периодов», нам бы хотелось обратиться к студенческим науч-

ным работам, которые максимально ориентированы на внешнеполитические события изучаемого периода: «Валютно-финансовый кризис современного капитализма» (1973), «К вопросу о состоянии высшего образования в капиталистических странах» (1974) [2]. Данные работы предполагали критику государственного устройства капиталистических стран и, без сомнения, были связаны с внешнеполитическими событиями в истории СССР. Чаще к данной тематике студенты обращались на втором этапе, что отражает обострение в мировых отношениях между социалистическими и капиталистическими странами.

Еще одно направление – научные исследования узкой предметной направленности, часто практического характера. Интересно, что студенты педагогических вузов довольно глубоко изучали многие предметные области, например, физику, химию, ботанику. Особенностью, кроме того, можно назвать такое явление, когда какая-то ха-

рактеристика природных объектов непременно изучалась на примере объектов родного края: «Флора пойменных лугов Удмуртии», «Мхи Удмуртии» (1968) [8]. Стоит отметить, что такая тематика, минимально связанная с педагогической профессией, но ориентированная на получение конкретного практического результата в производстве или сельском хозяйстве, наиболее популярна на первом этапе.

Таким образом, анализ тематики научных исследований студентов позволил выделить несколько основных направлений, подробное же рассмотрение материалов трех педагогических вузов (ПГПИ, УГПИ, ГГПИ) позволило выделить их общие и отличительные черты, а также сравнить тематику исследований на двух этапах: этапе ориентации НИДС на экономические интересы государства (1961–1970) и этапе дифференциации и индивидуализации НИДС (1971–1974).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Годовой отчет о научно-исследовательской работе института за 1971 г. // Архивное управление Администрации г. Глазова, Фонд 45, опись 1, ед. хран. 617, Л. 1–21.
2. Годовой отчет по научно-исследовательской работе института за 1974 г. // Архивное управление Администрации г. Глазова, Фонд 45, опись 1, ед. хран. 858, Л. 1–21.
3. Годовой отчет по научно-исследовательской работе пединститута за 1973 г. // Архивное управление Администрации г. Глазова, Фонд 45, опись 1, ед. хран. 778, Л. 1–30.
4. Голубева И.А. Основные этапы развития научно-исследовательской деятельности студентов в педагогических вузах ПФО в 50–80 гг. XX века // XXXIII сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования: матер. Междунар. науч.-практ. конф. – 2020. – С. 417–421.
5. Документы о работе студенческих научных кружков. 1971 год // Государственный архив Пермского края (ГА ПК), Фонд 420, опись 1, ед. хран. 2207, Л. 1–33.
6. Документы о работе студенческого научного общества в 1969–1970 учебном году // Государственный архив Пермского края (ГА ПК), Фонд 420, опись 1, ед. хран. 2121, Л. 1–35.
7. Планы и отчеты о работе научных студенческих кружков пединститута за 1963–1965 уч. г. // Центральный государственный архив Удмуртской Республики, Фонд 1282, опись 2, ед. хран. 422, Л. 1–82.
8. Планы и отчеты о работе студенческих кружков пединститута на 1965–1968 гг. // Центральный государственный архив Удмуртской Республики, Фонд 1282, опись 2, ед. хран. 472, Л. 1–187.
9. Планы и отчеты о работе студенческих научных обществ и кружков 1961 г. // Архивное управление Администрации г. Глазова, Фонд 45, опись 1, ед. хран. 255, Л. 1–8.
10. Планы и отчеты о работе студенческих научных обществ и кружков за 1968–1969 учебный год // Архивное управление Администрации г. Глазова, Фонд 45, опись 1, ед. хран. 451, Л. 1–3.

11. Планы и отчеты о работе студенческих научных обществ и кружков на 1966–1967 учебный год // Архивное управление Администрации г. Глазова, Фонд 45, опись 1, ед. хран. 352, Л. 1–12.
12. Планы и отчеты о работе студенческих научных обществ и кружков на 1966–1967 учебный год // Архивное управление Администрации г. Глазова, Фонд 45, опись 1, ед. хран. 807, Л. 1–7.
13. Планы и отчеты студенческих научных кружков за 1973–74 гг. // Государственный архив Пермского края (ГА ПК), Фонд 420, опись 1, ед. хран. 3166, Л. 1–33.
14. Студенческая научная конференция, программа 1963 // Центр истории ГГПИ.
15. Студенческая научная конференция, программа 1967 // Центр истории ГГПИ.

УДК 37.016:811.161.1

И.О. Трофимов

**Методический ресурс электронных текстов в обучении русскому языку
(на материале социальной сети Инстаграм)**

Речь идет о целесообразности использования электронных текстов в качестве дидактического и методического материала в профессиональной деятельности учителя русского языка. Отмечаются свойства электронных текстов, позволяющие ему реализовать свой педагогический ресурс: полифункционализм, инфоцентричность, наглядность, креолизованность, интерактивность и пр. В качестве фактора, определяющего возможность вовлечения электронных текстов в процесс обучения, определяется, в частности, их способность формировать широкий ряд компетенций обучающихся с опорой на интересные и активно используемые ими цифровые ресурсы. В качестве примера выступает текстовый контент, функционирующий в коммуникативном пространстве социальной сети Инстаграм, который анализируется в аспекте оценки его методических свойств.

Ключевые слова: текст, текстоцентризм, электронный текст, методический ресурс, социальная сеть, Инстаграм, методика обучения русскому языку.

В свете требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения, а также в связи с комплексной реализацией коммуникативного, системно-деятельностного и компетентностного подходов в обучении русскому языку ключевые позиции в образовательном процессе занимает текст. В современной лингвистике текст, как правило, трактуется как «речевое произведение, концептуально обусловленное (т. е. имеющее концепт, идею) и коммуникативно ориентированное в рамках определенной сферы общения, имеющее информационно-смысловую и прагматическую сущность» [2, с. 302].

Принцип текстоцентризма (Н.С. Болотнова, И.Р. Гальперин, Е.А. Гончарова, В.А. Кухаренко, И.Я. Чернухина и др.), обуславливающий выдвижение в качестве значимой проблему формирования текстовой компетенции (Л.Г. Антонова, Е.Ф. Бойко, Н.Н. Болдырева, Н.С. Болотнова, Г.Я. Гальперин, Л.И. Величко, Н.Д. Горбунова, М.Я. Дымарский, Н.П. Карпова, Г.Р. Кобелева, Т.В. Кошечкина, Т.А. Ладыженская, В.Н. Мещеряков, О.Д. Мухина, Н.Ш. Сафудинова, Т.А. Фесенко и др.), является в современной образовательной среде основным в методике преподавания дисциплин гуманитарного цикла. Текстовая компетенция понимается как «набор средств, дей-

ствий, правил, реализующихся в процессе вербального взаимодействия языковых личностей путем перекодирования с одного уровня вербальных единиц на другой при понимании чужих текстов и создании собственных» [5, с. 120]. В такой трактовке текстовая компетенция является одной из базовых компетенций, позволяющих на ее основе строить продуктивную учебную деятельность. Текст сегодня определяется учеными и методистами в качестве многофункциональной единицы, обладающей совокупностью дидактических и методических свойств.

Текст является важнейшим инструментом для решения одной из главных образовательных задач – формирования языковой личности. В процессе первичной (интерпретации чужих текстов) и вторичной (создания собственных произведений) текстовой деятельности обучающиеся эффективно усваивают знания о языковой системе, системе выразительных средств, содержание речеведческих понятий; наблюдают речевые факты, особенности функционирования языка в различных коммуникативных сферах, на основе которых формируются навыки собственного тексто- и речепорождения; обогащаются интеллектуально, культурно, эстетически; пополняют свой тезаурус и багаж системно-речевых моделей; совершен-

ствуют ряд навыков (орфографическую, пунктуационную грамотность, стилистическую компетенцию и пр.) в предметной области «русский язык»; развивают личностный креативный потенциал и формируют собственную читательскую культуру. Обращение к текстам разного жанра способствует формированию культуроведческой компетенции, поскольку любой текст содержит культурные смыслы, подлежащие декодированию и интерпретации.

Работа с текстом на уроках русского языка не ограничивается совершенствованием навыков в рамках рассматриваемой предметной области, ее результаты становятся актуальными для многих сфер деятельности, приобретают междисциплинарный характер. Обучающиеся овладевают навыком чтения не только художественных текстов, но и научных, публицистических; развивают умение работать со справочной литературой, анализировать тексты разной жанрово-стилевой организации.

В современную эпоху информатизации и цифровизации образовательного процесса все более актуальным становится обращение к разнообразным инновационным ресурсам, в частности, электронным текстам. Уже сегодня они становятся полноценным дидактическим материалом, актуальным для современного педагога. Интернет-пространство наполнено огромным количеством уникальных текстов разной тематической направленности, стилевой принадлежности, разного содержания. В научном сообществе коммуникативное пространство интернет-среды – актуальная и перспективная платформа для изучения, исследователи предлагают разнообразные способы и методы работы с электронными текстами, в том числе оформляющими коммуникацию в формате социальных сетей.

С каждым годом все большее количество людей становится пользователями социальных сетей. Различного рода онлайн-сервисы настолько прочно вошли в нашу жизнь, что сложно представить себе человека, который не был бы зарегистрирован хотя бы в одном мессенджере. Социальные сети постоянно развиваются, изменяются,

предоставляют все больше возможностей для своих потребителей. Ни для кого не секрет, что Инстаграм, ВКонтакте, Фейсбук и другие сервисы являются не только средством коммуникации, но и важным ресурсом для получения необходимой информации, источником заработка, платформой для ведения бизнеса.

Многие социальные сети обладают достаточным потенциалом, чтобы стать полноценной образовательной площадкой. Перспективным в этом плане видится использование возможностей Инстаграма. Данное приложение (на языке оригинала – Instagram, главная страница – <https://www.instagram.com>) было разработано американским предпринимателем и программистом Кевином Систромом, а также бразильско-американским предпринимателем Майком Кригером. Первый выпуск приложения датируется 6 октября 2010 г. Важнейшим этапом в истории развития Инстаграма стала покупка в 2012 г. мобильного фотоприложения крупнейшей компанией Facebook, которая до сих пор является владельцем сервиса «Инстаграм». За 10 лет существования приложение неоднократно менялось, совершенствовалось, включало в себя все новые и новые функции и возможности, привлекая тем самым внимание потенциального пользователя. Так, в июне 2011 г. количество пользователей составляло 5 миллионов, а 31 января 2019 г. глава Facebook Марк Цукерберг заявил о том, что публикации в разделе Instagram Stories просматривают 500 миллионов пользователей в день.

Инстаграм – это одна из самых популярных социальных сетей на сегодняшний день, предполагающая публикацию фото-, видео- и текстового контента. Данный ресурс привлекает пользователей простотой использования, удобным интерфейсом, многообразием возможностей, в числе которых размещение фотографий, видеороликов с текстовым описанием, создание материала в уникальном формате «сториз» (фотографии и видеоролики длиной в пятнадцать секунд), который позволяет включать в себя различного рода тесты, опросы,

реагировать на контент с помощью «эмодзи». В Инстаграме можно поставить «нравится» и оставить комментарий. Стоит отметить, что здесь нельзя поставить «не нравится» – можно только положительно оценить публикацию либо просто пропустить ее. Также в Инстаграме можно вести прямые эфиры и организовывать многопользовательские видеочаты.

Сегодня Инстаграм играет заметную роль во многих аспектах жизни человека, особенно представителя молодого поколения: «Молодежь относится к социальным сетям как к площадке, где можно реализовать различные виды социальной активности, это приводит к киберсоциализации пользователей, изменению их жизненных установок, ценностно-смыслового восприятия действительности и возникновению новых интересов и жизненных приоритетов» [9, с. 314].

В современных условиях формирования глобального информационного сообщества актуальным видится применение социальных сетей в образовании. Так, учеными-методистами отмечается, что использование, в частности, Инстаграма «для педагогического коучинга представляется весьма продуктивным с учетом широкой популярности этого приложения у представителей современных семей. Так, в 2018 году число зарегистрированных пользователей составило свыше 1 млрд человек» [11, с. 83].

Безусловно, помимо возрастающей популярности у Инстаграма есть ряд других преимуществ его использования в обучении. Например, А.А. Загуменная и А.А. Тербекова говорят о таких положительных аспектах применения Инстаграм в образовательных целях, как апелляция педагога к комфортному и привычному для школьников способу общения и самовыражения, а также социализации (преодолению одиночества, поиску новых друзей, организации мероприятий). Использование данного приложения позволяет учителю лучше понимать интересы учеников, разрабатывать для него индивидуальные задания. Широкие возможности для совместной работы педагога и обучающихся, а также внутри самого коллектива

обучающихся обеспечивают такие формы инстаграм-коммуникации, как форумы, опросы, голосования, комментарии, подписки, отправка персональных сообщений. Для детей оказывается значимым также фактор социальной доступности учителей в вопросах осуществления общения. Социальные сети открывают ученикам широкие возможности для того, чтобы поделиться сформированным опытом, тем, чему они научились. Исследователями отмечается возможность организации непрерывного обучения средствами взаимодействия в социальных сетях, преодоления технических трудностей оснащения классов [7, с. 48].

При условии, что Инстаграм в ближайшем будущем может стать важнейшим средством обучения русскому языку, представляется возможным использование коммуникативного пространства данной социальной сети как объекта лингвистического исследования, материала для анализа современных языковых процессов. Так, Е.В. Агуреева отмечает, что «сейчас в русскоязычном сервисе текст занимает столь же важное место, что и визуальный ряд. В связи с этим речь пользователей программы, с одной стороны, отражает процессы, характерные для большинства носителей языка, но, с другой стороны, является уникальным по своему разнообразию материалом для исследования» [1, с. 85]. К этой же проблеме отсылает статья О.В. Дониной «Исследование лексики текстов жанра 2.0 методами количественной и корпусной лингвистики (на примере текстов Инстаграм)» [6], в которой объектом анализа являются тексты инстаграм-блогеров. Таким образом, текстовое пространство рассматриваемой социальной сети уже сейчас является важным материалом для различных лингвистических исследований.

Актуальным в настоящее время является также исследование возможностей Инстаграма при обучении иностранному языку. О лингводидактическом ресурсе текстов, фигурирующих в коммуникативном пространстве Инстаграма, пишет целый ряд исследователей. Например, А.С. Букин описывает технологию работу по хештегам, от-

мечает возможность изучения языка с помощью видеороликов блогеров. Ученый считает, что освещенные им методы «делают обучение более насыщенным, интерактивным и являются наиболее привлекательным дополнительным материалом при изучении иностранного языка» [4, с. 156]. В другой статье, посвященной анализу возможностей использования ресурсов Инстаграма на занятиях по иностранному языку, автор говорит о том, что данная социальная сеть «открывает новые перспективы как для педагога, так и для учащегося: возможность общения с носителями языка, получения аутентичного материала мгновенно, повышение мотивации к обучению за счет увлекательного контента социальной сети, возможность взаимодействия в обучении и тренировки изученного материала» [3, с. 71].

В работе М.И. Ивкиной «Варианты использования социальных сетей при обучении русскому языку как иностранному (на примере Instagram)» [8] представлены примеры освещения тем русского языка с помощью некоторых функций приложения – публикации и кратковременные истории. Автор обосновывает возможность обучения посредством «ознакомления с новым материалом в текстовых, аудио- и видеопубликациях», работы с материалом, «полученным во время аудиторных занятий, и отработки его в “stories”» [8, с. 204], описаны варианты использования социальной сети как формы проверки успеваемости. Как справедливо отмечает М.И. Ивкина, «использование социальной сети Instagram может положительно повлиять на повышение уровня владения русским языком и мотивировать студентов-иностранцев для дальнейшего развития речевых и лексико-грамматических навыков» [8, с. 209].

Таким образом, даже краткое знакомство с историей вопроса позволяет заключить, что социальная сеть Инстаграм при всей своей популярности как приложение развлекательного характера обладает потенциалом полноценного образовательного ресурса. В частности, рассматриваемое приложение может стать важнейшей площадкой для обучения русскому языку в

средней общеобразовательной школе. Данным сервисом пользуются миллионы людей по всему миру разных возрастов, интересов, профессий, но особенно популярен Инстаграм в среде молодежи, студентов, обучающихся школ, поэтому данный ресурс как средство обучения русскому языку может быть эффективен. С учетом специфики Инстаграма и его ориентации на молодое поколение можно предположить, что использование учителем-предметником в профессиональной деятельности методического ресурса Инстаграма будет способствовать развитию интереса и мотивации обучающихся, положительно скажется на продуктивности образовательного процесса.

Помимо изучения теоретических источников мы также ознакомились с популярными практиками использования Инстаграма как одной из ведущих платформ в интернет-пространстве для обучения русскому языку. Мы убедились, что данная социальная сеть в настоящее время достаточно активно используется для актуализации и развития русского языка. Особенно ярким примером для нас оказалась деятельность известного учителя русского языка Татьяны Юрьевны Гартман, которая больше известна как «та самая училка, объявившая войну безграмотности». Т.Ю. Гартман закончила педагогический институт, долгое время преподавала в школе, а затем приступила к работе на канале «Сети НН» в Нижнем Новгороде. В настоящее время Т.Ю. Гартман выступает экспертом в центральных и региональных СМИ, работает в студии телевидения и журналистики «Один дома» (Нижний Новгород). У Т.Ю. Гартман есть свой ютьюб-канал (с 2017 г.), где она учит правилам русского языка, разбирает сложные случаи, анализирует ошибки в речи российских знаменитостей [14]. Но более показательным примером в аспекте пропагандирования грамотности является ее инстаграм-канал (первое видео с анализом ошибок в речи датируется 10 декабря 2018 г.) [12], где помимо вышперечисленного известный блогер организует различные тесты на знание норм русского языка, объясняет этимологию фразеологизмов, развлекает своих подписчиков

занимательными подборками в рубрике «Гинеальные натписи».

Например, Татьяна Гартман выкладывает в своих «сториз» тесты на знание орфографических норм в сложных словах.

Пользователь Инстаграма может проверить себя и выбрать один из вариантов, нажав на соответствующую кнопку. Затем на экране «высвечивается» правильный ответ.

О мотивах своей деятельности Татьяна Гартман говорит так: «Ни одной программы не посмотрела, чтобы ни разу не вздрогнуть от неграмотности ведущих. У меня на ошибки какая-то физическая реакция. Это была “угадайка”: я включила шоу Ивана Урганта и мысленно решила, что если он сейчас ошибется, то я создаю блог и начинаю пропагандировать русский язык» [13]. Об успешности проекта, актуальности деятельности Татьяны Гартман нам говорят цифры, представленные на официальном сайте известной учительницы – ютьюб-канале «Училка vs ТВ» (более 350000 просмотров), на инстаграм-аккаунте (более 73000 подписчиков), а также положительные высказывания о Татьяне Гартман известных медиаперсон. Например, популярный журналист и интервьюер Юрий Дудь так написал о работе «той самой училки»: «Спасибо большое @tatianagartman за новые знания. Каюсь за многочисленные ошибки. Обещаю работать над собой» [10]. Несмотря на огромный объем выполняемой работы в интернет-пространстве, известная учительница успевает писать книги. Так, в 2019 г. была опубликована книга «Речь как меч. Как говорить по-русски правильно», а через год – «Слово не воробей. Разбираем ошибки русской речи».

Инстаграм предоставляет возможности, например, выкладывать в формате «истории» («сториз») тесты на определение значения слова, сопровождая это тестирование подходящими интересными иллюстрациями, также проводить контрольный срез знаний обучающихся, в инстаграм-постах можно публиковать необходимую для обучения информацию. Представляется возможным задавать домашние задания в интересном и актуальном для школьников формате.

Таким образом, привлечение текстового контента социальных сетей, включая Инстаграм, в дидактических и методических целях видится целесообразным для решения комплекса образовательных задач в профессиональной деятельности учителя русского языка. Характеристики электронных текстов (инфоцентричность, наглядность, креолизованность, интерактивность и пр.) обуславливают возможности их широкого использования для формирования компетентностной базы обучающихся общеобразовательной школы. При модернизации системы образования компетентностный подход становится методологическим основанием обновления содержания современного образования, позволяющим преодолевать разрыв между знаниями и умением применять их на практике. При таком подходе важным является создание образовательной среды, направленной на формирование компетентностной личности обучающихся, которые в процессе обучения не овладевают отдельными знаниями, а развивают способность применять сформированные компетенции в разных условиях действительности. В такой ситуации использование электронных текстов оценивается как эффективный способ оптимизации обучения русскому языку на интерактивной основе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агуреева Е.В. Особенности функционирования иностранной лексики в языке Инстаграм // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. – № 6/1. – С. 84–87.
2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 520 с.
3. Борщева О.В. Инстаграм на занятиях по иностранному языку // Вопросы педагогики. – 2020. – № 4/2. – С. 66–71.

4. Букин А.С. Инстаграм-исследования как дополнительная технология обучения иностранному языку // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2019. – № 2. – С. 156–163.

5. Грибова О.Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психологический и онтологический анализ: монография. – М.: АПКППРО, 2009. – 120 с.

6. Доница О.В. Исследование лексики текстов жанра 2.0 методами квантитативной и корпусной лингвистики (на примере текстов Инстаграм) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2020. – № 3. – С. 25–33.

7. Загуменная А.А., Темербекова А.А. Возможности Инстаграм в системе образования // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2017. – № 9 (17). – С. 47–48.

8. Ивкина М.И. Варианты использования социальных сетей при обучении русскому языку как иностранному (на примере Instagram) // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 2/1. – С. 204–209.

9. Кошелева А.Н., Сухобская М.В. Ценностно-смысловая обусловленность предпочтения социальной сети «Инстаграм» у молодёжи // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2018. – № 1/1. – С. 313–321.

10. Официальный сайт Татьяны Гартман [Электронный ресурс]. – URL: <https://uchilkaonline.ru/> (дата обращения: 07.08.2021).

11. Певзнер М.Н., Александрова Н.В., Траценкова С.А. Педагогический Инстаграм-коучинг в системе консультирования детско-взрослого сообщества // Человек и образование. – 2018. – № 3 (56). – С. 79–84.

12. Та самая Училка: Инстаграм-канал Татьяны Гартман [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.instagram.com/tatianagartman/> (дата обращения: 07.08.2021).

13. Татьяна Гартман // Новостной портал «24 СМИ» [Электронный ресурс]. – URL: <https://24smi.org/celebrity/137882-tatiana-gartman.html> (дата обращения: 07.08.2021).

14. Училка vs ТВ: Ютьюб-канал Татьяны Гартман [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/channel/UCOb8k2TxJ8KtSmTZxWVfC2g> (дата обращения: 07.08.2021).

УДК 371.277

С.С. Угринова

Система работы по подготовке к выполнению текстовых заданий ВПР и ОГЭ с учетом их преемственности

Рассматривается вопрос преемственных связей текстовых заданий в контрольно-измерительных материалах ВПР и ОГЭ по русскому языку в 6 классе. Автор описывает методический эксперимент и предлагает методику рассредоточенной подготовки к выполнению текстовых заданий ВПР на примере конкретных упражнений, основанных на применении приемов технологии продуктивного чтения.

Ключевые слова: преемственность, всероссийские проверочные работы, основной государственный экзамен, развитие речи, текст, коммуникативные умения, технология продуктивного чтения, основная мысль текста, комплексный анализ текста, план, ключевые слова.

Интенсивное речевое и интеллектуальное развитие учащихся на всех ступенях обучения является одной из главных идей федерального компонента государственного образовательного стандарта по русскому языку.

Проблема формирования коммуникативной компетенции учащихся освещена в огромном количестве научных трудов (Т.А. Ладыженская, В.И. Капинос, М.Т. Баранов, А.Д. Дейкина, Е.И. Никитина, Е.А. Барина, А.П. Еремеева, Н.И. Демидова, Е.В. Архипова, Т.М. Воителева и др.).

В рамках созданной в России национальной системы оценки качества образования в 2015 г. была введена новая форма контрольных работ – всероссийские проверочные работы (ВПР) – с целью обеспечения единства образовательного пространства РФ и поддержки введения ФГОС за счет предоставления образовательным организациям единых проверочных материалов и единых критериев оценивания учебных достижений. По мысли разработчиков, ВПР призваны психологически подготовить учащихся к экзаменам в старших классах, в частности к ГИА и ЕГЭ, определить уровень знаний, полученных в течение года обучения, выявить недостатки учебной программы, улучшить общую систему обучения, стимулировать обучающихся к систематическим занятиям в течение всех лет обучения.

Содержательный анализ результатов ВПР 2020 г. по русскому языку за курс 5

класса (проведенных в 6 классе) в числе прочих выявил такие проблемные направления, как читательская грамотность и речевая культура. О низком уровне развития читательской грамотности говорят и результаты участия пермских школьников (6, 8 классы) в региональных мониторинговых исследованиях грамотности чтения в 2020 г. [4]. Из этого следует, что необходимо вести работу по совершенствованию читательской грамотности и речевой культуры обучающихся, их умений работать с текстами разных стилей и жанров. Несмотря на то что это общая забота всех учителей, важную роль здесь играют именно филологи. Работа с текстом должна быть на каждом уроке русского языка.

Работа с текстом требует сформированности коммуникативных умений, связанных с репродуктивными и продуктивными видами речевой деятельности: чтением, пониманием прочитанного, созданием собственного текста.

Принцип преемственности в процессе формирования коммуникативных умений учащихся предполагает связь между содержанием, формами, методами и средствами формирования коммуникативных умений, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе его элементы. Преемственность, с одной стороны, аккумулирует систему формирования коммуникативных умений, с другой – обеспечивает их развитие, преобразование.

В контрольно-измерительных материалах (КИМ) ВПР и ОГЭ по русскому языку

встречаются разные типы заданий, ориентированных на текст (по классификации М.Т. Баранова): 1) аналитические по готовому тексту, 2) аналитико-синтетические по готовому тексту и 3) задания, требующие создания собственного текста [2, с. 283–284].

Анализ КИМ указанных выше работ дал следующие результаты. В ВПР по русскому языку для 6 класса к первой группе заданий относится задание № 10, которое проверяет предметное коммуникативное умение осуществлять информационную переработку прочитанного текста, передавая его содержание в виде плана в письменной форме с соблюдением норм построения предложения и словоупотребления; вместе с тем задание направлено и на выявление уровня владения познавательными универсальными учебными действиями (адекватно воспроизводить прочитанный текст с заданной степенью свернутости, соблюдать в плане последовательность содержания текста).

Ко второй группе относится задание № 9, где на основании адекватного понимания обучающимися письменно предъявляемой текстовой информации, ориентирования в содержании текста, владения изучающим видом чтения (познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия) проверяются предметные коммуникативные умения анализировать прочитанный текст с точки зрения его основной мысли, распознавать и формулировать основную мысль текста в письменной форме (правописные умения), соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления. То есть здесь проверяется не только умение определить основную мысль, но и умение сформулировать ее, создать элемент текста.

К этой же группе относится задание № 11, которое также предполагает ориентирование в содержании текста, понимание его целостного смысла, нахождение в тексте требуемой информации, подтверждения выдвинутых тезисов (познавательные универсальные учебные действия), на основе которых выявляется способность обучающихся строить речевое высказывание

(предметное коммуникативное умение) в письменной форме (правописные умения) с учетом норм построения предложения и словоупотребления. Здесь обучающимся необходимо ответить на вопрос по содержанию прочитанного текста.

К третьей группе заданий относится задание № 14, оно предполагает распознавание значения фразеологической единицы; умение на основе значения фразеологизма и собственного жизненного опыта обучающихся определять конкретную жизненную ситуацию для адекватной интерпретации фразеологизма, умение строить монологическое контекстное высказывание в письменной форме; задание нацелено и на адекватное понимание обучающимися письменно предъявляемой информации, и на выявление уровня владения обучающимися национально-культурными нормами речевого поведения, и на осознание обучающимися эстетической функции русского языка.

При сопоставлении КИМ диагностической работы 6 класса с КИМ ОГЭ по русскому языку приходим к выводу, что преемственность обнаруживается между заданиями ВПР № 9, 11 и № 6 ОГЭ, требующим анализа содержания текста. Все вышеперечисленные задания ВПР (№ 9, 10, 11, 14) коррелируют с заданием № 9 ОГЭ, требующим создания собственного текста-рассуждения научного и публицистического стилей. Косвенно они связаны и с изложением, которое необходимо написать в задании № 1. Косвенный характер связи обусловлен разностью способа восприятия текста: в изложении обучающиеся сталкиваются с устной речью, а не с письменной. Заданий, связанных с аудированием, умением воспринимать речь на слух, анализировать и воспроизводить ее, в ВПР нет. Умение составлять план текста на основе выявления его микротема, проверяемое в 6 классе, станет базой для членения на абзацы текста изложения, воспринимаемого аудиально во время ОГЭ.

Кроме умений читать, понимать и анализировать художественный или публицистический текст от обучающихся требуется

умение понимать формулировки заданий. Таким образом, задания выступают в качестве микротекстов и прослеживается преемственность в формулировке заданий ВПР и ОГЭ и в методике работы с ними (знание

определений основных понятий, выявление ключевых слов).

В табл. 1 даны формулировки заданий диагностических материалов ВПР 6 класса и КИМ ОГЭ по русскому языку.

Таблица 1

Формулировки заданий, ориентированных на работу с текстом в ВПР и ОГЭ по русскому языку

ВПР 6 класс	ОГЭ
<p>№ 9. Определите и запишите основную мысль текста.</p> <p>№ 10. Составьте и запишите план текста, состоящий из трех пунктов.</p> <p>№ 11. Почему, по мнению автора текста, без деревянных расписных солонок на Руси не обходилось ни одно праздничное торжество?</p> <p>№ 14. Объясните и запишите значение фразеологизма Используя не менее двух предложений, опишите ситуацию, в которой будет уместно употребление этого фразеологизма. Включите фразеологизм в одно из предложений.</p>	<p>№ 1. Прослушайте текст и напишите сжатое изложение. Учтите, что вы должны передать главное содержание как каждой микротемы, так и всего текста в целом.</p> <p>№ 6. Анализ содержания текста. Какие из высказываний соответствуют содержанию текста? Укажите номера ответов.</p> <p>№ 9. Сочинение-рассуждение. 9.1. Напишите сочинение-рассуждение, раскрывая смысл высказывания... 9.2. Напишите сочинение-рассуждение. Объясните, как вы понимаете смысл фрагмента текста: 9.3. Как вы понимаете значение слова СМЕЛОСТЬ? Напишите сочинение-рассуждение на тему «Какого человека можно считать смелым?»</p>

Резюмируя вышесказанное, приходим к выводу, что преемственные связи в заданиях КИМ ВПР и ОГЭ, ориентированных на текст, прослеживаются. Их учет при систематической подготовке будет способствовать более успешному выполнению экзаменационных заданий.

Для доказательства или опровержения гипотезы, гласящей, что учет преемственных связей ВПР и ОГЭ при систематической рассредоточенной методике работы с текстом на каждом уроке способствует качественной подготовке обучающихся к государственной итоговой аттестации по русскому языку, был проведен методический эксперимент. Его целью явилось развитие основных умений работы с текстом по типу заданий ВПР, которые окажут влияние на успешное выполнение заданий ОГЭ по русскому языку.

Задачи эксперимента: обучить приемам продуктивного чтения; совершенствовать

навыки анализа текста, связной письменной речи; отобрать наиболее эффективные формы и приемы работы с текстом.

Участниками эксперимента стали обучающиеся 6а и 6б классов МАОУ «Комсомольская СОШ». В качестве контрольного класса был выбран 6а класс, в качестве экспериментального – 6б класс. Оба класса занимаются по программе М.М. Разумовской.

Преимуществом программы под редакцией М.М. Разумовской является хорошо проработанный раздел «Развитие речи». Учебник по русскому языку для 6 класса содержит богатый текстовый материал: в каждом разделе представлены тексты разных типов и стилей, прозаические и стихотворные, монологические и диалогические. Разумеется, наибольшее их количество дано в разделе «Речь», поскольку в 6 классе продолжается работа по изучению стилей речи: разграничиваются научный и официально-

деловой стили, оттачиваются умения отличать художественную речь с помощью использованных языковых средств. Разделы «Правописание» и «Морфология» содержат уже меньшее число упражнений, основанных на текстовом материале; имеющиеся тексты детально рассматриваются с точки зрения орфографии и грамматики в рамках изучаемых или повторяемых тем, а с точки зрения теории текста, развития речи – формально. Даже теоретический материал параграфов представлен в форме упражнений «Учимся читать и пересказывать лингвистический текст», требующих предварительной подготовки по выявлению микротем и составлению плана. Задания типа «Учимся говорить на лингвистическую тему» формируют умение строить собственное монологическое связное высказывание в научном стиле. При этом в учебнике дано лишь одно упражнение из разряда «Учимся читать художественный текст» (упр. 80 в разделе «Речь» [3, с. 33]). Этого недостаточно, ведь в ВПР для анализа даются художественные или публицистические тексты.

Более чем достаточно упражнений, связанных с умением продуцировать собственный текст: сочинения-описания по картине, изложения, художественные зарисовки, задания, требующие составления диалогов на заданные темы или ситуации общения.

На диагностирующем этапе обучающиеся выполнили ряд заданий, связанных с анализом содержания готового текста: определить и записать его основную мысль, составить план из трех пунктов, ответить на вопрос по содержанию текста, также шестиклассникам нужно было объяснить значение фразеологизма и описать ситуацию, в которой было бы уместно использовать этот фразеологизм.

Задание: Прочитайте текст и выполните задания к нему.

(1) В наших лесах зимой неожиданно появилась редкая гостья — черная лисица. (2) Ничей мех не ценится так дорого, как мех этого необыкновенного зверя. (3) Охотники не стали стрелять ни белок, ни даже соболей и начали охотиться за одной этой лисицей.

(4) Но лисица была такая хитрая, что никого к себе не подпускала на выстрел и не шла ни в одну ловушку. (5) Черная лисица делала так: охотник идет за ней, а она не подпускает его, даст круг, выйдет на его след и ходит за ним по лесу. (6) Так они и не могли ее поймать.

(7) Один молодой зверолов понял эту ее хитрость. (8) Никому ничего не сказав, он расставил по круговой тропинке капканы, снегом их запорошил, чтобы ниоткуда не видно было. (9) Спрятал в кустах самострелы, а веревочки, которые стрелу спускают, через тропу провел. (10) Он ходит, и черная лисица от него не отстает. (11) Кружил зверолов, кружил да так закружился, что и не вспомнил про одну свою веревочку, и нечаянно задел ее ногой. (12) Стрела попала ему под колено. (13) Эту зиму он больше не охотился. (14) А черная лисица так и исчезла.

1. Определите и запишите основную мысль текста.

2. Составьте и запишите план текста из трех пунктов.

3. Почему охотники стали охотиться за черной лисицей?

4. Объясните значение фразеологизма «не подпускать на пушечный выстрел», запишите. Используя не менее двух предложений, опишите ситуацию, в которой будет уместно употребление этого фразеологизма. Включите фразеологизм в одно из предложений.

Результаты диагностирующего этапа эксперимента можно увидеть в табл. 2.

Таблица 2

Результаты выполнения диагностирующего задания

Номер задания	Результат 6а класс, %		Результат 6б класс, %	
	Справились	Не справились	Справились	Не справились
1	73	26	56	44
2	93	7	83	17
3	78	22	63	37
4	63	37	48	52

Как видно из приведенной таблицы, результаты 6б класса оказались ниже результатов 6а класса. Наибольшую сложность у учеников обоих классов вызывают задания, связанные с анализом идейного содержания текста, то есть определением его основной мысли (большинство смешивает понятия темы и основной мысли), толкованием фразеологизма и составлением собственного текста с ним. Поэтому на формирующем этапе эксперимента необходимо сосредоточить внимание на понимании шестиклассниками текста и умении определять его основную мысль, а также грамотно формулировать ее.

Следует учесть, что предыдущий год обучения был завершён в дистанционном формате, что значительно сказалось на качестве обучения. Систематическая подготовка к ВПР по программе 5 класса у данных обучающихся автором работы осуществлена не была, так как русский язык преподавал другой учитель.

На формирующем этапе эксперимента была разработана методика рассредоточенной работы по подготовке к выполнению текстовых заданий ВПР с учетом их преемственности с заданиями, ориентированными на текст, в ОГЭ. Она подразумевала включение в каждый урок 7–10-минутных упражнений, связанных с анализом текста, продуцированием собственных текстов.

Для организации формирующего этапа эксперимента были выбраны имеющиеся в методических пособиях упражнения, ориентированные на работу с текстом, или дополнены текстовые упражнения учебника необходимыми, на наш взгляд, вопросами, поскольку анализ содержания учебника показал однотипность заданий. Как правило, к упражнениям на материале текста дается стандартное задание: «Прочитайте и озаглавьте текст». Обучающиеся без труда подбирают заголовок, механически ориентируясь на тему текста, ключевые слова, забывая или не задумываясь о том, что более точные заголовки связаны с основной мыслью, для определения которой нужно вдумчиво читать текст.

Предлагаемые нами упражнения состоят из небольших по объёму заданий и могут

либо вводиться в связи с темой урока, либо быть направленными на повторение основных признаков текста. Работа с такими упражнениями подразумевает парную, групповую и фронтальную форму. Вопросы могут быть заданы всему классу с целью его активизации и повторения материала. Во время индивидуальных ответов любой ученик может задать вопрос, исправить ошибку, аргументировать свой ответ.

Выполнение задания № 14 в ВПР по русскому языку осложняется сопряженностью с лексикой. К сожалению, современные дети мало читают и редко встречаются в повседневном общении фразеологизмы, поэтому не знают их значений. Следовательно, не могут описать ситуации, в которых уместно их употребление. В учебнике материал для повторения фразеологии дан в рамках раздела «Морфология», он включен в темы, связанные с употреблением лексико-грамматических классов слов (имен существительных, прилагательных, числительных, глаголов, причастий, деепричастий и местоимений) в речи.

Методика подготовки к выполнению задания № 14 специфична. Здесь уместно использовать индивидуальные проекты или сообщения, содержанием которых было бы происхождение и значение фразеологизмов. Результаты ученических работ могут быть озвучены на уроке или оформлены на стенде в классе. Можно практиковать коллективные устные упражнения, когда дети тренируются в правильном толковании фразеологизмов, моделировании ситуаций, в которых фразеологизм может быть употреблен.

Успешность выполнения текстовых заданий зависит в первую очередь от умения понимать текст, осмысливать его содержание. Обучать осмыслению текста можно на разных этапах: до начала чтения, во время чтения и после чтения.

Прежде чем приводить примеры приемов работы, следует отметить, что любое упражнение на материале текста надо начинать с задания прочитать текст. Очень часто в учебнике задания на чтение предшествуют задания на списывание текста, проведение разных видов языкового разбо-

ра. Например, в упражнении 147 из раздела «Правописание» [3, с. 60] первым дано задание списать текст, вставляя пропущенные буквы и раскрывая скобки, а задание на правильное и выразительное чтение дано пятым. В таком случае обучающиеся сразу принимают списывать текст, механически, поступательно переписывая отдельные лексические единицы, вставляя пропущенные буквы и знаки. Они вырывают слова из контекста. Отсюда возникают ошибки в написании безударных окончаний частей речи в различных грамматических формах, безударных гласных в корне слова из-за непонимания лексического значения и др. Таким образом, учителю нужно грамотно выстраивать методическую работу, всегда настаивать на чтении языкового материала (текста, предложения, словосочетания) целиком перед списыванием.

На начальном этапе целесообразно использовать приемы продуктивного чтения, а именно прием антиципации – прогнозирования по заголовку темы и содержания текста. Например, в уже упомянутом упражнении 147 при повторении орфографических тем целесообразно поработать с заголовком текста М.Ю. Лермонтова «Родина». Перед чтением текста зададим обучающимся вопросы: *Какие ассоциации возникают у вас в связи с заголовком? Как вы думаете, о чем пойдет речь в тексте?*

Необычно название стихотворения В. Выркина «Ищу слова» в упражнении 239 [3, с.97]: заголовок сформулирован глагольным словосочетанием с устойчивым значением. Спросим обучающихся: *Что значит выражение «искать слова»? Чему будет посвящен текст?* После чтения текста нужно сравнить предположения шестиклассников с реальным содержанием текста.

Постановка вопросов перед знакомством с содержанием текста делает процесс чтения осмысленным.

На этапе чтения можно рекомендовать обучающимся работать с карандашом и выделять ключевые слова, задавать вопросы к каждой части текста, вести диалог с текстом. Опять-таки на помощь приходят приемы продуктивного чтения, например чтение с остановками. На заключительном эта-

пе с опорой на ключевые слова можно выделять информацию, полученную в результате диалога с текстом. Здесь происходит окончательное осмысление темы и основной мысли.

Задание: *Прочитайте текст и выполните задания к нему.*

Необыкновенная история.

Это дерево всегда теперь стоит у меня перед глазами. Его необыкновенную историю рассказал мне старик в маленькой подмосковной деревне.

Вот эта история.

...Когда пришли сюда фашисты, они прежде всего устроили в Вертушинке лагерь для военнопленных – срубили сотни две или три тополей, поставили столбов, натянули на них усеянную шипами проволоку в несколько тесных рядов.

Потом фашистов прогнали. Бегство их было таким скоростным, что они не успели учинить расправу над пленными.

Вскоре началась весна. Весна нашего первого наступления. Веселые стали сводки. Веселее становилось на душе.

Однажды утром ребяташки вертушинской школы, проходя мимо бывшего лагеря, мимо скованных железом столбов, заметили невероятное... *Как вы думаете, что увидели ребята?*

Прибежали ребята к учительнице и, перебивая друг друга, задыхаясь от восторга, загалдели:

– Татьяна Николаевна, он растет!

– Кто «он»? *Предположите, о чем идет речь.*

– Столб растет. Если не верите – идемте покажем.

Когда Татьяна Николаевна подошла к этому месту, куда тащила ее детвора, она увидела: кусок дерева, скованный со всех сторон железом, действительно ожил! На его изрубцованном теле туго набрякли большие клейкие почки, и казалось, вот-вот они лопнут, прорвутся зеленым пламенем первого листа.

Постояли ребята, посмотрели в широко раскрытые глаза учительницы, и вдруг все, как будто сговорились, понеслись наперегонки в деревню, а оттуда обратно: кто с клещами, кто с топором, кто с чем...

Вытащили из дерева длинные скрученные гвозди. Размотали проволоку. Кора у дерева оказалась красной от ржавчины, но это было уже именно дерево.

Взрыхлили землю вокруг ствола, как сумели перебинтовали раны.

Тополь начал набирать силу, выбросил устремленные к солнцу побеги, зашумел еще недружной, еще несмелой, но уже ярко-зеленой листвой...

С тех пор прошло много лет. Красавец тополь так разросся, что сейчас трудно представить, что он был кургузым обрубок в два метра высотой. Спеленный верх его оброс со всех сторон ветвями, обтянулся свежей корой, и венчает его такая мощная островерхая крона, что сразу и не разглядишь, где тот горизонтальный срез, когда-то тупо нацеленный в небо. Только посеревшие от времени столбы, стоящие в одной шеренге с деревом, красноречивее человека рассказывают нам историю собрата.

Вот такая это история. Вот как в маленькой деревеньке, в Вертушинке, началась весна нашего первого наступления.

(В. Тельпугов)

1. В какой момент истории России и в какое время года происходили описанные в тексте события?

2. Почему фашисты не расправились с пленными? Ответ подтвердите словами из текста.

А) Фашистам пришлось очень быстро отступить, поэтому они не успели учинить расправу над пленными.

Б) Фашисты проявили милосердие и оставили пленных в живых.

В) Советские войска неожиданно вошли в деревню, и фашистам было не до расправы над пленными.

Г) Началась весна.

3. Автор назвал историю необыкновенной. Найдите в тексте детали, подтверждающие ее необыкновенность.

4. Как отреагировала учительница на сообщение ребят о невероятном событии?

5. Что сделали ребята для того, чтобы тополь быстрее залечил свои раны и стал расти с новой силой? Как вы счита-

ете, нужна ли была такая помощь и почему?

6. Найдите в тексте ответ на вопрос: Кто (или что) рассказывает нам теперь историю ожившего дерева?

7. В тексте идет речь об ожившем дереве. Почему воспоминания старика начнутся с рассказа о лагере для военнопленных? [1, с. 43–46].

8. Определите тему, основную мысль этого текста.

Задания к данному тексту можно дополнить лингвистическими, например, попросить обучающихся найти причастия или местоимения и определить их разряды, объяснить правописание; прокомментировать известные пунктограммы.

Работа с художественным стихотворным текстом осложняется метафоричностью и инверсией, пока незнакомым шестиклассникам понятием. Читать стихотворения приходится по предложению, подчеркивая грамматические основы и восстанавливая прямой порядок слов. Только после этого можно приступать к работе с незнакомыми, устаревшими словами и со словами в переносном значении, осмысливать метафоры, доходить до сути стихотворения.

Публицистические и художественные тексты на морально-этические темы помогают решать воспитательные задачи урока.

Поскольку учебник для 6 класса насыщен заданиями типа «Учимся читать и пересказывать лингвистический текст» и большая часть теоретического материала, особенно при повторении в начале года, дана в таком формате, целесообразно применять прием маркирования текста при чтении – «INSERT». На полях при чтении обучающиеся ставят условные знаки: «√» – известная информация, «+» – новая информация, «?» – информация, требующая объяснения. Этот прием позволяет критически воспринимать информацию, осознанно читать. Работа с учебно-научными текстами в ВПР не встречается, но есть в ОГЭ: в альтернативном задании 9.1 требуется написать сочинение-рассуждение на лингвистическую тему. Поэтому необходимо, чтобы к изучению теории обучающиеся подходили

серьезно, не заучивали, а критически осмысливали материал.

При подготовке к пересказу обучающиеся самостоятельно составляют план учебной статьи из учебника, что является тренировкой к выполнению задания № 10.

Умение составлять план готового художественного текста совершенствуется на уроках развития речи при подготовке к изложению. Но следует вводить эту работу и на других уроках, а с целью экономии времени переводить с формат теста.

Задание: Прочитайте текст, выполните задание к нему.

Сыроежка

Вспомнилась мне одна сыроежка в лесу, где я постоянно грибы собираю.

Была осень. Березки и осинки начали сыпать на молодые елочки золотые и красные пятнышки. День был теплый и даже паркий.

Продвигался я осторожно, бесшумно в частом ельнике. Приподнял одну веточку – здравствуйте!

Через это лесное оконце мне открылась поляна в лесу. Посередине ее две березы. Под березами – пенёк. Рядом с пнем в зеленом брусничнике красная сыроежка. Такая огромная, каких в жизни своей я еще не видел. Она такая стара, что края ее завернулись вверх. И от этого вся сыроежка была в точности как большая глубокая тарелка, наполненная водой. В тарелке листик – маленький, сухой, желтый.

Покряхтел я, покряхтел, опустился на свои старые колени и лег на живот. В один дух выпил всю лесную чашу до дна.

М.М. Пришвин

1. Расположите пункты плана в соответствии с содержанием текста. Ответ запишите последовательностью цифр.

План.

1. Старая сыроежка.
2. Дорога через ельник.
3. Чаша выпита.
4. Осенний день.
5. Лесная полянка.
6. Вводная часть. [1, с. 40]

Задания такого формата могут быть включены в проверочные и контрольные работы по грамматическим темам.

Эффективной формой работы по подготовке к ВПР является комплексный анализ текста, в ходе которого обучающиеся не только анализируют морфологические признаки частей речи, словообразовательные элементы, синтаксические конструкции, лексику, изобразительно-выразительные средства языка, выполняют орфографический и пунктуационный разборы, но и определяют основную мысль текста, авторскую позицию, тип и стиль речи, составляют план.

Комплексный анализ текста – мощный стимул речевого развития учащихся, развития эмоциональной и интеллектуальной сфер личности человека, взаимосвязанного развития ассоциативно-образного и логического типов мышления.

На контрольном этапе эксперимента шестиклассникам была предложена итоговая работа в форме текстового задания с открытым ответом, аналогичная работе на констатирующем этапе, чтобы проверить результаты эксперимента и выявить уровень развития умений работы с текстом.

Задание: Прочитайте текст и выполните задания к нему.

Прекрасное мгновенье.

(1) Летний день погас. (2) На баскетбольной площадке в парке вспыхнули яркие лампы. (3) Десятки людей стекаются к ней со всех сторон. (4) Может быть, особо интересный матч и здесь собираются болельщики? (5) Где же тогда игроки?

(6) Между тем люди заняли всю площадку. (7) Они плотно окружили подставку с высоким, более двух метров, растением. (8) Его ветки усыпаны крупными бутонами. (9) Совсем стемнело. (10) И вот верхняя бледно-розовая кожица одного бутона раскололась, сдвинулась, из-за нее проглянули и развернулись трепещущие нежные лепестки. (11) Не прошло и часа, как цветок открылся пушистым, словно снежным, шаром. (12) Почти одновременно на соседних ветках среди плотных полуметровых листьев забелели и другие цветки – их около двадцати. (13) Лепестки развернулись как живые, приоткрыв щеточки тычинок.

(14) Это цветок таньхуа. (15) Он цветет один раз в год и успевает распуститься и

увянуть в течение пяти-шести часов. (16) Его разводят во многих парках Китая. (17) В эту летнюю ночь сотни людей приходят полюбоваться редким и красивым зрелищем.

1. Определите и запишите основную мысль текста.

2. Составьте и запишите план текста из трех пунктов.

3. Почему цветение таньхуа привлекает большое количество зрителей?

4. Объясните значение фразеологизма «несолоно хлебавши», запишите. Используя не менее двух предложений, опишите ситуацию, в которой будет уместно употребление этого фразеологизма. Включите фразеологизм в одно из предложений.

Результаты контрольного этапа эксперимента даны в табл. 3.

Таблица 3

Результаты контрольного этапа эксперимента

Номер задания	Результат ба класс, %		Результат бб класс, %	
	Справились	Не справились	Справились	Не справились
1	83	17	74	26
2	96	4	93	7
3	85	15	85	15
4	71	29	68	32

Как видно из приведенной таблицы, систематическая работа с обучающимися бб класса позволила повысить качество их работы с текстом, сократить разрыв в результатах по первому и четвертому заданиям с бб классом. Результаты обучающихся бб класса не могли стать выше, чем у обучающихся ба, так как классы не равны по силам: бб класс относят к категории классов с низкими образовательными результатами, в нем есть обучающиеся с ЗПР.

В ходе наблюдения за шестиклассниками во время выполнения текстовых заданий, связанных с чтением и осмыслением содержания текста, с применением технологии продуктивного чтения (чтение с остановками, подчеркивание ключевых слов, маркирование текста) было замечено, что школьникам легче определить основную мысль текста после проведенных процедур.

Все потому, что их читательская деятельность становится осмысленной, а они превращаются в активных субъектов образовательного процесса. Постоянная работа по составлению плана текста позволила совершенствовать это умение. А индивидуальная работа по поиску толкований фразеологизмов с последующей презентацией результатов и работа по оформлению стенда расширили словарный запас обучающихся и повысили процент выполнения задания № 4 – описание ситуации с включением фразеологизма.

Таким образом, система рассредоточенной подготовки путем включения в урок 7–10-минутных фрагментов, направленных на работу с текстом, может повысить читательскую грамотность и, как следствие, будет способствовать качественному выполнению заданий ВПР и ОГЭ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зайцева О.Н. Рабочая тетрадь по русскому языку. Задания на понимание текста: 6 класс. – М.: Экзамен, 2014. – 126 с.
2. Методика преподавания русского языка: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; под ред. М.Т. Баранова. – М.: Академия, 2001. – 368 с.
3. Русский язык. 6 класс: учебник / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос [и др.]; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2017. – 286 с.

4. Сборник методических материалов по результатам проведения всероссийских проверочных работ, региональных мониторинговых исследований, проводимых в Пермском крае в 2019–2020 учебном году, и рекомендаций по анализу и использованию результатов оценочных процедур / Министерство образования и науки Пермского края, ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края». – Пермь, 2020. – 484 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://minobr.permkrai.ru/upload/iblock/3f0/Sbornik-metodicheskikh-materialov-po-rezultatam-provedeniya-VPR_-regionalnykh-monitoringovykh-issledovaniy_-provodimykh-v-Permskom-krae-v-2019_2020-.pdf (дата обращения: 23.12.2020).

УДК 373.035.6

М.А. Филатова

К постановке проблемы организации инновационной деятельности по формированию межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста посредством подвижных игр разных национальностей ближайшего регионального окружения

Проанализированы возможные направления педагогического проектирования инновационной деятельности в соответствии с правовыми и законодательными актами. Рассмотрена проблема организации нововведений, и произведен анализ результатов социологического опроса в области формирования межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста. Как одно из средств решения данной проблемы предложены подвижные игры разных национальностей ближайшего регионального окружения, что обосновано их воспитательным потенциалом и особенностями развития детей данного возрастного периода.

Ключевые слова: инновации, педагогическое проектирование, межнациональная толерантность, дошкольный возраст, подвижная игра.

На современном этапе развития общества в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) [4] развитие инновационной деятельности является одним из приоритетных направлений в дошкольном образовании, что также закреплено в законе Пермского края от 12 марта 2014 г. № 308-ПК «Об образовании в Пермском крае» (ст. 10 «Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования») [1]. В законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечено, что экспериментальная деятельность направлена на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов.

Инновационная деятельность в образовании осуществляется в двух основных формах: реализация инновационных педагогических проектов и осуществление инновационных программ. Применительно к организации инновационной деятельности в конкретном дошкольном учреждении используется первая форма, связанная с разработкой проектов. Педагогическое проектирование Яковлева Н.О. рассматривает как самостоятельный процесс, отличающийся от других своими целями, результатом, последовательностью решения задач и нали-

чием критериев оценки, в соответствии с которыми определяется эффективность его реализации. Оно ориентировано на создание педагогического процесса, соответствующего поставленным целям и задачам обучения и воспитания, а также на профессиональное саморазвитие педагога, способного реализовать спроектированную систему обучения [5].

С целью обосновать актуальность проблемы разработки и реализации проектов инновационной деятельности в области личностного развития детей дошкольного возраста нами был произведен анализ соответствующей документации, результаты которого позволяют констатировать низкий уровень научного обоснования и отсутствие логики в их разработке в соответствии с генезисом инновационного поиска. В соответствии с темой проводимого нами исследования в анализе проектов были затронуты вопросы формирования межнациональной толерантности детей дошкольного возраста, поскольку эта проблема в настоящее время является одной из самых актуальных в отечественной образовательной системе. Россия является многонациональной страной с разнообразными культурами, что служит существенным основанием для инновационного поиска путей совершенствования процесса формирования основ культуры межнационального общения. Данная про-

блема находит отражение в различных правовых документах как международного, так и государственного уровня («Всеобщая декларация прав человека», «Декларация принципов толерантности», «Международный пакт о гражданских и политических правах», «Декларация прав ребенка», Конвенция ООН «О правах ребенка», «Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года»).

Анализ существующих в данном направлении личностного развития дошкольников проектов и ответы педагогов, полученные в результате социологического опроса, позволяют говорить о том, что формирование межнациональной толерантности не является предметом педагогического проектирования, а потенциальные возможности возраста не учитываются в организации педагогического процесса. Вместе с тем старший дошкольный возраст является сензитивным для формирования и развития межнациональной толерантности; это период формирования умения осуществлять социальные коммуникации на основе тактичного и уважительного отношения к окружающим людям вне зависимости от национальности, восприятия многообразия мира. Важнейшим психическим новообразованием у детей старшего дошкольного возраста является соподчинение мотивов, которое способствует формированию навыков самоконтроля, устойчивых переживаний и регуляции эмоциональных состояний в общении с представителями других национальностей. Приобщение детей к социокультурным национальным ценностям определяется одним из важнейших направлений взаимодействия педагогов с детьми в соответствии с требованиями ФГОС ДО [4].

В настоящее время имеется большое количество исследований, направленных на изучение проблемы формирования межнациональной толерантности в дошкольном возрасте: М.Н. Богомоловой, Л.В. Коломийченко, Э.К. Суловой, Е.А. Ильинской, Е.В. Обориной. В концепции и программе социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников «Дорогою добра» Коломийченко Л.В. рассматри-

ваются теоретические основы социально-коммуникативного развития как одной из образовательных областей ФГОС ДО [2]. Вместе с тем вопросы формирования межнациональной толерантности как показателя успешного решения задач социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста, предусмотренного ФГОС ДО, остаются недостаточно изученными, что также подтверждается результатами анкетирования педагогов: прослеживается отсутствие работы в данном направлении.

В современных исследованиях рассмотрены разные средства и методы работы в области формирования межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста, особое внимание уделено разным видам игр (сюжетно-ролевым, дидактическим, музыкальным и др.). В дошкольном возрасте игре отводится существенная роль; с ее помощью формируются многие положительные качества ребенка, интерес и готовность к предстоящему обучению, развиваются познавательные способности. Воспитательный потенциал разных видов игр в личностном развитии детей чрезвычайно широк. В соответствии с задачами проводимого нами исследования изучалась роль подвижных игр в формировании межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста, поскольку данный вид игр насыщен социальным содержанием, элементами культуры и отражает образ жизни той или иной национальности [3].

Анализ современных исследований позволяет сделать вывод, что в дошкольной педагогике подвижная игра рассматривается только как средство физического развития ребенка, воспитания морально-волевых качеств (Лесгафт П.Ф., Покровский Е.А., Гориневский В.В.), а ее воспитательный потенциал как средства формирования межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста остается недостаточно изученным.

Характерная особенность подвижной игры – комплексное воздействие на организм и на все стороны личности ребенка. Подвижные игры разных народов являются неотъемлемой частью физического, эстети-

ческого и интернационального воспитания дошкольников. В них ребенок искренне, непосредственно выражает симпатию и дружеское отношение к людям другой национальности. В подвижной игре уточняются, закрепляются представления детей о культуре народов родного края, особенностях их быта, труда, а также они творчески перерабатываются, обогащаются и затем становятся основой поведения и убеждений детей старшего дошкольного возраста.

Анализ анкетирования педагогов показал недооценку роли подвижных игр разных национальностей ближайшего регионального окружения как средства формирования межнациональной толерантности. При решении задач по данному направлению личностного развития педагоги используют следующие методы: беседу, показ картинок с изображением людей разных национальностей, дидактические игры. Данные методы в основном направлены на решение задач, связанных с показателями лишь когнитивной сферы личностного развития, что актуализирует проблему поиска средств наиболее приемлемых для иных параметральных характеристик межнациональной толерантности. В качестве условий, необходимых для эффективного процесса формирования межнациональной толерантности, 69 % педагогов отмечают подбор атрибутов для игр. Условия, связанные с собственной профессиональной компетентностью, организацией работы с семьей, мето-

дическим оснащением, не учитываются опрошенными педагогами. Большинство педагогов испытывает трудности при организации работы по развитию эмпатии к представителям иных национальных культур, так как в практике отсутствует соответствующее методическое оснащение.

К наиболее частым причинам отказа от обращения к подвижным играм разных народов в ходе педагогического процесса педагоги относят, во-первых, недостаточный уровень умений и опыта в области использования данного средства, во-вторых, отсутствие методических рекомендаций, указаний, рабочих программ по использованию подвижных игр разных народов в воспитательной работе. Воспитательный потенциал подвижных игр используется педагогами крайне редко и направлен в основном на развитие физических качеств; ими не учитывается влияние подвижных игр разных национальностей ближайшего регионального окружения на становление духовно-нравственной, эмоционально-чувственной и эстетической сфер личностного развития ребенка.

По этой причине весьма актуальной представляется разработка инновационного проекта по использованию воспитательного потенциала подвижных игр разных национальностей ближайшего регионального окружения в формировании межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон Пермского края от 12 марта 2014 г. № 308-ПК «Об образовании в Пермском крае».
2. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: Сфера, 2015. – 160 с.
3. Покровский Е.А. Русские детские подвижные игры. – СПб., 2006. – 72 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / под ред. Т.В. Цветковой. – М.: Сфера. – 2018. – 96 с.
5. Яковлева Н.О. Проектирование как условие повышения качества образования // Модернизация образования: проблемы и перспективы: материалы научно-практической конференции. Ч. 1 / Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2002. – С. 382–384.

УДК 373.018.1-056.45

А.С. Щипицына**Типы детско-родительских отношений в контексте развития способностей и одаренности дошкольника**

Обосновывается необходимость создания условий для воспитания и обучения детей с особыми способностями, а также для развития высокого уровня компетенции родителей таких детей; приводится определение, обозначаются типы и стили детско-родительских отношений; рассматривается влияние конкретной модели отношений между родителями и детьми на развитие способностей ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, модель отношений, роль ребенка в семье, способности, одаренность, дошкольный возраст.

Уровень развития способностей ребенка в дошкольном возрасте в большой степени обусловлен воздействием семейных отношений. Трудности в отношениях родителей с дошкольником могут негативно повлиять на раскрытие детских способностей, развитие их до высокого уровня одаренности. Исходя из этого, все более значимым становится вопрос детско-родительских отношений в контексте развития способностей и одаренности современных дошкольников. В связи с этим специалистам (педагогам, психологам) необходимо выстраивать работу не только с детьми, демонстрирующими повышенный уровень способностей в той или иной сфере, но и с их родителями. Данная позиция должна учитываться в качестве ключевой при создании условий для воспитания и обучения детей с особыми способностями и развития высокого уровня компетенции родителей таких детей.

Начиная с 2010 г. в работе в рамках национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» особое внимание уделяется взаимодействию с одаренными детьми [8]. Говоря о развитии незаурядных способностей ребенка, необходимо отметить, что их выявление в той или иной области приходится именно на дошкольный возраст. Развитие и совершенствование этих способностей происходит при условии преемственности системы воспитания и обучения на всех ступенях образования, а также в контексте взаимосвязи родительского воспитания и системы государственного обучения и воспитания. Безусловно, чем

раньше у ребенка будут замечены способности, тем больше вероятность помощи ему в развитии своего потенциала. И если детей с явным типом одаренности можно определить сразу, поскольку они проявляют чрезвычайный интерес к познанию (для них оно важнее, чем общение), то дети, не проявляющие особых способностей в какой-то области, могут развить свой талант при достаточных любви, внимании и требовательности их родителей. Когда утверждают, что каждый ребенок одарен, имеют в виду, что многое зависит от воспитания, и детско-родительские отношения здесь выступают как благоприятный фактор для развития способностей конкретного ребенка.

В настоящее время детско-родительские отношения чаще всего рассматриваются исследователями как сложный комплекс взаимодействий со стороны родителей и ребенка и характеризуются высокой значимостью для его развития [2]. Позитивные эмоциональные отношения в семье выступают катализатором развития способностей и одаренности ребенка до высокого уровня, особенно в дошкольном возрасте. Данный возрастной период характеризуется как наиболее сензитивный для развития задатков ребенка в той или иной сфере. Негативные семейные отношения, напротив, могут блокировать этот процесс. Современные исследователи отмечают четыре фактора, которые негативно влияют на развитие одаренности: 1) соперничество среди членов семьи, особенно между одаренным ребенком и другими детьми в се-

мье; 2) безразличие членов семьи к уникальному явлению одаренности; 3) детская ревность; 4) недостаток уважения членов семьи к особенностям одаренного ребенка [6].

Возраст 6–7 лет (период завершения дошкольного детства) характеризуется становлением основ необходимых умений и навыков в формирующейся личности. При положительном влиянии на развитие личности ребенка и разумном семейном воспитании ребенок к 6–7 годам естественно проходит все фазы развития и решения возрастных проблем; испытывает взаимные чувства любви и привязанности к своим родителям; реализует потребность в адекватном авторитете, самооценке и уверенности в себе; стремится к позитивному взаимодействию с окружающими.

Специалисты в области дошкольного обучения и воспитания обращают особое внимание на дошкольный возраст как наиболее важный период в формировании личности ребенка, напрямую зависящий от стиля воспитания. К примеру, М.А. Бусловская, В.Н. Булгакова, Е.С. Клемина, Е.А. Зюзгина и другие отмечают, что возраст 5–7 лет – начало активного этапа воспитания в семье; именно этот возраст ребенка благоприятен для становления готовности самого родителя осуществлять процесс воспитания по разным направлениям личностного развития. Также при исследовании детско-родительских отношений ключевое значение придается понятию роли ребенка в системе семейных ценностей, ее разновидностям и содержанию. В семье ребенок может выполнять следующие роли:

- «кумир» (формируемые черты характера – эгоцентризм, инфантилизм, зависимость, комплекс превосходства);

- «козел отпущения» (существует высокая вероятность формирования у такого ребенка комплекса неполноценности);

- «делегат» (способствует формированию чрезмерной ответственности, тревоги за возможные ошибки; от такого ребенка родители требуют реализовать свои несбывшиеся потребности) [3].

Развитие способностей ребенка во многом предопределяется стилем взаимоотно-

шений в семье – императивным или инструктивным (Р. Хесс, В. Шипман) [7]. Императивный стиль развивает в ребенке пассивность, зависимость и конформизм. При жестком контроле и авторитарном вмешательстве происходит подавление активной позиции в развитии и становлении одаренной личности ребенка. При инструктивном стиле требования родителей к ребенку имеют информационную обоснованность. Взаимоотношения «родитель – ребенок» выстраиваются с позиции равноправных отношений, вследствие чего ребенок видит, что требования разумны и он выступает как правомерный партнер в этих отношениях. Инструктивный стиль воспитывает инициативу и твердость. Как правило, именно такой стиль свойствен родителям, которые грамотно выстраивают систему воспитания внутри семьи, способствующую развитию у их детей способностей и одаренности.

Безусловно, семья оказывает решающее влияние на формирование личности ребенка, в том числе и с признаками высокого уровня способностей и одаренности. При общении внутри семьи ребенок формирует собственное отношение к миру через призму семейных взаимоотношений. По мере взросления он может бессознательно отражать стиль поведения, заложенный в детстве семьей. При воспитании ребенка дошкольного возраста наиболее наглядно проявляется тип детско-родительских отношений. Необходимо отметить, что современная семья включена во множество сфер жизнедеятельности общества, поэтому на взаимоотношения внутри семьи влияет множество факторов.

Исследователи отмечают, что наличие патогенных факторов (отсутствие свободного времени для реализации совместных планов с семьей, жилищный, денежный вопрос и т. д.) вызывает у родителей раздражительность, агрессивность, что сказывается на эмоциональном самочувствии и развитии личности ребенка. Исходя из этого, при изучении типов детско-родительских отношений многие исследователи в области психологии и педагогики рассматривают типы воспитания через призму позитивного и

патогенного факторов развития эмоционального фона у детей [4].

В качестве основы развития родительских отношений многими исследователями используется динамическая двухфакторная модель –эмоциональный и поведенческий факторы (Э. Шефер и Р. Белл), в соответствии с которой родительское отношение рассматривается как целостная система чувств родителя к своему ребенку и включает в себя следующие компоненты:

- межличностная дистанция как степень эмоциональной близости родителя к ребенку (эмоциональный фактор);
- форма и направление контроля за поведением ребенка (поведенческий фактор);
- интегральное принятие-отвержение родителем ребенка (когнитивный фактор [4].

Поскольку в данную систему включены особенности восприятия и понимания характера и поведения ребенка, стереотипы общения родителя с ним, эмоционально-чувственные проявления, можно рассматривать типы детско-родительских отношений как комбинированные модели взаимодействия с детьми, определяемые сочетаниями когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов.

Существует множество моделей отношений между родителями и детьми; специалисты-практики в области дошкольного обучения и воспитания выделяют различные группы семей, например:

- семьи, уважающие детей;
- отзывчивые семьи;
- материально-ориентированные семьи;
- враждебные семьи;
- антисоциальные семьи [3].

Безусловно, в контексте развития личности ребенка с признаками одаренности необходимо отметить зависимость его результатов в первую очередь от типа модели отношения. Наиболее благоприятные условия для развития способностей ребенка до высокого уровня может создать семья, взаимодействующая по типу семьи, уважающей детей.

Особое значение в развитии детской одаренности в семье имеют типы детско-родительских отношений. С точки зрения

современных исследователей в данной области более полной является типология А.В. Петровского, который выделяет несколько типов детско-родительских отношений: диктат, опека, невмешательство и сотрудничество [4].

Диктат – систематическое подавление одними членами семьи (преимущественно взрослыми) инициативы и чувства собственного достоинства у других его членов. Безусловно, родители могут предъявлять требования к своему ребенку, исходя из целей воспитания, однако воздействие в форме приказа и насилия вызывает сопротивление и грубость ребенка. В случае подавления сопротивления ребенка оказываются сломленными многие ценные качества личности: самостоятельность, чувство собственного достоинства, инициативность, вера в себя и в свои возможности. В контексте данного типа детско-родительских отношений не приходится говорить о развитии способностей и одаренности ребенка.

Опека – ограждение ребенка от каких-либо забот, трудностей и бытовых обязанностей. Даже если у ребенка присутствуют задатки способностей в той или иной сфере, таким типом родительского поведения можно заблокировать любую форму проявления его незаурядных способностей, не давая возможности проявить самостоятельность в каких-либо ситуациях.

Результатом данных типов отношений будет отсутствие у детей самостоятельности, инициативы в решении вопросов и проявлении незаурядных способностей.

Невмешательство – независимое сосуществование взрослых и детей. Идея данного типа отношений состоит в развитии самостоятельности и независимости ребенка, однако при этом родители уклоняются от выполнения воспитательных обязанностей, а ребенок не чувствует себя частью семьи и при необходимости оказывается неспособным включиться в решение общесемейных проблем.

Сотрудничество выражено общими целями и задачами совместной деятельности в межличностных отношениях, ее организацией и высокими нравственными ценностями

ми. Именно такой тип взаимоотношений является оптимальным для достижения целей воспитания развитой личности ребенка, способной к ускоренному темпу развития способностей и одаренности в детском возрасте. Для такой семьи характерны распределение бытовых обязанностей между родителями и детьми, адекватное возложение ответственности за успехи или неудачи при осуществлении совместной деятельности членов семьи. При этом наиболее важной характеристикой семьи с сотрудничающим типом взаимоотношений является сплоченность.

Современными исследователями отмечается двойственный характер воспитательной позиции родителей: с одной стороны, они должны заботиться о ребенке, принимать, любить его, с другой – контролировать, учить самостоятельности. Значительные изменения в поведении и взаимоотношениях современной семьи проявляются и в возникновении новых моделей родительства. В наши дни наиболее популярна модель интенсивного (активного) родительского поведения: родители обосновывают необходимость интенсивных (трудоемких) методов воспитания и оптимизации всей среды вокруг малыша как особо определяющих его развитие не только в настоящий момент, но и в будущем [2]. Такие установки помимо повышенного внимания к своему ребенку добавляют болезненно трепетное отношение и преувеличенное внимание к каждому его поступку, родительскую мнительность и тревожность.

Также современные исследователи подчеркивают, что родители детей с повышенным уровнем способностей ограждают их от повседневных обязанностей, уделяя особое внимание его личностному развитию и учебе. В этом случае есть большая вероятность, что у ребенка не сформируются необходимые бытовые навыки. Таким образом, по мнению А.Д. Андреевой, модель интенсивного родительского поведения пре-

пятствует развитию инициативности, самостоятельности и ответственности детей [1].

Итак, задатки для развития способностей и одаренности в той или иной сфере есть у каждого ребенка, однако развитие способностей до высокого уровня диктуется условиями, типом и характером семейных отношений. Специалисты в области детско-родительских отношений предлагают ряд методик для выявления особенностей родительской позиции по отношению к ребенку. Данные диагностические методики можно применять для различных категорий детей, в том числе и с признаками одаренности, так как для организации работы с родителями и детьми такой категории необходимо изначально определить уровень и условия детско-родительских отношений. Кроме того, определенную пользу могут принести опросы родителей детей с высоким уровнем способностей. Данные опросы помогут не столько выявить мнение родителей о способностях их детей, сколько получить реальную информацию о деятельности ребенка во внешкольное время [5].

Таким образом, говоря о родителях ребенка с особыми способностями в той или иной сфере, необходимо подчеркнуть роль понимания родителями особенностей своего ребенка, их умения выстроить позитивные взаимоотношения, обеспечивающие эмоциональный комфорт ребенка. Именно под воздействием позитивных эмоций дошкольник может продемонстрировать задатки своих способностей и с поддержкой взрослых развить эти задатки до высокого уровня способностей и одаренности. Исходя из модели отношений между родителями и детьми в конкретной семье, специалистам необходимо грамотно выстраивать работу с родителями таких детей, создавать условия как для педагогического, так и для психологического сопровождения родителей детей с признаками одаренности и повышенным уровнем способностей в различных сферах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева А.Д. Жизненные смыслы и противоречия современной семьи // Психологические проблемы смысла жизни и акме. – М., 2019. – С. 194–197.

2. Белова Е.С. Детско-родительские отношения в семье с одаренным дошкольником // Теоретическая и экспериментальная психология. – М., 2019. – Т. 12. – № 4. – С. 79–90.
3. Бусловская М.А. Детско-родительские отношения // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – № 29. – С. 88–93.
4. Голубева Е.В., Истратова О.Н. Диагностика типов детско-родительских отношений // Российский психологический журнал. – 2009. – Т. 6. – № 1. – С. 25–34.
5. Рубцов В.В., Юркевич В.С. Теория и практика работы с одаренными детьми // Вестник практической психологии образования. – 2011. – Т. 8. – № 1. – С. 9–15.
6. Чумакова Ю.А. Роль детско-родительских отношений в развитии одаренности ребенка // Современные проблемы развития одаренности детей и молодежи: материалы I Всерос. студ. науч.-практ. конф. – Ростов н/Д, 2019. – С. 165–168.
7. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. – М., 2011. – 480 с.
8. Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902210953>.

НАШИ АВТОРЫ

Абашина Валентина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, e-mail: abashina86@mail.ru.

Александрова Наталья Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, e-mail: ns_alexandrova@vyatsu.ru.

Вандышева Ольга Александровна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Гимназия № 10», г. Пермь, e-mail: vandyolga@yandex.ru.

Венкова Зоя Львовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, e-mail: zoya_venkova@mail.ru.

Власова Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, e-mail: vlasova@pspu.ru.

Ворошнина Ольга Руховна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, e-mail: voroshnina@pspu.ru.

Гаврилова Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, e-mail: elena7107@yandex.ru.

Глушкова Ольга Викторовна – преподаватель русского языка и литературы ФКОУ «Пермское суворовское военное училище», г. Пермь, e-mail: olvig1@yandex.ru.

Голубева Ирина Александровна – аспирант ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко», г. Глазов, e-mail: ivsrGolubevaia@gmail.com.

Горбунова Валерия Анатольевна – аспирант кафедры педагогического и специального образования БУ ВО ХМАО – Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, e-mail: zyryanova-zsm@yandex.ru.

Григорьева Юлия Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, e-mail: grigoreva@pspu.ru.

Демина Наталья Юрьевна – кандидат физико-математических наук, учитель физики высшей квалификационной категории МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 167 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Казань, e-mail: vni_357@mail.ru.

Долгова Татьяна Владимировна – магистр педагогических наук, учитель русского языка и литературы КГУ «Школа-лицей № 66», г. Караганда, Казахстан, e-mail: kargu1@list.ru

Домнина Татьяна Витальевна – заместитель директора, учитель английского языка МАОУ «Гимназия № 10», г. Пермь, e-mail: dignity77@mail.ru.

Дульцева Елена Георгиевна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Гимназия № 10», г. Пермь, e-mail: dulceva1@mail.ru.

Егоров Константин Борисович – ректор ПГГПУ, доцент, кандидат исторических наук, г. Пермь, e-mail: postmaster@pspu.ru.

Захарищева Марина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», г. Глазов, Удмуртская Республика, e-mail: zahari-ma@rambler.ru.

Зырянова Светлана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования БУ ВО ХМАО – Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, e-mail: zyuanova-zsm@yandex.ru.

Иванова Светлана Михайловна – заслуженный учитель РФ, учитель русского языка и литературы МАОУ «Гимназия № 4 имени братьев Каменских», г. Пермь, e-mail: litera2405@yandex.ru.

Иванова Светлана Николаевна – заместитель директора по УВР МАОУ СОШ «Петролеум +», г. Пермь, e-mail: fiosvet@mail.ru.

Коломийченко Людмила Владимировна – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, e-mail: kolomiychenko@pspu.ru.

Кужим Кристина Витальевна – учитель КГУ «Общеобразовательная школа № 12 отдела образования Житикаринского района» Управления образования Акимата Костанайской области, e-mail: m.kris92@mail.ru.

Кузнецова Наталья Александровна, доктор психологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, психолог ДОУ №18, г. Екатеринбург, e-mail: tomila@mail.ru.

Мартынова Оксана Александровна – педагог-психолог МАДОУ «Детский сад “Академика”», г. Пермь, e-mail: aleks0606@list.ru.

Маткин Андрей Александрович – старший преподаватель кафедры всеобщей истории ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, e-mail: andrey.matkin@gmail.com.

Моисеева Людмила Владимировна – доктор педагогических наук, профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, e-mail: tomila@mail.ru.

Мосина Маргарита Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, e-mail: margarita_67@inbox.ru.

Наумова Маргарита Юрьевна – старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, e-mail: naumova@pspu.ru.

Олюнина Наталья Николаевна – учитель английского языка МАОУ «Лицей № 10», г. Пермь, e-mail: licey10@obrazovanie.perm.ru.

Полуянова Людмила Егоровна – заместитель директора по УВР МАОУ СОШ «Петролеум +», г. Пермь, e-mail: leroluyanova@mail.ru.

Прозументик Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, e-mail: prozumentik-pspu@mail.ru.

Расторгуева Елизавета Витальевна – бакалавр по направлениям «Дошкольное образование» и «Дополнительное образование» ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, e-mail: grigoreva@pspu.ru.

Стеничкина Татьяна Викторовна – магистр педагогических наук, учитель русского языка и литературы КГУ «Школа-лицей № 66», г. Караганда, Казахстан, e-mail: kargu1@list.ru.

Сурдуковская Светлана Витальевна – учитель литературы МАОУ «Гимназия № 10», г. Пермь, e-mail: surdukovskaya@bk.ru.

Сюткина Татьяна Алексеевна, учитель-логопед МБДОУ «Добрянский детский сад № 21», г. Добрянка, Пермский край, e-mail: grigoreva@pspu.ru.

Токарева Светлана Николаевна – старший воспитатель МБДОУ «Добрянский детский сад № 21», г. Добрянка, Пермский край, e-mail: grigoreva@pspu.ru.

Трегубова Юлия Андреевна – учитель английского языка МАОУ «СОШ № 77 с углубленным изучением английского языка», г. Пермь, e-mail: Yuliya-shavrina@yandex.ru.

Тропина Анастасия Владимировна – учитель физики МАОУ «Гимназия № 116», г. Екатеринбург, e-mail: feniksgav@gmail.com.

Трофимов Илья Олегович – магистрант кафедры теории языка и методики обучения русскому языку историко-филологического факультета ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, e-mail: ilya.trofimov.2015@mail.ru.

Уринова Светлана Сергеевна – магистрант 3-го курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», учитель русского языка и литературы МАОУ «Комсомольская СОШ», г. Пермь, e-mail: sve95029019@yandex.ru.

Филатова Мария Андреевна – магистрант по профилю «Педагогические инновации в дошкольном образовании» ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, e-mail: 89082413389maria@gmail.com.

Хусяинова Гюзель Ильдаровна – учитель русского языка и литературы ГБОУ «Школа “Перспектива”», г. Москва, e-mail: guzel_khusainova@mail.ru.

Щипицына Алена Сергеевна – аспирант кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, e-mail: alenaschipitsyna@gmail.com.

Научное издание

ПЕРМСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 12 / 2021

Научно-практический рецензируемый журнал

Главный редактор

Колесников Андрей Константинович

Заместитель главного редактора

Коломийченко Людмила Владимировна

Редактирование – *М.Г. Коровушкина*

Макетирование – *Д.Г. Григорьев*

Подписано в печать 25.12.2021. Формат 60x90 1/8
Бумага ВХИ. Печать офсетная. Набор компьютерный
Усл. печ. л. 22,12. Уч.-изд. л. 14,18
Тираж 120 экз. Заказ № _____

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, оф. 115
Тел. (342) 215-18-52, доб. 394
e-mail: rio@pspu.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета
в ООО «АСТЕР ДИДЖИТАЛ»
614990, г. Пермь, ул. Газеты «Звезда», 5
Тел. + 7(342) 206-06-86
<http://www.aster.print.ru>