

научно-
практический
журнал

3'2020

Особенности современного геометрического образования

Как управлять профессиональным развитием педагогов

Уроки дистанционного обучения

Квест как приём анализа художественного произведения

Педагогическая гибкость и психологическая безопасность школы

Индексы: 72547, П1705

ISSN 2220-2641



9 772220 264005

„ШКОЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ“

Содержание

Социокультурные и педагогические контексты технологизации

- Найниш Л.А., Шарапова Н.Н., Голубинская Т.В.**
Особенности современного геометрического
образования. 3
- Тивикова С.К., Молодцова Н.Г.** Этнокультурная
коннотация: от народной сказки к ценностям
национальной культуры 10

Концепции, модели, проекты

- Ахметзянова Г.М.** Управление профессиональным
развитием педагогического коллектива школы. 19
- Бедерханова В.П., Смахина А.В.**
Социально-педагогические ресурсы формирования
потребности в чтении детей младшего школьного
возраста 26
- Клепиков В.Н.** Нивелирование негативных интенций
подростков средствами осознания и понимания
проблемных ситуаций 38
- Мириленко А.П.** «Школа 3.0»: концепция
альтернативного среднего образования. 46
- Осмоловская И.М., Ускова И.В.** Домашняя
работа школьников: уроки дистанционного обучения . . 52
- Бородина М.Ю.** Зачем школьному учителю
иноязычная коммуникативная компетенция. 59

Внедрение и практика

- Ерхова М.В., Спирина Н.А.** Проведение
рефлексивных консультаций для учащихся
с использованием графических моделей. 66
- Иванова О.В., Муравьёва И.И.** Интерактивное
электронное пособие как модульная визуализация
учебной информации в средней
и высшей школе 73
- Касимов Р.Н., Култашева Н.В.** Задания
на вычисления с использованием материалов
по региональной истории при изучении тем
по Великой Отечественной войне в старших классах . . . 81

Экспертный совет

Ясвин В.А.,
председатель
Бершадский М.Е.,
кандидат
педагогических наук

Богданова Д.А.,
кандидат
педагогических наук

Гузев В.В.,
доктор
педагогических наук

Ермолаева Ж.Е.,
кандидат
филологических наук

Колесникова И.А.,
доктор
педагогических наук

Кушнир А.М.,
кандидат
психологических наук

Остапенко А.А.,
доктор
педагогических наук

Прутченков А.С.,
доктор
педагогических наук

Родионов М.А.,
доктор
педагогических наук

Сергеев С.Ф.,
доктор
психологических наук

Клепиков В.Н.,
кандидат
педагогических наук

Главный редактор

Алексей Кушнир

Редакторы

Вероника Маанди,
Евгений Пятаков

Ответственный секретарь

Светлана Лячина

Корректор

Людмила Асанова

Вёрстка

Максим Буланов

© Все права на тексты
принадлежат авторам.

Перепечатка
и копирование
материалов журнала
возможны

с согласия автора
в письменной форме

© Школьные
технологии, 2020.
Издательский дом
«Народное образование»,
НИИ школьных технологий,
109341, Москва,
ул. Люблинская, д. 157,
корп. 2.
Тел.: (495) 345-59-00.
E-mail:
kushnir@narodnoe.org

Косярский А.А., Мороз О.В. Визуализация при решении
стереометрических задач ЕГЭ по математике через
использование координатно-векторного метода. 89

Мазниченко М.А., Лопатинский Д.В. Какие задачи
может решать учитель с помощью цифровых технологий? 98

Сафонова Е.Е. Квест как приём анализа художественного
произведения (на примере романа И.С. Тургенева
«Отцы и дети», 10-й класс). 104

Экспертиза, измерения, диагностика

Пестов А.В. Формирование психологической безопасности
образовательной среды в условиях развития педагогической
гибкости учителя 109

Штейнберг В.Э. Дидактическая технология в научном
журнале: двадцать лет спустя 117

Дискуссии

Клепиков В.Н. Самобытный мир современного школьника,
или Праздник быть самим собой. 125

*Издаётся при участии Издательского дома «Народное образование»,
Научно-исследовательского института школьных технологий, Москва.*

**Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых журналов и изданий
для опубликования основных научных результатов диссертаций.**

*Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.
Ответственность за фактическое содержание материалов несёт автор.
Ответственность за соблюдение прав третьих лиц несёт автор.
Ответственность за содержание рекламных материалов несёт рекламодатель.*

*Подписано в печать 09.07.2020. Формат 60x90/8. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Печ. л. 17,5. Усл. печ. л. 17,5. Заказ № 0716
Издательский дом «Народное образование», Москва,
ул. Люблинская, д. 157, корп. 2. Тел.: (495) 345-52-00
Отпечатано в типографии «НИИ школьных технологий»
Тел.: (495) 972-59-62*

Подписка и продажа:

*ООО «НИИ школьных технологий». 109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.
Многоканальный тел./факс: (495) 345-52-00. E-mail: podpiska@narodnoe.org*

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Найниш Лариса Алексеевна,

профессор кафедры начертательной геометрии и графики Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, доктор педагогических наук, профессор, г. Пенза, e-mail: nainish.larisa@yandex.ru

Шарапова Наталья Николаевна,

доцент кафедры информатики и методики обучения математике и информатике Пензенского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент, г. Пенза, e-mail: nainish.larisa@yandex.ru

Голубинская Тамара Викторовна,

начальник учебного управления Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, г. Пенза, e-mail: gtv@pguas.ru

ЗНАЧИМОСТЬ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА И ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ. ПРОТИВОРЕЧИЯ, СВЯЗАННЫЕ С НЕСООТВЕТСТВИЕМ УРОВНЯ ШКОЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ТРЕБОВАНИЯМ СОЦИУМА. ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЭТОГО НЕСООТВЕТСТВИЯ.

• школьная геометрическая подготовка • разбалансировка работы мозга • интеллектуальное здоровье • процедура доказательства • преемственность геометрического образования

Уже стало притчей во языцех, что подготовка современных школьников оставляет желать лучшего. Исключения не составляет и геометрическая подготовка. Возможно, геометрия не нужна современным людям, потому что большинство понятий геометрии остаются в рамках школы. Современное общественно-обывательское сознание убеждено в бесполезности геометрического знания для достижения жизненного успеха¹. Но ведь для чего-то геометрия существовала на протяжении нескольких тысяч лет и существует теперь? В чём её значимость для человека? Ответ на этот вопрос попытаемся дать в настоящей публикации.

Перед каждым человеком стоит задача эффективного существования в социуме. Основой такой эффективности является умение адекватно предвидеть ход развития тех или иных событий. Для этого необходимы наиболее полные знания о них. В настоящее время такие знания можно получить, используя системный подход, благодаря которому можно увидеть реальность как нечто

целостное, где всё взаимосвязано. На уровне мыслительных процессов системный подход отражён взаимосвязью образного и логического мышлений. На физиологическом уровне за такой симбиоз отвечает гармоничное развитие левого и правого полушарий человеческого мозга. По мнению лауреата Нобелевской премии, американского нейропсихолога Роджера Уолкота Сперри, гармонизация работы обоих полушарий увеличивает результативность мыслительных процессов, улучшает двигательные способности человека. Такие люди редко болеют, а если заболели, то быстро восстанавливаются. Аналогичные выводы относительно детей сделал выдающийся физиолог современности Роберт Мелилло. Он отмечает, что сбалансированная работа головного мозга ребёнка обеспечивает хорошее функционирование пищеварительной и иммунной систем, а также повышает его интеллектуальные способности. Если же

¹ Колягин Ю.М., Тарасова О.В. Наглядная геометрия и её роль, и место, история возникновения // Начальная школа. — 2000. — № 4. — С. 78–91.

работа мозга не сбалансирована, то у ребёнка могут возникнуть различного рода проблемы, которые связаны с указанными системами, а также с моторными навыками и способностью обрабатывать информацию. Опираясь на эти исследования, современные психологи активно выступают за так называемый баланс мозга².

Известно, что виды мышления формируются и развиваются на протяжении всей жизни человека, начиная с детского возраста. В своей совокупности они представляют собой систему. По системному закону синергии все виды мышления должны работать сбалансировано. Это повышает эффективность мыслительной деятельности. К сожалению, современное обучение имеет перекос интеллектуальных нагрузок в сторону левого полушария. Это приводит к функциональной асимметрии головного мозга. Разбалансировка работы мозга порождает стрессы и нервные болезни, а иногда приводит к утрате ряда его функций³.

Особенно вредны левополушарные перегрузки следующим категориям:

- 1) детям в раннем возрасте, когда они активно воспринимают мир через целостные образы. Расчленение целостного образа тормозит его восприятие. Иногда это негативно сказывается в дальнейшем на всей жизни человека⁴;
- 2) для людей с доминирующим правополушарным типом мышления. Жизнь показала, что переучивание левшей приводит к ослаблению их умственных

способностей. Левшей сейчас уже не заставляют писать правой рукой. Однако вся система обучения по-прежнему ориентирована на аналитическое восприятие реальности, развивающее в основном левое полушарие мозга⁵;

- 3) двуполушарным амбидексторам, которые особым образом обрабатывают поступающую информацию. Практика обучения амбидексторов показала, что при левополушарном обучении у них происходит разбалансировка работы мозга. Они часто становятся психически неуравновешенными, плохо идущими на контакт⁶.

Учиться в современной школе тяжело не только левшам и амбидексторам, число которых год от года увеличивается. Акцент на левополушарное обучение не развивает в детях инициативность, лидерские качества, ответственность за собственные решения, способность отстаивать свою точку зрения. Вместо этого школа учит детей сидеть неподвижно 45 минут и беспрекословно принимать точку зрения учителя. Такие характеристики, как тревожность, подавленность, агрессивность, всё чаще присутствуют в психологическом портрете детей школьного возраста⁷.

С большой долей вероятности можно утверждать, что для интеллектуального здоровья необходима сбалансированная интеллектуальная пища, которая бы гармонично развивала оба полушария мозга. В школе такой пищей может стать геометрия и начертательная геометрия в вузе⁸. Геометрия учит гармонии образа и логике его трансформации. При изучении геометрии одновременно и сбалансированно работают оба полушария мозга. А это является залогом формирования гармоничного мышления здоровой инициативной личности.

Геометрия, как никакая другая учебная дисциплина, учит ещё культуре доказательства, которое представляет собой систему логически связанных аргументов. Умение доказывать очень важно для любого человека, потому что необходимость в этом возникает в самых разнообразных видах интеллектуальной деятельности. Человеком, умеющим доказывать, очень сложно манипулировать. Владение процедурой доказательства является признаком зрелого ума⁹.

² Кучма В.Р. Как обеспечить психологическое здоровье школьников // Санэпидконтроль. Охрана труда. — 2009. — № 5. С

³ Там же. А также: Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М., 1960. — 189 с.; Шарыгин И.Ф. Нужна ли школе 21-го века Геометрия? // Математическое просвещение. — 2004. — Т. 8. — С. 37–52.

⁴ Там же.

⁵ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1946. — 670 с.

⁶ Кучма В.Р. Как обеспечить психологическое здоровье школьников // Санэпидконтроль. — Охрана труда. — 2009. — № 5. С

⁷ Там же, а также: Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1946. — 670 с.

⁸ Шарыгин И.Ф. Нужна ли школе 21-го века Геометрия? // Математическое просвещение. — 2004. — Т. 8. — С. 37–52.

⁹ Там же.

И геометрия здесь в помощь, потому что почти все положения геометрии необходимо доказывать. На протяжении всего школьного курса геометрии ученики осваивают совокупности приёмов обоснования истинности.

Следует обратить внимание на то, что любое доказательство в геометрии, как в логике, имеет ярко выраженную структуру, требования к её элементам и логические правила доказывания. В геометрии теорему, как в логике тезис, необходимо доказывать, опираясь на аксиомы, постулаты и теоремы, как не требующие доказательства или ранее доказанные положения. В логике им соответствуют аргументы. Идентичность структуры и требований к доказательству в логике и геометрии позволяет изучать этот раздел логики в процессе освоения геометрии. Но при этом для демонстрации доказательства используется геометрический образ, неразрывно связанный с логикой. В результате работают одновременно оба полушария мозга. Таким образом, овладевая процедурой доказательства через геометрию, человек не только осваивает логику, но ещё и развивается гармонично систему своего мышления.

Этот небольшой экскурс в физиологию и психологию показывает, что геометрия очень важна для гармоничного развития человека. Кроме этого, геометрия является важной составляющей в системе профессионального обучения, где возникает необходимость создавать плоские изображения трёхмерных объектов. К таким изображениям относят художественные (живописные полотна, рисунки) и технические (чертежи). В них фиксируется геометрическая информация реальных объектов. К геометрической информации относятся сведения о размерах, форме и относительном положении объекта в пространстве.

Значимость этой информации трудно переоценить. Великий французский архитектор Ле Корбюзье (Шарль-Эдуард Жаннере-Гри) как-то изумлённо воскликнул: «Всё вокруг геометрия!» Действительно, едва ли найдётся хоть один реальный объект, которой не имел бы размеров, формы и не располагался каким-то образом в пространстве. Следовательно, без умения работать с геометрической информацией невозможно

ни спроектировать, ни создать, ни эксплуатировать ни один строительный или технический объект. На умении работать с геометрической информацией основано создание красивого и функционального интерьера, удобной и модной одежды или мебели, благоустроенного ландшафта, живописного полотна. Следовательно, работа с геометрической информацией является неотъемлемой составляющей профессии инженера, строителя, архитектора, различных дизайнеров и художника.

В чём конкретно состоит работа с геометрической информацией? Как правило, перечисленные выше специалисты работают не только с трёхмерными объектами, но и с их изображениями на плоском носителе: бумаге или мониторе компьютера. При этом очень важно чтобы геометрическая информация исходного объекта была сохранена на плоском изображении. Для выполнения этого требования необходимо следовать законам, которые излагаются на языке многомерной проективной геометрии. Одной из её частей является начертательная геометрия, изучаемая в технических, строительных и художественных вузах¹⁰.

На основе законов, изучаемых в начертательной геометрии, создаются технические изображения (чертежи), которые сопровождают студента весь период обучения. Чертежи являются важной составляющей их дальнейшей профессиональной деятельности. Ошибки в чертежах могут повлечь серьёзные проблемы при создании и эксплуатации объектов. Таким образом, от качества обучения начертательной геометрии зависит качество чертежей, а от него — качество производимого продукта. В художественных вузах начертательная геометрия, по сути, является изобразительной грамотой для рисовальщиков. Качественное освоение рисунка — основное требование к художникам, архитекторам и дизайнерам, которое определяет уровень их профессионализма.

В настоящее время возникли серьёзные проблемы при обучении начертательной геометрии. Одной из главных причин оказалась

¹⁰ Вальков К.И. Лекции по основам геометрического моделирования: учебник. — Л.: ЛГУ, 1975. — 180 с.; Найниш Л.А. Основы теории построения изображений: пропедевтическая геометро-графическая подготовка: учеб. пособие для профильных классов школы. — Пенза: ПГУАС, 2013. — 192 с.

слабая школьная геометрическая подготовка. Об уровне школьной геометрической подготовки современных школьников лучше всего могут судить преподаватели геометро-графических дисциплин в технических вузах, для которых школьная геометрия является базовой дисциплиной. Приведём всего один, но очень показательный, пример. В 2019 г. в Пензенском государственном университете архитектуры и строительства авторы подвели итоги входного контроля четырёх групп первокурсников (направление подготовки «Строительство»). По его результатам только 21% студентов могли правильно провести прямую через две точки, 41% — линейку прикладывали не к точкам, а между ними (ещё и знание русского языка вызывает сомнения), 38% — студентов вообще не знали, как это делается. Опыт общения со студентами в последние годы показал также, что далеко не каждый видит точку пересечения двух прямых, которые уже изображены пересекающимися. Просто нужно увидеть, казалось бы, очевидное, но студенты не видят! Приходится задавать наводящие вопросы, чтобы студента осенило: как давно он эту точку разглядывает. Сказать, что знания геометрии у бывших школьников очень слабые, — это ничего не сказать.

Такой уровень школьной геометрической подготовки оказывается неприемлем для требований вуза. Дело в том, что учебный курс «Начертательная геометрия» представляет собой систему алгоритмов¹¹. Каждое элементарное действие алгоритма — это либо проведение прямой через две точки, либо выделение точки как результата пересечения двух линий. Провести прямую через две точки и увидеть точку пересечения двух прямых — это даже не задачи, а элементарные базовые действия, которые необходимо выполнять во всех алгоритмах. Кроме этого, нужно знать признаки

принадлежности параллельности, перпендикулярности, уметь строить касательные элементы и много чего ещё. Эти школьные знания геометрии являются фундаментом для освоения начертательной геометрии.

Слабая школьная геометрическая подготовка не даёт возможности полноценного освоения начертательной геометрии при подготовке специалистов художественного направления, где она является изобразительной грамотой¹². В результате обучает рисовальщиков только натура и традиционное натаскивание на восприятие размерных и тоновых пропорций. Такая методика в основном только отсеивает неспособных, на обучение которых безрезультатно тратятся большие средства.

В настоящее время низкое качество школьной геометрической подготовки невозможно компенсировать в вузе, потому что постоянно снижается количество учебного времени. В результате уровень обучения начертательной геометрии крайне низок. Все надежды возлагаются на компьютерные программы. Дескать, компьютеры «умные» и сами всё сделают, а студентов обучать не обязательно: лишние траты. К сожалению, значимость компьютерных изображений существенно преувеличена.

Изобразительные компьютерные программы создают программисты, которые даже не подозревают, что существует огромный запас знаний по созданию плоских изображений трёхмерных объектов, накопленный человечеством за много столетий. Но эти знания обошли программистов стороной. В их учебных планах отсутствует начертательная геометрия. В результате компьютерные изображения изобилуют ошибками¹³. У людей, которым адресованы эти изображения, часто не хватает знаний для качественной критики, но они чувствуют, что здесь что-то не так, как в реальности, и называют их мёртвыми изображениями. Использование таких компьютерных изображений в различных имитаторах и тренажёрах часто может привести к дезориентации учащихся со всеми вытекающими неприятными последствиями.

Как следствие, качество профессиональной технической подготовки за последние годы существенно снизилось. Об уровне

¹¹ Найниш Л.А. Начертательная геометрия: учеб. для студентов. — Старый Оскол: ТНТ, 2018. — 427 с.

¹² Там же, а также: Найниш Л.А. Основы теории построения изображений: пропедевтическая геометро-графическая подготовка: учеб. пособие для профильных классов школы. — Пенза: ПГУАС, 2013. — 192 с.

¹³ Найниш Л.А. Начертательная геометрия и 3d-изображения // Образовательные технологии. — 2019. — № 4. — С. 57–66; Найниш Л.А. Геометро-графические дисциплины как средство подготовки web-дизайнеров // Актуальные проблемы современной геометро-графической подготовки. — Пенза, 2014. — С. 60–63.

этого качества свидетельствует нарастание количества техногенных катастроф. В связи с этим вопрос: «Нужны ли инженеру, строителю, программисту, архитектору геометрические знания?» — остаётся риторическим.

В школах геометрия, как таковая, фактически не преподаётся. Теоретически геометрия имеется, и программа вроде бы нормальная, но на результат это почти не влияет. Опрос учителей математики и студентов первокурсников показал, что в школе геометрии уделяется крайне мало времени. Всё внимание сконцентрировано на алгебре, потому что на ЕГЭ основное внимание отводится именно ей. Эта особенность современных тестов ЕГЭ фактически перечеркнула очень важную составляющую процесса обучения математике не только в школе, но и в вузе.

По этой же причине снизилось качество геометрической подготовки будущих учителей математики. Достаточно привести всего один пример. В 2020 г. на втором курсе направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Математика» на занятиях по методике обучения и воспитания (математика) проводился входной контроль. Вот его результаты:

- 70% считает, что многоугольник является частным случаем многогранника;
- 65% отвечают утвердительно на вопрос: могут ли две плоскости иметь только одну общую точку;
- 54% при выделении различных случаев расположения двух прямых на плоскости перпендикулярные прямые рассматривают отдельно от пересекающихся прямых;
- 80% теорему о свойствах диагоналей ромба переформулировали так: «Если диагонали ромба взаимно перпендикулярны, то они делят его углы пополам»;
- 50% не понимают разницы между признаками и свойствами параллельных прямых;
- 45% считает, что треугольники являются частным случаем четырёхугольников.

Комментарии об уровне геометрической подготовки будущих учителей математики, как говорится, излишни.

В связи с тем, что геометрическая подготовка важна для специалистов в области

строительства, техники, изобразительного искусства и компьютерных технологий, почему-то не возникает вопрос о взаимосвязи школьной и вузовской геометрий. Здесь налицо полное отсутствие преемственности школьного и вузовского образований. Почему-то все новейшие разработки в области начертательной геометрии никак не отразились на содержании школьной геометрии. Было введено много обобщающих базовых понятий, существенно упростивших освоение геометрии. К ним следует отнести понятия «геометрическое пространство», «размерность геометрического пространства», «геометрическая модель», «геометрическая информация», которые обрели чёткие определения. Они явились основой для дальнейшего развития проективной геометрии, которая стала многомерной¹⁴. Начертательная геометрия оказалась одним из её разделов, который рассматривает проективное отношение двумерного и трёхмерного пространств¹⁵. Начертательная геометрия вновь обрела доказательную базу. Но это не отменило потребность в школьном курсе геометрии. Она по-прежнему осталась базой для начертательной геометрии¹⁶.

Для восстановления преемственности школьного и вузовского геометрического образований необходимо пересмотреть школьную программу по геометрии. Такой пересмотр должен осуществляться с целью адаптации геометрии к вузовским программам по начертательной геометрии, а также повышения мотивации к её изучению. Для этого необходимо следующее.

1. Ввести понятия «геометрическое пространство» и «размерность геометрического пространства», что позволит с общих позиций рассматривать такие геометрические объекты, как точка, прямая, плоскость, поверхность, а также различные геометрические конструкции (пучки, ряды и связки).

¹⁴ Вальков К.И. Лекции по основам геометрического моделирования: учебник. — Л.: ЛГУ, 1975. — 180 с.; Найниш Л.А. Начертательная геометрия: учеб. для студентов. — Старый Оскол: ТНТ, 2018. — 427 с.; Найниш Л.А. Основы теории построения изображений: пропедевтическая геометро-графическая подготовка: учеб. пособие для профильных классов школы. — Пенза: ПГУАС, 2013. — 192 с.

¹⁵ Вальков К.И. Лекции по основам геометрического моделирования: учебник. — Л.: ЛГУ, 1975. — 180 с.

¹⁶ Найниш Л.А. Начертательная геометрия: учеб. для студентов. — Старый Оскол: ТНТ, 2018. — 427 с.

Кроме этого, появится возможность с общих позиций изучать разделы «планиметрия» и «стереометрия».

2. При изучении раздела «стереометрия» целесообразно опираться на понятие «геометрическая модель». Это существенно упростит решение многих стереометрических задач. Кроме этого, сформирует базу для изучения основного метода начертательной геометрии: метода двух изображений.

3. Выделить раздел «геометрические преобразования», в котором все преобразования (симметрия, параллельный перенос, гомотетия) целесообразно рассматривать как частные случаи гомотетии в двумерном и трёхмерном пространстве. Это послужит основой для изучения таких разделов начертательной геометрии, как модель плоскости, плоские сечения поверхностей и построение контуров собственных и падающих теней. В результате при изучении этих разделов получим существенную экономию времени.

Школьным учителям геометрии целесообразно знать основы начертательной геометрии, чтобы целенаправленно мотивировать будущих студентов технических и художественных вузов, демонстрируя необходимость знания соответствующих разделов геометрии для освоения в дальнейшем вузовской программы¹⁷. К сожалению, в настоящее время профессиональная подготовка учителей математики этого не предусматривает. А вопрос: «Нужны ли знания геометрии школьному учителю?» — также оказывается риторическим.

Подводя итог, можно утверждать, что упование на компьютерные изображения не решит проблемы технической подготовки. Повышение уровня профессионального образования определяется, в том числе, повышением школьной геометрической культуры. Для этого необходимо переработать школьную программу, ориентируя её на вузовское образование и введя в неё последние дости-

жения в области проективной многомерной геометрии. Следует увеличить долю геометрии в ЕГЭ по математике. Это должно повысить мотивацию

школьников к изучению геометрии, а учителей — к обучению. И пока наше общество не осознаёт важность геометрического образования, пока это осознание не будет переведено в конкретную практическую плоскость, всё больше будет людей с узким примитивным мышлением, всё меньше будет квалифицированных инженеров, строителей, дизайнеров, архитекторов, а число техногенных катастроф будет расти. □

Литература

1. *Вальков К.И.* Лекции по основам геометрического моделирования: учебник / К.И. Вальков. — Л.: ЛГУ, 1975. — 180 с.
2. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. — М., 1960. — 189 с.
3. *Колягин Ю.М.* Наглядная геометрия и её роль, и место, история возникновения / Ю.М. Колягин, О.В. Тарасова // Начальная школа. — 2000. — № 4. — С. 78–91.
4. *Костицын В.Н.* Моделирование на уроках геометрии: Теория и методические рекомендации / В.Н. Костицын. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 160 с.
5. *Костицын В.Н.* Вернуть в педвузы курс начертательной геометрии / В.Н. Костицын // Математика в школе. — 1997. — № 5. — С. 83–85.
6. *Кучма В.Р.* Как обеспечить психологическое здоровье школьников / В.Р. Кучма // Санэпидконтроль. Охрана труда. — 2009. — № 5.
7. *Найниш Л.А.* Начертательная геометрия и 3d-изображения / Л.А. Найниш // Образовательные технологии. — 2019. — № 4. — С. 57–66.
8. *Найниш Л.А.* Геометро-графические дисциплины как средство подготовки web-дизайнеров // Актуальные проблемы современной геометро-графической подготовки / Л.А. Найниш. — Пенза, 2014. — С. 60–63.
9. *Найниш Л.А.* Выявление структуры процесса геометрического моделирования объектов / Л.А. Найниш, С.А. Кочерова // Научное обозрение: теория и практика. — 2012. — № 2. — С. 34–40.
10. *Найниш Л.А.* Начертательная геометрия: учеб. для студентов / Л.А. Найниш. — Старый Оскол: ТНТ, 2018. — 427 с.

¹⁷ *Костицын В.Н.* Моделирование на уроках геометрии: Теория и методические рекомендации. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 160 с.; *Костицын В.Н.* Вернуть в педвузы курс начертательной геометрии. // Математика в школе. — 1997. — № 5. — С. 83–85.

11. *Найниш Л.А.* Основы теории построения изображений: пропедевтическая геометро-графическая подготовка: учеб. пособие для профильных классов школы / Л.А. Найниш. — Пенза: ПГУАС, 2013. — 192 с.
12. *Розенфельд Б.А.* Многомерные пространства / Б.А. Розенфельд. — М.: Наука, 1966. — 667 с.
13. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — М., 1946. — 670 с.
14. *Шарыгин И.Ф.* Нужна ли школе 21-го века Геометрия? / И.Ф. Шарыгин // Математическое просвещение. — 2004. — Т. 8. — С. 37–52.
10. *Naynish L.A.* Nachertatel'naya geometriya: ucheb. dlya studentov / L.A. Naynish. — Staryy Oskol: TNT, 2018. — 427 s.
11. *Naynish L.A.* Osnovy teorii postroyeniya izobrazheniy: propedevticheskaya geometro-graficheskaya podgotovka: ucheb. posobiye dlya profil'nykh klassov shkoly / L.A. Naynish. — Penza: PGUAS, 2013. — 192 s.
12. *Rozenfel'd B.A.* Mnogomernyye prostranstva / B.A. Rozenfel'd. — M.: Nauka, 1966. — 667 s.
13. *Rubinshteyn S.L.* Osnovy obshey psikhologii / S.L. Rubinshteyn. — M., 1946. — 670 s.
14. *Sharygin I.F.* Nuzhna li shkole 21-go veka Geometriya? / I.F. Sharygin // Matematicheskoye prosveshcheniye. — 2004. — T. 8. — S. 37–52.

Literatura

1. *Val'kov K.I.* Lektsii po osnovam geometricheskogo modelirovaniya: uchebnik / K.I. Val'kov. — L.: LGU, 1975. — 180 s.
2. *Vygotskiy L.S.* Razvitiye vysshikh psikhicheskikh funktsiy / L.S. Vygotskiy. — M., 1960. — 189 s.
3. *Kolyagin Yu.M.* Naglyadnaya geometriya i yeyo rol', i mesto, istoriya vzniknoveniya / Yu.M. Kolyagin, O.V. Tarasova // Nachal'naya shkola. — 2000. — № 4. — S. 78–91.
4. *Kostitsyn V.N.* Modelirovaniye na urokakh geometrii: Teoriya i metodicheskkiye rekomendatsii / V.N. Kostitsyn. — M.: VLADOS, 2000. — 160 s.
5. *Kostitsyn V.N.* Vernut' v pedvuzy kurs nachertatel'noy geometrii / V.N. Kostitsyn // Matematika v shkole. — 1997. — № 5. — S. 83–85.
6. *Kuchma V.R.* Kak obespechit' psikhologicheskoye zdorov'ye shkol'nikov / V.R. Kuchma // Sanepidkontrol'. Okhrana truda. — 2009. — № 5.
7. *Naynish L.A.* Nachertatel'naya geometriya i 3d-izobrazheniya / L.A. Naynish // Obrazovatel'nyye tekhnologii. — 2019. — № 4. — S. 57–66.
8. *Naynish L.A.* Geometro-graficheskkiye distsipliny kak sredstvo podgotovki web-dizaynerov // Aktual'nyye problemy sovremennoy geometro-graficheskoy podgotovki / L.A. Naynish. — Penza, 2014. — S. 60–63.
9. *Naynish L.A.* Vyyavleniye struktury protsessa geometricheskogo modelirovaniya ob'yektov / L.A. Naynish, S.A. Kocherova // Nauchnoye obozreniye: teoriya i praktika. — 2012. — № 2. — S. 34–40.

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОННОТАЦИЯ: ОТ НАРОДНОЙ СКАЗКИ К ЦЕННОСТЯМ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Тивикова Светлана Константиновна,

заведующая кафедрой начального образования ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», кандидат педагогических наук, доцент

Молодцова Наталья Геннадьевна,

доцент кафедры психологии ФПП ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», кандидат психологических наук

РОЛЬ ФОЛЬКЛОРА В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ, В СОХРАНЕНИИ ТРАДИЦИОННЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ. ПОНЯТИЕ «ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОННОТАЦИЯ»; ОТНОШЕНИЕ К ЦЕННОСТИ СКАЗКИ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ; НЕГАТИВНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ РАЗРУШЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СКАЗКИ; ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОТБОРУ НАРОДНЫХ СКАЗОК ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ; ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ВКЛЮЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС; ПРИЁМЫ СОЗДАНИЯ СКАЗОК, ПОЗВОЛЯЮЩИЕ УЧАЩИМСЯ УСВАИВАТЬ И ПЕРЕДАВАТЬ ТЕ ОСОБЕННОСТИ, КОТОРЫЕ ПРИСУЩИ РУССКИМ НАРОДНЫМ СКАЗКАМ. АНАЛИЗ ДЕТСКИХ СОЧИНЕНИЙ-СКАЗОК, СОЗДАННЫХ НА ОСНОВЕ ПРИЁМА «ПРОДОЛЖЕНИЕ СКАЗКИ».

• этнокультурная коннотация • народная сказка • критерии отбора сказок • ценности национальной культуры • приёмы создания сказок • приём «продолжение сказки» • младшие школьники

Тенденция к увеличению межнациональных и международных контактов, которая характеризует современный мир, порождает противоречие между необходимостью установления кросскультурных требований к коммуникации и сохранением принципиальной уникальности национальных и этнических культур, исторической памяти народа, в том числе и русского.

По мнению А.Б. Панькина, сегодня средством сохранения этнокультурного опыта становится этнокультурная коннотация (англ. connotation — добавочное значение, окраска, окрашенность, дополнительное содержание слова) содержания образования, которая «не ограничивается изучением родного языка или преподаванием нескольких этнически ориентированных предметов. В её основе — идея формирования этнической картины мира через содержание образования» [9, с. 5].

В наибольшей степени это может быть реализовано с помощью, во-первых, создания

национально-регионального компонента образования [5; 7; 11]; во-вторых, введения в учебный процесс или во внеурочную деятельность таких предметов и программ, где через содержание образования будет реализована идея формирования общей картины мира, национальных ценностей, взаимодействующих с ценностями общечеловеческими; в-третьих, использования таких методов, приёмов, форм организации деятельности детей, которые позволяют детям усваивать особенности национальной культуры.

Национальные ценности складывались в ходе исторического развития материальной и духовной культуры общества. Они связаны с системой нравственно-этических ориентиров, которые позволяют выражать самобытность, обычаи, традиции и уклад жизни, особенности характера, наиболее важные потребности народа и являются центром, основой его духовной жизни. Национальные ценности определяют жизненную позицию человека, его отношение

к миру, другим людям, самому себе, предполагают уважение и любовь к родному языку, к памяти своих предков, к созданной народом культуре. Конечно, начало формирования ценностных ориентаций детей происходит в семье, но ключевая роль принадлежит здесь образованию, которое и является средством передачи культуры от одного поколения к другому.

Включение в основную образовательную программу начального общего образования таких предметов, как «Родной язык (русский)» и «Литературное чтение на родном языке (русском)», предполагает, что значительное место в их содержании будут занимать фольклорные произведения и народнопоэтические средства выразительности, в том числе один из самых традиционно востребованных жанров фольклора — сказка. На это же нацелены, например, и некоторые программы внеурочной деятельности [3; 8; 18].

Понимание особенностей, структуры и механизмов воздействия устного народного творчества на приобретение растущей личностью ценностных ориентаций имеет особое значение не только в плане сохранения национальных ценностей, но и в определении тех средств, которые позволяют в современной ситуации реализовать цели и задачи отечественного образования.

Значение фольклора высоко оценивалось большинством исследователей, занимавшихся данной проблемой. Однако их мнения о целесообразности включения в процесс обучения и воспитания произведений устного народного творчества были неоднозначными.

Одним из первых педагогическую ценность фольклора признал Ф.И. Буслаев, крупнейший филолог и выдающийся педагог XIX века, чья книга «О преподавании отечественного языка» (1844) стала первым научным трудом в истории методики русского языка и неоднократно переиздавалась [1]. Фольклор, по мнению учёного, не просто своеобразный вид искусства, это форма общественного сознания, неотъемлемый компонент духовной культуры и повседневного быта народа; в этом качестве он и может служить для воспитания детей, развития их аналитического мышления, воображения и речи.

Особенно наглядное отражение идея педагогического подхода в оценке сказочного жанра нашла в период «борьбы за сказку», которая продолжалась длительное время, начиная с 60-х годов XIX в. Высказываясь в защиту воспитательного значения фольклора, многие педагоги и писатели (К.Д. Ушинский, И.С. Тургенев, Ф.М. Достоевский) отмечали его соответствие психологическим особенностям детского возраста, целесообразность его использования для развития свойств личности ребёнка.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский первым ввёл фольклор в учебные книги для чтения, объясняя интерес детей к сказкам тем, что их простота и непосредственность соответствуют таким же свойствам детской психологии, народной практике воспитания [19].

Свои идеи педагог воплощал в следующих принципах:

- отбор дидактического содержания: сказки — это замечательный художественный материал, знакомящий детей с разными сторонами народной жизни;
- способ воспитания от догматизма к чувству: сказка, созданная «воспитательным гением народа», обогащает нравственный опыт детей;
- формирование образного восприятия мира на основе использования фольклорных произведений: обогащение памяти и речи детей «живыми образами и меткими словами для выражения этих образов».

Следуя выделенным принципам, К.Д. Ушинский определил чёткие критерии отбора фольклорных текстов для обучения учащихся начальных классов, которые актуальны и при современной системе обучения, в том числе при введении предметов, связанных с изучением родного языка:

- соответствие произведений фольклора особенностям младшего школьного возраста, объёму знаний и жизненному опыту детей. Исходя из этого критерия, Ушинский обрабатывал народные сказки и создавал авторские;
- эстетическая ценность сказок, отсутствие в них элементов жестокости, грубости, натурализма;
- сохранение в фольклорных произведениях свежести и красоты народного слова, но исключение при этом, по возможности,

тех просторечий, диалектизмов, архаизмов, которые снижают художественную ценность сказки.

В 20–30-е годы XX столетия вокруг сказки снова возродилась дискуссия, связанная с постановкой новых целей воспитания. Их реализация, как считали многие педагоги, работавшие в данный период, была несовместима с использованием сказки, уводящей учащихся от реальной действительности; сказочный вымысел отождествлялся с суевением и религией; персонажи многих сказок (цари, царевичи, принцессы, купцы) становились образами классово чуждых героев.

В то же время многие передовые писатели, педагоги, общественные деятели (А.М. Горький, В.В. Маяковский, С.Я. Маршак, К.И. Чуковский, А.С. Макаренко) выступили в защиту сказки. Отстаивая высокую педагогическую и языковую ценность фольклора, К.И. Чуковский писал: «Нельзя... забывать, что народ в течение многих веков выработал в своих песнях и сказках идеальные методы художественного и педагогического подхода к ребёнку, и... мы поступили бы весьма опрометчиво, если бы не учли этого тысячелетнего опыта» [20].

Особый интерес по пробуждению у школьников интереса к сказке и сказочного творчества представляет опыт В.А. Сухомлинского, который считал, что не может быть «обучения в школе не только без слушания, но и без создания сказок», «благодаря сказке ребёнок познаёт мир не только умом, но и сердцем». Это особый фольклорный жанр, соответствующий специфике детского возраста, в нём заключён «целый мир, в котором ребёнок живёт, борется, противопоставляет злу свою добрую волю». Именно эти особенности делают сказку незаменимой и в процессе речевого развития детей позволяют, переживая красоту языка и отдельного слова, постигать его глубинный смысл. В Павлышской средней школе много лет существовала традиция: каждый первоклассник должен был сочинить свою сказку, которая затем могла совершенствоваться, а в старших классах учащиеся могли прочитать то, что они создали на первых ступенях своего обучения [16].

Сегодня вновь возникают споры об уместности народных сказок в детском воспитании, но связаны они теперь с определёнными

противоречиями между патриархальными и современными нормами морали, например чрезмерной жёсткостью в восстановлении справедливости и наказания отрицательных героев по сравнению с сегодняшними этическими требованиями. Некоторые родители требуют исключения многих народных или близких к ним сказок (например, сказку «Конёк-горбунок» П.П. Ершова) из круга детского чтения и наказания тех педагогов, которые эти сказки используют [14].

К сожалению, сегодня сказка, наряду с другими ценностями традиционной культуры, теряет свою роль и предназначение. Эта проблема связана с современным бытованием народной сказки, искажением её первоначального смысла во многих изданиях и детских мультфильмах, разрушающих глубинный смысл сказки, превращающих сказочное действие из нравственно-поучительного в чисто развлекательное. Так, во многих изданиях сказки сокращены или искажены за счёт исключения или замены народнопоэтических средств. Например, замена некоторых сказочных эпитетов и форм на более привычные современным детям и их родителям может привести к так называемому облысению (термин Г.О. Винокура) сказочного образа, когда вместо «по грибы да по ягоды» используется «за грибами и ягодами», вместо «добрый молодец» — «сильный юноша», вместо «Алёнушка» — «Леночка». А в одном из изданий «Аленького цветочка» (сказки хотя и не народной, но близкой к ней по своим особенностям) вместо слов «Ты встань, поднимись, мой сердечный друг!» было предложено: «Ну что же ты лежишь, вставай!». Те, кто совершает подобные искажения или сокращения, обосновывают свои действия тем, что многие слова, употребляемые в сказках, непонятны детям. На наш взгляд, далеко не каждое слово в сказке, в отличие от других жанров, должно быть разъяснено: ребёнок дошкольного и младшего школьного возраста должен наслаждаться самим звучанием сказки, её ритмом и рифмой, ощущать в ней тайну, которую можно открывать всю свою жизнь.

В современных мультфильмах по сказкам (и здесь имеются в виду не только русские народные сказки) нередко отдаётся предпочтение лишь занимательному сюжету, что ведёт к утрате у детей адекватного

и творческого восприятия данного фольклорного жанра и его героев. В этом отношении нам кажется совершенно неправомерной и бесперспективной замена грустных эпизодов и печального конца (что чаще встречается в авторских сказках) на благополучный. Так, пронзительная по своим нравственным ценностям и эмоциям глубина сказки Г.-К. Андерсена «Русалочка» совершенно «размыта», уничтожена в диснеевских мультфильмах, созданных по её мотивам.

На наш взгляд, опасения многих из тех, кто радеет за «чистоту нравов», преувеличены. У детей существует стремление к волшебному, необычному, яркому, что соответствует их возрастным особенностям. Для ребёнка всегда интересны и любимы, удовлетворяют их чувству справедливости и те фольклорные произведения, которые, казалось, должны быть связаны для него с отрицательными эмоциями. В то же время дети не отождествляют фантастическое и реальное. В подтверждение этой точки зрения обратимся к высказыванию известного актёра и режиссёра Ролана Быкова (сыгравшего, кстати, роль «страшного и ужасного Бармалея»), которое приводится в работе М.Г. Качурина: «Художественная реальность отличается от жизненной. В художественной действительности волк не только зверь, он ещё и образ. Образ, превращающий зрителя в действующее лицо — в защитника добра. «Сладкий ужас детства» — сидя на коленях матери, с опаской слушать сказку и страшиться неотвратимого несчастья — решительно отличается от реального ужаса» [2].

Важнейшей особенностью сказки является то, что в ней наиболее ярко и точно, без полутонов показаны противоположные этические категории и человеческие качества, причём в той форме, которая доступна детям: добро и зло, верность и предательство, смелость и трусость, честность и лживость, справедливость и несправедливость, благородство и вероломство, щедрость и жадность, трудолюбие и лень, смекалка и глупость. Этот фольклорный жанр способствует развитию социокультурного опыта ребёнка, позволяет детям испытывать нравственные чувства, сопереживать положительным героям в любых их испытаниях, радоваться их победе. Воплощение в сказках положительных черт народа и сделало сказки эффективным средством передачи этих черт из по-

коления в поколение. В фольклорных произведениях, и прежде всего в сказке, дети сталкиваются с такими важнейшими для человека и сложнейшими явлениями и чувствами, как жизнь и смерть, любовь и ненависть, гнев и сострадание. Эти явления изображены с помощью сказочной, доступной пониманию ребёнка формы, в то время как их нравственный смысл остаётся «взрослым», настоящим.

Тесно связан с освоением детьми ценностных ориентаций и один из самых распространённых сказочных героев — Иванушка-дурачок. Его прозвище отражает, как отмечают многие исследователи, не мнение народа, а несоответствие жизненной позиции главного героя и других героев сказки (чаще всего его старших братьев), их отношения к характеру Иванушки и его поступкам. С точки зрения этих практичных, нацеленных на личную выгоду героев, доброта, незлобивость Иванушки, уважительное отношение к старшим, почитание предков и выполнение их наказов, стремление помочь тем, кто в этом нуждается, заботливое отношение к животным, честность, нежелание действовать лишь во имя личных интересов представляются им глупостью, делают его «дурачком». На самом деле это конфликт ценностей, где победителем неизменно выходит Иванушка, которому помогают и волшебные силы сказки. Этот фольклорный образ — в определённой степени воплощение мечты о справедливости, о награде, достигающейся тому, кто этого действительно по своим нравственным качествам достоин.

Как писал С.В. Викулов в своём стихотворении «Русские сказки» об их создателе — народе:

*И слово — всё, чем он владел пока, —
рождало эхо. Грохотало громом!
И поднимался во весь рост над злом он
в облики Ивана-дурака.
Он всё умел, дурак, и всё он мог!
И неспроста, играя опояской,
он ухмылялся в ус: мол, сказка — сказкой,
а дело — делом... Дайте только срок!*

Русская сказка чрезвычайно многообразна, богата, исключительно велика её художественная значимость, её национальная специфика. Необходимо учитывать, что содержание, форма, язык сказки оттачивались

не десятилетиями даже — веками, поэтому их разрушение может приводить и к исчезновению нравственного смысла, заложенного в сказке.

Для усвоения особенностей сказки как части национальной культуры требуется использовать соответствующие данным задачам методы, приёмы, технологии, формы организации деятельности детей. К ним прежде всего могут быть отнесены традиционные, проверенные многолетней практикой виды содержательного, структурного, языкового анализа народнопоэтического текста [8; 13]. Сохранять изустное бытование сказки, передавать особенности её рассказывания, освоение роли сказителя помогают различные виды пересказа и формы драматизации, в том числе чтение или пересказ по ролям, перевёрнутая ситуация, живые картины, театр одного актёра, кукольный, теневой, пальчиковый театры [4; 15].

Особенно эффективным, как показывает наш опыт, в передаче народнопоэтических особенностей сказки становится сочинение сказок с помощью различных технологий. Здесь мы исходили из положения о том, что в самом фольклоре заложен механизм обучения его поэтике. Стилистическая стереотипия — это одновременно и средство эстетического воздействия, и способ, с помощью которого передавалось знание сказки последующим поколениям.

Сегодня технологии развития речи учащихся, направленные на создание сказочных текстов, разнообразны и представлены достаточно широко [12]; нашей задачей был их отбор и разработка детьми собственных сказочных текстов.

В наибольшей степени особенности русской народной сказки в работах детей позволяют передать такие технологические приёмы, как продолжение сказки, контаминация, исследовательский анализ [6] и составление паспорта сказочного героя, моделирование сказки на основе функций действующих лиц В.Я. Проппа [10]. В меньшей степени, лишь при мастерском владении приёмами, можно использовать для реализации данных задач осовременивание сказки, сказку-кальку, сказку наоборот, сказки со словом «Почему?», истории о человечках, сделанных из различных материалов.

Рассмотрим более подробно лишь один приём — *продолжение сказки*.

Данный вид работы позволяет развивать один из важнейших механизмов речи — механизм упреждения или прогнозирования речевого высказывания, позволяющий опираться на сказочную стереотипию. Детям предлагается начало несуществующей или неизвестной сказки. Например, начало, составленное одним из авторов исследования [17]: «Жили-были дедушка да бабушка. И была у них внучка Алёнушка. Раз пошла она в лес по грибы да по ягоды и заблудилась. Вдруг видит: сидит на дереве птица диковинная, вся, как жар, горит. И молвит птица человеческим голосом...»

При проведении анализа детских сочинений-сказок учитываются следующие показатели, дающие возможность оценить уровень как интуитивного, так и осознанного усвоения народно-поэтических средств младшими школьниками.

1. Содержание созданных детьми произведений: соответствие их жанру сказки; умение озаглавливать сказку в соответствии с темой или основной мыслью; соответствие сказки заданному началу; наличие положительных и отрицательных героев, чудесных помощников, волшебных предметов, характерных для русской сказки или близких к ним.

2. Композиция сказки, умение «строить» её, развёртывать сюжет: приём троекратного повтора; приём «заданий», их градация, усиление трудности заданий там, где герой выполняет их несколько; приём превращений.

3. «Сказочные» языковые средства, наиболее доступные младшим школьникам: традиционные сказочные формулы; постоянные эпитеты; устойчивые сравнения; сказочные зачины и концовки; сказочный строй предложения, инверсия; параллелизмы; задания-загадки; экспрессивная лексика; слова с суффиксами оценки; ритм; рифма.

Рассмотрим с этих позиций несколько достаточно типичных детских сочинений.

Алёнушка и птица

... И молвит птица человеческим голосом: — Здравствуй, Алёнушка! Куда путь держишь?

Отвечает ей Алёнушка:

— Домой шла, да и заблудилась.

— Ну, я тебе помогу. На тебе клубочек, он и выведет домой.

Взяла Алёнушка клубочек и вышла из леса домой. (Ирина И.)

В этом сочинении автором уместно включён в текст такой волшебный предмет, как клубочек, достаточно умело использованы некоторые языковые средства: инверсия («Отвечает ей Алёнушка», «Взяла Алёнушка клубочек»), традиционные сказочные формулы («шла, да и заблудилась»). В то же время композиция текста и его объём не соответствуют жанру сказки.

Алёнушка и царевич-медведь

... И молвит птица человеческим голосом:

— Что ты по лесу блуждаешь — к волку в пасть попадёшь или к медведю заколдованному в жильё.

— А отчего же медведь заколдованный?

— Был он царевичем, его заколдовали. И расколдовать может только девушка так: в полночь, когда она встанет, то увидит не медведя, а юношу. Надо капнуть воском в то место, где сердце, тогда он навсегда станет человеком. Только надо точно знать, когда это сделать, а я не знаю. Не ходи туда, Алёнушка, съест тебя медведь.

Не послушалась её Алёнка, попала к медведю-царевичу и стала ему кухаркой. И ночью хотела она посмотреть на его лицо, узнать, кто он такой, и случайно капнула на то место, где сердце. И стал медведь прекрасным царевичем. Полюбили они друг друга. И когда приехали к ней домой, поженились и народили много прекрасных детей. Так закончилось удивительное приключение Алёнушки. (Антон Т.)

Достоинством данного сочинения является включение такого героя, как царевич-медведь, использование приёмов превращения, задания, связанного с запретом, трудных испытаний героини. В то же время приёмы эти не развёрнуты, используются как сказочные, так и мифологические мотивы, отсутствует сказочная концовка, практически не используются сказочные языковые средства.

Как Алёнушка за дождиком ходила

... И молвит птица человеческим голосом:

— Алёнушка, помоги нам, найди дождик.

Всё в лесу сохнет, травы увядают, птицы улетают.

— Хорошо, — сказала Алёнушка.

Видит, летит ветерок.

— Ветер-ветерок! Ты не знаешь, где дождик живёт?

— Знаю, — отвечает ветерок. — Садись на меня, я тебя отвезу.

Открыла Алёнушка мешок, в который грибы собирала, ветерок туда забрался, она завязала мешок, села на него и полетела.

Прилетела к дождику, а тот спит. Алёнушка его разбудила и сказала:

— Дождик-дождичок! Всё в лесу сохнет, травы увядают, птицы улетают, в колодцах воды нет, а ты всё не льёшь.

Дождик отвечает:

— Надо, чтобы сначала гром прогремел.

Полетела Алёнушка к грому. А гром говорит:

— Мне нужна расчёска молнии, чтобы своей лошади гриву расчесать, а то она копытами бить не будет.

Полетела Алёнушка к молнии, просит расчёску. А молния говорит:

— Я дам тебе расчёску, но и мне надо чем-то расчёсываться.

Отдала ей Алёнушка свой гребешок.

Молния дала Алёнушке свою расчёску.

Гром расчесал гриву своей лошади, та забила копытами, поскакала к дождику.

А ветерок отнёс Алёнушку к опушке леса. Выпустила она его из мешка и «Спасибо!» сказала. Только до дома добежать успела, а тут и дождик полил. (Юлия Т.)

По своей структуре данная сказка может быть отнесена к кумулятивным с использованием приёма «отсылки». Включены такие сказочные герои, олицетворяющие силы природы, как ветерок, дождик, гром, молния. Активно используются сказочные языковые средства, в том числе инверсия, синтаксический параллелизм; экспрессивная лексика; слова с суффиксами оценки; ритм и рифма. Используются, но по-своему, некоторые сюжетные элементы мультфильма, созданного на основе сказки «Как дед за дождём ходил». Предложенная автором концовка в сказках, относящихся к сезонно-календарному фольклору, допустима. В целом же все созданные детьми сказки свидетельствуют о принятии основных ценностей, которые заложены в народной сказке: доброте, смелости, стремлении помочь другим. Однако в этих сказках, как и во многих других, созданных современными детьми,

отсутствует противопоставление положительных и отрицательных героев, поэтому и благополучный конец не связан с победой добра над злом. В качестве же отрицательных героев в сказках детей нередко выступают монстры, знакомые им по зарубежным мультфильмам. Анализ детских работ позволяет выявить как негативные последствия разрушения традиционных особенностей сказки, так и сохранившиеся у современных детей интерес и любовь к сказке как жанру, освоение — интуитивное или сознательное — особенностей народной сказки и ценностей, заложенных в ней.

Таким образом, изучение воззрений отечественных педагогов и писателей на место фольклора, в том числе сказки, в становлении личности ребёнка, анализ современного бытования народной сказки позволяет утверждать, что и сегодня систематическое и разнообразное её применение в повседневной педагогической практике способствует осуществлению культуuroобразующей функции образования, его этнокультурной коннотации. Реализация этнокультурной коннотации требует такого подхода к содержанию образования, который позволяет опираться на этнокультурный опыт поколений, но при этом учитывать те тенденции, те изменения, которые существуют в современном мире. Этому, например, будет способствовать введение в учебный процесс таких предметов, как «Родной язык (русский)» и «Литературное чтение на родном языке (русском)», в которых устное народное творчество должно занимать особое место, способствуя приобретению учащимися опыта ценностных ориентаций и воспитанию их как граждан России. □

Литература

1. *Буслаев Ф.И.* О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев. — М.: Юрайт, 2019. — 266 с.
2. *Качурин М.Г.* Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: Кн. для учителя. / М.Г. Качурин. — М.: Просвещение, 1988. — 173 с.
3. *Колесова О.В.* Развитие коммуникативно-речевых умений младших школьников при работе со сказкой / О.В. Колесова, Н.Ю. Зырянинова // Дошколь-
- ное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 частях. — Н. Новгород: НГПУ имени Козьмы Минина, 2018. — С. 91–94.
4. *Колесова О.В.* Драматизация как средство формирования функциональной читательской грамотности младших школьников / О.В. Колесова, С.К. Тивикова, О.А. Зимина // Школьные технологии. — 2019. — № 3. — С. 71–77.
5. *Медникова Л.А.* Организация творческой деятельности младших школьников в процессе изучения своего края / Л.А. Медникова // Нижегородское образование. — 2019. — № 4. — С. 96–102.
6. *Молодцова Н.Г.* Формирование исследовательских умений младших школьников в рамках проектной деятельности // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 частях. — Н.Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2018. — С. 128–131.
7. *Одегова В.Ф.* Особенности формирования читательской компетентности на основе литературного краеведения / В.Ф. Одегова // Нижегородское образование. — 2016. — № 3. — С. 76–84.
8. *Одегова В.Ф.* Роль народной сказки в формировании нравственных ценностей у младших школьников в курсе литературного краеведения «Нижегородская сторона» / В.Ф. Одегова // Диалог мировоззрений: современное образование в поле научных и религиозных традиций. Материалы XI Международного симпозиума. — Н. Новгород: Волго-Вятская академия государственной службы, 2011. — С. 397–399.
9. *Панькин А.Б.* Этнокультурная коннотация образования: монография. — Элиста: Изд-во Калм. гос. ун-та, 2009. — 380 с.
10. *Пропп В.Я.* Морфология волшебной сказки. Научная редакция, текстологический комментарий И.В. Пешкова. — М.: Издательство «Лабиринт», 2001. — 192 с.

11. Раицкая Г.В. К вопросу о реализации национально-регионального компонента первой ступени в Красноярском крае / Г.В. Раицкая // Начальная школа. — 2007. — № 2. — С. 52–53.
12. Родари Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй: пер. с итал. / Дж. Родари; предисл. А.Г.Алексина. — 2-е изд. — М.: Прогресс, 1990. — 192 с.
13. Саломатина Л.С. Методические подходы к работе с текстом на занятиях родным языком. Опыт XIX в. / Л.С. Саломатина // Начальная школа. — 2010. — № 1. — С. 11–17.
14. Самоделова Е.А. Категория ужасного в сказке и этнокультурное образование в детском саду / Е.А. Самоделова // Этническая культура. — 2019. — № 1 (1). — С. 62–67.
15. Содномов С.Ц. Развитие устной речи учащихся начальных классов бурятской школы в процессе изучения родного фольклора: дисс. ... канд. пед. наук / С.Ц. Содномов. — Улан-Удэ, 2000. — 154 с.
16. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский. — М.: Просвещение, 1979. — 393 с.
17. Тивикова С.К. Развитие речи младших школьников средствами народно-поэтического языка: автореферат дис.... канд. пед. наук / С.К. Тивикова. — Н.Новгород, 1993. — 18 с.
18. Тивикова С.К. УТРО. Развитие речевого поведения младших школьников: программа внеурочной деятельности для начальной школы / С.К. Тивикова. — Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2015. — 40 с.
19. Ушинский К.Д. Воспитание человека. Избранное. — М.: Издательский дом «Карапуз», 2000. — 210 с.
20. Чуковский К.И. От двух до пяти. Живой как жизнь / К.И. Чуковский. — М.: Детская литература, 1968. — 815 с.
3. Kolesova O.V. Razvitiye kommunikativno-rechevykh umeniy mladshikh shkol'nikov pri rabote so skazkoy / O.V. Kolesova, N. Yu. Zyryaninova // Doshkol'noye i nachal'noye obrazovaniye: opyt, problemy, perspektivy razvitiya. Sbornik statey po materialam Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 2 chastyakh. — N. Novgorod: NGPU imeni Koz'my Minina, 2018. — S. 91–94.
4. Kolesova O.V. Dramatizatsiya kak sredstvo formirovaniya funktsional'noy chitatel'skoy gramotnosti mladshikh shkol'nikov / O.V. Kolesova, S.K. Tivikova, O.A. Zimina // Shkol'nyye tekhnologii. — 2019. — № 3. — S. 71–77.
5. Mednikova L.A. Organizatsiya tvorcheskoy deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov v protsesse izucheniya svoynogo kraya / L.A. Mednikova // Nizhegorodskoye obrazovaniye. — 2019. — № 4. — S. 96–102.
6. Molodtsova N.G. Formirovaniye issledovatel'skikh umeniy mladshikh shkol'nikov v ramkakh proyektnoy deyatel'nosti // Doshkol'noye i nachal'noye obrazovaniye: opyt, problemy, perspektivy razvitiya: Sbornik statey po materialam Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 2 chastyakh. — N. Novgorod: Nizhegorodskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet imeni Koz'my Minina, 2018. — S. 128–131.
7. Odegova V.F. Osobennosti formirovaniya chitatel'skoy kompetentnosti na osnove literaturnogo krayevedeniya / V.F. Odegova // Nizhegorodskoye obrazovaniye. — 2016. — № 3. — S. 76–84.
8. Odegova V.F. Rol' narodnoy skazki v formirovanii npravstvennykh tsennostey u mladshikh shkol'nikov v kurse literaturnogo krayevedeniya «Nizhegorodskaya storona» / V.F. Odegova // Dialog mirovozzreniy: sovremennoye obrazovaniye v pole nauchnykh i religioznykh traditsiy. Materialy XI Mezhdunarodnogo simpoziuma. — N. Novgorod: Volgo-Vyatskaya akademiya gosudarstvennoy sluzhby, 2011. — S. 397–399.
9. Pan'kin A.B. Etnokul'turnaya konnotatsiya obrazovaniya: monografiya. — Elista: Izdvo Kalm. gos. un-ta, 2009. — 380 s.
10. Propp V.Ya. Morfologiya volshebnoy skazki. Nauchnaya redaktsiya, tekstologicheskiy kommentariy I.V. Peshkova. — M.: Izdatel'stvo «Labirint», 2001. — 192 s.

Literatura

1. Buslayev F.I. O prepodavanii otechestvennogo yazyka / F.I. Buslayev. — M.: Yurayt, 2019. — 266 s.
2. Kachurin M.G. Organizatsiya issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchikhsya na urokakh literatury: Kn. dlya uchitelya. / M.G. Kachurin. — M.: Prosveshcheniye, 1988. — 173 s.

11. *Raitskaya G.V.* K voprosu o realizatsii natsional'no-regional'nogo komponenta pervoy stupeni v Krasnoyarskom kraye / G.V. Raitskaya // Nachal'naya shkola. — 2007. — № 2. — S. 52–53.
12. *Rodari Dzh.* Grammatika fantazii: Vvedeniye v iskusstvo pridumyvaniya istoriy: per. s ital. / Dzh. Rodari; predisl. A.G. Aleksina. — 2-ye izd. — M.: Progress, 1990. — 192 s.
13. *Salomatina L.S.* Metodicheskiye podkhody k rabote s tekstom na zanyatiyakh rodnym yazykom. Opyt XIX v. / L.S. Salomatina // Nachal'naya shkola. — 2010. — № 1. — S. 11–17.
14. *Samodelova Ye.A.* Kategoriya uzhasnogo v skazke i etnokul'turnoye obrazovaniye v detskom sadu / Ye.A. Samodelova // Etnicheskaya kul'tura. — 2019. — № 1 (1). — S. 62–67.
15. *Sodnomov S.Ts.* Razvitiye ustnoy rechi uchashchikhsya nachal'nykh klassov buryatskoy shkoly v protsesse izucheniya rodnogo fol'klora: diss. ... kand. ped. nauk / S.Ts. Sodnomov. — Ulan-Ude, 2000. — 154 s.
16. *Sukhomlinskiy V.A.* Pavlyshskaya srednyaya shkola / V.A. Sukhomlinskiy. — M.: Prosveshcheniye, 1979. — 393 s.
17. *Tivikova S.K.* Razvitiye rechi mladshikh shkol'nikov sredstvami narodno-poeticheskogo yazyka: avtoreferat dis.... kand. ped. nauk / S.K. Tivikova. — N. Novgorod, 1993. — 18 s.
18. *Tivikova S.K.* UTRO. Razvitiye rechevogo povedeniya mladshikh shkol'nikov: programma vneurochnoy deyatel'nosti dlya nachal'noy shkoly / S.K. Tivikova. — N. Novgorod: Nizhegorodskiy institut razvitiya obrazovaniya, 2015. — 40 s.
19. *Ushinskiy K.D.* Vospitaniye cheloveka. Izbrannoye. — M.: Izdatel'skiy dom «Karpuz», 2000. — 210 s.
20. *Chukovskiy K.I.* Ot dvukh do pyati. Zhivoy kak zhizn' / K.I. Chukovskiy. — M.: Detskaya literatura, 1968. — 815 s.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ШКОЛЫ

Ахметзянова Гульнара Марсовна,

директор школы № 82 г. Красноярска, e-mail: marsoyna82@yandex.ru

ПРОБЛЕМА КОЛЛЕКТИВНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ, ВЛИЯЮЩЕЙ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ. ЭЛЕМЕНТЫ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И МИКРОСОЦИОЛОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В РАЗЛИЧНЫЕ ГОДЫ. ОПЫТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ НАРАЩИВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА.

• коллективная эффективность педагогов • социальный капитал • профессиональное взаимодействие • доверие • методическая работа • микросоциологический мониторинг • коммуникативная компетентность

Проблема коллективной эффективности педагогов является актуальной для педагогического сообщества и руководителей, заинтересованных в качестве образования. Об этом свидетельствуют научные труды Д. Хетти, К.М. Ушакова, Л.И. Полищук, Е.Г. Муруговой, А.И. Кухарева, Е.Н. Куксо. Сложность и многогранность темы заключается в том, что, находясь в области социального капитала, она является детерминирующей в организации процесса профессионального взаимодействия.

Школа как составная часть социального института образования включена в процесс непрерывного формирования и преобразования социального капитала всего общества, вместе с ним находится в состоянии переосмысления основ своего единства, предназначения, целей, задач. Конечно, образование не может напрямую влиять на состояние и темпы развития социального капитала, но опосредовано — через педагогов, своих выпускников — оно определяет основные параметры состояния и развития общества в целом. «Социальный капитал — это определённый потенциал общества или его части, возникающий как результат наличия доверия между его членами» [1].

В данной статье мы рассматриваем социальный капитал как способность педагогов

к самоорганизации на основе взаимоуважения и доверия для совместных действий по решению педагогических задач в целях достижения оптимального качества образования. Профессиональные взаимодействия между членами педагогического коллектива отражают реальную структуру организации, анализ которой показывает, в какой степени используется (или не используется) социальный капитал. По исследованиям Д. Хетти, социальный капитал организации, коллективная эффективность учителей является самым значимым фактором, влияющим на качество школьного образования [2].

Чтобы определить эффективность принимаемых управленческих решений, которые должны привести к повышению образовательной деятельности школы посредством профессионального взаимодействия педагогов, администрация выбрала следующие инструменты: методика изучения социального капитала педагогического коллектива К.М. Ушакова [3], Кураторская методика (онлайн-курсы Е.Н. Куксо) и методика микросоциологического мониторинга А.В. Сперанского [4]. Управленческая деятельность технологически выстраивалась на основе данных исследований уровня социального капитала школы 2015, 2017, 2019 гг.

Проведённое в 2015 г. стартовое онлайн-исследование на цифровой платформе «Директория» (<http://direktoria.org/>) показало недостаточный уровень социального капитала в целом и выявило ряд проблем. Педагоги практически не согласовывали и не координировали свои профессиональные действия в оперативном режиме. Такое состояние профессиональной коммуникации приводило к тому, что в ученических классах начинала расти доля негативных эмоциональных оценок. Как следствие, отмечалось снижение учебной активности учащихся, что сказывалось на качестве образовательной деятельности.

После тщательного анализа материалов исследования были приняты следующие управленческие решения.

1. На основе рейтинга актуального профессионального лидерства была произведена замена руководителей школьных методических объединений.

2. Пересмотрен функционал заместителей директора в зависимости от потенциальных профессиональных связей, проявившихся в исследовании.

3. Скорректирован план методической работы с акцентом на усиление практической составляющей — увеличено количество открытых и интегрированных уроков.

4. Запланировано изучение кураторской методики К.М. Ушакова, прохождение курсовой подготовки по её внедрению.

5. Организовано включение педагогов, не имеющих профессиональных связей в коллективе («изолятов»), в группы по решению проблем с учётом их профессиональных интересов.

6. Рассмотрен вопрос о взаимосвязи, наращивании социального капитала не только учителей, но и учащихся.

Обозначилась необходимость совершенствования методической работы по организации профессионального взаимодействия за счёт вовлечения педагогов в обсуждение проблем повседневной образовательной деятельности, в связи с этим поставлены следующие задачи:

- внедрить Кураторскую методику в рамках «Школы молодого педагога»;
- открыть доступ к знаниям и опыту коллег через посещение открытых мероприятий, проведение интегрированных уроков, представление личного опыта на методических педсоветах;
- организовать институт кураторства;
- создать команды, малые группы под профессиональные задачи педагогов.

В течение 2016 г. внедрялась Кураторская методика, создавались малые группы под профессиональные задачи. Освоение Кураторской методики осуществлялось по следующему алгоритму.

1. Подбор и создание диад из равных по статусу молодых педагогов. Например, педагог иностранного языка — педагог по русскому языку и литературе, педагоги начальных классов, математике — информатике.

2. Подбор куратора с учётом качеств, необходимых для работы по Кураторской методике К.М. Ушакова: умение слушать, наблюдать, задавать вопросы, неконфликтность, эмпатия. Тактика работы куратора: куратор чётко формулирует задачи для молодых педагогов. Основной функцией куратора является отслеживание деталей урока, начиная с первых трёх аспектов для наблюдений: распределение внимания, время на размышление, близость к ученикам.

3. Определение норм обсуждения урока. Обсуждение проходило в течение 48 ч с момента занятия, пока ещё сохранялся конструктивный настрой и у молодых педагогов, и их кураторов. Вопросы при профессиональном диалоге формулировались так, чтобы подвести молодых педагогов к осознанию того, чему они научились, с какими трудностями столкнулись, какие решения необходимо принять (элементы педагогического коучинга).

4. Постановка в каждой диаде целей и задач на ближайший период профессионального развития. После обсуждения занятия перед участниками диад ставились новые профессиональные задачи.

Большое внимание уделялось развитию *коммуникативной* компетентности педагогов: доброжелательности, умению слышать

друг друга, договариваться. Акцентировалось внимание на правиле «Три к одному». Например, при обсуждении уроков необходимо было отметить три момента, которые понравились, и лишь один, над которым советуешь поработать, так как критиковать проще, чем хвалить.

Важным фактором при организации работы является вербальная коммуникация, моделирующая «сотворчество в совокупности следующих его проявлений: смыслотворчество субъектов процесса обучения, педагогическое творчество участников образовательной деятельности, *межличностное взаимодействие*. Систематизирующим фактором сотворчества педагога и обучающихся, осуществляемого в процессе обучения, выступает педагогическое воздействие» [5].

Необходимо было ответить на вопросы. Как выстраиваются коммуникации учителя с учащимися? Как сделать коммуникацию более конструктивной? Обращалось внимание на систему коммуникативных норм, так как она «вбирает в себя весь комплекс социальных процессов, происходящих в отдельно взятой группе. Правила речевого поведения являются частью системы социальных норм в группе. В свою очередь, система социальных норм является гарантией целостности социального пространства» [5].

Также акцентировалось внимание на средствах поддержки педагогического процесса, предоставляющих возможность оценить коммуникативные нормы поведения учащихся по методике проф. А.Н. Сперанской. «В непрогнозируемых педагогических ситуациях, в ходе осуществления игровых, коллективных форм обучения такая поддержка нередко оказывается решающей для эффективного преодоления возникающих трудностей: априорное знание преподавателем свойственных данному коллективу обучаемых коммуникативных установок способно значительно повысить действенность педагогического воздействия» [5].

Данный подход во взаимодействии участников образовательного процесса снижает тревожность, сопротивление при изменениях, способствует сплочённости и взаимопониманию субъектов, улучшению социального самочувствия педагогов и учащихся,

созданию позитивной атмосферы в школе. Организованная таким образом работа с педагогическим коллективом показала положительные эффекты, и круг вовлечённых в реализацию Кураторской методики педагогов заметно расширился.

В 2017 году было проведено повторное промежуточное исследование социального капитала. Анализ результатов показал, что уровень горизонтального фактического доверия, который проявляется в обмене опытом и совместной деятельности, повысился, количество малых групп увеличилось, появились признаки командной работы.

«Командные способы организации труда возможны только в условиях относительно высокого доверия, когда в организации существует достаточный уровень социального капитала, предполагающий взаимопонимание. Взаимопомощь, взаимодействие на основе устойчивых морально-этических норм, соответствующих ожиданиям педагогов» [6]. В связи с этим необходимо отметить важность кооперации педагогов для решения профессиональных задач. Если поставлена задача, в решении которой заинтересованы педагоги, то люди начинают объединяться, поскольку ориентированы на достижение результата. То есть появляются элементы командной культуры, «наиболее эффективной в ситуации нестабильности, успех достигается за счёт объединения усилий педагогов, синергетического эффекта командной работы, когда общие усилия суммируются и многократно преумножаются» [7].

Наметившаяся тенденция является признаком качественных изменений в профессиональном взаимодействии педагогов, приращении уровня социального капитала в школе. Управленческие задачи данного периода следующие.

1. Усилить методическую работу с ориентацией на активное участие педагогов в профессиональных конкурсах.
2. Провести изучение детского коллектива по методике микросоциологического мониторинга А.В. Сперанского.
3. Выявить группы риска в детском коллективе и организовать работу по её нейтрализации.

Результаты исследования уровня социального капитала, полученные в 2019 г., продемонстрировали положительную динамику роста и доказали эффективность технологии управления школой на основе полученных данных.

Необходимо сказать, что средний уровень социального капитала российских школ, проводивших исследование, по данным аналитической системы «Директория», составляет в среднем 8%, мы получили 12%. Это говорит о том, что изменения возможны, но и предстоит целенаправленная работа по наращиванию социального капитала, развитию профессиональных связей. Наращивание происходит не так быстро, как хотелось бы, но и форсировать данный процесс в условиях загруженности педагогов, на наш взгляд, нельзя — падает уровень удовлетворённости работой.

В цифровом выражении динамика полученных из отчёта результатов представлена в табл. 1.

В таблице представлены данные, полученные на основании трёхлетних отчётов по результатам онлайн-исследований социального капитала на цифровой платформе аналитической системы «Директория» для руководителей и специалистов системы образования, которые являются элементом реального рабочего документа, на основании которого принимались управленческие решения. Данные таблицы свидетельствуют о том, что пошаговое выполнение поставленных задач заметно повлияло на качество профессионального взаимодействия в педагогическом коллективе школы.

Повышение плотности взаимных связей с 2015 по 2019 г. на 2% отражает уровень

горизонтального доверия в профессиональной деятельности педагога без прямого административного управления.

Повышение плотности социальных взаимодействий в коллективе, которые опираются на принцип взаимного дополнения личностных ресурсов педагогов, с 2015 по 2019 г. на 2% — активизировался процесс формирования единой системы профессиональных ценностей.

Снижение уровня удовлетворённости педагогов работой с 2015 по 2019 г. на 2% обусловлено, с одной стороны, стремлением к совершенствованию своей деятельности, и это способствует пониманию необходимости освоения инноваций, с другой — значительной перегрузкой педагогов в учебном процессе, что является общей тенденцией для российских школ.

Следующим этапом развития системы кураторства стал период создания методических групп педагогов, с опытом работы 3–8 лет. Профессиональное общение в группах с параметрами равенства профессионального стажа априори должно выстраиваться на диалоговых формах общения, основа взаимодействия — партнёрство.

Создание педагогических диад позволило организовать широкий доступ к знаниям и опыту педагогов не только через посещение открытых мероприятий и уроков, но и через систему обсуждения практических результатов повседневной образовательной деятельности. Например, появилась возможность проведения интегрированных уроков, которые способствовали не только обмену опытом между коллегами, но и повышению их профессиональной самооценки. Часть диад преобразовались в триады.

Таблица 1

Показатели уровня социального капитала школы 2015, 2017, 2019 гг. [3]

Критерии	2015 г.	2017 г.	2019 г.	План	2017 г. (факт)	2019 г. (прирост)
Удовлетворённость работой	74%	78%	72%	5%	4%	–2%
Количество личных связей	159	207	185	10%	30%	11,6%
Плотность взаимных связей	20%	21%	22%	2%	1%	2%
Плотность симметричных (профессиональных) связей	4%	8%	12%	2%	4%	8%

Параллельно с внедрением Кураторской методики проводился микросоциологический мониторинг ученического сообщества школы по методике А.В. Сперанского, целью которого было выявление негативных тенденций, препятствующих успешности учащихся в учебной деятельности. Это позволило показать педагогам необходимость согласования между собой профессиональных повседневных действий, чтобы заблокировать развитие отдельных социально разрушительных тенденций в поведении учащихся. Анкетировались учащиеся с 4-го по 10-й классы. По результатам анкетирования молодым педагогам в диадах предлагалось разработать методы адресного включения в образовательный процесс учеников с социально разрушительной тенденцией в учебном поведении. Микросоциологический мониторинг А.В. Сперанского обеспечил ориентацию профессионального взаимодействия в диадах на разработку образовательных тактик, блокирующих развитие коммуникативно-дискомфортных ситуаций в учебной и во внеучебной деятельности.

Работа педагогов в диадах, триадах позволила получить синергетические эффекты, открыть дополнительное направление в развитии образовательной деятельности всего коллектива. Педагоги стали активно обсуждать методы эффективного и своевременного противодействия асоциальному поведению отдельных учеников на учебных занятиях. Эффективными оказались такие образовательные практики, как индивидуальное временное снижение учебной нагрузки, чтобы ученик или группа учеников смогли восстановить равновесие в своём развитии; по отношению к отдельным ученикам применялась методика создания ситуации успешности, формирование позитивного коммуникативного окружения.

В результате внедрения кураторской методики произошли следующие перемены:

- открытость и профессиональное взаимодействие становится ценностью, уменьшается доля педагогов, стремящихся к автономии;
- кураторская методика сформировала позитивный настрой на взаимопосещение уроков, потому что участники диады равны по статусу, имеют одинаковый опыт и не реагируют болезненно на посещения их уроков; практически такой метод можно рассматривать как супервизию профессиональной деятельности педагога;
- появились общие профессиональные темы, что способствовало установлению личностных отношений, развитию коммуникативной культуры профессионального общения в педагогическом коллективе.

Одним из важных результатов данной работы является то, что удалось создать *неформальную внутришкольную систему повышения квалификации педагогов*. Когда педагоги учатся друг у друга — выравниваются профессиональные компетенции. Что касается кураторов, которые назначались из числа опытных педагогов и которым, казалось бы, нечему уже учиться, то многие стали пересматривать и обновлять свою работу (статус обязывает).

Метод исследования социального капитала педагогического коллектива корректно соотносится с методом микросоциологического мониторинга ученических классов А.В. Сперанского. Соотношение двух указанных методов позволяет обсуждать, разрабатывать, реализовывать и проводить предварительную оценку краткосрочных тактик в профессиональной деятельности педагогов, принимать адекватные управленческие решения, планировать стратегию развития школы. Управленческая команда сделала вывод о том, что педагоги могут работать более качественно при изменении принципов их профессионального взаимодействия.

Также в ходе внедрения Кураторской методики произошло снижение уровня агрессии среди учащихся и уменьшение количества правонарушений. Если в среднем по школе уровень агрессии в детском коллективе в 2017 г. — 5,14%, то в 2019 — 4,3%. Важен

тот факт, что при организации плотного профессионального взаимодействия выравниваются не только предметные компетенции педагогов, но и их педагогические компетенции по работе с детским коллективом. Стиль общения с учащимися становится более доверительным, что автоматически влечёт снижение агрессии, особенно по параллелям 7–9 классов.

В 2020 году провели повторное исследование микроклимата детского коллектива по методике Сперанского и в перспективе ставим задачу исследования социального самочувствия учащихся. В ходе работы над социальным капиталом стало очевидным, что социальное самочувствие ребёнка напрямую влияет на его успешность в целом. На данном этапе определяем параметры, разрабатываем анкеты. Вопросов много. В общем, думаем, спорим, мечтаем, но это уже тема другой статьи.

Несмотря на положительную динамику развития социального капитала организации в целом, обозначился ряд проблем, препятствующих формированию коллективной эффективности педагогов, результаты работы могли быть значительно выше. Основным тормозящим фактором является *большая почасовая нагрузка педагогов*. Дефицит времени в профессиональном общении педагогов сказывается на качестве учебно-воспитательного процесса.

Всё актуальнее становится *проблема преемственности* в образовании. Большое беспокойство вызывает у директоров планирование качества образования. «Ни для кого не секрет, что хорошее качество дают педагоги с большим стажем работы, пенсионного возраста, «старой закалки», завершающие свою педагогическую деятельность в ближайшие годы. Молодёжь приходит, но нестабильная, удержать трудно, на развитие профессионализма надо, как минимум, лет пять. Авторитетность профессии снижается. Кто же будет отвечать за качество в ближайшие годы?» [8]. Большинство молодых педагогов не выдерживает перегрузок, которые сегодня неизбежны, и уходит из профессии.

Оптимальной, на наш взгляд, является ставка учителя в 18 аудиторных часов +

1 час на подготовку каждого урока = 36 часов. Сегодня время на подготовку уроков, к сожалению, не учитывается при оплате труда, нет отдельно выделенного дня на методическую работу, для этого нужны изменения в нормативных документах на федеральном уровне. Инновационные процессы, происходящие в образовании, требуют специального времени на осмысление, освоение, внедрение, без этого невозможна качественная работа на результат.

Высокая интенсивность педагогического труда, учебная и эмоциональная перегрузки способствуют быстрому *выгоранию учителей*. Поэтому хорошо было бы предусмотреть для педагогов годичный отпуск 1 раз в 5 лет с сохранением заработной платы, как в ряде европейских стран. Отпускное время использовать на повышение квалификации, переподготовку и восстановление эмоциональной сферы, здоровья, отдыха. Только таким образом, на наш взгляд, мы сохраним социальный капитал школы, который самым непосредственным образом влияет на качество образования в целом.

Педагогический коллектив любой школы является неотъемлемой частью всей системы российского образования. Изучение вариантов его развития с использованием естественной динамики повседневного профессионального взаимодействия педагогов *не на основе интуиции, а на основе данных* может стать значительным инновационным ресурсом для руководителей школ, заинтересованных в качестве своей организации и качестве образования в целом. □

Литература

1. Фукуяма Ф. Доверие. Социальные добродетели и путь к процветанию. — М.: АСТ, 2004.
2. Хетти Д. «Видимое обучение», 2017. URL: <http://visible-learning.org> Дата обращения 15.02.2020.
3. Ушаков К.М. Реальная профессиональная структура организации // Директор школы. — 2017. — № 10 (223). — С. 20–25.
4. Сперанский А.В. Социальное пространство ученического класса: дисс... канд. филос. наук. — М., 1999.

5. *Кочетков М.В., Сперанская А.Н., Сперанский А.В.* Диагностика коммуникативных норм субъектов учебно-воспитательного процесса: учебное пособие. — Гос. акад. наук, Российская акад. образования. — Красноярск, 2010.
6. *Муругова Е.Г.* Подготовка управленческих кадров образования в системе повышения квалификации к командному менеджменту: автореферат дис.... канд. пед. наук. — Томск: Том. гос. пед. ун-т, 2013.
7. *Муругова Е.Г.* Организационная культура управления // Педагогика. — 2012. — № 8. — С. 28–33.
8. *Муругова Е.Г.* Ещё не сорваны погоны и не проиграна война, или Последствия системного кризиса в образовании // Народное образование. — 2017. — № 9–10 (1465). — С. 41–51.

Literatura

1. *Fukuyama F.* Doveriye. Sotsial'nyye dobrodeteli i put' k protsvetaniyu. — M.: AST, 2004.
2. *Khetti D.* «Vidimoye obucheniye», 2017. URL: <http://visible-learning.org> Data obrashcheniya 15.02.2020.
3. *Ushakov K.M.* Real'naya professional'naya struktura organizatsii // Direktor shkoly. — 2017. — № 10 (223). — С. 20–25.
4. *Speranskiy A.V.* Sotsial'noye prostranstvo uchenicheskogo klassa: diss... kand. filos. nauk. — M., 1999.
5. *Kochetkov M.V., Speranskaya A.N., Speranskiy A.V.* Diagnostika kommunikativnykh norm sub'yektov uchebno-vospitatel'nogo protsessa: uchebnoye posobiye. — Gos. akad. nauk, Rossiyskaya akad. obrazovaniya. — Krasnoyarsk, 2010.
6. *Murugova Ye.G.* Podgotovka upravlencheskikh kadrov obrazovaniya v sisteme povysheniya kvalifikatsii k komandnomu menedzhmentu: avtoreferat dis.... kand. ped. nauk. — Tomsk: Tom. gos. ped. un-t, 2013.
7. *Murugova Ye.G.* Organizatsionnaya kul'tura upravleniya // Pedagogika. — 2012. — № 8. — С. 28–33.
8. *Murugova Ye.G.* Yeshcho ne sorvany pogony i ne proigrana vojna, ili Posledstviya sistemnogo krizisa v obrazovanii // Narodnoye obrazovaniye. — 2017. — № 9–10 (1465). — С. 41–51.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ЧТЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бедерханова Вера Петровна,

профессор Кубанского государственного университета, доктор педагогических наук,
e-mail: vpb57@mail.ru

Смахтина Анна Владимировна,

старший преподаватель Института развития образования Краснодарского края,
e-mail: annlogoped@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ЧТЕНИИ И ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ. АНАЛИЗ МОТИВАЦИОННЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ. ИЗМЕРЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ЧТЕНИИ. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ РАЗВИТИЯ СТОЙКОЙ ПОТРЕБНОСТИ В ЧТЕНИИ У ДЕТЕЙ ДАННОГО ВОЗРАСТА. СООТВЕТСТВИЕ «УЧИТЕЛЬСКОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ» И НАУЧНО ОБОСНОВАННОГО МНЕНИЯ О НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫХ РЕСУРСАХ ЧТЕНИЯ.

• потребность в чтении • мотивы чтения • читательская деятельность • поведенческие императивы • ресурсы формирования потребности в чтении • дети младшего школьного возраста

Потенциал читательской деятельности содержит важные для успешной социализации школьника аспекты: культурный, воспитательный, образовательный, коммуникативный, психологический. К сожалению, этот потенциал не всегда используется. Наблюдается тенденция падения активности и интереса к чтению школьников за счёт влияния определённых факторов, к которым прежде всего относят преобладание электронно-коммуникативной техники над бумажным носителем, изменение читательской культуры родителей и социокультурной среды (Е.А. Колосова)¹, ограничение читательского опыта рамками школьной программы, увеличение значения итоговых экзаменов

в виде тестов в ущерб читательской компетенции (К. Галлахер)², трансформирование модели детского чтения из «чтения для души» в стимул «чтение ради учёбы» (В.П. Чудинова)³, неготовность детей воспринимать школьное литературное образование из-за их психологической неподготовленности к восприятию литературных произведений. Также значительное влияние оказывает нарастание потока информации извне, который постоянно меняется, деформируется и накладывает определённый отпечаток на личностное развитие ребёнка. Одним из вероятных последствий перечисленных факторов может быть незрелость личности со слабой способностью к эмоциональному мышлению, сопереживанию, прогрессивной коммуникации, познавательной активности.

Формирование читательской активности, потребности в чтении у младших школьников — непростая, но важная задача. Необходимо проанализировать основные мотивационные составляющие процесса чтения и выявить возможности для развития стойкой потребности в чтении, которыми

¹ Колосова Е.А. Детское чтение в современной России: социальные функции, структура и практики: дисс. ... канд. соц. наук. — М., 2011. — 147 с.

² Соболяникова Е.В., Синебрюхова В.Л. Показатели сформированности читательской активности у детей младшего школьного возраста // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. — 2019. — Т. 31. № 1. — С. 125–134.

³ Чудинова В.П. Развитие «Нации читателей»: роль чтения и библиотек российской детской библиотека / под ред. Е.А. Колосовой. — М., 2014. — 178 с.

обладают его ресурсы. В исследовании решались следующие задачи:

- 1) оценка потребности в чтении у младших школьников, выявление актуальных мотивов чтения;
- 2) определение и классификация ресурсов чтения, которые в современной педагогической науке и практике признаются наиболее эффективными;
- 3) выявление представления учителей начальной школы о значимых ресурсах чтения и оценка соответствия «учительского представления», научно обоснованного мнения педагогов начальных классов.

Выбор учителей начальных классов не случаен. Динамичное развитие читательской потребности, формирование интереса к самостоятельному чтению происходит именно в младшем школьном возрасте. Этот период наиболее сенситивный для активной читательской деятельности, так как на данном этапе закладываются основные умения «читать», ребёнок учится взаимодействовать с книгой в познавательном и эстетическом контексте, созревают психофизиологические механизмы восприятия художественного произведения, что в дальнейшем составляет основу деятельного ребёнка-читателя. Уже на ранних этапах работы с ребёнком читательская деятельность «должна быть полноценной в социальном плане — выполнять свою социально заданную функцию и побуждаться соответствующей мотивацией» (А.М. Кушнир)⁴.

Ссылаясь на особенности восприятия литературного произведения младших школьников, необходимо подобрать пути развития их потребности в чтении. Остановимся на понятиях «потребность», «читательская активность» и выявим возможности формирования потребности в чтении детей младшего школьного возраста.

Понятие «потребность» определяется как «нужда, как предмет удовлетворения, как отсутствие блага, как ценность, необходимость, состояние, как привычка, но прежде всего — это внутренний побудитель активности»⁵. Читательская активность (Г.Л. Ачкасова, Е.И. Вершинино, Т.Г. Галактионова, И.Ю. Гэц,

О.И. Колесникова, М.Н. Недвецкая, Н.Н. Сметанникова, А.В. Трофимова) в своём проявлении является самостоятельно направленным, деятельным участием в процессе чтения, имеет в своей структуре внутренние побуждения, читательские потребности, интересы. Читательская активность характеризуется через показатели потребности: целевое, самостоятельное обращение к книге, личностная заинтересованность, инициативность, длительность процесса чтения. Потребность — это и есть источник активности читателя с определением прагматической цели. Таким образом, «чтение понимается как активный процесс, побуждаемый и регулируемый целями, мотивами, установками, ценностными ориентациями, то есть личностными образованиями, по отношению к которым техника чтения, как определённым образом организованные психомоторные процессы, выполняет служебные функции» (А.М. Кушнир)⁶.

Современные исследователи рассматривают потребность в чтении через информационную потребность (В.А. Бородин⁷, И.И. Тихомирова⁸), как совокупность идеальных, социальных потребностей, потребностей в саморазвитии⁹; через эстетическую (духовную) потребность (Т.Н. Каптан¹⁰, И.Н. Макарова¹¹), как формирование нравственного отношения после прочитанного, направленного на саморазвитие, самосовершенствование личностных качеств;

⁴ Кушнир А.М. Азбука чтения. Как правильно учить читать // Школьные технологии. — 1996. — № 1–2. — С. 76.

⁵ Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002. — 512 с.

⁶ Кушнир А.М. Азбука чтения. Как правильно учить читать // Школьные технологии. — 1996. — № 1–2. — С. 75–76.

⁷ Бородин В.А., Бородин С.М. Мотивация в структуре чтения // Чтение детей и подростков: мотивы и потребности: сб. статей и учеб.-метод. материалов. — СПб.: ЛЕМА, 2005. — С. 39–45.

⁸ Тихомирова И.И. Мотивация чтения: стимулы, мотивы, потребности // Психология детского чтения от А до Я: метод. словарь-справочник для библиотекарей. — М.: Школьная библиотека, 2004. — С. 122–133.

⁹ Чернышева Л.Н. Взаимосвязь читательской потребности, мотивации и интереса в процессе формирования юного читателя // Ценности и смыслы. — 2012. — № 3 (19). — С. 129–137.

¹⁰ Каптан Т.Н. Формирование духовных потребностей старшеклассников в процессе урочной и внеурочной деятельности на опыте изучения литературы: дисс. ... канд. пед. наук. — М., 1995. — 174 с.

¹¹ Макарова И.А. Формирование духовных потребностей у старшеклассников (на материале уроков литературы): дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2003. 200 с.

через положительные потребности, которые воспитывают квалифицированного читателя, способного правильно воспринимать и оценивать художественные произведения, видеть, в чтении высшее удовлетворение (Т. Рутт)¹²; через социально-психологические функции (Е.А. Колосова)¹³, которые включают коммуникативные, самообразовательные и самовоспитательные, релаксационные, регуляционные и творческие.

В контексте исследуемой проблемы важно отметить, что выделяют и «актуальную» потребность (И.И. Тихомирова)¹⁴, которая несёт в себе «изучающий» компонент и выглядит как вынужденное чтение. Такой вид активности недолговечен, находится в параллельной конфигурации с уже удовлетворяющими потребностями, то есть в таком положении теряется мотив, а значит, и цель. Читательская активность через принуждение не будет действенным проявлением потребности в чтении. Значимость «актуальной» потребности отражает концепция «мотив — цели — действия» М. Вебера, которая опирается на два типа действия: субъективная мотивация индивида (личностная заинтересованность, целерациональные мотивы) и ориентация на других (аттитюд), то есть активность в чтении, потребность выступает в качестве принуждения. Это достаточно важный момент, так как потребность в чтении порождает мотивы.

Мотивы чтения (Л.И. Беляева¹⁵, Е.И. Голубева¹⁶, М.М. Самохина¹⁷) представлены как «внутренние побуждения читателя, основанные на вероятностном представлении

о мере соответствия качеств книги его потребностям». Зависят от условий, определяющих направленность активности субъекта, и связаны с целью деятельности. Мотивы — соединительный элемент между потребностью и целью. Выявление основной цели определяет дальнейшее развитие деятельности, активности.

С целью изучения реальной ситуации в процессе исследования осуществлялась оценка уровня потребности в чтении младших школьников. Принятая в работе методика измерения потребности в чтении является авторской адаптацией методики расчёта скалярных и векторных индексов рассогласования между параметрами аттитюдов и поведения, описанная в работе В.С. Магун «Потребности и психология социальной деятельности личности»¹⁸. Методика, принятая в исследовании, предполагает измерение степени выраженности потребности в чтении у детей по гендерному признаку, степени рассогласования между аттитюдами (интенсивностью намерения читать) и поведенческими императивами, связанные с практикой чтения.

Под поведенческими императивами понимались развитие самостоятельности в выборе литературы (дети читают то, что сами выбирают) и исполнительности, когда речь идёт о требованиях учебной программы или родителей (случаи, когда дети читают по необходимости). Данные показатели отражали, соответственно, шкалу инициативности и исполнительности (табл. 1).

Для указанных шкал измерялись средние по гендерному признаку с расчётом доверительных интервалов, что позволило сравнить показатели у мальчиков и девочек. Степень рассогласования аттитюдов и действий измерялась с помощью векторных индексов по шкалам инициативности и исполнительности (формулы 1 и 2).

$$PAC_{IA-P11} = \frac{A - P1}{A + P1} \times 10 \quad (1),$$

$$PAC_{IA-P21} = \frac{A - P2}{A + P2} \times 10 \quad (2),$$

где $PAC_{IA-P1,21}$ — показатель рассогласования между аттитюдом и инициативностью (или исполнительности) в практике чтения, A — аттитюд к чтению (интенсивность намерения читать), $P1$ — развитие инициативности

¹² Рутт Т. Buch und Jugend. Konstanz: Friedrich Bahn Verlag, 1960.

¹³ Колосова Е.А. Детское чтение в современной России: социальные функции, структура и практики: дисс. ... канд. соц. наук. — М., 2011. — 147 с.

¹⁴ Тихомирова И.И. Мотивация чтения: стимулы, мотивы, потребности // Психология детского чтения от А до Я: метод. словарь-справочник для библиотекарей. — М.: Школьная библиотека, 2004. — С. 122–133.

¹⁵ Беляева Л.И. Типы восприятия художественной литературы (психологический анализ). — М.: Художественная литература, 1977. — С. 370–390.

¹⁶ Голубева Е.И. Ресурсы, мотивы и стимулы детского и подросткового чтения. На материале исследований начала XXI века. — М.: Школьная библиотека, 2006. — С. 208–218.

¹⁷ Самохина М.М. Чтение молодёжи: XXI век: по результатам исследований 2001–2011 гг. [Электронный ресурс]. — URL: http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=338#list05.

¹⁸ Магун В.С. Потребности и психология социальной деятельности личности. — Л.: Наука, 1983. — 176 с.

Таблица 1

Показатели и индикаторы, используемые в процессе измерения потребности в чтении

Код	Показатель	Индикатор	Шкала
А	Аттитюд к чтению (интенсивность намерения читать)	Степень выраженности потребности в чтении (читают, потому что сами хотят, по личной инициативе и побуждению)	Шкала от 0 до 10, где «0» — читают «из-под палки», «10» — читают по желанию, личной инициативе
П1	Инициативность в практике чтения	Степень самостоятельности детей начальной школы в выборе литературы (читают то, что сами выбирают)	Шкала от 0 до 10, где «0» — читают то, что предлагают, «10» — выбирают самостоятельно
П2	Исполнительность в практике чтения	Степень исполнительности детей, когда речь идёт о требованиях учебной программы или родителей (случаи, когда дети читают по необходимости)	Шкала от 0 до 10, где «0» — абсолютно не исполнительны, «10» — очень исполнительны

в практике чтения, П2 — развитие исполнительности в практике чтения.

В качестве экспертов выступили учителя начальных классов средних школ Краснодарского края ($n = 94$). По результатам экспертного опроса можно оценить развитие потребности в чтении у детей младшего школьного возраста на уровне ниже среднего: показатель интенсивности намерения читать в среднем составляет 3,14 (ДИ 95% — доверительный интервал 95% вероятности от 2,68 до 3,58) баллов из 10 возможных у мальчиков и 4,35 (ДИ 95% от 3,70 до 4,58) баллов у девочек, то есть потребность в чтении у девочек выражена немного сильнее, чем у мальчиков (табл. 2).

Показатель по шкале инициативности у мальчиков и девочек ниже, чем по шкале

исполнительности, что указывает на преобладание долженствования в установках учащихся, то есть младшие школьники чаще читают вынужденно, по требованиям, чем по собственной инициативе. Шкала инициативности указывает на действие, связанное с самостоятельным выбором книги. У девочек рассогласованность по данному параметру с аттитюдом небольшая (–0,36 балла), что указывает на примерное соответствие потребности в чтении и самостоятельностью в процессе чтения как поведенческого акта. У мальчиков же рассогласование по данному параметру существенно больше (–1,20), что говорит о рациональном выборе книги при низком уровне эмоциональной потребности в её прочтении. Шкала исполнительности и у мальчиков, и у девочек имеет довольно высокий показатель, то есть дети исправно

Таблица 2

Показатели потребности и поведенческих императивов чтения у учащихся начальной школы

Показатели	Мальчики		Девочки		Гендерные различия
	Векторный индекс (РАСИА-П1,2I)	Среднее	Векторный индекс (РАСИА-П1,2I)	Среднее	Евклидово расстояние
Шкала инициативности (П1)	–1,20	4,00	–0,36	4,67	17,09
Шкала исполнительности (П2)	–2,52	5,26	–1,91	6,39	17,86
Значение аттитюда (А) (интенсивность намерения читать)		3,14		4,35	19,82

Побудительные мотивы к чтению у младших школьников

Мотиваторы чтения	Частота (в %) Мальчики	Частота (в %) Девочки	Тип действия
1. Потребность в новых ощущениях, поиск сильных эмоциональных переживаний	31,9	31,9	Аффективный
2. Удовлетворить желание родителей, получить похвалу от родителей	47,3	50,5	Целерациональный
3. Любозытство, желание узнать что-то новое, что-то интересное для себя лично	49,5	37,4	Ценностно-рациональный
4. Идентификация себя с литературным героем, эмоциональная связь с героями книги, повышение самооценки через героев	36,3	34,1	Аффективный
5. Получить хорошую отметку по чтению, похвалу со стороны учителя	51,6	59,3	Целерациональный
6. Посмотреть интересные картинки (получить эстетическое удовольствие)	44,0	46,2	Традиционный
7. Узнать что-то, что не знают другие, показать себя «крутым» и «знающим», самопрезентация перед другими	37,4	15,4	Ценностно-рациональный
8. Больше узнать о героях понравившихся мультфильмов (сказок, спектаклей)	26,4	33,0	Традиционный

читают то, что им задают по школьной программе или родители, однако отрицательные значения показателя указывают на то, что младшие школьники читать не очень хотят, а делают это по необходимости (-2,52 и -1,91 соответственно).

Полученные результаты подтверждаются анализом мотивов чтения. Потребность в чтении у младших школьников подкреплена целерациональными мотивами («удовлетворить желание родителей», «получить похвалу от родителей», «получить хорошую отметку по чтению», «похвалу со стороны учителя»), личной выгодой. У девочек, с точки зрения экспертов, целерациональные мотивы выражены сильнее (табл. 3). Меньше всего мотивом к чтению является потребность в новых ощущениях, поиск сильных эмоциональных переживаний. Важную роль играют внешние стимулы книги (красочность книги).

Таким образом, результаты показывают, что потребность в чтении у младших школьников слабо выражена, носит неустойчивый характер и основана на целерациональных

мотивах, по сути, связанных с потребностью в похвале со стороны взрослых, а не с потребностью в чтении как таковым. То есть у школьников стимулом к чтению является не сама книга и информация, содержащаяся в ней, а долг перед социумом, что является неконструктивным с точки зрения процесса познания и развития личности.

Чтение должно быть для ребёнка прежде всего эмоциональной, а не рациональной потребностью, поскольку «эмоциональные оценки и побуждения актуализируются быстрее и легче, чем произвольно-рациональные»¹⁹. Чтение как действие должно иметь аффективный, импульсивный характер, возникать не под воздействием внешних стимулов, а исходить от самого ребёнка, от его личного желания читать. Только в этом случае можно говорить о формировании устойчивой потребности в чтении.

Поддержание активной читательской деятельности у детей осуществляется только при наличии реальных возможностей формирования устойчивой потребности в чтении, которые обеспечиваются эффективными ресурсами чтения. В педагогической теории понятие «ресурс чтения» (Е.И. Голубева) представлен как «возможности, условия обеспечения читательской

¹⁹ Магун В.С. Потребности и психология социальной деятельности личности. — Л.: Наука, 1983. — 176 с.

мотивах, по сути, связанных с потребностью в похвале со стороны взрос-

деятельности»²⁰. Основываясь на данном толковании, было выдвинуто определение, которое легло в основу исследования: *ресурсы чтения — это возможности социальной среды формировать и развивать устойчивую потребность в чтении детей младшего школьного возраста*. В определении используем именно «возможность» как равнозначное понятие «ресурсу», которое описывается как «средство, условие, обстоятельство, необходимое для осуществления чего-либо»²¹.

В современной педагогике проблема формирования читательской потребности у младших школьников тесно связана с ресурсным обеспечением учебного процесса и умением учителей пользоваться всеми доступными ресурсами, которые представлены в современной педагогической практике, в периодических, научных журналах и доступны для использования в учебном процессе. Поэтому с помощью контент-анализа осуществлялось определение и классификация ресурсов чтения. Выборочная совокупность составила около 700 текстов. В неё вошли статьи международных научно-практических конференций, конгрессов, семинаров, международных интеллектуальных форумов по проблеме снижения потребности в чтении у детей, периодических научных журналов «Начальная школа», «Библиотечное дело», «Школьный психолог», «Большая библиотека», материалы всероссийских конференций «Национальной программы поддержки и развития чтения». В результате было выделено восемь формальных ка-

тегорий социально-педагогических ресурсов чтения. Частота упоминаний тех или иных ресурсов в педагогической литературе подсчитана в различные периоды времени (табл. 4).

Результаты контент-анализа показывают, что наиболее эффективными ресурсами формирования потребности к чтению у младших школьников являются прежде всего **электронные коммуникации**, библиотечные мероприятия по распространению книги и чтения, а также «продвижение книги» и повышение статуса чтения и «человека читающего» с помощью СМИ. Лидерство электронных коммуникаций абсолютно обосновано, поскольку современный мир и, конечно, жизнь детей невозможно представить без электронных средств.

Возникает вопрос: в какой мере выделенные ресурсы чтения соответствуют представлениям учителей о значимых ресурсах, повышающих потребность в чтении у детей? Для решения данной задачи был проведён экспертный опрос, в инструментарий которого были включены выделенные в процессе контент-анализа ресурсы чтения. Целью экспертного опроса стало выявление представления учителей начальных классов о значимых ресурсах чтения, которые обеспечивают

²⁰ Голубева Е.И. Ресурсы, мотивы и стимулы детского и подросткового чтения. На материале исследований начала XXI века. — М.: Школьная библиотека, 2006. — С. 208–218.

²¹ Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. профессора Н.Ю. Шведовой. — М.: Советская энциклопедия, 1973. — 846 с.

Таблица 4

Результаты контент-анализа

Ресурсы чтения	2004–2007	2008–2011	2012–2015	Всего
1. Ресурсы внешних стимулов:	304	359	387	1050
– свободный доступ к книге	151	78	127	356
– создание библиотечных центров раннего развития	41	123	61	225
– комфортная среда для чтения	50	89	158	297
– внешние стимулы книги	62	69	41	172
2. Ресурсы содержательного и эмоционального компонента книги (личностные)	380	474	159	1013
– круг чтения детей	145	153	55	353
– эмоциональное восприятие произведения	144	170	56	370
– идентификация себя с литературным героем	91	151	48	290

Ресурсы чтения	2004–2007	2008–2011	2012–2015	Всего
3. Педагогический ресурс	304	616	508	1428
– повышение профессионального уровня педагогов, связанных с чтением, книгой, грамотностью	167	217	155	539
– введение профессии «учитель чтения», «консультант чтения», введение учителя-методолога чтения, «книжных гидов»	17	12	5	34
– использование педагогом на уроках чтения специальных приёмов, технологий, которые влияют на развитие интереса к чтению	120	368	339	827
– авторитет учителя как читателя	0	19	9	28
4. Ресурсы продвижения книги и повышение статуса чтения	456	920	376	1752
– организация культурно-массовых мероприятий с широким привлечением библиотек, школ, издательств, писателей, книжных магазинов; наличие внешних партнёров у библиотек	109	80	31	220
– пропаганда чтения	43	0	0	43
– воздействие издательств, книжной торговли на продвижение чтения	90	222	167	479
– «продвижение книги» и повышение статуса чтения и «человека читающего» с помощью СМИ	181	618	178	977
– усиление культурно-просветительной функции по продвижению книги	33	0	0	33
5. Библиотечный ресурс	504	459	541	1504
– библиотечные мероприятия по распространению книги и чтения	331	414	444	1189
– обновление фондов библиотек	173	45	86	304
– повышение общественного статуса и социальной значимости библиотек	0	0	11	11
6. Коммуникационные ресурсы	342	600	573	1515
– электронные коммуникации	342	600	458	1400
– развитие культуротворчества через «креативность» и постижение смысла литературного произведения;	0	0	104	104
– литературные вечера	0	0	11	11
7. Ресурсы окружения ребёнка	280	493	305	1078
– развитие «семейного» чтения», проблема «нечитающих» родителей	240	414	281	935
– влияние сверстников на потребность в чтении	40	79	24	143
8. Ресурсы государственной поддержки	305	158	53	516
– объединение усилий государства и местного самоуправления в развитие чтения; влияние местного самоуправления, государства в целом на активизацию читательской деятельности	193	150	53	396
– увеличение часов «чтения» в сетке расписания	9	8	0	17
– создание общенациональной программы поддержки чтения; пропаганда чтения и образования	103	0	0	103

реальные возможности в формировании устойчивой потребности в чтении у детей. То есть это такие ресурсы, которые формируют и развивают прежде всего эмоциональное побуждение к чтению.

Методически ресурсы чтения оценивались по двум параметрам: 1) потенциал ресурсов в формировании и развитии устойчивой потребности в чтении у младших школьников; 2) эффект влияния перечисленных ресурсов на развитие потребности в чтении, исходя из их состояния в настоящее время, который отражает реальные возможности ресурсов в достижении основной цели — формирования устойчивой потребности в чтении. Потенциал ресурсов оценивался учителями начального звена по шкале от «0» — потенциал отсутствует, «1» — очень высокий потенциал. Второй показатель — эффект влияния ресурсов, оценивался по шкале от –2 до 2 со следующей интерпретацией значений: –2; –1,5 — отрицательный эффект (отбивает у детей желание читать); –1,5; –0,5 — слабый отрицательный эффект (снижает желание читать); –0,5; 0,5 — никак не влияет (отсутствие какого-либо эффекта); 0,5; 1,5 — слабый положительный эффект (стимулирует желание читать); 1,5; 2 — положительный эффект (формирует устойчивую потребность в чтении). Измерения производилось с помощью модели Раша и шкалы Лайкерта.

Результаты измерений показывают, что наибольший потенциал, с точки зрения учителей начальных классов, имеют ресурсы семьи, педагогические ресурсы и внешние стимулы книги. Наименьший вес, вопреки результатам контент-анализа, имеют электронные ресурсы. Также следует выделить ресурсы, которые в процессе контент-анализа практически себя не проявили, но на которые указали учителя, занимающиеся реальной педагогической практикой: ресурс авторитетного мнения (пропаганда чтения со стороны известных артистов, писателей, которых знают и любят школьники) и сверстники (наличие «читательских лидеров» в классе, заражающих модой на чтение других учеников, коллективные обсуждения книг в группах сверстников, коллективные игры, читательские соревнования, поощрение «читающих» групп и учащихся) (табл. 5).

Ресурсы, обладающие наибольшим потенциалом, были охарактеризованы экспертами и как обладающими наибольшим эффектом влияния (возможностями в процессе формирования устойчивой потребности в чтении у детей в реальной практике): ресурсы семьи (1,69 балла), педагогические ресурсы (1,64 балла) и внешние стимулы книги (художественное оформление) (1,65 балла). К этой же группе был отнесён ресурс авторитетного мнения (деятельность известных, популярных деятелей культуры и искусства по пропаганде детского чтения), который также обладает высоким потенциалом и реальными возможностями формирования устойчивой потребности в чтении (1,54 балла). Влияние сверстников имеет высокий потенциал, но в настоящее время данный ресурс недостаточно развит, чтобы создавать реальную основу для формирования потребности в чтении (1,32 балла). Самым слабым эффектом, с точки зрения реальных возможностей, обладают современные электронные ресурсы (0,68 балла), деятельность книжных издательств и центров торговли (0,70 балла), учебные программы литературного чтения, принятые в рамках действующего государственного стандарта (0,84 балла) и государственные программы по развитию детского чтения, уровень развития государственной пропаганды чтения (0,99 балла) (табл. 6).

Подводя итоги эмпирического исследования, можно отметить, что читательская активность у учащихся младших классов в настоящее время выражена недостаточно. Потребность в чтении детей младшего школьного возраста довольно часто проявляется через мотивы принуждения, что категорически не может стать устойчивой платформой для развития потребности в чтении.

Выделенные социально-педагогические ресурсы чтения разнообразны и дают возможности формирования потребности в чтении детей младшего школьного возраста, однако, с точки зрения учителей начальных классов, среди ресурсов чтения наибольшим потенциалом и реальными возможностями в формировании устойчивой потребности в чтении обладают ресурсы семьи, педагогические ресурсы, внешние стимулы книги и ресурсы

**Потенциал ресурсов чтения в формировании потребности в чтении
у младших школьников (потенциальный эффект)**

Список ресурсов	Оценка
1. Электронные ресурсы (масштабные интернет-проекты для детей, развивающие компьютерные игры, интернет-конкурсы)	0,690
2. Библиотечные ресурсы (библиотечные мероприятия по распространению книги и чтения: фестивали, акции, конкурсы; обновление фондов библиотек, повышение значимости и статуса библиотек)	0,711
3. Ресурсы масс-медиа (продвижение книги, повышение статуса чтения и «человека читающего» с помощью массовых СМИ, детских каналов и рекламы; создание современных мультфильмов по книгам)	0,802
4. Государственная пропаганда чтения (пропаганда моды на чтение на государственном и региональном уровне, создание общенациональной программы поддержки чтения)	0,786
5. Ресурсы семьи (развитие семейного чтения, родительский пример «человека читающего», работа с «нечитающими» родителями)	0,927
6. Педагогические ресурсы (использование педагогом специальных приёмов, креативных игр, влияющих на развитие потребности, интереса к чтению, повышение квалификации педагогов по данному направлению)	0,892
7. Библиотерапевтическое свойство книги (идентификация ребёнка с литературным героем, позитивное эмоциональное восприятие произведения, захватывающий сюжет)	0,795
8. Внешние стимулы книги (красивая обложка, яркие картинки)	0,878
9. Ресурсы книжных издательств и торговли (содействие издательств, центров книжной торговли продвижению детской литературы и популяризации детского чтения)	0,723
10. Комфортная среда (создание комфортной среды для чтения: свет, помещение, удобная мебель; новый имидж библиотек, создание специальных площадок для чтения в местах массового скопления людей)	0,786
11. Свободный доступ к книге (упрощение процедуры получения книги в библиотеках, открытые полки, доступность библиотечного фонда)	0,773
12. Создание библиоцентров раннего развития (формирование потребности в чтении в дошкольном возрасте)	0,802
13. Ресурс авторитетного мнения (пропаганда чтения со стороны известных артистов, писателей, которых знают и любят школьники)	0,826
14. Сверстники (наличие «читательских лидеров» в классе, заражающих модой на чтение других учеников; коллективные обсуждения книг в группах сверстников, коллективные игры, читательские соревнования, поощрение «читающих» групп и учащихся)	0,840
15. Круг чтения детей (произведения литературы, которые ребёнок «принимает» и читает с интересом, рекомендуемая литература)	0,791
16. Государственный стандарт («литературное чтение» в сетке часов, содержание предмета)	0,685

Таблица 6

Оценка ресурсов чтения с точки зрения их возможностей в формировании устойчивой потребности в чтении (реальный эффект в настоящее время)

Список факторов	Эффект влияния	Отрицательные отклики (в%)	Положительные отклики (в%)
1. Современные электронные ресурсы	0,68	29,7	65,9
2. Состояние библиотек, доступность книг в библиотеках	1,00	11,0	75,8
3. Информация в СМИ и реклама	1,20	5,6	80,0
4. Государственные программы по развитию детского чтения, уровень развития государственной пропаганды чтения	0,99	15,9	74,4
5. Семья	1,69	0	93,4
6. Квалификация учителей начальной школы, используемые в реальной педагогической практике методы стимулирования потребности в чтении	1,64	0	92,3
7. Библиотерапевтические свойства новых книг (характеры героев, качество сюжета, эмоциональное влияние произведения)	1,43	2,2	87,9
8. Художественное оформление современных книг	1,65	3,3	95,6
9. Деятельность книжных издательств и центров торговли	0,70	23,3	63,3
10. Уровень комфорта среды для чтения школьников	1,17	7,9	80,9
11. Доступность книги для современного ученика (сложность процедуры получения книги в библиотеках, доступность библиотечного фонда)	1,22	12,5	78,4
12. Деятельность библиотечных центров раннего развития	1,27	9,4	76,5
13. Деятельность известных, популярных деятелей культуры и искусства по пропаганде детского чтения	1,54	2,2	89,9
14. Влияние сверстников	1,32	5,6	85,6
15. Круг чтения детей (рекомендуемая литература)	1,35	3,4	84,1
16. Учебные программы литературного чтения, принятые в рамках действующего государственного стандарта	0,84	16,1	62,1

авторитетного мнения (деятельность известных, популярных деятелей культуры и искусства по пропаганде детского чтения).

Возможности электронных ресурсов, которые очень активно обсуждаются в современной педагогической литературе (результаты контент-анализа), по их мнению, сильно переоценены. Государственный стандарт и государственные программы в том виде, в котором они существуют в настоящее время, не могут обеспечить реальные (и даже потенциальные) возможности для формирования устойчивой пот-

ребности в чтении у младших школьников. Данный тезис подтверждается и результатами экспертного опроса. Так, средний показатель соответствия учебной программы литературного чтения реальным потребностям детей начальных классов составляет 4,75 балла, то есть реализует реальные потребности детей лишь частично.

Таким образом, исследование показало, что, несмотря на наличие разнообразных возможностей формирования устойчивой потребности в чтении, педагоги склоняются к выделенным ресурсам чтения: влияние семьи; красочное оформление книги;

повышение профессионального уровня педагогов, связанных с чтением, книгой, грамотностью; использование действенных педагогических технологий и методов стимулирования потребности в чтении. Этот факт может указывать на то, что: 1) учителя начального звена не знакомы с разнообразием ресурсов чтения, которые будут способствовать формированию устойчивой потребности в чтении, 2) педагогические работники из всех представленных ресурсов чтения выделили те, что отражают их профессиональную деятельность, 3) учителя начальных классов не представляют возможности применять в практической направленности другие описанные ресурсы чтения. Для этого необходимо познакомить специалистов образовательных учреждений с возможностями формирования читательской деятельности, обосновать значимость всех выделенных ресурсов, адаптировать их под педагогическую систему через разноступенчатое взаимодействие: государство — общественно-рыночные институты — образовательное учреждение — библиотеки — семья. □

Литература

1. *Беляева Л.И.* Типы восприятия художественной литературы (психологический анализ). — М.: Художественная литература, 1977. — С. 370–390.
2. *Бородин В.А., Бородин С.М.* Мотивация в структуре чтения // Чтение детей и подростков: мотивы и потребности: сб. статей и учеб.-метод. материалов. — СПб.: ЛЕМА, 2005. С. 39–45.
3. *Голубева Е.И.* Ресурсы, мотивы и стимулы детского и подросткового чтения. На материале исследований начала XXI века. — М.: Школьная библиотека, 2006. — С. 208–218.
4. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002. — 512 с.
5. *Каптан Т.Н.* Формирование духовных потребностей старшеклассников в процессе урочной и внеурочной деятельности на опыте изучения литературы: дисс.... канд. пед. наук. — М., 1995. — 174 с.
6. *Колосова Е.А.* Детское чтение в современной России: социальные функции, структура и практики: дисс.... канд. соц. наук. — М., 2011. — 147 с.
7. *Кушнир А.М.* Азбука чтения. Как правильно учить читать // Школьные технологии. — 1996. — № 1–2.
8. *Магун В.С.* Потребности и психология социальной деятельности личности. — Л.: Наука, 1983. — 176 с.
9. *Макарова И.А.* Формирование духовных потребностей у старшеклассников (на материале уроков литературы): дисс.... канд. пед. наук. — Волгоград, 2003. — 200 с.
10. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / под ред. профессора Н.Ю. Шведовой. — М.: Советская энциклопедия, 1973. — 846 с.
11. *Самохина М.М.* Чтение молодёжи: XXI век: по результатам исследований 2001–2011 гг. [Электронный ресурс]. URL: http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=338#list05.
12. *Собольникова Е.В., Синебрюхова В.Л.* Показатели сформированности читательской активности у детей младшего школьного возраста // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. — СПб.: Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 2019. — Т. 31. — № 1. — С. 125–134.
13. *Тихомирова И.И.* Мотивация чтения: стимулы, мотивы, потребности // Психология детского чтения от А до Я: метод. словарь-справочник для библиотекарей. — М.: Школьная библиотека, 2004. — С. 122–133.
14. *Чернышева Л.Н.* Взаимосвязь читательской потребности, мотивации и интереса в процессе формирования юного читателя // Ценности и смыслы. — 2012. — № 3 (19). — С. 129–137.
15. *Чудинова В.П.* Развитие «Нации читателей»: роль чтения и библиотек российская детская библиотека / под ред. Е.А. Колосовой. — М., 2014. — 178 с.
16. *Rutt T.* Buch und Jugend. Konstanz: Friedrich Bahn Verlag, 1960.

Literatura

1. *Belyayeva L.I.* Tipy vospriyatiya khudozhestvennoy literatury (psikhologicheskii analiz). — M.: Khudozhestvennaya literatura, 1977. — S. 370–390.
2. *Borodina V.A., Borodin S.M.* Motivatsiya v strukture chteniya // Chteniye detey i

- подростков: мотивы и потребности: сб. статей и учеб.-метод. материалов. — СПб.: LEMA, 2005. С. 39–45.
3. *Golubeva Ye.I.* Resursy, motivy i stimuly detskogo i подросткового чтения. Na materiale issledovaniy nachala KHKHI veka. — M.: Shkol'naya biblioteka, 2006. — S. 208–218.
 4. *Il'in Ye.P.* Motivatsiya i motivy. — SPb.: Piter, 2002. — 512 s.
 5. *Kaptan T.N.* Formirovaniye dukhovnykh potrebnostey starsheklassnikov v protsesse urochnoy i vneurochnoy deyatel'nosti na opyte izucheniya literatury: diss.... kand. ped. nauk. — M., 1995. — 174 s.
 6. *Kolosova Ye.A.* Detskoye chteniye v sovremennoy Rossii: sotsial'nyye funktsii, struktura i praktiki: diss.... kand. sots. nauk. — M., 2011. — 147 s.
 7. *Kushnir A.M.* Azbuka chteniya. Kak pravil'no učit' chitat' // Shkol'nyye tekhnologii. — 1996. — № 1–2.
 8. *Magun V.S.* Potrebnosti i psikhologiya sotsial'noy deyatel'nosti lichnosti. — L.: Nauka, 1983. — 176 s.
 9. *Makarova I.A.* Formirovaniye dukhovnykh potrebnostey u starsheklassnikov (na materiale urokov literatury): diss.... kand. ped. nauk. — Volgograd, 2003. — 200 s.
 10. *Ozhegov S.I.* Slovar' russkogo yazyka / pod red. professora N.Yu. Shvedovoy. — M.: Sovetskaya entsiklopediya, 1973. — 846 s.
 11. *Samokhina M.M.* Chteniye molodozhi: XXI vek: po rezul'tatam issledovaniy 2001–2011 gg. [Elektronnyy resurs]. URL: http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=338#list05.
 12. *Sobol'nikova Ye.V., Sinebryukhova V.L.* Pokazateli sformirovannosti chitatel'skoy aktivnosti u detey mladshogo shkol'nogo vozrasta // Uchonyye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noy raboty. — SPb.: Sankt-Peterburgskiy gosudarstvennyy institut psikhologii i sotsial'noy raboty, 2019. — T. 31. — № 1. — S. 125–134.
 13. *Tikhomirova I.I.* Motivatsiya chteniya: stimuly, motivy, potrebnosti // Psikhologiya detskogo chteniya ot A do YA: metod. slovar'-spravochnik dlya bibliotekarey. — M.: Shkol'naya biblioteka, 2004. — S. 122–133.
 14. *Chernysheva L.N.* Vzaimosvyaz' chitatel'skoy potrebnosti, motivatsii i interesa v protsesse formirovaniya yunogo chitatelya // Tsennosti i smysly. — 2012. — № 3 (19). — S. 129–137.
 15. *Chudinova V.P.* Razvitiye «Natsii chitateley»: rol' chteniya i bibliotek rossiyskaya detskaya biblioteka / pod red. Ye.A. Kolosovoy. — M., 2014. — 178 s.
 16. *Rutt T.* Buch und Jugend. Konstanz: Friedrich Bahn Verlag, 1960.

НИВЕЛИРОВАНИЕ НЕГАТИВНЫХ ИНТЕНЦИЙ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ОСОЗНАНИЯ И ПОНИМАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

Клепиков Валерий Николаевич,

ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» РАО, учитель математики, физики и этики МБОУ СШ № 6 г. Обнинска, кандидат педагогических наук, г. Обнинск, e-mail: klepikovvn@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОСРЕДОВАННЫХ ДИАЛОГИЧЕСКИХ И РЕФЛЕКСИВНЫХ МЕТОДИК, СТИМУЛИРУЮЩИХ ПОИСК СОБСТВЕННЫХ РЕШЕНИЙ И АКТИВИЗИРУЮЩИХ ЖИЗНЕУТВЕРЖДАЮЩИЕ РЕСУРСЫ САМОЙ ЛИЧНОСТИ (ИДЕАЛЫ, ЦЕННОСТИ, СМЫСЛЫ) С ЦЕЛЬЮ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОСОЗНАНИЯ И ПОНИМАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ И НИВЕЛИРОВАНИЯ НЕГАТИВНЫХ ИНТЕНЦИЙ.

• подросток • экзистенциальная сфера • внутренние противоречия • негативные интенции • агрессивное поведение • осознание • понимание • жизнеутверждающие ценности • смыслы • метапредметность • траектория развития • свободный выбор

Не секрет, что современное образование отличается крайней информационной загруженностью, эмоционально-интеллектуальной напряжённостью, высокими требованиями к учащимся и тем самым достаточно сложными отношениями между участниками образовательного процесса (детьми, родителями, учителями, администрацией школы). Можно констатировать, что многие дети просто не справляются с современными темпами и ритмами жизни. На данном отрезке развития цивилизации технологические скорости явно начинают превосходить скорости антропологические (человеческие ресурсы и возможности). Отсюда очень непросто подросткам «найти себя», обнаружить свои подлинные потребности и интересы, значимые ценности и смыслы, выстроить траекторию личностного развития. Всё это нередко приводит подростков к состояниям переутомления, тревожности, подавленности, фрустрации и агрессивности.

Не способствуют снижению негативных тенденций и бесконечные мероприятия, которые школа чаще всего проводит формально по запросу «сверху», для «галочки», отчётов, рекламных кампаний, повышения рейтинга. И всё это для создания мнимого благополучия, выраженного баллами и процентами («процентомания»).

Тем более что в этих мероприятиях обычно задействованы успешные дети. Всю эту лицемерную «политику» дети хорошо понимают и нередко поневоле в ней участвуют. Таким образом, современная школа в погоне за экзаменами, отчётами и созданием видимости внешнего лоска плохо отслеживает, сублимирует и предотвращает нарастающее экзистенциальное неблагополучие своих детей.

Отметим, что это сложное положение касается всех детей: негативные интенции в той или иной степени возникают у каждого. При этом негативизм бывает явный и скрытый. Более успешные дети, как правило, свои проблемы прикрывают, чтобы не портить отношения со взрослыми, понимая, что решить их в обозримом будущем, в данных конкретных условиях невозможно. Кстати, ещё А.С. Макаренко предупреждал: «Я пришёл к тезису, который исповедую и сейчас, каким бы парадоксальным он ни казался. Нормальные дети или дети, приведённые в нормальное состояние, являются наиболее трудным объектом воспитания. У них тоньше натуры, сложнее запросы, глубже культура, разнообразные отношения. Они требуют от вас не широких размахов воли и не бьющей в глаза эмоции, а сложнейшей тактики» [4, с. 5].

Совсем не случайно ещё во второй половине XX в. в западной Европе возникает экзистенциально-герменевтическое направление философии образования (О. Больнов, И. Дерболав, К. Динельт, Г. Рот), которое ориентировано на решение обострившихся экзистенциальных проблем человека. Для приверженцев этого направления очевидным является факт противоречивого взаимодействия между феноменами образования и способом бытия человека. Ведь так или иначе основные понятия экзистенциализма (свобода, выбор, надежда, ответственность, ценность, смысл, жизнь, смерть) отражаются в жизненной проблематике современных детей (безответственность, тревожность, страх, агрессия, рассеянность, нерешительность, инфантилизм, лень, нежелание учиться). И это направление уже в XXI в. становится сверхостребованным и сверхактуальным [7].

Тем не менее говорить о том, что экзистенциальная сфера ребёнка стала предметом серьёзных научных исследований как у нас, так и за рубежом, было бы преждевременно. Педагоги и психологи-практики зачастую пытаются решить эти проблемы, затрагивая лишь самый верхний пласт личности ребёнка, используя преимущественно поведенческие критерии исследования и транслируя бесконечные скороспелые рекомендации и инструкции. Пытаясь решить экзистенциальные проблемы детей, специалисты и родители порою не осознают, что эти «вечные проблемы» на самом деле являются скрытым запросом ребёнка на глубинное и системное участие взрослых в его успешном и последовательном взрослении. А это взросление должно непрерывно поддерживаться на многих уровнях: физиологическом, психологическом, социальном, нравственном, духовном.

Бытие человека, согласно педагогам-экзистенциалистам, опирается на его внутренне, потенциальные ресурсы и силы. Внешние факторы важны, но не являются ведущими и решающими. Одной из важнейших особенностей бытия являются испытываемые личностью «кризисы существования», которые порождают её активность, стремление и способность к постоянному изменению и самосовершенствованию. По мнению К. Ясперса, «состояние кризиса вызывает изменение Я, понимающего со-

знания, которое увлекает нас в круговорот непрерывных преодолений, потерь и приобретений» [8, с. 53]. И такое состояние личности, которое описывают экзистенциалисты, вполне соответствует сегодняшнему времени и тому состоянию социума, которое мы обнаруживаем в нашей стране.

Экзистенциальная сфера — это принципиально внутренне-противоречивый мир человека, насыщенный установками, влечениями, интенциями, ценностями, смыслами, который подразумевает, что глубинные проблемы бытия в первую очередь должен решать именно сам человек, за него это сделать никто не может и не сможет («самостоянье человека», «не-алиби в бытии», «на том стою и не могу иначе»). Более того, проблемность не есть нечто сугубо негативное, наоборот, это движущая сила экзистенциальной сферы. Решение проблемы — это ближайшая дорога к жизнеутверждающему смыслу и проективным смыслам. Благодаря преодолению проблем происходит самоактуализация, самоопределение и самореализация человека, его развитие, приобретается и поддерживается общий смысл и тонус жизни. Представим эту сферу в виде трёхсоставной модели.

<i>Ценности, смыслы, идеалы</i>
<i>Установки, стимулы, мотивы, влечения, интересы, желания, потребности</i>
<i>Жизнедеятельность, существование, бытие человека, поступки, деяния</i>

Интерпретация внутреннего мира ребёнка как экзистенциальной сферы, где существуют реальные ценности и смыслы бытия, позволяет вовлечь его в процесс сознательного самостроительства, а также более оперативно со стороны педагогов реагировать как на позитивные (поддерживать, сопровождать), так и на негативные (купировать, предотвращать) процессы. Обратим внимание, что главной движущей силой становятся не психофизические стимулы, интересы и мотивы человека (которые во многом амбивалентны, например, подросток может честным путём зарабатывать отметки, а может просто их «выбивать» из учителя), а духовно-нравственные ценности, смыслы и идеалы, которые имеют более устойчивую онтологическую основу, но требуют более весомых и качественных иных энергетических затрат.

Негативные интенции и импульсы подростка — это защитная реакция на неблагоприятное в его экзистенциальной сфере. Крайней формой может выступать агрессивное поведение, когда негативные проявления возрастают до степени протестных поступков в явной и демонстративной форме. И это не всегда есть нечто отрицательное и криминальное. Этот вызов может быть продуктивным сигналом по улучшению микроклимата в коллективе и среды в школе. При этом нужно учитывать, что агрессия для подростков не выступает каким-то онтологически серьёзным проступком (хотя могут быть очень тяжкие последствия), очень часто она принимает игровую или экспериментальную форму: подросток как бы нащупывает своей агрессией социально и нравственно допустимое «дно» или предельную ответную реакцию окружающих (возможно в соответствии с экзистенциальным вопрошанием Родiona Раскольникова «Кто я — тварь дрожащая или право имею?»). Может быть, именно поэтому мудрые педагоги терпимо относятся к некоторым проделкам подростков, понимая, что многое в скором времени «перемелется».

Суть применения рефлексивно-диалогических методик заключается в том, чтобы помочь подростку каждую проблемную ситуацию перевести в вербальную плоскость и домыслить её до своего логического конца или до горизонта ожидаемого развития-раскрытия, то есть помочь ребёнку «мысль разрешить». Если проблемная ситуация остаётся не идентифицированной (не узнанной, не опознанной, не отрефлектированной), то она раз за разом будет повторяться («закольцовываться», кристаллизовываться в комплекс), находя различные формы своего выражения, вплоть до агрессивных, пока наконец в логике указанного способа не разрешится. Причём, что очень существенно, осознанная проблема не является лишь очередным болезненным психолого-педагогическим эксцессом, но становится отправной точкой, или точкой опоры, в дальнейшем развитии личности подростка.

Основное образовательное противоречие, которое мы исследуем, — это противоречие между быстротой поступления новой разноликой (образной, знаковой, символической, метафорической, графической, ве-

роятностной) жизненно важной информации и неумением её в обозримые сроки обработать, идентифицировать и встроить в свой внутренний мир, и тем самым вовремя приспособиться или измениться. Из-за этого во внутреннем мире подростка накапливается неудовольствие, неудовлетворённость собой, протестное настроение по отношению к другим, симптомы агрессивного поведения (огрызается, оговаривается, грубит, дерзит, не подчиняется). При этом подросток не торопится обвинять в возникающих трудностях самого себя, эгоцентрические установки диктуют ему «списывать» свои проблемы на других, внешние факторы.

В защиту подростков отметим, что, как уже давно доказали психологи, после поступления очередной порции информации должен наступить этап так называемого торможения или заторможенности (погружения, переваривания, усвоения, вынашивания), период внешней бездеятельности, когда в сознании (или подсознании) человека происходят скрытые процессы кристаллизации смыслов. Данный интервал проявляется в формах психической деятельности с различными внешними признаками: у одних — особая напряжённость, скованность, у других — расслабленность, даже сонливость. Более того, нередко на первых порах интеллект «бунтует» и стремится избежать поступления сырой, необработанной, а нередко избыточной информации, вытеснить её из сознания, сохранить состояние смысловой сбалансированности. Вот как описывает данное состояние В.В. Розанов: «Иногда чувствую что-то чудовищное в себе. И это чудовищное — моя задумчивость. Тогда в круг её очерченности ничто не входит. Я каменный... В задумчивости я ничего не мог делать. И, с другой стороны, всё мог делать» [5, с. 127]. При этом время течения этого процесса у всех людей разное, но в школе факт индивидуального восприятия и усвоения информации почти не учитывается.

Наше исследование показало, что подростки в подавляющем большинстве не проводят различия между понятием и образом, знаком и символом, значением и смыслом, привлекательным объектом и ценностью, желаемым объектом и идеалом, вероятностной и достоверной информацией, буквальными и фигуральными сравнениями,

абстрактным и конкретным, знанием (осведомлённостью) и пониманием. И тем самым текущие (проблемные) жизненные ситуации не находят своего адекватно-вербального выражения в слове. И если на уровне подросткового общения это сказывается слабо, то в сверхнапряжённых проблемно-критических образовательных ситуациях это непонимание становится для возникновения негативных проявлений и даже агрессии решающим. Нередко подросток просто не понимает, как адекватно оценить ситуацию, что с ним происходит и «кто виноват».

Со стороны подростков происходит недооценка того, что сегодняшний информационный мир отличается сложно выстроенной и неоднозначной структурой. Да, «в Интернете всё есть», но это не упрощает, а резко усложняет ситуацию. Любая серьёзная информация напоминает многослойный пирог, то есть имеет несколько пластов: виртуальный, мифологический, социальный, психологический, нравственный, духовный. Более того, подача информации имеет смешанный, многовекторный и многоканальный характер. И проявившийся образовательный эксцесс мог возникнуть потому, что неадекватно осмыслена ситуация, не произошло аутентичного понимания, не было приложено должных усилий для взаимопонимания. И в этом нередко виноват педагог, который не улавливает сути таких процессов, как обучение, воспитание, развитие, социализация (их разницу и единство), не владеет навыками организации и самоорганизации образовательного процесса, не умеет выстроить межличностное общение. К сожалению, приходится констатировать, что сегодня учитель — это в основном «урокодатель», который мало задумывается о внутриличностных процессах подростка [2].

Сложность современного образовательного процесса отчасти помог бы раскрыть и разрешить метапредметный подход, заявленный в ФГОС второго поколения, включающий проектную и исследовательскую деятельность учащихся [6]. Ведь он, собственно, и был рассчитан на более сложное и современное (неопределённость, вариативность, вероятность, многовекторность) взаимодействие участников образовательного процесса с окружающим

миром и миром знаний. Но общероссийского внедрения метапредметного подхода не произошло: стало понятным, что для этого нет элементарных условий. При этом все метапредметные компетенции (рефлексия, моделирование, кодирование, интерпретация, понимание, реконструкция, поиск, проблематизация, прогнозирование) ученик мог бы применить к исследованию своего внутреннего мира и тем самым способствовать более глубокому взаимодействию с внешним миром.

Ситуация усугубляется и тем, что к метапредметному подходу большинство учителей относится иронично и несерьёзно, считая, что это всего лишь очередные «псевдонаучные перегибы». Напрягают их и такие понятия, как «компетенции» и «универсальные учебные действия». И эта прагматичная хитрость понятна: для подготовки к любым контрольным и экзаменам им достаточно вложить в детей всего лишь ЗУНы (знания — умения — навыки). И здесь учителя напоминают нам самих подростков, которые стремятся пройти путь наиболее легко и с наименьшими психофизическими затратами. Действительно, занимательное развитие ребёнка и учить современному мышлению намного тяжелее, чем просто формировать знания, умения и навыки. Однако уже давно стало очевидным, что прежнее образование, установки которого возникли ещё три-четыре столетия назад, не может разрешить проблемы, которые возникают в XXI в. — требуется новый комплексный подход.

Что касается метапредметного подхода, то, как показывает наш многолетний опыт, учителя плохо представляют себе, что такое проектная и исследовательская деятельность. Экспертная работа на многочисленных конференциях позволяет сделать вывод, что очень часто в исследованиях и проектах совершенно отсутствует метапредметная составляющая. И тем самым совершенно обесмысливается проектная и исследовательская работа. Школьники в подавляющем большинстве описывают, воспроизводят, копируют, дублируют, подражают, но не воссоздают, не реконструируют, не интерпретируют, не созидают. Такие школьники имеют дело с готовым, застывшим, а значит, «вчерашним миром». Таким образом, дети «защищают» сообщения, до-

клады, рефераты, но не исследовательские работы. Тем самым они, несмотря на свою компьютерную оснащённость, технологически продолжают учиться на уровне XIX–XX вв. Но мир уже кардинально изменился. И как заявил наш президент, успешными в наше время могут быть только творческие люди, а нетворческую работу сделают роботы.

Кстати, в современной школе всё чаще можно со стороны ребят услышать следующее: «Вызубрил, выучил, знаю, но... не понимаю». Это, конечно же, касается и понимания процессов внутреннего мира. Не лишне напомнить, что понимание — это самая существенная сторона бытия человека. Благодаря пониманию явлений мира человек не просто существует, но развивается. Можно запоминать, систематизировать и передавать значительное количество знаний, но быть абсолютно к ним безразличным. Понимание же сугубо личностный акт: я сам должен прожить явление знания, за меня это сделать никто не может. И если я что-то понял, я не могу своё знание передать другому — он должен понять сам, своими силами и отчасти по-своему. Поэтому, заостряя проблему, говорят: научить нельзя — можно только научиться. Таким образом, в ходе развития школьника очень важно осваивать и непрерывно выстраивать индивидуальные механизмы понимания себя и явлений мира.

Однако многие школьники и их родители уверены, что «уже готовые» знания в их головы должен вкладывать учитель. Хотя ещё Ф.М. Достоевский подметил: «Ибо страх как любит человек всё то, что подаётся ему готовым и не требует выделки» [1, с. 534]. Здесь учащиеся действительно выступают в роли «качественных потребителей», а учитель — в качестве «обслуживающего персонала». И если ребёнок что-то не понимает, то виноват учитель и его «слабая профессиональная подготовка». В этом случае чаще всего родитель находится на уровне осознания ситуации своего ребёнка. В школе нередко можно встретить сцену, когда ребёнок и родитель с особым удовольствием предъявляют претензии к маститому педагогу, а учитель не знает, куда деться. Действительно, а что можно ответить ребёнку, если он постоянно твердит, что не понимает? Не останавливаясь на этом, укажем лишь

на общеизвестный факт: на бесправие и незащитность сегодняшних педагогов перед агрессивными выпадами детей и их родителей.

Сегодня нередко в средствах массовой информации неуспехи школьников списывают на клиповое мышление. Однако мы в основном положительно относимся к столь часто критикуемому клиповому мышлению. Любой режиссёр знает, как нелегко снять короткий, но выразительный клип, любой литератор — как трудно написать небольшое эссе. Бывает, что телевизионные клипы становятся полноценными произведениями искусства. Мы считаем, что клиповое мышление, как и другие образовательные феномены, имеет как положительные, так и отрицательные стороны. К положительным мы относим способность быстрого и целостного охвата информации, с учётом её эстетической и образной привлекательности, к недостаткам — её малую ценностно-смысловую и логическую дифференцированность. Но настоящее, а не поверхностное клиповое мышление очень продуктивно при строительстве индивидуальной картины мира, личностного мировоззрения, общей культуры школьника.

Внутренний мир подростков можно назвать парадоксально-противоречивым. Окружающий мир для него становится всё более дифференцированным и рациональным, но в то же время проступают его экзистенциальные (иррациональные) противоречия. Подростки впервые сталкиваются с тем, что мир не просто дан или задан, но принципиально и неизменно противоречив и воспринимают это нередко как некий обман и средство манипуляции со стороны взрослых. В таких случаях они становятся непримиримыми и в то же время легко поддаются на различные соблазны и искушения. Подросток ещё во многом не понимает, что сложные жизненные проблемы нельзя обойти и перехитрить («закрывать на них глаза»). В первую очередь он должен решать их именно сам, своими усилиями (посильными) и сверхусилиями (избыточными), но для этого должны быть выработаны и постоянно вырабатываться (обновляться) соответствующие индивидуальные механизмы понимания и разрешения возникающих ситуаций. И современная школа должна ему в этом помочь!

Более того, некоторых эксцессов избежать невозможно: благодаря им подросток набирает жизненный опыт, проходит социализацию, взрослеет. Как показывает история развития человечества, в нравственно-этическом становлении почти невозможно «учиться на чужих ошибках», нужно самому прочувствовать, пережить и понять, поэтому приходится вновь и вновь «изобретать велосипед». И тогда очень важно из возникающих проблемных ситуаций делать серьёзные выводы, то есть давать им моральную оценку и находить жизнеутверждающие ресурсы. В этом случае нравственно-этическое взросление подростка есть смысл рассматривать как самопознание, при котором он сомневается в себе, бунтует против личностных ограничений, страдает, ищет, осмысливает и переосмысливает и, наконец, делает свободный выбор. В ходе воспитания подростка очень важно их психофизическую энергию сублимировать, перенаправлять в нравственно-этическую деятельность.

Понятие «нравственное» обычно связывают со способностью человека руководствоваться в своём поведении и поступках моральными ценностями, которые не противоречат общечеловеческим ценностям, гражданским нормам, религиозным заповедям. «Этическое» дополняет «нравственное» тем, что подразумевает особую рефлексивную позицию субъекта или выработанную нравственно-этическую компетенцию, то есть философское осознание ценностных основ бытия человека, оценку поступков с точки зрения высших ценностей и идеалов, осмысление добра и зла в контексте той или иной культурной традиции, того или иного мировоззрения.

Кстати, в современном мире мало быть просто нравственным, нужно ещё задаваться вопросами, почему моё нравственное поведение отличается или не отличается от нравственного поведения другого человека (иной культуры, иной религии, иного мировоззрения), может ли мой нравственный поступок помешать жизнедеятельности других людей, как найти пути для консолидации различных взглядов, линий поведения. Другими словами, нравственное поведение должно не только соответствовать внутренним убеждениям человека, его ценностной иерархии, но и вписываться

в поликультурный контекст социума, в котором он живёт, в многогранную палитру общечеловеческих, национальных, этнических ценностей.

В работе с подростками нужно учитывать и ещё один важный фактор. Каждый человек в своей жизни нередко ошибается, тем более подросток. Но если для взрослого человека ошибка — явно негативный результат, то для подростка за ошибкой стоит развёрнутое пространство интеллектуального развития, в котором часто отсутствует чёткое разделение на верное и неверное, истинное и ложное, правильное и неправильное. В данном пространстве и строятся модели понимания («монстры»), в процессе работы над которыми он самостоятельно поймёт, в чём он прав и в чём заблуждался. Но это уже будет его ответственная ошибка и его правда, а не та уже готовая истина, которую предложил или навязал ему педагог. В этой связи важно привести парадоксальное признание Ф.М. Достоевского: «Христос ошибался — доказано! Это жгучее чувство говорит: лучше я останусь с ошибкой, со Христом, чем с вами» [1, с. 125]. Или вот ещё один вариант данной мысли: «Если б кто мне доказал, что Христос вне истины, и действительно было бы, что истина вне Христа, то мне лучше хотелось бы оставаться со Христом, нежели с истиной» [1, с. 20]. Тем самым в современном образовании ошибка обладает не только негативными коннотациями, но скрывает в себе позитивный развивающий ресурс.

Важно отметить, что современное образование имеет достаточные образовательные ресурсы, чтобы на уровне уроков и внеурочных мероприятий поднимать наисложнейшие экзистенциальные проблемы. Приведём лишь некоторые высказывания из произведений Ф.М. Достоевского: «Неужели ты совершенно освободил себя от всяких долгов и обязанностей и принял правило жить в одно своё удовольствие; ты не понимаешь, что нет удовольствия без исполнения долга и обязанностей», «Счастье не в одних только наслаждениях, а и в высшей гармонии духа», «Жизнь внешняя, действительная развивает нашу человеческую природу чрезвычайно, она материал даёт», «Лишь трудом и борьбой достигается самобытность и чувство собственного достоинства», «Надо переносить маленькие несчастья жизни...

без несчастий и жить не стоит», «Человек несчастлив потому, что не знает, что он счастлив», «Страдание и боль всегда обязательны для широкого сознания и глубокого сердца» [1, с. 20]. Вспомним в этой связи, как претворял этическую составляющую («открытая этика») на своих уроках замечательный педагог Е.Н. Ильин.

В подростковом возрасте школьники уверенно выделяют существенные признаки и свойства объектов мира, различают свои чувства и переживания, находят им адекватные словесные эквиваленты. Однако, несмотря на всё более и более проявляющуюся логическую иерархию различных состояний человека, в поведении подростка реализуется незначительное количество культурно, социально и нравственно значимых ценностей, так как он ещё не улавливает их иерархии, трендов и экзистенциальной (судьбоносной) значимости. Для этого и существуют в современном образовательном пространстве такие понятия, как «образовательная траектория», «линия развития», «маршрут исследования», «ступеньки творческого восхождения», которые важно применять и которыми нужно профессионально управлять.

В подростковом возрасте ценности и антиценности проходят проверку на субъектную значимость. Выработанная в младшем школьном возрасте «абсолютная система отсчёта», которая строилась на безоговорочном доверии к миру взрослых, подвергается трансформации и перепроверке. Отсюда и склонность подростков к протестному поведению, манипулятивным действиям и поступкам, противоречивым суждениям, софистическим умозаключениям, саркастическим вопрошаниям. Важнейшей особенностью подростков является постепенный отход от прямого копирования суждений и оценок взрослых к самооценке, к самоосознанию себя в мире, всё большая опора на внутренние критерии. На данном этапе своего развития он по преимуществу социальный, нравственный и психологический экспериментатор (который нащупывает «ландшафты и границы различных, но взаимосвязанных миров»).

Повышенную подростковую тревожность, негативизм, недоверчивость опытные педагоги преодолевают через выработку

жизнеутверждающих ценностей и смыслов, плодотворную умственную деятельность, включающую развитие продуктивного воображения, логического, критического и диалогического мышления, конструктивного сомнения, искусства интерпретации текстов, поисковых компетенций. Ведущими формами взаимодействия между учителем и подростком становятся проектная и исследовательская деятельность, дискуссия и диалог, доверительные философские беседы и диспуты. Это так, но много ли у современного педагога времени на такие формы работы и есть ли желание, когда в классе сидят более 30 человек?!

Одним из важных показателей динамики развития экзистенциальной сферы является систематическое создание подростками образовательных продуктов, в частности — письменных текстов (сочинения, эссе, стихи, этюды, исследовательские работы). В них особенно отчётливо и наглядно происходит объективация, материализация субъективного мира школьника. Как признался один подросток, «я не могу не писать, когда я не пишу, я не думаю». Благодаря создаваемым школьником текстам происходит выход на метапозицию, осознание противоречий и проблем, с которыми он сталкивается, отслеживается направление эволюции его внутреннего мира.

Итак, нивелирование негативных интенций подростков возможно средствами индивидуального осознания и понимания проблемных ситуаций с помощью опосредованных диалогических и рефлексивных методик, стимулирующих поиск собственных решений и активизирующих жизнеутверждающие ресурсы самой личности (идеалы, ценности, смыслы). □

Литература

1. *Достоевский Ф.М.* Собрание мыслей / сост. М.А. Фырнин. — М.: Звонница, 2003. — 640 с.
2. *Клепиков В.Н.* Единство и различие процессов обучения, воспитания, развития и социализации в современной школе / В.Н. Клепиков // Воспитание школьников. — 2016. — № 9. — С. 71–76.

3. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла / Д.А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2003. — 486 с.
4. *Макаренко А.С.* 130 лет со дня рождения великого русского педагога / А.С. Макаренко // Ценности и смыслы. — 2018. — № 3. — С. 5–6.
5. *Розанов В.В.* О себе и жизни своей / В.В. Розанов. — М.: Московский рабочий, 1990. — 876 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. — М.: Просвещение, 2012.
7. *Шварцман К.А.* Философия и воспитание / К.А. Шварцман. — М.: Политиздат, 1989. — 232 с.
8. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории / К.С. Ясперс. — М.: Республика, 1994. — 528 с.

Literatura

1. *Dostoevskij F.M.* Sobranie myslej / Sost. M.A. Fyrnin / F.M. Dostoevskij. — М.: Zvonitsa, 2003. — 640 s.
2. *Klepikov V.N.* Edinstvo i razlichie processov obucheniya, vospitaniya, razvitiya i socializacii v sovremennoj shkole / V.N. Klepikov // Vospitanie shkol'nikov. — 2016. — № 9. — S. 71-76
3. *Leont'ev D.A.* Psihologiya smysla / D.A. Leont'ev. — М.: Smysl, 2003. — 486 s.
4. *Makarenko A.S.* 130 let so dnya rozhdeniya velikogo russkogo pedagoga / A.S. Makarenko // Cennosti i smysly. — 2018. — №3. — S. 5-6.
5. *Rozanov V.V.* O sebe i zhizni svoej / V.V. Rozanov. — М.: Moskovskij rabochij, 1990. — 876 s.
6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya. — М.: Prosveshchenie, 2012.
7. *Shvarcman K.A.* Filosofiya i vospitanie / K.A. SHvarcman. — М.: Politizdat, 1989. — 232 s.
8. *Yaspers K.* Smysl i naznachenie istorii / K.S. Yaspers. — М.: Respublika, 1994. — 528 s.

«ШКОЛА 3.0»: КОНЦЕПЦИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мириленко Андрей Петрович,

кандидат технических наук, доцент, г. Минск, Беларусь

УСЛОВНЫЙ ОБРАЗ НОВОЙ ШКОЛЫ, КОТОРАЯ ТРЕБУЕТСЯ НОВОМУ, СИЛЬНО ИЗМЕНИВШЕМУСЯ ЗА ПОСЛЕДНИЕ ГОДЫ, МИРУ.

• школа • альтернативное образование • темп информационного потока • квантование информации • структура предмета

Мир изменился. В этом новом мире живут новые дети, рождаются новые понятия, формируются новые ценности. И этот мир требует новой школы. Мы назвали её «Школа 3.0». Почему так? Формула Интернета будущего, Web 3.0, — это, по определению, «высококачественный контент и сервисы, создаваемые профессионалами». И это словно бы про нашу школу.

Почему концепция?

Не только для красного словца или нужд брендинга. Есть минимум два объективных мотива назвать эту конструкцию концепцией.

Во-первых, «Школа 3.0» претендует на единство и полноту (здесь и дальше желательно понимать текст дословно: «претендует» — это именно «претендует», а не «является»).

Во-вторых, слово «концепция» употребляется в том значении, которое бывает на показах моды или автосалонах как некоторый условный образ будущего. Необязательно надевать в точности тот наряд, в котором модель вышла на подиум, но присмотреться стоит.

Формула концепции

1. Государственная система среднего образования объективно инертна, не свободна, и её ресурсы ограничены. Не следует связывать с ней ожидания развития **образова-**

тельной услуги и удовлетворения общественной потребности в образовании.

2. Для удовлетворения потребности общества в среднем образовании надо создать свободную и открытую **альтернативную систему** образовательных услуг в порядке общественной гражданской инициативы и назвать её «Школа 3.0».

3. Основные принципы:

- 3.1. Разнообразие специализированных услуг, объединённых в систему проектов с условным названием «Венок проектов».
- 3.2. Открытость системы, свободная организация и саморазвитие.
- 3.3. Отказ от не свойственных образованию функций.
- 3.4. Исключительно рациональная мотивация.
- 3.5. Учебные технологии учитывают специфику современного ученика — концепция «Ученик 3.0».
- 3.6. Учебники учитывают специфику новых технологий — концепция «Учебник 3.0».

Заметим, что и сама формула не высечена в граните, и, если кто-то захочет добавить «Гардероб 3.0» и «Столовая 3.0», как минимум, может попробовать.

Обоснование

1. Образование — это важно, возможно, важнее всего

О важности образования все говорят. Наверное, человечество исчерпало идеи, чем

таким ещё заняться, и решило повернуться к человеку, а он оказался уже кое-как одет и накормлен — значит, образование. Но есть и объективные свидетельства — те гигантские инвестиции, которые в последние годы во всём мире вбрасывают в тему образования.

2. Среднее образование концептуально застряло, надо что-то делать

Тут возражать станет только отчаянный спорщик. Недовольны все, что делать — не знает никто. Кто-то вспоминает «лучшую в мире советскую школу», другие считают, что нам нужны западные стандарты, и все почти рассчитывают на цифровые технологии. А где идеи? Неужели и дальше путём экстенсивного усугубления — всё педагогичнее методики, всё строже регламентация?

Кстати, а каковы результаты инвестиций? Программисты употребили их, как они это умеют. Хотели продукт — получите, количество образовательных платформ выросло в десятки раз. Но я вот не заметил, чтобы что-то поменялось. Нет, ну точно застряли.

3. Не надо требовать от того, кто не может; лучше поискать, у кого получится

На кого вообще есть смысл делать ставку? Может, на казённые институты? Никак не получается. У государственной школы стоят задачи обеспечить всех гарантированным минимумом. Туда рекрутированы соответствующие задачам ресурсы. Она зажата правилами и регламентами. А ещё школа несёт дополнительные функции, мешающие образованию. Дальше хоть ругай, хоть требуй, хоть наказывай — прорыва не ожидается. И надо сказать, что казённая школа уже имела возможность попробовать.

4. Ищем, кто может пробовать

Кроме государства у нас ещё есть общество. Мы ведь любим поговорить о гражданском обществе, которое должно, наконец, о себе позаботиться, чего-то там от начальства потребовать, строго контролировать.

Но забота граждан — это не только от начальства требовать, можно ведь и непосредственно созидательным действием за-

няться. Главное, чтобы был мотив и чтобы идея того стоила. Посмотрите, как успешны бывают волонтерские движения.

5. А сможет ли общество?

Конечно, сможет. У него масса свободных и качественных ресурсов. Постиндустриальный уклад, в котором мы вдруг оказались (кстати, совсем к нему не готовые), реально нуждается в 15–30% трудящихся. Остальные как бы тоже при деле, но больше для виду. В результате в обществе сосредоточился избыточный невостребованный ресурсный потенциал.

Весьма поучителен пример развития программных продуктов, созданных по GNU General Public License, предусматривающей передачу продукта в общественную собственность. Прежде всего, это легендарный Linux, масштаб вложенного труда которого оценивается в 73 тысячи человеко-лет.

6. Преимущества свободы

Общественные проекты ничего не должны ни государству, ни собственникам, и это даёт значительную свободу. А свобода, кроме приятности, даёт практические преимущества, которые будут способствовать эффективности. Чего стоит экономия затрат и нервов, связанная с отсутствием начальства, инструкций и отчётности.

Но главное, организацию процессов можно будет основывать исключительно на рациональной мотивации.

7. Мир изменился. Цели и ценности

Есть серьёзные основания подозревать, что наши прошлые неприкосновенные идеалы — прилежность, усидчивость, накопление знаний, карьера и даже коллективизм — больше не работают.

Пока нам достаточно понимать, что образовательные ценности могут быть другими. Тем, кто хочет подробностей, порекомендуем посмотреть преинтересную статью Людмилы Петрановской «Мы готовим детей к позавчерашнему миру»¹.

¹ <https://www.pravmir.ru/lyudmila-petranovskaya-myi-gotovim-detey-k-pozavcherashnemu-miru>

8. Мир изменился. Ученик 3.0

Прежде чем оказывать образовательную услугу, хорошо было бы глянуть: а кто там, с той стороны парты? На первый взгляд, видим нос, уши и всё такое, и даже можем подумать, что там персонаж из какого-нибудь «Доживём до понедельника». Но присмотритесь, и вы увидите — там **иные!** Они вообще поменялись, как если бы это стал другой биологический вид.

Отсюда вывод: надо непременно попробовать изучить объект, которого мы, следуя системе [традиции], назвали Ученик 3.0.

9. Мир изменился. Знание 3.0

Вопроса знания коснёмся только чуть-чуть, иначе не выберемся. Мы и раньше-то толком не знали, что это такое — «знание», достаточно посмотреть престранные определения в словарях. И неудивительно: ведь всё, что мы узнаём о знании ученика, следует не иначе, как из контрольных операций.

А теперь представим: что же мы контролируем? Выглядит так, что кратковременную память + лояльность (готовность отвечать, как положено). Но мы точно не знаем об **отдалённых результатах образования**. А ведь нужны только они.

Ну, не знаем — и что? А то, что не знаем, поэтому не формируем. То есть формируем нечто кратковременное, собственно образовательный результат оказывается **побочным продуктом**. И нет никаких оснований ожидать, что непосредственные и отдалённые результаты коррелируют.

Но нам ведь надо работать, поэтому нужна рабочая версия. Предполагаем, что современное понятие знания как продукта образования имеет какую-то другую ценность.

Надеюсь, со временем педагогический мир с этими вопросами разберётся. А пока версия: **в новом мире ценным является понимание структуры предмета, его понятийной системы и сущностей**. А вот сведения и содержание имеют второстепенную ценность.

Система «Школа 3.0» и её принципы

Разнообразие специализированных услуг. «Венок проектов»

Первый принцип системы говорит о том, что она состоит из отдельных независимых проектов, объединённых в некий поэтический **веночек**. Одновременно подчёркивается, что проекты, скорее всего, будут специализированы в силу того, что общественная потребность специализирована.

Перечислим первоначальный список проектов в той или иной степени продуманных и в большинстве ещё не нашедших ресурсов для реализации. Порядок упоминания исторически сложившийся, а названия рабочие.

1. «Каникулярный реаниматор». Проект предлагает реанимацию предмета на каникулах. Основан на гипотезе: «Год — за три дня», или «Четверть — за день». Технология одновременно использует подходы в бизнес-образовании и новую концепцию Учебник 3.0.

2. «Вспомнить всё». Школа для взрослых, мотивированных желанием помощи детям или просто развития.

3. «Деревенский учитель». Проект рассчитан на семьи, живущие за городом. Основан на идее: «В школу один день в неделю» — как альтернатива дальним поездкам в школу, тяжёлым и неэффективным.

4. «Питомник самородков». Система помощи тем, кто ушёл на самостоятельную учёбу (дистанционное обучение, домашнее). Тоже предположительно «один день в неделю».

5. «Топ». Дополнительное элитное образование для 10–11-х классов, для тех, кто ориентирован на карьеру в науке, IT-сфере, серьёзных компаниях. Включает специальные разделы математики, информатики, обзорные курсы управления, рационального мышления.

6. «Учебник 3.0». Разработка учебников нового поколения, основанных на соответствующей концепции. Скорее всего, речь о мультимедийном формате.

7. Национальный образовательный портал. Сейчас есть много образовательных ресурсов. Но надо сделать один, аккуратно и правильно сформированный. Так, чтобы он мог стать реальным инструментом самообразования.

Открытость системы, свободная организация и саморазвитие

Нетрудно заметить, что в списке нет никакой системы и соседствуют совершенно далёкие друг от друга проекты. Так и задумано — система не предполагает регулирования. Проекты могут появляться в связи с реальной или предположительной потребностью и проходить собственный жизненный цикл, результатом которого станет либо широкое внедрение, либо закрытие.

Люди, пришедшие в систему, могут воспользоваться имеющимися возможностями или создавать свои. При этом можно свободно использовать существующие наработки.

Отказ от не свойственных образованию функций

Невооружённым взглядом видно, что государственная школа включает **необразовательные функции**. Даже не знаю, как их назвать. Например, так: «фиксация детей». То есть детей надо всю неделю и подолгу держать в школе, иначе куда же их деть, пока родители на работе? Неизбежным следствием оказывается крайне растянутая программа преподавания. Материал даётся в час по чайной ложке, так, чтобы хватило на весь год. В результате функция удержания выполняется вполне успешно, а ученик от такого темпа киснет, теряет нить и способность системного мышления.

К счастью, альтернативная школа такого рода проблемами не отягощена. Скажу страшное: она и воспитывать не обязана — общаешься с преподавателем, вот тебе и воспитание. Но уж если вдруг появятся проекты с фиксацией и воспитанием — надеюсь, в них применят принцип «разделения мух и котлет».

Рациональная организация

Преподавание в альтернативной школе может строиться исключительно исходя из ра-

циональной мотивации. Концепция не предполагает давать на этот счёт указания, просто констатирует, что учебные программы могут формироваться совсем иначе, чем в школе. Например, годовой курс можно укладывать в месяц, а аудиторные часы уплотнить раза в четыре.

Концепция «Ученик 3.0»

Современный ученик является продуктом нового мира. Как минимум, он является продуктом смартфонной культуры. Достаточно посмотреть, с какой скоростью они колотят пальцами по микроскопическим клавишам, чтобы сказать: да, **иные**. А ещё он привык к свободе, если не в социуме, то уж точно в Интернете.

Эти два обстоятельства радикально сказываются на коммуникативных и познавательных свойствах нового ученика. Перечислим самые важные признаки, как мы их видим.

1. Темп информационного потока. Для него естественным является темп информационного потока, в 2–3 раза превышающий обычный. От более медленного темпа они устают или теряют сосредоточение.

2. Квантование информации. По нашим наблюдениям, современный ученик воспринимает информацию порциями. Если выразить их в ютюбах, то квантами являются ролики не более 2,5–3 минут. Самый лучший ролик на 45 минут не будет воспринят вообще, в остатке — ноль.

3. Структура и Навигация. Ученик 3.0 хочет видеть структуру информации, своё в ней текущее положение и «как попасть, куда надо, в три клика». По сути, это принципы организации навигации на веб-страницах.

4. Свобода и Защита. Современный ученик не берёт то, что ему не надо, неинтересно или непонятно зачем. Причём установка барьера срабатывает автоматически, на уровне рефлекса. Поэтому ни договориться, ни заставить, ни воззвать к совести не получается. Можно сказать, подорвано базовое право учителя на насилие. Как прикажете нести доброе и вечное?

И вот этот, казалось бы, небольшой список «особенностей» приводит к большим следствиям в отношении дидактики и учебников.

Дидактические следствия

Свобода и Защита. Теперь надо как-то правдоподобно изображать, что изучаемый предмет интересен, что знания могут пригодиться, что чем-то это выгодно. Решение такой задачи может потребовать всё перекрыть, привести к тому формату, в который не стыдно было бы поверить.

Структура и Навигация. Изложение предмета надо структурировать. Собственно, само понятие «знания» мигрирует в направлении того, что знание — это, прежде всего, знание структуры, а ценность содержания, заполняющего структуру, становится относительной.

Навигационные требования имеют следствием всего лишь необходимость правильного построения навигации по предмету. Здесь не надо никакого особенного креатива, достаточно знать принципы веб-навигации и аккуратно им следовать.

Квантование информации. Явление уменьшения допустимого размера кванта информации порождает несколько следствий технического характера. Формируйте полноценные, законченные хорошо визуализированные страницы и делайте ролики **не длиннее трёх минут**.

Надо всё же отметить, что три минуты величина условная и недостаточно исследования. Также понятно, что упомянутые принципы легче декларировать, чем реализовывать, но это не повод не стараться.

Темп информационного потока. Преподаватель должен знать, что характерный информационный темп изменился. Как минимум, надо признать явление объективным и осознать, что это мы должны подстроиться под их темп, а не наоборот. Во всяком случае не стоит пытаться учеников переломить и заставить.

В технологическом плане каждый преподаватель, согласившийся с тезисом, может

сам отследить состояние контакта и придумать, как модернизировать стиль изложения. Можно пробовать деление потока на интенсивные фрагменты, перемежающиеся паузами релаксации.

Но что можно сказать уверенно: требование увеличения темпа обязательно для видеоматериалов, иначе зрители отключатся на 9-й секунде.

Концепция «Учебник 3.0»

Концептуальные положения «Школы 3.0» неизбежно приводят к выводу о том, что учебники тоже должны быть новыми. Не потому, что старые нехороши, просто нужен совсем другой формат.

Главная задача учебника — создать то, что мы называем «понятийно-сущностный каркас предмета». С него и надо начинать каждый раздел (длинные вступления и заигрывания никого уже не впечатляют). За основной структурой должны следовать практические инструкции. После чего мы можем перейти к изложению сведений. Прямо так можно и пометать: мол, «для сведения».

С точки зрения навигационных требований важно, чтобы «каркас» был хорошо визуализирован и помещался на одной странице. На рисунке показан макет такого формата на примере некоторого раздела физики.

Надо сказать, что речь идёт, скорее всего, об электронном формате учебника, в котором технически удобно реализуется навигация, уровни изложения, использование мультимедиа. По нашим представлениям, каждый раздел сопровождается десятками коротких роликов.

Заключение

Вместо заключения и в соответствии с духом «Школы 3.0» передаём данный текст в общественную собственность. Каждый может использовать его целиком или фрагменты на своё усмотрение и несколько не обязан согласовывать это с бывшим владельцем. Ссылки на источник были бы любезностью, но не обязательны.

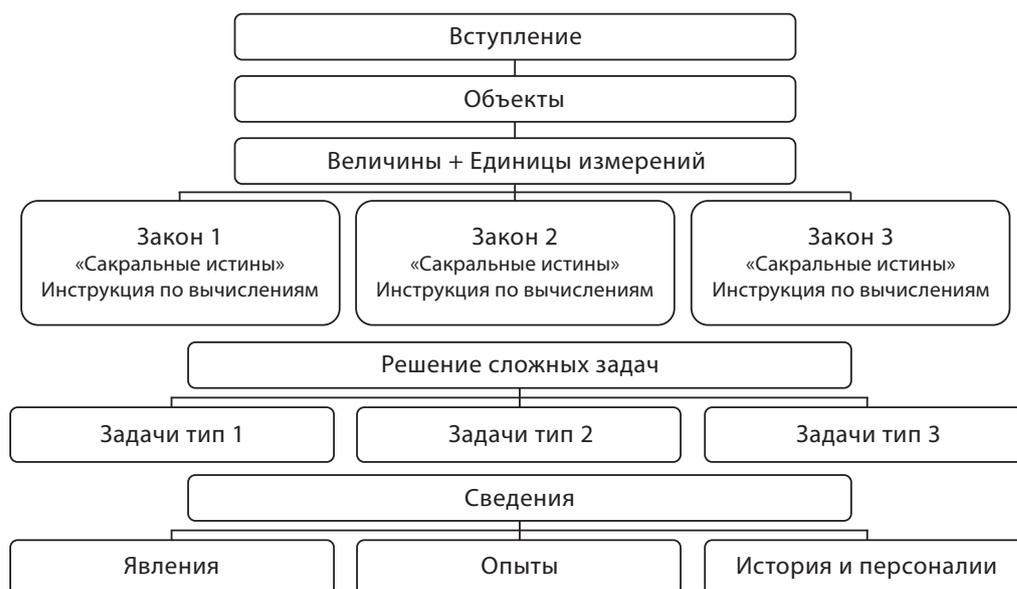


Рис. Макет структуры раздела учебника

* «Сакральные истины» — важные тезисы, следствия, о которых часто забывают сказать.

Надеемся, что кто-то будет вдохновлён на продолжение исследований и напишет на эту тему множество диссертаций.

Постскриптум

Пока мы писали этот текст, пришла пандемия и сказала: вы на правильном пути, только не забудьте включить в план создание правильного портала альтернативного дистанционного обучения. А пока наша команда запускает проект онлайн-курса «Пандемические посиделки». Начнём с программы «Физика 7-го класса за шесть уроков». □

ДОМАШНЯЯ РАБОТА ШКОЛЬНИКОВ: УРОКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ¹

Осмоловская Ирина Михайловна,

заведующая лабораторией дидактики и философии образования
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии
образования», доктор педагогических наук, e-mail: irmos77@list.ru

Ускова Ирина Владимировна,

научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской
академии образования», кандидат педагогических наук, e-mail: irina.uskova@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ДОМАШНЕЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ, КОТОРЫЕ ЯРКО ВЫСВЕТИЛИСЬ В ПЕРИОД МАССОВОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: РЕЗКОЕ УВЕЛИЧЕНИЕ ОБЪЁМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ, НЕДОСТАТОЧНОЕ ВНИМАНИЕ, УДЕЛЯЕМОЕ УЧИТЕЛЕМ ОБЪЯСНЕНИЮ НОВОГО МАТЕРИАЛА, ВАЖНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ПЛАНИРОВАНИЮ И ВЫПОЛНЕНИЮ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ УЧЕНИКАМИ. РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СПИСЫВАНИЯ УЧЕНИКАМИ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ, А ТАКЖЕ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ДОМАШНЕЙ РАБОТЫ. НОВАЯ ФОРМА ДОМАШНЕЙ РАБОТЫ, УМЕСТНАЯ В ПЕРИОДЫ И ДИСТАНЦИОННОГО, И ТРАДИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ, — ПРОЛОНГИРОВАННАЯ ДОМАШНЯЯ РАБОТА.

• домашняя учебная работа • дистанционное обучение • обучение планированию и выполнению домашнего задания • пролонгированная домашняя работа • формирующее оценивание

Введение

Домашняя учебная работа школьников в последнее время всё чаще оказывается в центре внимания представителей педагогического сообщества. Растёт неудовлетворенность организацией, объёмом, содержанием домашней работы. Высказываются мнения, что хорошо было бы обойтись без домашних заданий.

Если мы сравним формулировки домашних заданий 60–70-летней давности с современными, то увидим мало отличий: по-прежнему задаётся параграф, который нужно прочитать и пересказать, либо ответить на вопросы к параграфу; выучить правило и выполнить упражнения под определёнными номерами. Да, сегодня до-

изменилась жизнь, изменились требования к выпускнику, а домашняя работа остаётся прежней. Образовательный стандарт ориентирован на системно-деятельностный подход, приоритетным становится формирование учебной деятельности ученика, а домашние задания направлены на формирование пресловутых ЗУНов — знаний, умений, навыков. Более того, серьёзные дидактические исследования, посвящённые домашней работе, последние 50–60 лет также не проводятся. А ставшие классическими фундаментальные исследования были выполнены в 40–60 гг. XX века и являются до сих пор основой проектирования самостоятельной деятельности обучающихся в школе (А.В. Гриднев, Е.Я. Голант, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Н.Н. Поспелов, Л.Н. Скаткин, М.Н. Скаткин). Исследования 70–80-х гг. XX века в основном касались изучения проблемы домашней учебной работы в частных методиках, а после 90-х годов эта проблема затрагивалась в единичных исследованиях, массово «не пришедших» в общеобразовательную школу (О.В. Муртазина,

машнее задание записывается в электронный дневник, но ни формулировка его, ни сущность не меняются.

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» № 073-00007-20-01 на 2020 год «Научно-педагогическое обеспечение домашней учебной работы школьников».

Л.В. Скокова, Т.В. Рогозина) [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8]. В 2019 г. была защищена кандидатская диссертация одного из авторов этой статьи — И.В. Усковой, в которой показаны необходимые направления изменений домашней учебной работы [9]. И это, пожалуй, одно из немногих исследований в последние годы.

Постановка проблемы

Массовый переход школ России (и многих других стран мира) на дистанционное обучение весной 2020 г. ярко высветил проблемы домашней работы и позволил наметить пути их решения.

Дистанционное обучение в нашей стране преимущественно организовано в двух форматах: 1) онлайн-обучение на платформах Skype, Zoom, Mirapolis и других; 2) офлайн-обучение, а по сути — самостоятельная работа учащихся дома по заданиям учителя.

Первый формат позволяет осуществить взаимодействие учителя и учащихся в реальном времени, хоть и на расстоянии. Учителя ведут уроки из класса или из дома, видят лица учеников на экране. Дидактические основы такого урока те же, что и в традиционном обучении с некоторой спецификой: восприятие на экране «говорящей головы» педагога не способствует длительному удержанию внимания учащихся, гораздо слабее эмоциональное воздействие, более тщательно нужно продумывать виды деятельности учащихся и обратную связь.

Конечно, возникают технические проблемы: неустойчивая связь, особенно при повышенной нагрузке на сети, при включённых микрофонах учеников посторонние шумы, не все онлайн-платформы приспособлены к общению учителя с классом, в котором не 10–15, а 25–30 учеников. Постепенно, в той или иной степени, данные проблемы решаются, но это не проблемы дидактики.

Проблема дидактики — как в условиях онлайн-общения учителя с учениками провести эффективный урок, обеспечивающий успешное усвоение содержания образования. Отметим, что психологические основы усвоения материала остаются прежними,

приобретая определённую специфику в условиях дистанционного урока.

Результаты исследования

Известно, что процесс усвоения учебного материала включает его восприятие, осмысление, обобщение и систематизацию, встраивание нового материала в имеющуюся у ученика систему знаний, применение усвоенного. Прохождение данных этапов обеспечивает прочное усвоение, дополненное неоднократным повторением материала. В настоящее время способы восприятия материала расширились: это не только восприятие информации от учителя, преимущественно аудиальное (на слух) с визуальным подкреплением, это и самостоятельный поиск информации учащимися, и обсуждение проблемы в группе, и самостоятельные действия экспериментального характера, направленные на поиск тех или иных закономерностей. Восприятие информации может быть распределённым во времени и пространстве: оказываясь в информационных потоках, фрагменты информации, которая будет подробно и глубоко осваиваться на уроках, ученики могут приобрести ранее, до урока — в обучающих программах в средствах массовой информации, в Интернете, при посещении музеев, в ходе собственных экспериментов.

Мы понимаем, что виртуальный урок не может идти 45 минут как традиционный, реальный. Общение с помощью компьютера — это и нагрузка на зрение, и сложности с удержанием внимания. Виртуальные уроки сейчас в основном длятся 30 минут (хотя длительность их не регламентируется), что требует чёткого выделения учителем основного материала, который должен быть усвоен учениками, специального поиска приёмов, которые обеспечивают вовлечённость учащихся.

Второй формат дистанционного обучения построен по-другому: ученикам выдаётся объёмное задание, которое они должны выполнить самостоятельно дома. Если у родителей есть возможность, они помогают. Затем выполненное задание нужно сфотографировать или отсканировать и переслать учителю до определённого времени.

Отметим, что задания, которые предлагались ученикам в период вынужденного дистанционного обучения, чаще всего не отличались от обычных домашних заданий, только объём их оказался в 2 раза больше — ученики дома выполняли и классную, и домашнюю работу.

Например, в начальных классах школьники в 8:30 получали следующие задания.

Русский язык: 1. Классная работа: прочитать правило на стр. 120 и выполнить упражнения 245 и 246 письменно в тетради. 2. Домашняя работа: выучить правило на стр. 120 и письменно выполнить упражнение 248, записать 15 словарных слов на букву К, выделить в них орфограммы, поставить ударения.

Математика: 1. Классная работа: № 331, 332, 333, 334. 2. Домашняя работа: № 335, 336, 337, повторить формулы.

Литературное чтение: прочитать «Приключения Алисы» Кира Булычёва, выполнить тест по произведению на одной из образовательных платформ.

Технология: выполнить чертёж ракетоносителя в масштабе 1:2 (образец на стр. 112 рабочей тетради).

При этом классную работу по математике и русскому языку ученику младших классов необходимо сфотографировать и выслать либо на электронный адрес учителя, либо через электронный дневник до 13:00, домашнюю работу — до 18:00. Сделать тест необходимо в этот же день, предварительно зарегистрировавшись на онлайн-платформе. Фотографию чертежа по технологии надо было отправить через указанный учителем мессенджер.

Такая организация дистанционного обучения высветила негативные стороны обычной домашней работы, в частности связанные с тем, что объяснения нового материала учителем не было, а объём самостоятельной работы учащихся резко увеличился. Более того, домашние задания не проверялись и никак не оценивались, так как сами учителя не справлялись с объёмом и новым форматом (в виде фотографии) присланных им работ. Соответственно, через не-

сколько дней резко упала мотивация даже у самых прилежных и добросовестных учеников.

Вместе с тем некоторые педагоги поделились методическими находками: учитель записывает пятиминутный ролик с объяснением материала, в котором старается максимально доступно преподнести учебный материал. Если это правило, то показывает, как его применять, если новое понятие — разъясняет, выделяет основные признаки, формулирует определение.

Важно, что ролик записывает именно тот учитель, который преподаёт предмет в данном классе, потому что дети привыкли к его стилю, темпу объяснения, голосу. Запись нового материала покажет учащимся, что они не оставлены без помощи учителя, он по-прежнему организует их познавательную деятельность, эмоционально воздействует.

Эту методическую находку хорошо было бы оставить и на период традиционного обучения, в отсутствие дистанционного — ученик на уроке может не воспринять материал, отвлечься, поэтому возможность прослушать его ещё раз (и даже не один) дома — это возможность успешно освоить содержание.

Дистанционное обучение выявило проблему обучения планированию и выполнению домашнего задания или формированию у учащихся регулятивных умений, которым недостаточно было уделено внимание в период классно-урочного обучения. Развивались они в основном спонтанно, бессистемно. Однако важно научить школьников работе с электронным или традиционным дневником, планированию своей учебной деятельности, последовательности действий. Хорошо, если это произойдёт на уроке.

Дневник школьника — организующее звено домашней учебной работы. Сейчас школы переходят на использование электронного дневника, а проблема обучению работе с ним становится особенно важной. Учащимся необходимо показать, как ориентироваться в дневнике, находить прикрепленные к нему ссылки на интернет-ресурсы и файлы, «отмечать» выполнение домашней работы по предмету, выполнять спроектированные учителем домашние учебные

задания на основе электронного дневника и отправлять ему результаты своей самостоятельной учебной деятельности.

Школьника важно научить расставлять приоритеты при подготовке домашней работы. Приведём пример, как это можно сделать.

Начать с показа на экране разворота электронного или традиционного дневника (рис. 1).

Обсудить с учащимися следующие вопросы.

1. Сегодня, 15 апреля, уроки в школе закончились. Какие домашние задания необходимо выполнить на завтра?

2. Когда необходимо начать учить стихотворение М.Ю. Лермонтова «Парус», заданное на 19 апреля? Почему?

3. В четверг, 18 апреля, запланирована контрольная работа по математике. Но одну тему ты пропустил. Когда необходимо начать готовиться к контрольной работе, чтобы осталось время на то, чтобы задать вопрос учителю, если самостоятельно в этой теме ты не сможешь разобраться?

4. Необходимо ли дома дорисовать к 19 апреля начатую на предыдущем уроке ИЗО картину?

5. Какого числа можно выполнить задание по биологии на 19 апреля?

6. Предположим, что в среду ты посещаешь спортивную секцию и времени на домашние задания остаётся крайне мало. Какие задания на среду лучше сделать в выходные? Или в понедельник?

	Домашняя работа		Домашняя работа
Понедельник, 15 апреля		Четверг, 18 апреля	
Английский язык Русский язык Математика История Литература Физкультура		Математика	Подготовка к к/р по темам пар. 33–40 (повторить теорию)
		Математика	
		Русский язык	
		Английский язык	Выучить лексику из модуля 11.
		Музыка	Повторить гимн России
Вторник, 16 апреля		Пятница, 19 апреля	
Русский язык	Сделать развёрнутый план параграфа 34.	Русский язык	
Математика	Выучить правило на стр. 115.	Литература	Наизусть выучить стихотворение «Парус» М.Ю. Лермонтова
Биология	Параграф 45 (повторение)	История	
МХК	Подготовить устный рассказ об одной из картин И.И. Шишкина.	Биология	Ответить на вопросы на стр. 257 (устно)
Технология Технология	Принести форму	ИЗО	Принести начатую на прошлом уроке картину
Среда, 17 апреля			
Информатика	Повторить правила создания презентаций, попробовать сделать 1 слайд с оформлением.		
Физкультура			
Русский язык	Упр. 125.		
Литература	Прочитать рассказ Л. Андреева «Кусака»		
Математика	№245, 246.		

Рис. 1. Макет разворота электронного или традиционного дневника

7. На 18 апреля по английскому языку задано выучить лексику из модуля 11. Когда необходимо уточнить, сколько слов для заучивания он включает? Предположим, что слова сложные для заучивания и их много. Как необходимо организовать работу, чтобы добиться наилучшего результата?

8. Какие задания можно сделать на выходных перед началом данной учебной недели?

По данному образцу учителя могут выстроить обучение школьников рациональным способам планирования выполнения домашней работы на примере их электронных дневников.

В любом случае, задавая домашнее задание, на первых порах целесообразно задавать и алгоритм его выполнения. Например: 1) приготовить тетрадь, ручку, простой карандаш, ластик, цветные карандаши, линейку; 2) открой учебник, найди задание 7 на странице 4; 3) прочти задание и подумай, что требуется в этом задании и т.д. Конечно, по мере взросления ученика алгоритм будет изменяться, блоки управления учебной деятельностью станут более крупными и менее конкретными.

Дистанционное обучение — время пролонгированных домашних работ. Такие работы могут быть двух видов: тематические и модульные. Оба вида работ построены по одному принципу: выбирается единица учебного материала (например, одна тема, правило, формула) по программе в тематической домашней работе или тема, которая изучалась ранее в разных темах, курсах, модулях и требует повторения и закрепления в модульной домашней работе) [9, с. 86–90], и на её основе выстраивается учителем самостоятельная деятельность школьников. Пролонгированная домашняя работа должна включать:

- 1) цель (школьник должен чётко понимать, зачем он выполняет данную работу, какое умение или навык у него должен сформироваться);
- 2) теоретическую часть (в виде указания страниц в учебнике, записи видеоролика, ссылки на онлайн-урок);

3) систему учебных заданий для самостоятельной работы в порядке их выполнения школьником (задания из учебника, печатной рабочей тетради, тестов на образовательных платформах);

4) систему оценивания (учитель сообщает школьнику, какие работы, когда и как будут оценены);

5) сроки выполнения (общий срок выполнения работы (в начальной школе — одна неделя; в основной — две недели; в старшей — 2–3 недели) и при необходимости промежуточные сроки сдачи выполненных заданий);

6) педагогическое сопровождение (необходимо продумать способ связи учителя и учеников, чтобы была возможность задать вопрос, например через электронный журнал или мессенджеры);

7) контроль (на этапе организации пролонгированной домашней работы школьник должен знать, какой контроль предусмотрен после её выполнения, например контрольная работа, устное собеседование, тест).

Все названные компоненты пролонгированной домашней работы сообщаются учащимся в день выдачи. Также учитель может сделать план работы на один лист для учащихся, где кратко будет изложена последовательность действий школьника, сроки сдачи работ и контроля, а ученики будут вычёркивать выполненные пункты плана.

Таким образом, пролонгированная домашняя учебная работа будет направлена на организацию повторения, систематизации, обобщения полученных знаний, формирование регулятивных и информационных умений школьников в ходе самостоятельной, но организованной учителем учебной деятельности.

При повышении доли самостоятельной учебной деятельности школьников в условиях дистанционного обучения неизбежно возникает вопрос о списывании ответов на заданные учителем задания. Что, если школьники будут списывать друг у друга, ведь сфотографировать решённую задачу и отправить её в WhatsApp однокласснику

труда не составит. В качестве решения проблемы видятся два пути: 1) задать каждому ученику свою, отличающуюся от других задачу. Наверное, это нереально сделать учителю для 30 учащихся, но современные электронные учебники и обучающие платформы имеют возможность по одной теме сгенерировать столько задач, сколько необходимо; 2) задать задачу творческого характера или жизненно-практическую, которая заинтересует ученика, и он выполнит её с удовольствием. Это же относится к задачам-проектам, допускающим выполнение в группе.

Разнообразие домашних заданий важно не только в дистанционном обучении, но и в традиционном учебном процессе. В качестве домашних заданий могут выступить задания, выполнение которых предусмотрено на основе электронных устройств (компьютер, планшет); целесообразно увеличение доли творческих заданий, переход к интересным практико-ориентированным заданиям, непосредственно связанным с жизнью школьника, ставящим целью формирование позитивной картины мира; при этом задания могут быть не только общими, обязательными для всего класса, но и по выбору, по желанию школьника или рекомендованные учителем.

Разнообразие домашних заданий заставляет задуматься и о расширении системы их оценивания. Не всё можно оценить по пятибалльной системе, да и иногда в этом нет необходимости, гораздо важнее комментарий учителя, позволяющий улучшить работу в следующий раз, не допустить ошибки. В этой связи особое значение приобретает введение формирующего оценивания (О.Н. Крылова, Е.К. Михайлова, М.А. Пинская, И.С. Фишман), то есть оценивание демонстрируемых учащимися знаний, умений, навыков и способов деятельности предметного и метапредметного характера, при котором устанавливается обратная связь между учеником и учителем. Цель этой связи — «мотивирование учащихся на дальнейшее обучение, планирование целей и путей их достижения» [1, с. 175]. С помощью формирующего оценивания полученные школьником результаты сравниваются с его предыдущими результатами, и в этом процессе развиваются учебные умения и навыки, а также навыки

самоконтроля и самооценивания. Такая работа происходит на основе системы комментариев, помет, рекомендаций к выполнению работы над ошибками и к дальнейшей индивидуальной работе школьника по предмету. Формирующее оценивание как бы встроено в процесс обучения и направлено на реализацию идеи индивидуальной траектории обучения школьника, так как комментарии и рекомендации у каждого ученика от учителя будут свои. Преимущество этого вида оценивания заключается ещё и в психологическом комфорте школьника, который понимает, что выполненная работа важна не только для него, но и для учителя, который может как высказать свои замечания к ней, так и похвалить, приободить школьника.

Заключение

Итак, организация домашней учебной работы — сложный многоплановый процесс, к которому необходимо относиться так же серьёзно, как и к планированию и организации урока, дистанционного или очного. Возникает вопрос: можно ли обойтись в школе без домашних заданий? В целом можно, но для этого процесс обучения должен быть построен так, чтобы и усвоение, и осмысление, и закрепление, а возможно, и повторение учебного материала осуществлялось на уроках. Достаточно легко это реализовать в школе полного дня, когда домашняя работа перейдёт в классную, то есть полный цикл усвоения материала будет осуществлён в ходе учебного дня в школе. Снизить объём домашних заданий можно, если сменить ориентацию процесса обучения с «знаниевых» результатов, на результаты «деятельностные», «личностные». Для школьника главным тогда будет развитие интеллекта, волевых и эмоциональных качеств, а не заучивание текстов — соответственно, и характер домашних заданий может измениться. Отвечая на вопрос, можно ли в школе обойтись без домашних заданий, мы скажем так: в существующих условиях организации учебного процесса, когда базовой системой является классно-урочная система, отказаться от домашних заданий нельзя, но изменить их в тех направлениях, о которых сказано выше, не только нужно, но и жизненно необходимо. □

Литература

1. *Бойцова Е.Г.* Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе / Е.Г. Бойцова // *Человек и образование.* — 2014. — Вып. 1. — С. 171–175.
2. *Голант Е.Я.* О значении домашних заданий в сознательном усвоении знаний / Е.Я. Голант // *Известия академии педагогических наук РСФСР.* — 1954. — Вып. 59. — С. 119–128.
3. *Гриднев А.В.* Урок и домашние задания / А.В. Гриднев // *Советская педагогика.* — 1958. — № 9. — С. 60–66.
4. *Данилов М.А.* Домашние задания. Урок в восьмилетней школе / М.А. Данилов, В.Е. Лебедева, Ф.И. Яковлев [и др.]; под ред. М.А. Данилова; *Акад. пед. наук РСФСР.* — М.: Просвещение, 1966. — 246 с.
5. *Есипов Б.П.* Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. — М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1961. — 240 с.
6. *Поспелов Н.Н.* О приготовлении домашних уроков / Н.Н. Поспелов // *Семья и школа.* — 1950. — № 12. — С. 11–13.
7. *Скаткин Л.Н.* Воспитание навыков самостоятельной работы у учащихся при выполнении ими домашних заданий / Л.Н. Скаткин. — М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1955. — 40 с.
8. *Скаткин М.Н.* Преодолеть перегрузку школьников / М.Н. Скаткин // *Советская педагогика.* — 1963. — № 1. — С. 10–22.
9. *Ускова И.В.* Дидактическое обеспечение домашней учебной работы школьников в условиях информационно-образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; утв.: 07.02.2020 / И.В. Ускова. — М., 2019. — 254 с.
3. *Gridnev A.V.* Urok i domashnie zadaniya // *Sovetskaya pedagogika.* — 1958. — № 9. — S. 60–66.
4. *Danilov M.A.* Domashnie zadaniya // *Urok v vos'miletnej shkole* / M.A. Danilov, V.E. Lebedeva, F.I. Yakovlev [i dr.]; pod red. M.A. Danilova; *Akad. ped. nauk RSFSR.* — M.: Prosveshchenie, 1966. — 246 s.
5. *Esipov B.P.* Samostoyatel'naya rabota uchashchihsya na urokah. — M.: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosveshcheniya RSFSR, 1961. — 240 s.
6. *Pospelov N.N.* O prigotovlenii domashnih urokov // *Sem'ya i shkola.* — 1950. — № 12. — S. 11–13.
7. *Skatkin L.N.* Vospitanie navykov samostoyatel'noj raboty u uchashchihsya pri vypolnenii imi domashnih zadaniy. — M.: *Akad. ped. nauk RSFSR,* 1955. — 40 s.
8. *Skatkin M.N.* Preodolet' peregruzku shkol'nikov // *Sovetskaya pedagogika.* — 1963. — № 1. — S. 10–22.
9. *Uskova I.V.* Didakticheskoe obespechenie domashnej uchebnoj raboty shkol'nikov v usloviyah informacionno-obrazovatel'noj sredy: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01; utv.: 07.02.2020. — M., 2019. 254 s.

Literatura

1. *Bojцова E.G.* Formiruyushchee ocenivanie obrazovatel'nyh rezul'tatov uchashchihsya v sovremennoj shkole // *Chelovek i obrazovanie.* — 2014. Vyp. 1. — S. 171–175.
2. *Golant E.Ya.* O znachenii domashnih zadaniy v soznatel'nom usvoenii znaniy // *Izvestiya akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR.* — Vyp. 59. 1954. — S. 119–128.

ЗАЧЕМ ШКОЛЬНОМУ УЧИТЕЛЮ ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

Бородина Марина Юрьевна,

старший преподаватель Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, Москва e-mail: bmi_84@mail.ru

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА. ТЕМАТИКА ПРЕДСТАВЛЯЕТ ИНТЕРЕС В СВЯЗИ С ВСТУПЛЕНИЕМ В СИЛУ ФГОС 3++, ОТРАЖАЮЩЕГО В ТОМ ЧИСЛЕ ЗАПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И РЫНКА ТРУДА И ЗАТРАГИВАЮЩЕГО ВОПРОС О НОВОМ ВЗГЛЯДЕ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА ПОДБОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.

• *иноязычная коммуникативная компетенция • профессиональный стандарт педагога • универсальные компетенции • ФГОС 3++ • многоязычие • межкультурное взаимодействие • учитель в школе • педагогические кадры • трудовые функции • компетенции • знания и умения педагога • международное сертифицирование • Teaching Knowledge Test (TKT) • английский язык*

Современные запросы общества требуют от любого преподавателя постоянного самосовершенствования и повышения уровня профессиональной подготовки. Педагогический состав и коллектив определяет и непосредственно влияет в дальнейшем на качество учебного процесса. Одна из задач директора школы не только создать организационно педагогические условия для успешного взаимодействия учащихся с учителями и учителей с коллегами (коммуникативная компетенция), но и сделать правильный выбор, обеспечить профессиональными кадрами педагогический состав.

В этой связи встаёт вопрос о том, как не совершить ошибку, на что опираться при выборе и какими компетенциями должен обладать молодой учитель. Директор школы как руководитель образовательного учреждения начального и основного общего образования должен иметь свои критерии отбора в соответствии с профессиональным стандартом будущего педагога.

Общая глобализация выдвигает на первый план в том числе и проблему владения педагогами английским языком (иноязычная компетенция) в качестве базового языка международного общения (компетенция межкультурного взаимодействия). В услови-

ях современных реалий жизни образовательных учреждений, возможно, утопично прозвучит фраза, что все учителя и воспитатели будут активно пользоваться иноязычной компетенцией в рабочей обстановке, но позитивным остаётся тот факт, что есть время уже сейчас подготовиться к грядущим в скором будущем изменениям и достойно встретить и принять ориентир на всеобщие стандарты в образовательном процессе на федеральном уровне. Стоит задуматься и о тенденции сдачи международных тестов, сертифицирующих деятельность, в том числе образовательную, набирающей популярность в последнее время ввиду создания единого образовательного пространства.

Мировое образовательное пространство определяет необходимость согласования образовательных стандартов России с общими тенденциями, поэтому иноязычная коммуникативная компетенция в современном поликультурном мире должна найти отражение в этих нормативно-правовых документах: ФГОС 3++ и профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель))», являющихся описательным рамочным инструментом для создания организационно-педагогических условий для её формирования.

Программа обучения по любому направлению на первой ступени высшего профессионального образования на уровне бакалавриата включает три категории компетенций: универсальные компетенции (УК), общепрофессиональные компетенции (ОПК) и профессиональные компетенции (ПК). Интересующая нас иноязычная коммуникативная компетенция, а также межкультурная компетенция, индикаторы её достижения или сформированности определены в категории УК под номерами 4 и 5 и в категории ОПК под номером 7, в соответствии с ФГОС 3++ (табл. 1).

В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель))» в уровне квалификации 6, соответствующем уровню бакалавриата, описаны общетрудовые и трудовые функции, разбитые на подкатегории: А/01 «Общепедагогическая функция. Обучение»; А/02 «Воспитательная деятельность»; А/03 «Развивающая деятельность». При этом они имеют чёткую рамочную структуру и логику построения, иными словами, систему: от трудовых действий, представляющих собой процесс, к умениям и навыкам. Нами были отобраны и приведены в табл. 2 трудовые действия, необходимые умения и навыки, имеющие непосредственное отношение к коммуникации и межкультурному взаимодействию.

Говоря об обобщённой педагогической функции профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель))», стоит от-

метить, что акцент сделан на знание основ поликультурного образования у выпускников программы бакалавриата с целью дальнейшего формирования толерантного отношения и позитивных образцов поликультурного общения, а также навыков социального поведения и поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях у учащихся в дошкольных, начальных, основных общих, средних общих образовательных учреждениях [9].

На следующем этапе мы постарались в профессиональном стандарте педагога (обобщённая общепедагогическая функция (обучение, развитие, воспитание)) найти общепрофессиональную компетенцию, которая, по нашему мнению, связана с коммуникацией — это способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ. Данная компетенция является обязательной для включения в программу для педагогической специальности любого направления, в отличие от профессиональных компетенций, которые высшее учебное заведение в праве определять на свой выбор. Полученные результаты приведены в табл. 3.

Если соотнести общепедагогические функции, касающиеся обучения, воспитания и развития (трудовое действие, знание, умение), и общепрофессиональную компетенцию будущего педагога, то мы увидим их детально проработанное и логично выстроенное описание в разрезе взаимодействия участников образовательного процесса. Пример представлен в табл. 4.

Взаимодействие участников образовательного процесса строится на универсальных

Таблица 1

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции выпускника
Коммуникация	УК 4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном(-ых) языке(-ах)
Межкультурное взаимодействие	УК 5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально историческом, этическом и философском контекстах
Взаимодействие с участниками образовательных отношений	ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ

Таблица 2

Обобщённая общепедагогическая функция (обучение, воспитание, развитие), относящаяся к коммуникации и межкультурному взаимодействию

Трудовые действия	Необходимые умения	Необходимые знания
<p>Формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде.</p> <p>Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения.</p> <p>Формирование навыков, связанных информационно-коммуникативными технологиями.</p> <p>Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех учащихся, для которых русский не является родным</p>	<p>Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде.</p> <p>Строить воспитательную деятельность с учётом культурных различий детей, половых возрастных и индивидуальных особенностей</p>	<p>Основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях</p>

учебных действиях и базируется на основе универсальной коммуникативной компетенции, выражающейся в способности осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах. Более подробно индикаторы достижения и уровни сформированности этих компетенций должны быть прописаны в образовательной программе уровня бакалавриат любой направленности или специальности в соответствии с ФГОС 3++.

Универсальные компетенции и общепрофессиональные устанавливаются ФГОС и полностью переносятся в образовательную программу.

Возвращаясь к вопросу о компетенциях педагогического состава, мы можем судить о том, что введение нового образовательного стандарта ФГОС 3++ предполагает овладение иноязычной коммуникативной компетенций молодыми специалистами на таком уровне, который поможет в использовании современных информационно-коммуникативных средств, и умение вести обмен деловой информацией в устной и письменной формах не менее чем на одном иностранном языке для общения с коллегами и участниками образовательного процесса на международном уровне.

Таблица 3

Обобщённая общепедагогическая функция (обучение, воспитание, развитие), относящаяся к взаимодействию с участниками образовательных отношений

Трудовые действия	Необходимые умения	Необходимые знания
<p>Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, использование их как на занятии, так и во внеурочной деятельности.</p> <p>Использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) учащихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребёнка.</p> <p>Взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума.</p> <p>Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация (совместно с родителями, законными представителями) программ индивидуального развития ребёнка</p>	<p>Организовывать различные виды внеурочной деятельности.</p> <p>Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их.</p> <p>Формировать детско-взрослые сообщества</p>	<p>Основные закономерности семейных отношений, позволяющие эффективно работать с родительской ответственностью.</p> <p>Закономерности формирования детско-взрослых сообществ, их социально-психологические особенности и закономерности развития детских и подростковых сообществ</p>

Компетенция	Трудовое действие	Знает	Умеет
Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, использование их как на занятии, так и во внеурочной деятельности. 2. Использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) учащихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребёнка. 3. Взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума. 4. Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация (совместно с родителями, законными представителями) программ индивидуального развития ребёнка 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организовывать различные виды внеурочной деятельности. 2. Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их. 3. Формировать детско-взрослые сообщества 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Основные закономерности семейных отношений, позволяющие эффективно работать с родительской ответственностью. 2. Закономерности формирования детско-взрослых сообществ, их социально-психологические особенности и закономерности развития детских и подростковых сообществ

Тесты Кембриджского университета (DELTA, CELTA, TKT) пользуются большой популярностью среди преподавателей английского языка, потому что они подтверждают квалификацию на международном уровне и тем самым дают право преподавателю вести образовательную деятельность в любой стране мира, делают его более мобильным, конкурентным на рынке образовательных услуг. Данные тесты состоят из модулей на знание языка, методики преподавания и организации учебного процесса. В зависимости от выбранного направления тестирования можно сдать дополнительный модуль, например преподавание других предметов через английский язык или английский для специальных или академических целей. Каждый модуль любого теста может сдаваться независимо или отдельно друг от друга [22]. Иными словами, иноязычная коммуникативная компетенция и уровень её сформированности оценивается отдельно от навыков и умений организации учебного процесса. Она служит лишь базовой для ведения основной трудовой деятельности и взаимодействия с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

Данные тесты выходят далеко за рамки преподавания только английского языка, они доступны для преподавателей любых предметов, обладающих определённым

уровнем сформированности иноязычной компетенции. Критерии оценивания данных тестов соответствуют международным стандартам. В частности, Общеввропейской шкале языковых компетенций (CEFR), которая используется для описания уровня владения иностранным языком.

Особенно интересным является дополнительный модуль экзамена TKT: CLIL, который тестирует знания кандидатов, необходимые для преподавания различных предметов на иностранном языке. Этот модуль содержит следующие аспекты: знание способов организации учебной деятельности на уроке с целью её активизации, знание функций и роли учителя и учащихся на уроке, знание групповых форм работы на уроке и умение их использовать. Необходимо отметить, что это соотносится с описанными ранее трудовыми действиями, званиями и умениями обобщённой педагогической функции профессионального стандарта «Педагог» и универсальными компетенциями выпускника бакалавриата, описанных в ФГОС 3++ («использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучаю-

щихся с ОВЗ»).

Обратимся к требованиям, предъявляемым к кандидатам для сдачи данного экзамена. Главное и основное условие — это знание языка на уровне (самодостаточное владение) В1/В2 согласно терминологии Общеввропейской шкалы определения уровня владения языком Совета Европы. Дескрипторы этих уровней описывают сформированность иноязычной коммуникативной компетенции, используя такие формулировки, как понимаю, умею, могу [10]. Эта структура легко ложится на структуру универсальных компетенций выпускника бакалавриата в соответствии с ФГОС 3++, состоящих из знаний, умений и индикаторов достижений. Уровня В1 достаточно для понимания общих идей в общении на работе, учёбе, досуге и умения составлять связные высказывания на общие или интересующие темы. Владелец этого уровня может высказать и обосновать своё мнение и будущие планы. Уровня В2 достаточно для понимания общего смысла сложных текстов на абстрактные и сложные темы и умения подробно изложить собственное мнение, взгляд на основную проблему, анализируя преимущества и недостатки. Данные уровни полностью соответствуют коммуникативной универсальной компетенции, достижение уровня сформированности которой выражается в умении вести обмен деловой информацией в устной и письменной формах не менее чем на одном иностранном языке с использованием современных информационно-коммуникативных средств.

Структурированность, модульность, компетентностный и деятельностный подходы, соответствие дескриптивному европейским оценочным рамкам, удобство и согласованность с трудовыми функциями делают его приемлемым для включения в образовательные программы направления бакалавриата как языковых, так и неязыковых педагогических специальностей.

Подводя итог, хотелось бы обратить внимание на то, что в современных организационно-педагогических условиях и с появлением образовательных стандартов, направленных на создание единого международного образовательного пространства, всё чаще поднимается вопрос о профессиональном

становлении, компетенции и укомплектованности педагогических кадров. Эта проблема ложится на плечи руководителей образовательных учреждений, которые, заботясь о престиже учебного заведения, стараются проводить качественный отбор в соответствии с требованиями образовательных, профессиональных и международных стандартов. Проанализировав составляющие этих документов на предмет наличия коммуникативных компетенций как на родном, так и на иностранном языках среди универсальных и общепрофессиональных, стоит обратить внимание на знание одного или нескольких языков, а также на уровень сформированности иноязычной компетенции, достаточный для обмена деловой информацией и ведения трудовой деятельности. Это будет существенным преимуществом при устройстве на работу, а в скором будущем может быть включено в основные требования, предъявляемые к кандидатам на замещение вакантной должности педагога или воспитателя. □

Литература

1. *Анквэб М.Ф.* Национально-культурный компонент как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). — М.: Буки Веди, 2014. — С. 219–221. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/100/4857/>.
2. *Балуян С.Р.* Тестирование коммуникативной компетенции в устной речи абитуриентов специальности лингвистика и межкультурная коммуникация (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — Таганрог, 1999. — 22 с.
3. *Гром Е.Н.* Содержание и формы контроля уровня сформированности и иноязычной коммуникативной компетенции учащихся 10–11 классов школ с углублённым изучением иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — М., 1999. — 315 с.
4. *Егорова Л.Е.* Разработка и реализация основных профессиональных образовательных программ в соответствии с ФГОС ВО 3++ на основе требований рынка труда: презентация. — М.: Национальный

- исследовательский университет «МЭИ», 2018. URL: <https://drive.google.com/open?id=1ETvPlmXMknmZ7Mz71Q1Op9cOnixFcXMU>
5. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
 6. *Изаренков Д.И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-неофилологов // Русский язык за рубежом. — 1990. — № 4. — С. 54–60.
 7. *Мазо М.В.* Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции у студентов (на материале изучения иностранных языков): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Саратов, 2000. — 198 с.
 8. *Невирко Л.И.* Формирование коммуникативной компетенции в рамках новой модели подготовки учителей английского языка // Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах: материалы X научно-практической конференции. — Красноярск, 2003. — С. 51–58.
 9. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>
 10. Современные языки: Изучение, преподавание, оценка: общеевропейские компетенции владения иностранным языком. Страсбург, 1996. URL: <http://learnteachweb.ru/articles/eurcomp.doc>.
 11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г., № 121. Москва: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2018. 20 с. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf.
 12. *Bachman L.* The construct validation of some components of communicative proficiency / L. Bachman, A. Palmer // TESOL Quarterly. 1982. N 16. P. 449–465.
 13. *Bachman L.* Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
 14. *Bezukladnikov K.* An outline of an ESP Teacher Training Course / K. Bezukladnikov, B. Kruze // World Applied Sciences Journal (WASJ). 2012. Vol. 20(20). P. 103–106. URL: <http://www.idosi.org/wasj/online.htm>.
 15. *Borg S.* Teacher Research in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. URL: <https://doi.org/10.1017/S0261444810000170>.
 16. *Canale M.* Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1. P. 1–47.
 17. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / пер. с англ. К.М. Ирисхановой. — М.: МГЛУ, 2003. — 259 с.
 18. *Hymes D.* On Communicative Competence / in J.B. Pride and J. Holmes (eds.). Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.
 19. *Keen K.* Competence: What is it and how can it be developed? / In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). Brussels: IBM Education Center, 1992. P. 111–122.
 20. *Savignon S.J.* Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. New York: McGraw-Hill, 1997. 272 p.
 21. The Equals Framework for Language Teacher Training and Development. 2013. URL: <http://eaquals.org/pages/7104>.
 22. Cambridge Assessment English URL: <https://www.cambridgeenglish.org/>

Literatura

1. *Ankvab M.F.* Natsional'no-kul'turnyy komponent kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii u studentov neyazykovykh spetsial'nostey // Pedagogicheskoye masterstvo: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, fevral' 2014 g.). — М.: Buki Vedi, 2014. — С. 219–221. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/100/4857/>.

2. *Baluyan S.R.* Testirovaniye kommunikativnoy kompetentsii v ustnoy rechi abituriyentov spetsial'nosti lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya (na materiale angliyskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. — Taganrog, 1999. — 22 s.
3. *Grom Ye.N.* Soderzhaniye i formy kontrolya urovnya sformirovannosti i inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii uchashchikhsya 10–11 klassov shkol s uglublennym izucheniym inostrannogo yazyka: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. — M., 1999. — 315 s.
4. *Yegorova L.Ye.* Razrabotka i realizatsiya osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm v sootvetstvii s FGOS VO 3++ na osnove trebovaniy rynka truda: prezentatsiya. — M.: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «MEI», 2018.
5. *Zimnyaya I.A.* Klyuchevyye kompetentsii — novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // *Vyssheye obrazovaniye segodnya.* — 2003. — № 5. — S. 34–42.
6. *Izarenkov D.I.* Bazisnyye sostavlyayushchiye kommunikativnoy kompetentsii i ikh formirovaniye na prodvinutom etape obucheniya studentov-neofilologov // *Russkiy yazyk za rubezhom.* — 1990. — № 4. — S. 54–60.
7. *Mazo M.V.* Pedagogicheskaya tekhnologiya formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii u studentov (na materiale izucheniya inostrannykh yazykov): diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. — Saratov, 2000. — 198 s.
8. *Nevirko L.I.* Formirovaniye kommunikativnoy kompetentsii v ramkakh novoy modeli podgotovki uchiteley angliyskogo yazyka // *Pedagogika razvitiya: stanovleniye kompetentnosti i rezul'taty obrazovaniya v razlichnykh podkhodakh: materialy X nauchno-prakticheskoy konferentsii.* — Krasnoyarsk, 2003. — S. 51–58.
9. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»: prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n.
10. *Sovremennyye yazyki: izucheniye, prepodavaniye, otsenka: obshcheyevropeyskiye kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom.* Strasburg, 1996. URL: <http://learnteachweb.ru/articles/eurcomp.doc>.
11. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya (FGOS VO 3++) po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoye obrazovaniye: utverzhdon prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 22 fevralya 2018 g., № 121. Moskva: Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii, 2018. 20 c.
12. *Bachman L.* The construct validation of some components of communicative proficiency / L. Bachman, A. Palmer // *TESOL Quarterly.* 1982. N 16. P. 449–465.
13. *Bachman L.* *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
14. *Bezukladnikov K.* An outline of an ESP Teacher Training Course / K. Bezukladnikov, B. Kruze // *World Applied Sciences Journal (WASJ).* 2012. Vol. 20(20). P. 103–106. URL: <http://www.idosi.org/wasj/online.htm>.
15. *Borg S.* *Teacher Research in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press, 2013. URL: <https://doi.org/10.1017/S0261444810000170>.
16. *Canale M.* Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // *Applied Linguistics.* 1980. Vol. 1. P. 1–47.
17. *Obshcheyevropeyskiye kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: izucheniye, prepodavaniye, otsenka / per. s angl. K.M. Iriskhanovoy.* — M.: MGLU, 2003. — 259 c.
18. *Hymes D.* On Communicative Competence / in J.B. Pride and J. Holmes (eds.). Harmondsworth: Penguin, 1972. R. 269–293.
19. *Keen K.* Competence: What is it and how can it be developed? / In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). Brussels: IBM Education Center, 1992. R. 111–122.
20. *Savignon S.J.* *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice.* New York: McGraw-Hill, 1997. 272 r.
21. *The Eaquals Framework for Language Teacher Training and Development.* 2013. URL: <http://eaquals.org/pages/7104>.
22. *Cambridge Assessment English* URL: <https://www.cambridgeenglish.org/>

ПРОВЕДЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ КОНСУЛЬТАЦИЙ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГРАФИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ

Ерхова Марина Викторовна,

доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ульяновского института гражданской авиации им. главного маршала авиации Б.П. Бугаева, кандидат педагогических наук, e-mail: m.v.erhova@mail.ru

Спирина Наталья Александровна,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Средняя школа № 62», г. Ульяновск, e-mail: nasp2434@mail.ru

АВТОРСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОВЕДЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ КОНСУЛЬТАЦИЙ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГРАФИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ «ОБРАЗ Я» И «ЛИЧНАЯ ИСТОРИЯ». ЭТАПЫ ПРОВЕДЕНИЯ КОНСУЛЬТАЦИЙ, ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ МОДЕЛИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ СХЕМ, ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ. ДАННАЯ ФОРМА РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ БЫЛА АПРОБИРОВАНА В МБОУ СШ № 62 Г. УЛЬЯНОВСКА КЛАССНЫМИ РУКОВОДИТЕЛЯМИ, УЧАСТВУЮЩИМИ В ИННОВАЦИОННОМ ПРОЕКТЕ ПО ВНЕДРЕНИЮ ТЬЮТОРСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ.

• рефлексивное педагогическое консультирование • графическое моделирование • тьюторские технологии • классный руководитель в позиции тьютора

Яркой современной тенденцией индивидуализации образования является внедрение тьюторских технологий, обеспечивающих разработку индивидуальных образовательных маршрутов школьников в различных сферах их жизни [1]. В связи с тем, что должность тьютора введена в небольшом количестве школ, тьюторские практики находят всё большее применение в деятельности классного руководителя, который развивает в себе *позицию* тьютора [2]. Представленная в статье рефлексивная технология индивидуально-групповой работы со школьниками с использованием графического моделирования может стать дополнительной углублённой формой работы со школьниками в рамках реализации социальных проектов, индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ), педагогического консультирования.

Две изложенные здесь формы проведения рефлексивного консультирования — «Образ Я» и «Личная история» — можно проводить в индивидуальной и групповой

форме с обязательным обсуждением. В групповой консультации могут участвовать не более пяти учащихся. Обязательной составляющей обеих технологий является наличие графических моделей, форма которых задаётся педагогом, а содержание наполняется школьником. Инициирование беседы и работы с моделями происходит через ответы или размышления школьников над проблемными вопросами, сформулированными педагогом.

Самым важным при реализации обеих технологий является грамотная профессиональная позиция педагога, предусматривающая не доминирование над ребёнком, не навязывание ему своих целей, способов их достижения, не наличие оценочных и принижающих суждений, а внимательность, уважительность в отношении любых высказываний школьника, способность к активному слушанию, предоставление свободы выбора, совместные размышления. Данное условие является концептуально важным в педагогике поддержки [3].

Главное, чтобы решения принимал сам ребёнок, чтобы сам ребёнок определял свои цели, желания. Педагог же выступает как фасилитатор, инициатор стремления к личностному развитию ученика через создание безопасной развивающей рефлексивной среды.

Рефлексивная консультация «Образ Я»

1. Каждому участнику консультации (в групповой форме) выдаётся по два листа формата А4. На первом листе должна быть распечатана модель, представленная на **рис. 1**. На втором листе — модель 2, представленная на **рис. 2**. Важно цветное оформление элементов модели (синие и красные квадраты, которые мы по техническим причинам заменили для журнала на белые и серые соответственно). Лучше, если школьники будут сидеть за столом поодиночке, чтобы не было отвлекающих факторов.

2. Педагог предлагает школьникам рассмотреть первую модель и заполнить её, вдумчиво и честно. Учитель описывает структуру модели, отвечает на интересующие школьников вопросы. Особое внимание учитель уделяет конфиденциальности той информации, которую вносит в модель ребёнок. Педагог обязательно должен сказать, что содержание модели никто не увидит без согласия автора. Учитель во время заполнения школьниками модели может помогать им, отвечая на вопросы, но не подсказывая. Лучше всего на вопрос ребёнка отвечать вопросом, который побуждает ученика к дальнейшим размышлениям. В среднем эта работа занимает 15–20 минут.

3. После заполнения модели 1 педагог предлагает посмотреть на неё «сверху», проанализировать в целом. Красные (серые) квадраты — это позитивные стороны жизни, а синие (белые) — негативные. Какие из них заполнены больше? Почему? Позитивные стороны сопровождают соответствующие

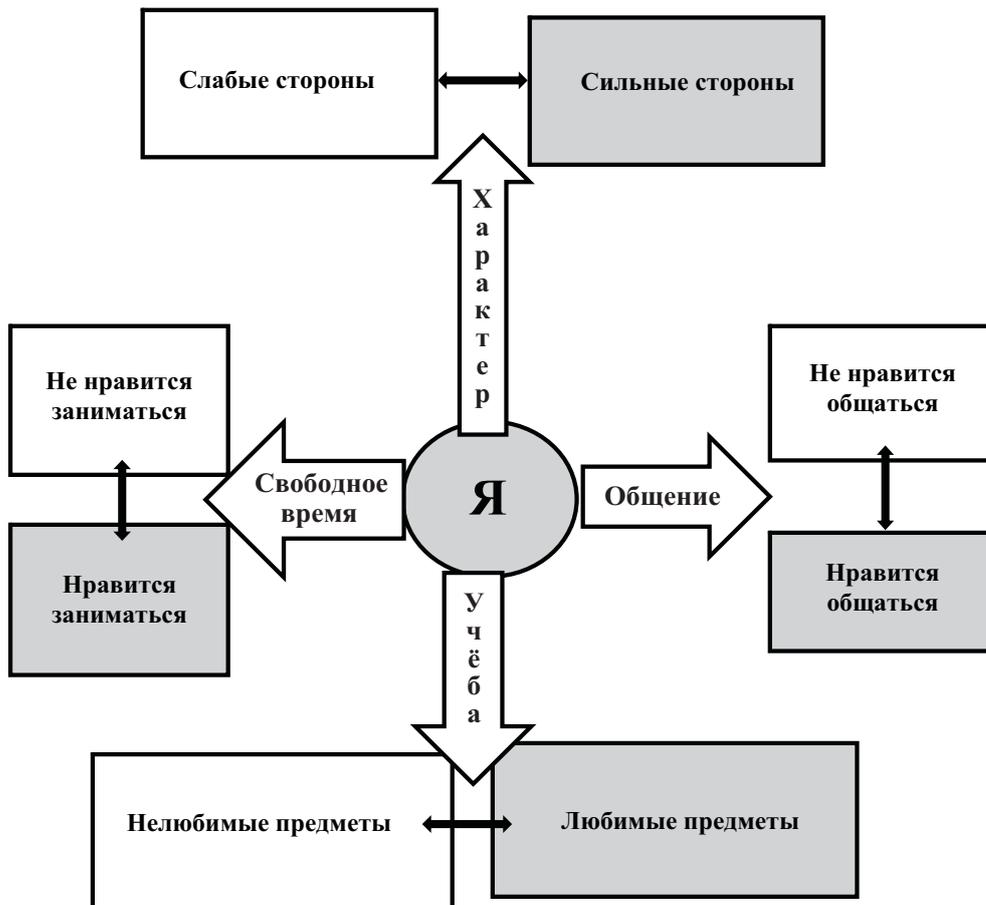


Рис. 1. Графическая модель «Образ Я» (1)

положительные эмоции, негативные стороны — нейтральные и порой отрицательные эмоции. В целом это создаёт общий жизненный тон, настрой, отношение. Это определяет судьбу. Ведь зачастую человек не может изменить событие, другого человека, занятие, но он может изменить отношение к ним. Это наполняет жизнь положительными эмоциями, интересом, планами, активностью. Изменить отношение к чему-либо непросто, но при определённых условиях — можно!

4. Учитель может предложить каждому ученику выступить с коротким анализом заполненной модели 1, затронув следующие вопросы.

- Каково соотношение сильных и слабых сторон характера? Почему? Есть ли в слабой стороне характера сильные стороны? В чём они проявляются?
- Каково соотношение любимых и нелюбимых предметов? Почему предметы стали любимыми и нелюбимыми?

- Почему чем-то не нравится заниматься в свободное время? Можно это изменить?
- Можно ли сделать общение с неприятными людьми более интересным и комфортным?
- В целом как вы воспринимаете себя: позитивно, негативно, нейтрально, исходя из модели?

Если у кого-то возникнет желание выступить, то педагог должен проявить особую тактичность, выслушивая выступление, чтобы и другие подростки захотели пояснить свой «Образ Я».

Выступление может примерно выглядеть так: «Когда я подумал о своих сильных и слабых сторонах и записал их в таблицу, то получилось, что моими сильными сторонами являются общительность и готовность помочь другим. А вот слабые стороны, наверное, это лень и неумение довести дело до конца. Я быстро теряю интерес. Получилось, что я написал два сильных

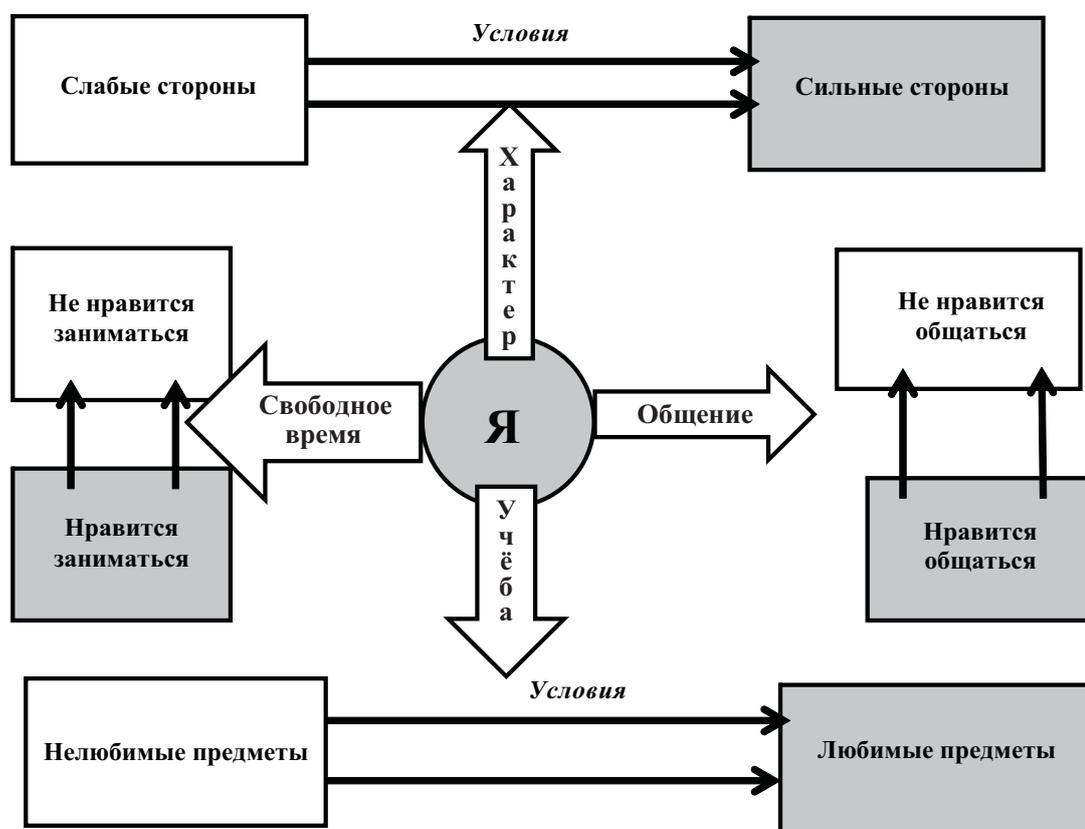


Рис. 2. Графическая модель «Образ Я» (2)

и два слабых качества, но мне кажется, что слабых сторон во мне больше.

Любимых предметов у меня много: география, химия... Мне они интересны, да и учитель хороший. А вот математика не моё. Не тяну. Наверное, способностей не хватает. Да, математика нелюбимый предмет. Может ли математика стать любимой? Любимой не станет, но если я её буду лучше понимать, то она мне станет интересна. Она нужна для поступления в институт.

В свободное время мне нравится кататься на велосипеде, конструировать и играть на компьютере. В свободное время не люблю убираться в комнате и читать книги по литературе. Скучно. Полюбить это трудно, но заставить себя я могу, если увижу в этом пользу для себя.

Больше всего мне нравится общаться с тренером и с отцом. Они весёлые и не ругают за оценки. Больше всего напрягает общение с учителем математики и с мамой. Они только требуют и ругаются, не понимают и не хотят выслушать. Что я могу сделать, чтобы с этими людьми было меньше конфликтов? Держать своё слово. Предлагать план действий. Им это больше понравится. По большому счёту они правы.

В целом во мне много и плюсов и минусов. Но если пробовать делать то, что не хочется, то решатся многие проблемы, наладятся отношения. Надо попробовать».

5. Школьникам предлагается посмотреть на вторую модель. Затем переписать в неё содержимое квадратов из первой модели. После этого предстоит важная работа: попробовать перевести информацию из синих (белых) квадратов в красные (серые), обоз-

начив над стрелками условие, при котором можно изменить отношение к этому объекту от негативного к позитивному. Это может коснуться не всей информации из синих (белых) квадратов. Технологично это будет выглядеть так: если школьник при определённом условии негативное может перевести в позитивное, то надо вычеркнуть слово из синего квадрата и записать его в красный (серый) квадрат по стрелке. Над стрелкой записывается условие, при котором этот перевод возможен. Важно, чтобы условие мог выполнить сам школьник, а не кто-то другой. Пример представлен на **рис. 3**.

Следует отметить важность напоминания педагога о том, что переносы информации необходимо делать ответственно и вдумчиво, определять реальные условия, при которых негативное отношение может быть преобразовано в позитивное. Школьник мысленно должен задать себе вопрос: «А точно я смогу выполнить это условие?»

Очень важным психологическим механизмом письменного переноса информации из негативной в позитивную является момент втягивания школьника в новые обязательства. Даже если он преувеличил свои возможности по выполнению заявленных им условий, прописывая эти условия, ребёнок принимает некое новое решение, невыполнение которого будет его беспокоить.

Примерный диалог педагога (П) и ученика (У) на этапе перевода учеником слабых сторон в сильные стороны может выглядеть следующим образом.

П: В блоке слабых сторон ты выделил три: нерешительность, вспыльчивость и лень. Выбери любую из них, которая, на твой взгляд, имеет большую пользу для тебя.

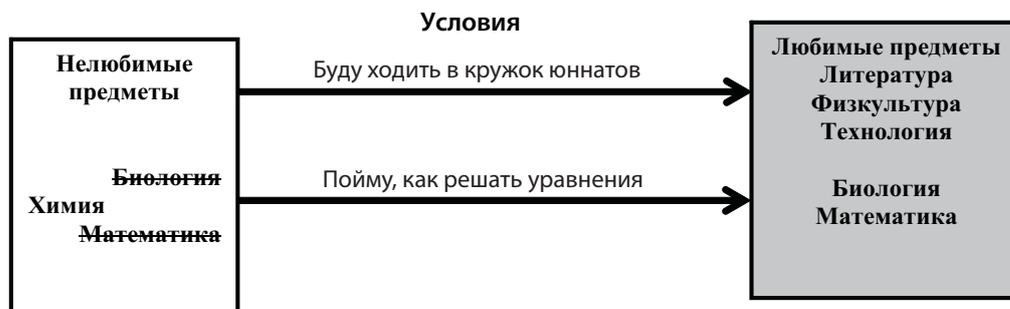


Рис. 3. Пример реализации графической модели «Образ Я» (2)

У: Ну, например, моя нерешительность. Мне трудно определиться. Я стесняюсь высказать своё мнение. А может, у меня его и нет?

П: А есть ли у твоей нерешительности какие-нибудь сильные стороны? В чём-то она всё-таки тебе помогает? Подумай.

У: Из-за своей нерешительности я человек достаточно мягкий, неконфликтный, ко мне тянутся люди. Просят совета.

П: А можно эти прекрасные качества в целом определить как терпимость и уважительность к людям?

У: Наверное, можно.

П: Тогда, возможно, по стрелке перевести твою слабую сторону «Нерешительность» в сильную сторону «Терпимость и уважительность»?

У: Думаю, что можно

П: Но ведь это не одно и то же? Верно? Как ты думаешь, что ты можешь сделать, чтобы твой партнёр увидел в тебе терпимость и уважительность, а не нерешительность в разговоре?

У: Мне надо что-то сделать?

П: А ты как думаешь? Кто больше заинтересован представить свою слабость как силу в нашей ситуации?

У: Я, наверное. Что мне надо попробовать сделать? Ну, во-первых, больше соглашаться, говорить «Да», смотреть в глаза, улыбаться.

П: А если не согласен?

У: Может, сказать не «Нет», а «Да, но...»

П: Тогда как запишем условие перевода слабого качества «Нерешительность» в сильное — «Терпимость»?

У: Я думаю, «Больше слушать и соглашаться».

6. После того как школьники поработали со второй моделью, педагог предлагает им

написать небольшие аналитические сочинения, ответив на следующие вопросы.

- Назовите свои сильные стороны (красные квадраты в модели 1). В чём они вам помогают?
- А слабости в разных сторонах жизни (все синие квадраты) чем-то похожи? Чем?
- К чему в своей жизни вы можете улучшить своё отношение?
- Какие условия осуществления этого, на ваш взгляд, будет реализовать проще всего? Почему?
- Какие условия осуществления этого, на ваш взгляд, будет реализовать сложнее всего? Почему?
- Какие чувства и мысли вы испытали, когда заполнили модель 1?
- Как изменились ваши чувства и мысли после заполнения модели 2?

При желании участники могут поделиться с остальными своим аналитическим сочинением и обсудить его. В любом случае у каждого школьника остаются две графические модели и аналитическое сочинение.

На этом консультация по данной тематике заканчивается. Педагог предлагает участникам при желании обсудить с ним индивидуально результаты работы с моделями. Если педагог после проведённых консультаций поймёт, что школьникам важно поделиться друг с другом тем, что они описали в моделях, получить обратную связь о себе, то целесообразно провести тематическую групповую рефлексию.

Следует отметить, что в ходе последующих индивидуальных консультаций педагог может выделить школьников с высокой мотивацией к изменениям и яркими рефлексивными способностями. С ними можно провести рефлексивную консультацию «Личная история», которая может быть одной из форм сопровождения жизненных событий детей [4].

Рефлексивная консультация «Личная история»

1. Школьнику предлагается вспомнить какое-либо яркое событие из своей прошлой жизни. Пусть он отметит его на своей линии

жизни, обозначив С1. Буквой «Я» можно отметить текущий момент (рис. 4).

Затем педагог задаёт несколько вопросов об этом событии. Чем оно запомнилось? Какие эмоции ребёнок испытывал в это время? Кто инициировал это событие? Пришлось ли прикладывать усилия для возникновения этого события? После обсуждения школьник вписывает в графическое изображение события название эмоции, имя инициатора события, суть приложенных усилий или их отсутствие. Предложенные составляющие события, рассмотренные далее и в других событиях, позволяют проанализировать важнейшие особенности личности ребёнка: преимущественный эмоциональный фон жизни, субъективный locus контроля, степень активности, уровень притязаний.

2. После обсуждения яркого прошлого события школьника просят вспомнить более поздние события, которые случились благодаря отмеченному. Их может быть несколько или одно (С2, С3...). Каждое из них анализируется по предыдущей схеме: эмоции, инициатор, усилия (рис. 5). Это вносится в схему. Школьник сам записывает соответствующие компоненты события.

3. Учитель и школьник обсуждают обозначенные события. Учитель может задать подростку следующие вопросы.

- Чем похожи и чем отличаются эмоции, которые вы испытывали в обозначенных событиях? Анализ эмоционального состояния школьника можно проводить по критерию содержания эмоций и их динамики от события к событию. Если все эмоции позитивные (радость, интерес, вдохновение), то можно спросить, как этот высокий эмоциональный тон ученик поддерживает. Если эмоции ближе к не-

гативным (злость, усталость, раздражение, обида), то следует спросить, почему? Обобщая эмоциональное состояние школьника, можно сделать предположение об общем эмоциональном фоне его жизни, о том, что его радует и огорчает. Эта информация может стать очень полезной для определения области проблем ребёнка.

- Кто чаще всего является инициатором жизненных событий школьника? Если он сам, то можно сделать предположение о его внутреннем локусе контроля, активности и инициативности. Если события инициировались кем-то извне, то можно сделать предположение о круге значимых лиц школьника и спросить о том, что мешало ребёнку самому что-то предпринять. Следует отметить, что ответы на поставленные вопросы интересны не только педагогу для дальнейшей работы с подростком, но и самому школьнику для саморефлексии.
- Какие усилия были приложены в рамках обозначенных событий? Под усилиями можно понимать некое преодоление, решение проблемы, выход из зоны комфорта. Как часто школьник прикладывал усилия или «плыл по течению». Если ребёнок не прикладывал усилия, то можно спросить, какие можно было бы приложить усилия в той ситуации.
- Какой опыт школьник извлёк из этих событий? В связи с тем, что события анализировались преимущественно по трём признакам — эмоции, инициатива и усилия, то и новый опыт может касаться этих составляющих. В идеальном варианте школьник может сказать о важности актуализации и поддержания в себе позитивных эмоций, о необходимости прикладывания усилий, постановки перед собой

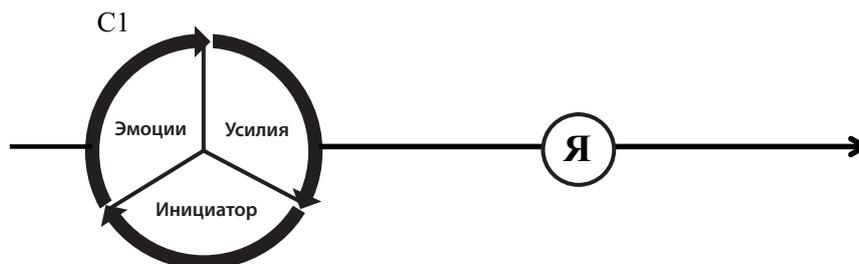


Рис. 4. Графическая модель «Личная история»

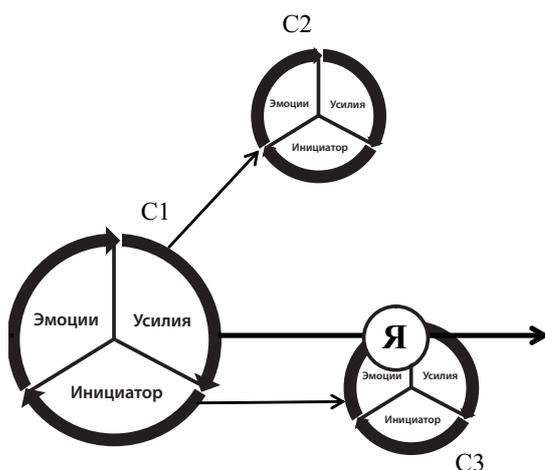


Рис. 5. Графическая модель «Личная история»

сложных задач и о значимости личной активности, стремления что-то сделать и попробовать новое.

4. Школьнику предлагается подумать о том, какие будущие события, способствующие личному развитию, он мог бы инициировать благодаря обозначенным ранее. Важно, чтобы при моделировании новых событий ученик наполнил их позитивными эмоциями, собственной инициативой и усилиями. Эти события также можно отобразить на схеме. Далее со школьником можно обсудить следующие вопросы.

- Что объединяет все яркие события в вашей жизни?
- Почему именно эти события вы спрогнозировали?
- Чем похожи и чем различаются события, которые, по вашему мнению, способствуют вашему развитию? Что их связывает?
- Какие ресурсы вы хотели бы, но не можете использовать для перевода факта в событие? Обозначьте их стрелками синего цвета.
- Расскажите свою личную историю, связав обозначенные вами события.

Следует отметить, что технология консультации достаточно сложная и требует высокого уровня рефлексивных способностей как школьника, так и учителя. Однако, на наш взгляд, она позволяет не только создать атмосферу расширения понимания ребёнком самого себя, но и позволит ученику ответить самому себе на тайные вопросы, понять причины своих неудач, поверить

в свои возможности. Грамотно проведённая рефлексивная консультация вселяет в школьника веру в успех, помогает проектировать свою жизнь, наполнять её интересом и активностью. □

Литература

1. Альманах тьюторских практик и технологий. Выпуск 1. 2012–2015гг. / под ред. С.А. Степанова, М.Ю. Черединой. — Москва–Тверь: «СФК-Офис», 2016. — 220 с.
2. Ерхова М.В. Классный руководитель в позиции тьютора / М.В. Ерхова, Н.А. Спирина // Классный руководитель. — 2019. — № 6. — С. 116–124.
3. Михайлова Н.Н. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. — М.: МИРОС, 2001. — 208 с.
4. Рожков М.И. Педагогическое сопровождение жизненных событий детей / М.И. Рожков // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы III Международной научно-практической конференции. — М.: Пробел, 2015. — С. 100–104.

Literatura

1. Al'manakh t'yutorskikh praktik i tekhnologiy. Vypusk 1. 2012–2015gg. / pod red. S.A. Stepanova, M.YU. Cheredilinoi. — Moskva–Tver': «SFK-Ofis», 2016. — 220 s.
2. Yerkhova M.V. Klassnyy rukovoditel' v pozitsii t'yutora / M.V. Yerkhova, N.A. Spirina // Klassnyy rukovoditel'. — 2019. — № 6. — S. 116–124.
3. Mikhaylova N.N. Pedagogika podderzhki: uchebno-metodicheskoye posobiye / N.N. Mikhaylova, S.M. Yusfin. — M.: MI-ROS, 2001. — 208 s.
4. Rozhkov M.I. Pedagogicheskoye soprovozhdeniye zhiznennykh sobytiy detey / M.I. Rozhkov // Sotsial'noye partnerstvo: pedagogicheskaya podderzhka sub'yektiv obrazovaniya: materialy III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. — M.: Probel, 2015. — S. 100–104.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ЭЛЕКТРОННОЕ ПОСОБИЕ КАК МОДУЛЬНАЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Иванова Ольга Владимировна,

доцент кафедры высшей математики Российского химико-технологического университета им. Д.И. Менделеева, кандидат педагогических наук, доцент, Москва, e-mail: ovi75@mail.ru

Муравьёва Инна Игоревна,

магистрант факультета математики и компьютерных наук Кубанского государственного университета, г. Краснодар, e-mail: innatmuraviova@mail.ru

РАССМОТРЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ ПРОЦЕССА МОДУЛЬНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ. ПОЯСНЕНИЕ ПОНЯТИЙ «МОДУЛЬНАЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ», «ВИЗУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ», А ТАКЖЕ ОСНОВНЫХ СРЕДСТВ ВИЗУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ, ИНТЕРАКТИВНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ. ПРИМЕРЫ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ В SMART NOTEBOOK, КОТОРЫЕ ЗАКЛЮЧАЮТ В СЕБЕ ВСЕ ВЫЯВЛЕННЫЕ АВТОРОМ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ВИЗУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.

- модульная визуализация • математика • интерактивные компьютерные технологии
- визуальное обучение • визуальное мышление • SMART Notebook • электронное пособие
- интерактивные занятия

В век информационных технологий неотъемлемой частью современной системы образования являются электронные образовательные ресурсы (ЭОР). А в современных условиях — в условиях пандемии (отсутствие аудиторных занятий на неопределённый срок) ЭОР — первое, необходимое, востребованное средство в образовании как в высшей, так и в средней школе.

Часто на практике ЭОР рассматриваются достаточно широко: или элементарный информационный объект, или инновационная конструктивная среда, или электронный учебник. Согласно ГОСТ Р 52653–2006, электронный образовательный ресурс — образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них [6]. Все виды ЭОР мы представили в виде схемы (рис. 1).

Согласно единым требованиям к ЭОР [6], электронный образовательный ресурс, который «обладает развитой интерактивностью и мультимедийностью, называют интерактивным образовательным модулем»,

что часто педагоги называют интерактивным электронным пособием (интерактивным пособием, электронным пособием) (далее ЭП). К числу основных показателей качества ЭП относятся:

- содержательные характеристики — свойства, которые определяют качество, достаточность материала, а также методически правильно изложенный учебный материал;
- интерактивность — свойство, определяющее характер и степень взаимодействия пользователя с элементами ЭП;
- мультимедийность — свойство, определяющее количество и качество форм представления информации, используемых в ЭП;
- модифицируемость — свойство, определяющее возможность и сложность внесения изменений в содержание и программные решения ЭП.

Электронное пособие как вид электронного образовательного ресурса создаётся и реализуется с помощью интерактивных компьютерных технологий. Под интерактивными

компьютерными технологиями подразумеваем совокупность приёмов и методов современных педагогических технологий и средств, основанных на использовании компьютерной техники, обеспечивающих взаимодействие учащегося с интегрированной образовательной средой, для приобретения новых знаний, умений и навыков, с целью повышения эффективности обучения.

Понятие «Интерактивные компьютерные технологии» мы отразили в виде следующей формулы: дидактические материалы + компьютерные программы + технические устройства = интерактивные компьютерные технологии [7]. Поясним кратко составляющие этой формулы:

- дидактические материалы — различные наглядные учебные пособия: крупномодульные опоры (схемы, таблицы), интеллект-карты, а также какие-либо тестовые задания, сборники задач и упражнений, словари, справочники и др.;
- компьютерные программы — прикладное программное обеспечение, позволяющее подготовить и оформить дидактические материалы в цифровом виде;
- технические устройства — интерактивная доска, интерактивные планшеты, системы интерактивного голосования [8].

В зарубежных педагогических исследованиях компьютерные технологии в образова-

тельном процессе также являются средством повышения эффективности обучения [1].

Поскольку в современных условиях мы вынуждены проводить занятия по математическим дисциплинам только дистанционно, то необходимо обратить внимание на процесс визуализации математической информации, играющей важную связующую роль между развитием визуального канала восприятия информации и когнитивной функции наглядности. Понятие визуализации имеет множество значений, в рамках данной статьи раскроем данное понятие применительно к преподаванию математики.

Под понятием визуализации (от лат. visual — зрительный) зачастую педагоги воспринимают процесс преобразования информации в зрительно воспринимаемую форму: диаграмму, график, рисунок, схему, таблицу. Но «такое понимание визуализации предполагает минимальную мыслительную и познавательную активность обучающихся, а визуальные дидактические средства выполняют лишь иллюстративную функцию» [12]. М.А. Чошанов под визуализацией понимает процесс свёртывания мыслительных содержаний в крупномодульную образно-графическую наглядность, данное понятие он называл ещё «техникой проблемного модулирования». Отметим, что есть исследования, в которых визуализацию учебной информации определяют через её сгущение [3].

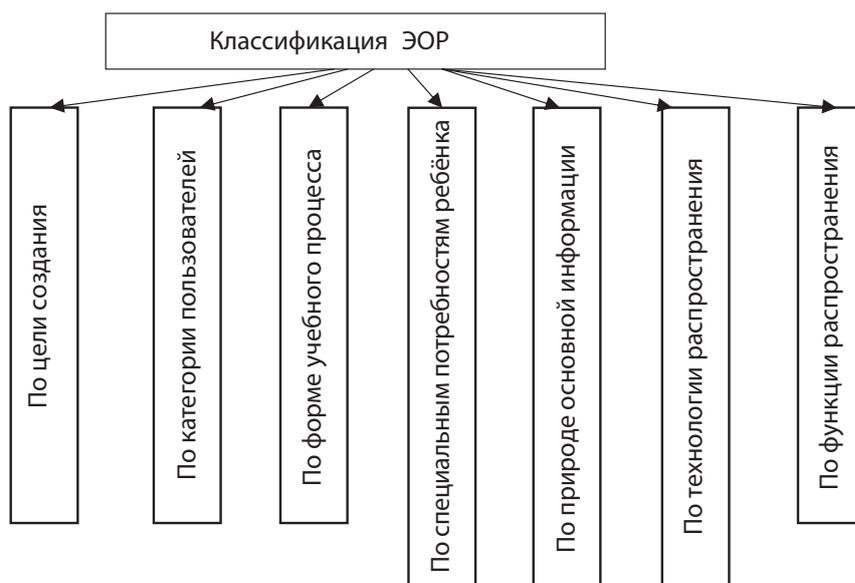


Рис. 1. Классификация ЭОР

Итак, под визуализацией учебной информации будем понимать упорядочивание, структурирование достаточно большого объёма информации в наглядный легко читаемый и запоминаемый образ, крупномодульную опору, при чтении которых разворачивается вся свёрнутая в них информация, затрагивая при этом активную работу мышления. Средствами визуализации являются различные крупномодульные опоры: таблицы, схемы; интерактивные интеллект-карты, интерактивные граф-схемы. Все эти визуальные средства представляют собой электронные образовательные ресурсы с визуальным представлением учебной информации в виде крупномодульных опор с гиперссылками на определения понятий, выводы формул или доказательства теорем, на задачи. Таким образом, под визуальным обучением будем понимать обучение с использованием средств визуализации, объединённых в одну единую информационную магистраль, отражающую основное содержание определённой темы, модуля конкретной учебной дисциплины. Современной интерактивной формой визуального обучения в высшей и средней школе, в которой используются все выше указанные средства визуализации, является ЭП.

Ссылаясь на исследования В.А. Далингера [4] в области когнитивно-визуальной методики, выделим некоторые необходимые составляющие визуального обучения математике:

- использование средств визуализации;
- включение специально разработанных визуализированных задач;
- применение визуализированных доказательств теорем, задач или вывод формул;
- добавление визуализированных исторических фактов, ассоциаций и стереотипов;
- внедрение интерактивных компьютерных технологий;
- конструирование визуальной учебной среды.

Указанные составляющие визуального обучения уместно уложились в ЭП:

- интерактивная доска или платформа для дистанционного проведения занятий;

- таблица — главное средство визуализации доказательства теоремы;
- блок-схема — визуальная стратегия решения математических задач;
- drag and drop (с англ. яз. — тащи и бросай) — основной способ оперирования при решении визуализированных задач и выводе формул;
- гиперссылка — основной элемент навигации содержания обучения;
- сохранение записей в видеоформате (.avi) на доске (или средствами платформы для дистанционного проведения занятий) во время объяснений как возможность визуального повторения изложенной информации в любое время;
- автоматизированный контроль и самоконтроль знаний изучаемого материала.

Электронное пособие как интерактивная форма организации визуального обучения математике осуществляется средствами технического устройства интерактивной доски, в современных (вынужденных) условиях — любыми платформами для дистанционной работы: Zoom, Discord, Google Meet, Microsoft Meet, Skype, а технология построения ЭП как электронного образовательного ресурса осуществляется средствами программного обеспечения SMART Notebook интерактивной доски SMART Board с использованием графических редакторов, приложений Microsoft Office, браузеров. Заметим, что значений понятия SMART в настоящее время существует достаточно много, коснёмся лишь трактовок, близких к образовательному процессу. С одной стороны, SMART — английское слово, означающее «умный», а с другой стороны, SMART — акроним, который появился в 1965 г., с 1981 г. указанный термин прочно закрепился в ментальном пространстве. Технологию построения ЭП можно представить в виде схемы (рис. 2).

Поясним каждый компонент, представленный на схеме, примерами из составленного ЭП по теории вероятностей.

1. Отбор и классификация учебной информации. Задаётся тема занятия, ставятся цели, составляется план. В содержании ЭП по математическим дисциплинам обязательно наличие доказательств, исторических фактов, примеры решённых математических задач, вопросы для подведения итогов занятия.

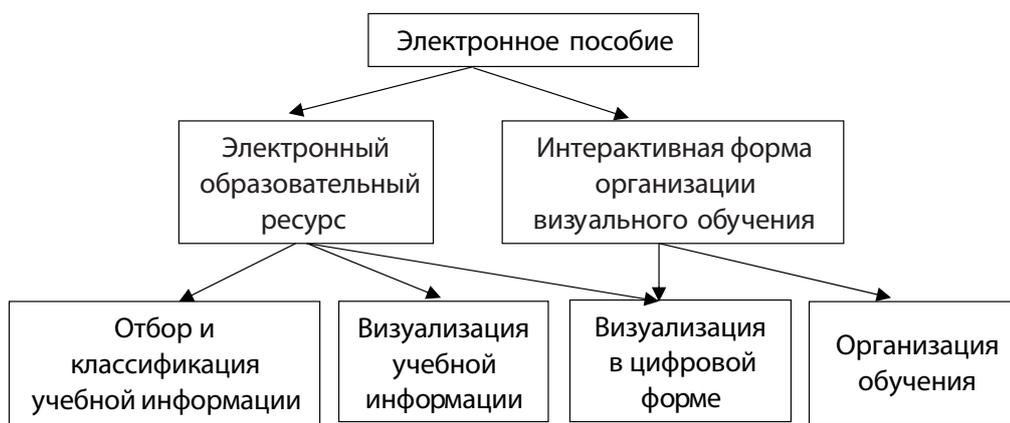


Рис. 2. Модель технологии ЭП

2. Визуализация учебной информации. Этот компонент построения ЭП считаем сложным из-за самого процесса визуализации: упорядочивания текстовой информации в наглядный легко читаемый и запоминаемый образ, крупномодульную опору. Необходимо визуализировать заготовленные по теме математические задачи, описать визуальную стратегию решения математических задач средствами блок-схемы, продумать визуальное доказательство теоремы или формулы. Исторические сведения визуализировать такими средствами наглядности, как схемы, фотографии, рисунки, картинки, стрелки, условные обозначения, ассоциативные образы. Трансформировать заготовленные вопросы для итога занятия в форме тестовых

заданий средствами встроенной коллекции LAT программы SMART Notebook, используя шаблоны.

3. Визуализация в цифровой форме. Программное обеспечение SMART Notebook удовлетворяет принципу открытой системы созданий ЭОР, так как для работы в данном ПО достаточно обладать элементарными навыками работы в приложениях Microsoft Office. Визуализацию учебной информации в цифровой форме представим на конкретных примерах из нашего ЭП (рис. 3–6).

На рисунке 3 представлена математическая задача по комбинаторике для шестого класса: «Сколькими способами можно выбрать



Рис. 3. Пример визуализированной задачи по комбинаторике для учащихся шестого класса

двух дежурных из четырёх учащихся так, чтобы один из них был старшим дежурным?» [9] Визуализируя эту задачу так, как показано на рисунке, её можно дать и учащимся помладше, так как учащиеся конструируют визуальное решение, перетаскивая объекты на доске. Затем учитель может предложить учащимся построить дерево возможностей, взяв за вершины первые буквы имён детей. Это наглядный пример перехода от практической задачи к моделированию.

На рисунке 4 представлена задача на классификацию событий: совместные и несовместные, используя конструкторы Activities встроенной коллекции LAT (Lesson Activity Toolkit). На экране доски представлены шесть элементарных событий:

1. Сыграна партия в шахматы Катей и Славой. Катя выиграла. Слава проиграл.
2. Сыграна партия в шахматы Катей и Славой. Катя проиграла. Слава проиграл.
3. При бросании игральной кости на верхней грани оказалось 6 очков и чётное число очков.
4. При бросании игральной кости на верхней грани оказалось 6 очков и 5 очков.
6. На одной костяшке домино оказалось одно число больше трёх, а другое число 5.
7. На одной костяшке домино оказалось одно число не больше шести, а другое больше шести.

Перетаскивая эти события в одну из двух групп (совместные и несовместные) и нажимая Check (проверить), ученик сразу же получает проверку своих действий. Минус этого конструктора Sort-text в том, что в заготовленных ячейках видно одно слово не более 11 символов, а всё предложение можно увидеть, нажав на ячейку (как бегущая строка).

На рисунке 5 представлен пример визуализации доказательства теоремы «Число A_m^k , всех k -размещений из множества M с m элементами равно числу $m \cdot (m - 1) \cdot \dots \cdot (m - k + 1)$ », оформленное в виде таблицы. В правой части таблицы представлена задача, в левой части — формулировка теоремы и её доказательство, шаги которого открываются постепенно с помощью основного способа оперирования интерактивной доски Drag and drop. В пустые окошки вписываются маркером некоторые необходимые пояснения. Такую теорему средствами визуализации можно предлагать и школьникам.

На рисунке 6 представлена визуальная стратегия решения комбинаторных задач в виде блок-схемы. Пустые блоки заполняются путём перемещения заготовленных утверждений и формул. Опыт создания блок-схем как обучающей стратегии решения задач по теории вероятностей (элементы комбинаторики являются составляющей

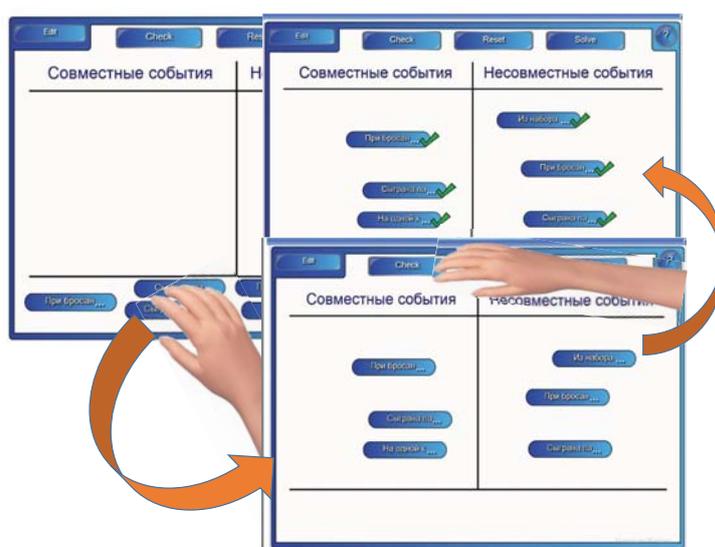


Рис. 4. Пример визуализированной задачи на классификацию совместных и несовместных событий с автоматизированной проверкой

**Комбинаторные соединения:
перестановки, размещения, сочетания**

21 Дальше В оглавление лекции

Теорема	Задача															
Число A_m^k всех k -размещений из множества M с m элементами равно числу $m \cdot (m-1) \cdot \dots \cdot (m-k+1)$																
Доказательство	Решение															
<p>1. Пусть дано множество $M = \{x_1, x_2, \dots, x_m\}$. Требуется определить число различных слов $x_1 x_2 \dots x_k$, где x_i – все различные буквы.</p> <p>2. Итак, у нас всего k мест и m букв, $k \leq m$. Первую букву x_1 для m-буквенного слова можно выбрать m способами, то есть m раз. Одну букву уже выбрали, значит вторую букву x_2 можно выбрать $m-1$ раз и т.д.:</p> <table border="1"> <tr><td>x_1</td><td>-</td><td>раз</td></tr> <tr><td>x_2</td><td>-</td><td>раз</td></tr> <tr><td>x_3</td><td>-</td><td>раз</td></tr> <tr><td>...</td><td>...</td><td>...</td></tr> <tr><td>x_k</td><td>-</td><td>раз</td></tr> </table>	x_1	-	раз	x_2	-	раз	x_3	-	раз	x_k	-	раз	<p>2. - четырехбуквенное слово. Первую букву – букву можно выбрать 6 способами, вторую – пятью способами, так как один элемент из шести букв – 4</p> <p>4. Таким образом, количество четырехбуквенных различных слов из шестизначного множества равно 360</p>
x_1	-	раз														
x_2	-	раз														
x_3	-	раз														
...														
x_k	-	раз														

Рис. 5. Визуальное доказательство теоремы о числе размещений без повторов

частью элементов теории вероятностей) позволил сформулировать ряд общих принципов их конструирования.

1. Анализ математических задач по одной конкретной математической теме или разделу (что дано, что найти).

2. Составление плана решения математических задач по одной конкретной математической теме или разделу.

3. Выявление основных общих шагов решения математических задач по одной конкретной математической теме или разделу.

Алгоритм решения комбинаторных задач

24 Дальше В оглавление лекции

Упорядочивание всех элементов множества B Порядок важен Да Нет $P_n = n!$ $P_{(m_1, m_2, \dots, m_k)} = \frac{m!}{m_1! m_2! \dots m_k!}$ где $m = m_1 + m_2 + \dots + m_k$ $A_m^k = \frac{m!}{(m-k)!}$ $C_m^k = \frac{m!}{k!(m-k)!}$ $C_m^k = \frac{(m+k-1)!}{k!(m-1)!}$ $A_m^k = m^k$

Рис. 5. Визуальное доказательство теоремы о числе размещений без повторов

4. Отражение отличительных особенностей решения математических задач по одной конкретной математической теме или разделу.
5. Фиксирование: основных общих шагов в прямоугольнике-блоке, отличительных особенностей в ромбе-блоке, итога задачи в параллелограмме-блоке.

4. Организация обучения. Организация обучения была осуществлена как в аудитории в 2019 г., так и дистанционно в 2020 г. Поясним особенности проведения аудиторных и дистанционных занятий: 1) занятия проводятся в аудитории с подключённым проекционным оборудованием, интерактивной доской, запуска ЭП. Начинается занятие, лекция с калибровки экрана (пункт «Ориентация»), которая необходима для настройки точного прикосновения к интерактивной доске. Затем включается запись всех действий на доске для создания видеофайла; 2) занятие проводится дистанционно с подключённым ЭП с включённой платформой дистанционных конференций, например Zoom. Все учащиеся к этому времени получили ссылку на дистанционное занятие. Начинается занятие с включением демонстрации экрана преподавателя. Перед занятием включается её запись в облако (такая функция в Zoom позволяет учащимся после занятия зайти в облако и ещё раз прослушать записанное занятие). Во время занятия любой учащийся может комментировать записи на доске: подчёркивая непонятные записи, могут также и писать на экране, все комментируемые действия сохраняются.

При создании ЭП в SMART Notebook мы отметили основные практические достоинства для педагога: 1) начинать создавать ЭП можно с малого, в начале разработать одно задание, потом поработать с коллекций, далее составить набор заданий для объяснения нового материала, в итоге получается уже визуализация одного конкретной темы (модуля, раздела); 2) SMART Notebook позволяет хранить все созданные материалы, их можно дорабатывать, совершенствовать. Сегодня существует уже много версий SMART Notebook, и материалы, созданные в прошлых версиях, доступны в новых версиях; 3) при создании гиперссылок, рисунков, заданий с автоматизированными ответами не нужны знания языков программирования, достаточно лишь рабо-

тать с конструкторами и наполнить их информацией; 4) создавая видеоурок (с наличием веб-камерой), достаточно нажать одну кнопку. Урок запишется в видеоформате, который можно затем просмотреть на любом электронном носителе.

После проведения занятий с созданным ЭП в SMART Notebook на основе полученных данных анкетирования и наблюдений мы отметили много положительных факторов у учащихся, в частности в развитии визуального мышления:

- 1) учащиеся осознанно работали со всеми средствами визуального представления учебной информации, сами старались преобразовывать информацию в крупномодульные опоры для лучшего понимания и запоминания;
- 2) при решении задач хорошо проявляется интеграция образной и логической, вербальной и невербальной памяти;
- 3) использование интерактивных занятий в большей степени способствует осмысленному изучению, а не формальному заучиванию;
- 4) схематичное и табличное представление математической информации способствуют лучшему пониманию и запоминанию, такие формы представления учебной информации учащиеся готовы использовать и в других дисциплинах;
- 5) возможность видеозаписи таких занятий также была оценена учащимися положительно, так как в любое удобное время они могли заново просмотреть и прослушать учебную информацию;
- 6) все осмысленно воспринимали учебную информацию, владели визуальной стратегией решения математических задач. □

Литература

1. Бочамп Г., Паркинсон Дж. После вау-эффекта: развитие интерактивности с интерактивной доской. // *School Science Review*. — 2005. — Т. 86. — № 316. — С. 97–103.
2. Гловер Д., Миллер Д., Аверис Д., Дор В. Интерактивная доска: обзор литературы // *Technology, Pedagogy and Education*. — 2005. — № 2. — С. 155–170.
3. Грушевский С.П., Иванова О.В., Остапенко А.А. Модульная визуализация

- учебной информации в профессиональном образовании: монография. — М.: НИИ школьных технологий, 2017. — 200 с.
4. *Далингер В.А.* Теоретические основы когнитивно-визуального подхода к обучению математике: монография. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006. — 144 с.
 5. *Достал Й.* Размышления об использовании интерактивных досок в преподавании в международном контексте. // *The New Educational Review*. — 2011. — Т. 25. — № 3. — С. 205–220.
 6. Единые требования к электронным образовательным ресурсам. URL: <http://kpfu.ru/docs/F939875832/et.pdf> (дата обращения: 20.04.2020)
 7. *Иванова О.В.* Скрайбинг как средство модульной визуализации при обучении математическим дисциплинам в средней и высшей школе // *Школьные технологии*. — 2018. — № 4. — С. 72–77.
 8. *Иванова О.В.* Формирование профессиональных умений работы с интерактивной доской // *Педагогика*. — 2018. — № 12. — С. 54–60.
 9. *Иванова О.В., Деева С.А., Скарбич С.Н.* Интерактивные компьютерные технологии SMART в формировании элементов стохастической культуры школьников // *Информатика и образование*. — 2015. — № 4 (263). — С. 22–26.
 10. *Кинг И.С., Киншук, Нина-Чинг Чен Н.С.* Интерактивная видеолекция как эффективная форма организации обучения и понимания // *Computers & Education*. — 2017. — № 117. — С. 116–131.
 11. *Морелл Т.* Компетентность в области чтения мультимедийных лекций // *System*. — 2018. — № 77. — С. 70–79.
 12. *Трухан И.А., Трухан Д.А.* Визуализация учебной информации в обучении математике, её значение и роль // *Успехи современного естествознания*. — 2013. — № 10. — С. 113–115. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20161681> <https://elibrary.ru/item.asp?id=20161681>
- Literatura**
1. *Bochamp G., Parkinson Dzh.* После вау-эффекта: развитие интерактивности с интерактивной доской. // *School Science Review*. — 2005. — Т. 86. — № 316. — С. 97–103.
 2. *Glover D., Miller D., Averis D., Dor V.* Interaktivnaya doska: obzor literatury // *Technology, Pedagogy and Education*. — 2005. — № 2. — С. 155–170.
 3. *Grushevskiy S.P., Ivanova O.V., Ostapenko A.A.* Modul'naya vizualizatsiya uchebnoy informatsii v professional'nom obrazovanii: monografiya. — М.: НИИ школьных технологий, 2017. — 200 с.
 4. *Dalinger V.A.* Teoreticheskiye osnovy kognitivno-vizual'nogo podkhoda k obucheniyu matematike: monografiya. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006. — 144 с.
 5. *Dostal Y.* Razmyshleniya ob ispol'zovanii interaktivnykh dosok v prepodavanii v mezhdunarodnom kontekste. // *The New Educational Review*. — 2011. — Т. 25. — № 3. — С. 205–220.
 6. Yedinyye trebovaniya k elektronnyim obrazovatel'nym resursam. URL: <http://kpfu.ru/docs/F939875832/et.pdf> (data obrashcheniya: 20.04.2020)
 7. *Ivanova O.V.* Skraybing kak sredstvo modul'noy vizualizatsii pri obuchenii matematicheskimi distsiplinami v sredney i vysshey shkole // *Shkol'nyye tekhnologii*. — 2018. — № 4. — С. 72–77.
 8. *Ivanova O.V.* Formirovaniye professional'nykh umeniy raboty s interaktivnoy doskoy // *Pedagogika*. — 2018. — № 12. — С. 54–60.
 9. *Ivanova O.V., Deyeva S.A., Skarbich S.N.* Interaktivnyye komp'yuternyye tekhnologii SMART v formirovanii elementov stokhasticheskoy kul'tury shkol'nikov // *Informatika i obrazovaniye*. — 2015. — № 4 (263). — С. 22–26.
 10. *King I.C., Kinshuk, Nina-Ching Chen N.S.* Interaktivnaya videolektsiya kak effektivnaya forma organizatsii obucheniya i ponimaniya // *Computers & Education*. — 2017. — № 117. — С. 116–131.
 11. *Morell T.* Kompetentnost' v oblasti chteniya mul'timediynykh lektsiy // *System*. — 2018. — № 77. — С. 70–79.
 12. *Trukhan I.A., Trukhan D.A.* Vizualizatsiya uchebnoy informatsii v obuchenii matematike, yeyo znacheneye i rol' // *Uspekhi sovreennogo yestestvoznaniya*. — 2013. — № 10. — С. 113–115. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20161681> <https://elibrary.ru/item.asp?id=20161681>

ЗАДАНИЯ НА ВЫЧИСЛЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАТЕРИАЛОВ ПО РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМ ПО ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Касимов Рустам Нуруллович,

старший научный сотрудник отдела междисциплинарных и прикладных исследований УдмФИЦ УрО РАН, кандидат исторических наук, доцент, г. Ижевск

Култашева Наталья Валерияновна,

заведующая кафедрой основного и среднего общего образования АОУ ДПО УР «ИРО», кандидат педагогических наук, доцент, г. Ижевск

ПРОБЛЕМА ГРАМОТНОГО ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ, КРИТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ИСТОЧНИКАМ, АДЕКВАТНОЙ ОЦЕНКИ СОБЫТИЙ — С ЦЕЛЬЮ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ ПОВТОРЕНИЙ ОШИБОК ПРОШЛОГО. ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ЗАДАНИЙ (ПО ТОЧНЫМ НАУКАМ И КРАЕВЕДЕНИЮ) ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМ ПО ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ. ВАРИАНТЫ СОСТАВЛЕНИЯ ЗАДАЧ НА СТЫКЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ И СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН.

- задания на вычисления • региональная история • история Великой Отечественной войны
- история Удмуртии • межпредметные компетенции

В мае 2020 г. мы отметили 75-летие со дня Победы советского народа в Великой Отечественной войне. Сегодня уверенно можно сказать, что сложность объективного описания истории той далёкой войны состоит в том, что все её явления и персонажи многомерны и противоречивы. По этой причине, с точки зрения академической науки, совершенно невозможно устанавливать какие-то эталонные пропорции «хорошего» и «плохого» в отображении войны. Это порождает неизбежные модификации и трансформации информации о событиях прошлого, что приводит к жарким дискуссиям, особенно в виртуальном мире социальных сетей.

Один из таких примеров — своеобразная рефлексия на те изменения, которым сегодня подвергается интерпретация событий Второй мировой войны: «Весь воевавший мир помнит эту войну и празднует победу над фашизмом — каждый на свой лад. И каждый помнит свой вклад в победу. И, не стесняясь, говорит о нём в полный голос. И не только в этот день на площадях, но и

на страницах учебников истории — для своих детей. А если вклад «слабоват», то и приврать не стесняются. И даже замолчать о роли в войне других... Нас, например... Спросите сегодня рядового американца: «Какова роль СССР во Второй мировой войне?» И каждый второй удивится: «Вы о чём вообще? Русских там и близко не было. Мы Гитлера победили!» А что «союзническая» Европа? Да как-то потихоньку-полегоньку в ту же степь рулит. С национальными особенностями. СССР в войне? Да он не лучше Германии был. То же фашистское логово. Просто Гитлер Сталина хитрей оказался. Вот так... Кто же хранит память о том, что и как было на самом деле? А мы и храним. Только мы. И никто за нас это делать не станет. А вот желающих нас же убедить, что «нас там не было» или что «были, но не лучше Гитлера» — найдётся сколько угодно. И чем дальше, тем больше. Ибо выгодное это дело — сперва убедить победителя, что он не победитель. Потом, что он виновник, а затем — и ноги начать об него вытирать и контрибуции за «зверства» требовать.

Так уже было в 90-х. Так может произойти и сейчас...» [1].

Мы видим в этих эмоциональных строках боль думающего человека, патриота и педагога. Каждый из нас понимает, что для российской системы образования нужны чёткие ориентиры, определители и маркеры «добра» и «зла». Педагог должен понимать природу формирования «белых и чёрных мифов» о войне. Как это сделать? Ответ прост, работать с массивами информационных источников по теме. Зная факты и логику, причинно-следственные связи тех или иных событий, логику формирования исторических закономерностей, мы способны изменить будущее в лучшую сторону.

История как наука невозможна без достоверных фактов и строгой логики причинно-следственных связей, без разнообразной и авторитетной источниковой базы. Доктор исторических наук, профессор А.Е. Загребин пишет, что «в последние годы некоторыми зарубежными и отечественными историками и политиками предпринимаются попытки переписать многие страницы российской истории. «Переоценке» подвергаются прежде всего события и факты истории Второй мировой и Великой Отечественной войн. В общественное сознание пытаются внедрить новую концепцию истории Второй мировой войны, базирующуюся на признании равной ответственности России (СССР) и Германии в развязывании войны, тождестве сталинизма и нацизма. Предпринимаются попытки умалить вклад нашей страны в разгром фашизма, поставить под сомнение легитимность послевоенного мироустройства, в то же время в ряде государств Центральной и Восточной Европы происходит героизация нацистов и их пособников, преследование ветеранов Великой Отечественной войны, осквернение памятников бойцам Красной армии, погибшим в борьбе с фашизмом. Фальсификаторы пытаются воздействовать на психику россиян, сформировать комплекс исторической вины, уязвить и принизить национальное и нравственное достоинство России и её граждан» [2].

Мы уверены, что работа педагога-историка с детьми по противодействию фальсифи-

кациям истории Великой Отечественной войны является одним из инструментов отпора сознательному искажению нашей общей истории. От грамотного решения этого вопроса во многом зависит стабильность и духовная устойчивость многонационального российского общества. Безусловно, в школе дети получают первичные навыки критики источника, работают с различными носителями информации, рассказывающими нам о прошлом, пишут рефераты и исследовательские проекты, в том числе по военной истории.

Проблема заключается в том, что сегодня на знакомство и усвоение объёмных материалов по войне 1941–1945 гг. даётся немного времени и занятий. В связи с переходом на Историко-культурный стандарт (ИКС) темы по Великой Отечественной войне изучаются только в старших классах. В 10–11-м классе (обучение на базовом уровне) рассматривается период с 1914 года по 2012-й. В 10–11-м классе (обучение на углублённом уровне) рассматривается период с 1914 года по 2012-й и добавляется повторительно-обобщающий курс.

В статье мы предлагаем использовать межпредметные задания с использованием материалов региональной истории при изучении тем по Великой Отечественной войне и даём возможные варианты подобных задач. Межпредметные компетенции — это и требование ИКС, новых образовательных стандартов, и логики ГИА. Как правило, в 11-м классе дети концентрируются на подготовке к конкретным предметам, уделяя повышенное внимание формированию знаниевых компетенций. Соответственно, относительно большие объёмы историко-краеведческого материала и некоторые навыки межпредметных компетенций (задачи на вычисление) логичнее всего прорабатывать в 10-м классе (в рамках урочной работы).

Традиционно Великую Отечественную войну проходили ранее в 9-м, а теперь в старших классах. Здесь рассматриваются темы: «СССР накануне Великой Отечественной войны», «Начало Великой Отечественной войны. Первый период войны (22 июня 1941 — ноябрь 1942)», «Поражения и победы 1942 г. Предпосылки коренного перелома», «Человек в войне: единство фронта

и тыла», «Второй период Великой Отечественной войны. Коренной перелом (ноябрь 1942 — 1943 гг.)», «Третий период войны. Победа СССР в Великой Отечественной войне. Окончание Второй мировой войны», «Советская разведка и контрразведка в годы Великой Отечественной войны», «Место и роль СССР в послевоенном мире». За относительно короткий временной отрезок педагог должен познакомить учащихся с основными событиями войны.

К сожалению, при таком подходе недостаточно места отводится в программе истории конкретного региона, истории отдельных воинских формирований, биографиям героев-земляков. По этой причине в межпредметные задания на вычисления педагогам на местах можно и нужно включать материалы местной, региональной истории, рассказывающие о славном подвиге жителей малой родины, героев-земляков — солдат и офицеров Красной армии, врачей, учителей, рабочих и инженеров.

Потребность в знаниях такого рода, безусловно, есть. Об этом пишут педагоги-практики в разных уголках нашей страны. «Мы проходим самое основное, по верхам. Будь я министром образования, ввела бы по Великой Отечественной войне отдельный предмет, — считает учитель истории Чигиринской школы Лариса Раздобреева. — Мы изучаем начало и окончание войны, основные битвы — Московскую, Сталинградскую, Курскую, тыл и партизанское движение, культуру в годы войны. Потребность в дополнительных знаниях есть. Ребятам интересны факты, детали, они с интересом смотрят фильмы, где показаны форма, техника, быт солдат, читают дополнительную литературу и от руки пишут рефераты о героях» [3].

Жители советской Удмуртии вместе с бойцами других областей, краёв и республик Советского Союза внесли свой посильный вклад в дело разгрома гитлеровских захватчиков на всех фронтах Великой Отечественной войны. Удмуртия вырастила более ста Героев Советского Союза. Ещё 20 воинов из Удмуртии являются полными кавалерами ордена Славы. Это звание фактически приравнивается к званию Героя Советского Союза. Свыше 60 тысяч наших земляков награждены боевыми орденами и медалями, около 400 тысяч были

призваны в армию и на флот для борьбы за свободу и независимость Родины [4]. Многие из них не вернулись к родным домам и остались лежать в земле.

Известно, что в августе-сентябре 1941 г. на станции Шолья (Камбарский район Удмуртии) начинается формирование 357-й стрелковой дивизии. По завершении формирования она имела в своём составе более 11 000 бойцов. Зимой 1942 г. в составе 39-й Армии дивизия наступала в направлении Осуги, Сычёвки, Ржева и попала в окружение. В результате тяжёлых боёв соединилась с частями 29-й Армии и вышла из окружения, сохранив в составе всего около 3000 человек [5].

Учебные задания по истории, содержащие знания по региональной составляющей, на стыках естественнонаучных и социально-гуманитарных дисциплин могут быть использованы прежде всего как дополнительный материал к урокам истории. Безусловно, они помогут актуализировать историко-краеведческий материал на уроках. Часть из них могут использовать и учителя математики. А массив таких заданий может послужить основой для разработки самостоятельного курса или отдельных мероприятий внеурочной деятельности.

Задания на вычисления на уроках истории составлены с использованием текстов по военной истории, ориентированы на освоение учащимися межпредметных понятий и универсальных учебных действий, на развитие мотивации учащихся к учебной деятельности. И, как результат, нацелены на повышение качества знаний, прежде всего в предметной области «История». Исходные материалы педагогов удобнее всего брать из интернет-источников (материалы электронной библиотеки «КиберЛенинка»), а также из соответствующей литературы региональных научных исследовательских центров.

Таким образом, проявив креатив при подготовке, учителю истории на уроках удастся решить ряд задач.

1. Актуализация знаний по локальной и региональной истории. Привлечение знаний с историко-краеведческой спецификой.

2. Установление межпредметных связей на занятиях. Привлечение знаний по математике, физике, ОБЖ.
3. Формирование чувств гражданственности и патриотизма.

Предлагаем возможные примеры подобных заданий на вычисления на занятиях по истории.

Историческая справка. К началу января 1942 г. советские войска освободили свыше 11 тыс. населённых пунктов Московской и Тульской областей и продвинулись на запад на 100–250 км. В битве под Москвой гитлеровцы потеряли около 581 900 человек, 1300 танков, 2500 орудий, более 15 000 машин и множество техники. Потери Красной армии в битве под Москвой составили 625 256 человек, 4171 танк, 24 478 орудий. Советские бойцы и командиры, пехотинцы и артиллеристы, лётчики и танкисты, кавалеристы и сапёры проявляли чудеса храбрости. Подвиги совершали не только отдельные бойцы, а целые взводы, роты, батальоны и дивизии. За образцовое выполнение боевых задач в ходе Московской битвы и проявленные при этом доблесть и мужество около 40 частей и соединений получили звание гвардейских, 36 тыс. советских воинов были награждены орденами и медалями, из них 110 человек удостоены звания Героя Советского Союза. Президиумом Верховного Совета СССР в 1944 г. была учреждена медаль «За оборону Москвы», которой награждено более миллиона человек [6].

Примените эти данные для анализа обстановки и решите следующие задачи.

1. Используя данные и показатели из текста, можно дать задание на соотношение потерь Красной армии с потерями вермахта (за семь месяцев битвы за Москву).
2. На основе текста возможен вариант задания на выявление процента советских воинов, участвовавших в обороне Москвы, удостоенных звания Героя Советского Союза, например, если мы знаем, что за всё время Великой Отечественной войны этого высокого звания были удостоены 11 тыс. 657 человек, из них

3051 — посмертно (ответ возможно округлить до целого).

Зная специфику воинских подразделений, сформировавшихся и расквартированных в то время в Удмуртии, можно подготовить соответствующие задачи. Например, в селе Сигаево Сарапульского района Удмуртии в октябре 1941 г. был расквартирован 40-й отдельный артиллерийский дивизион особой мощности. В Сарапульском районе дивизион находился до мая 1944 г. Он был вооружён тяжёлыми мортирами Бр-5. Ствол 280-мм мортиры Бр-5 был разработан на заводе «Баррикады». На 22.06.1941 г. в РККА имелось на вооружении 47 280-мм мортир Бр-5 (45 серийных мортир и две опытные мортиры, сданные в начале 1939 г.). Все фугасные снаряды к Бр-5 были спроектированы ещё до 1917 г. и предназначались для 280-мм мортиры Шнейдера. Боеприпасы Ф-674 и Ф-674К — русские старые гранаты, а граната Ф-674Ф — французская [7].

Такие задачи могут быть гипотетическими, то есть предназначаться только для отработки математических навыков с применением знаний по военной истории. Например: для разрушения вражеских оборонительных сооружений в Выборге в 1944 г. на позиции 40-го отдельного артиллерийского дивизиона особой мощности завезли 360 гранат. Соотношение снарядов различных типов было примерно такое: гранаты «Ф-674» — 60%, гранаты «Ф-674К» — 10%, французские гранаты «Ф-674Ф» — 30%. Определите количество каждого вида гранат, выпущенных по вражеским позициям, если за два дня боёв артиллерия дивизиона особой мощности выпустила 240 снарядов, выдававшихся в той же пропорции, что и получено на складе.

Решение:

- 1) $240 \times 60 / 100 = 144$ гранаты «Ф-674» выпущено за время боёв;
- 2) $240 \times 10 / 100 = 24$ гранаты «Ф-674К» выпущено за время боёв;
- 3) $240 \times 30 / 100 = 72$ гранаты «Ф-674Ф» выпущено за время боёв.

Ответ. За время боёв выпущено 144 гранаты «Ф-674», 24 гранаты «Ф-674К», 72 гранаты «Ф-674Ф».

Подобного рода задания можно разработать и по другим периодам и значимым эпизодам Великой Отечественной войны. В этом случае важно подбирать такие тексты, где учитель истории находит большое количество различных цифр, числовых показателей.

Текст, например, может быть таким. Известно, что в г. Воткинске осенью 1942 г. был создан 174-й противотанковый артиллерийский дивизион им. Комсомола Удмуртии. Артдивизион сформирован по инициативе комсомольцев Воткинского завода, на котором был налажен и производился выпуск 45-мм противотанковых пушек — ЗИС-3. На момент принятия на вооружение 76-мм дивизионная пушка образца 1942 г. полностью отвечала всем стоящим перед ней требованиям: по огневой мощи, мобильности, неприхотливости в повседневной эксплуатации и технологичности производства. Орудие ЗИС-3 представляло собой типичный образец оружия русской школы проектирования: технологически несложное, дешёвое, мощное, надёжное, абсолютно неприхотливое и простое в эксплуатации. Орудие ЗИС-3 могло использовать весь ассортимент 76-мм пушечных снарядов, имеющихся в наличии, в том числе разнообразных старых гранат русского и импортного производства. Так, стальная осколочно-фугасная граната 53-ОФ-350 при установке взрывателя на осколочное действие создавала примерно 870 убойных осколков, эффективный радиус поражения живой силы которыми равнялся 15 метрам. При установке взрывателя на фугасное действие на дистанции 7,5 км граната могла пробить стену из кирпича толщиной 75 см или земляную насыпь толщиной 2 м. Применение подкалиберного снаряда 53-БР-354П обеспечивало пробитие 105 мм брони на дистанции 300 метров, а на дальности 500 метров — 90 мм. В первую очередь подкалиберные снаряды отправлялись на обеспечение истребительно-противотанковых частей. С конца 1944 г. в войсках также появился кумулятивный снаряд 53-БП-350А, который мог пробить броню толщиной до 75–90 мм при угле встречи 45 градусов [8].

Здесь речь идёт о региональной специфике, в частности, о воинах из Удмуртии. Наши герои-артиллеристы, получив боевое

крещение 16 декабря 1942 г. в районе д. Гороховка Воронежской области, участвовали в многочисленных боях за освобождение Сталинграда, Донбасса, Павлограда, взятие Ровно, Крейцбурга, Берлина, форсировали шесть водных преград, в том числе Дон, Сан, Вислу, Одер, участвовали в освобождении Праги. 5 мая 1945 г. за проявленные доблесть и мужество 174-й артдивизион был награждён орденом Красной Звезды, 90% его личного состава отмечено боевыми орденами, каждый боец — медалями [9].

При достаточной межпредметной компетенции педагога данные из текста о героях-артиллеристах из Удмуртии позволяют моделировать задания на вычисления как по математике, так и по физике.

Примеров трудового героизма наших земляков можно привести множество. На основе данных из архивов педагог может составить разнообразные задания на вычисления. Известно, что в январе 1942 г. в Удмуртии началось строительство железной дороги Ижевск–Балезино, ставшее одним из грандиозных событий в истории трудового героизма жителей нашей республики. «В марте 1943 г. по железнодорожной линии Ижевск–Балезино было открыто рабочее движение. Тяжеловесные поезда, гружённые смертоносным оружием, изготовленным на уральских заводах, устремились на запад, туда, где Красная армия громила ненавистного врага, очищая родную землю от немецко-фашистских захватчиков (ф. 16, оп. 1, д. 3617, л. 10). Только в 1943–1944 гг. по линии было перевезено более 1 млн 600 тыс. тонн различных грузов, главными из которых явились древесина для авиазаводов, рудничная стойка для Донбасса и топливо для оборонных предприятий (ф. 16, оп. 1, д. 4258, л. 17). В октябре 1943 г. колхозники Удмуртии рапортовали И.В. Сталину об итогах своей работы на строительстве дороги Ижевск–Балезино: «Мы произвели свыше 3 млн кубометров земляных работ, прорубили трассу протяжением 80 км, заготовили и подвезли 10 тыс. кубометров лесоматериала, забили свыше 4 тыс. свай, построили 116 мостов...» (ф. 16, оп. 1, д. 3716, л. 10). 9 февраля 1945 г. правительственная комиссия подписала акт о приёмке железнодорожной линии Ижевск–Балезино в постоянную эксплуатацию» [10].

Кроме заданий на вычисления, которые мы могли бы сформировать, отталкиваясь от текста источника, возможно продумать гипотетические задания, актуализирующие знания по физике. Например, на определение скорости движения паровоза [11].

Задача: помогите определить скорость движения паровоза. Наблюдатель, стоящий около прямолинейного участка железной дороги, увидел густой пар над свистком идущего вдалеке паровоза. Через 2 секунды после появления пара он услышал звук гудка, а через 34 секунды паровоз прошёл мимо наблюдателя. Пожалуйста, определите скорость движения паровоза, основываясь на имеющихся данных.

Можно также продумать задания на вычисления, основываясь на письмах фронтовиков. Так, красноармеец-удмурт А.Я. Пономарев в одном из писем сообщает своей жене некоторые бытовые подробности из жизни маршевой роты: «За эту работу он мне давал отпуск в город, но у меня не было, кроме 200 руб., денег ничего... И вот попил только три четушки молока без хлеба за 45 руб. (за три четушки), за сапожные голенища достал немного табаку и граммов 300 хлеба. Очень хорошую цену дали бы за одежду, а голенища никто у меня не брал, пришлось отдать почти даром. Яйца в городе стоят 110 руб. десяток, а молоко — 130 р. четверть. Был картофель по 250 руб. за ведро. Так ушёл в город голодный, устал, как собака, и вернулся голодный. Денег теперь осталось только 60 руб. Больше всего денег ушло на табак. Покупал коробку по 25 руб. и дорожке» [12].

Кроме простых заданий на вычисление, отталкиваясь от цифр, имеющихся в тексте, можно предложить поисково-исследовательские задания. Основой таких заданий послужат вопросы к тексту, которые смогут задать учащиеся вместе с педагогом. Например:

1. Используя данные интернет-источников, выясните, сколько денег в месяц получал в качестве заработной платы красноармеец РККА?
2. Используя данные интернет-источников, сравните суммы заработной платы красноармейца РККА и современного рос-

сийского солдата-срочника (солдата-контрактника).

Здесь мы, кроме прочего, актуализируем знания и умения работы с безопасной информационно-образовательной средой учителя истории и обществознания.

Таким образом, одним из инструментов углублённого изучения истории Великой Отечественной войны является обращение педагога и учащихся к региональной специфике, использование оригинальных межпредметных заданий на основе местного материала, который позволяет сделать уроки практико-ориентированными, социально мотивированными. Изучая военную проблематику на уроках истории, учащиеся не только наполняются гордостью за героев своей страны, но и знакомятся с теоретическим материалом, отрабатывают свои навыки по работе с локальной и региональной историей, показывают умения на установление межпредметных связей на занятиях (с привлечением знаний по математике, физике, ОБЖ, информатике).

Безусловно, использовать математические задания с местной спецификой можно и во внеурочное время. Разнообразная деятельность способствует более разностороннему раскрытию индивидуальных способностей учащихся, которые не всегда удаётся рассмотреть на уроке; развитию у учащихся интереса к различным видам деятельности, желания активно участвовать в продуктивной работе. Такая творческая деятельность обогащает личный опыт учащегося, он приобретает необходимые практические умения и навыки. В различных формах работы учащиеся проявляют свои индивидуальные особенности и учатся сотрудничать с педагогом и друг с другом. □

Литература

1. Пятаков Е. Шок-вопрос для противников «победобесия» [Электронный ресурс] / запись на Facebook.com 08.05.2020. URL: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=3383309511698776&set=a.862549467108139&type=3&theater> (дата обращения 28.05.2020).
2. Герои народа — герои страны. К 70-летию Победы в Великой Отечественной

- войне: научно-популярное издание / авторы-сост. В.С. Воронцов, Р.Н. Касимов, Д.А. Черниенко; общ.ред. А.Е. Загребин. — Ижевск: УИИЯЛ УрО РАН, 2015. — С. 5–6.
3. Время меняет историю: современные учебники не оставили места для героев Великой Отечественной [Электронный ресурс] / Интернет-портал «Ampravda.ru». URL: <https://ampravda.ru/2018/05/03/081712.html> (дата обращения 25.05.2020).
 4. *Родионов Н.А.* Удмуртская Республика: путь к победе 1945 года: монография / Н.А. Родионов; науч.ред. Л.Н. Бехтерева. — Ижевск: УИИЯЛ УрО РАН, 2015. — 320 с.
 5. 357-я ордена Суворова стрелковая дивизия [Электронный ресурс] / Форум поисковый отряд «Победа». URL: <http://www.poisk-pobeda.ru/forum/index.php?topic=2256.0> (дата обращения 25.05.2020).
 6. *Панкратов Г.* Русские не хотят уходить из Москвы: контрнаступление 1941 года глазами солдат [Электронный ресурс] / ТАСС, информационное агентство. 05.12.2019. URL: <https://tass.ru/obschestvo/3840772> (дата обращения 25.05.2020).
 7. 280-мм мортира обр. 1939 г. Бр-5 [Электронный ресурс] / GREAT-VICTORY.RU. URL: <http://great-victory.ru/?m=1915> (дата обращения 25.05.2020)
 8. *Юферев С.* Орудия Победы [Электронный ресурс] / Военное обозрение. URL: <https://topwar.ru/75430-orudiya-pobedy.html> (дата обращения 25.05.2020).
 9. Удмуртия в 1941–1945 гг. [Электронный ресурс] / Официальный сайт администрации главы и правительства Удмуртской Республики. URL: http://www.udmurt.ru/victory_day/udmurtiya-v-gody-voyny/arhiv/?PAGEN_1=3 (дата обращения 25.05.2020).
 10. Дорога Ижевск–Балезино: историческая правда [Электронный ресурс] / Официальный сайт Архивной службы Удмуртской Республики. URL: http://gasur.ru/activity/publications/pub_arh/cdni/cdni0003.php (дата обращения 25.05.2020).
 11. *Перышкин А.В., Гутник Е.М.* Учебник по физике 9 класс [Электронный ресурс]. URL: <https://dourovkov.ru/9-klass/fizika/uchebnik-po-fizike-peryshkin-gutnik-9-klass/7091-38.-zvukovye-volny.-skorost-zvuka.html> (дата обращения 29.05.2020).
 12. *Пономарев К.А.* 150 дней красноармейца Пономарева. Изд. 2-е дополненное. — Ижевск: Удмуртия, 2017. — С. 24.

Literatura

1. *Pyatakov Ye.* Shok-vopros dlya protivnikov «pobedobesiya» [Elektronnyy resurs] / zapis' na Facebook.com 08.05.2020. URL: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=3383309511698776&set=a.862549467108139&type=3&theater> (data obrashcheniya 28.05.2020).
2. Geroi naroda — geroi strany. K 70-letiyu Pobedy v Velikoy Otechestvennoy voyne: nauchno-populyarnoye izdaniye / avtory-sost. V.S. Vorontsov, R.N. Kasimov, D.A. Cherniyenko; obshch.red. A.Ye. Zagrebin. — Izhevsk: UIIYAL UrO RAN, 2015. — S. 5–6.
3. Vremya menyayet istoriyu: sovremennyye uchebniki ne ostavili mesta dlya geroyev Velikoy Otechestvennoy [Elektronnyy resurs] / Internet-portal «Ampravda.ru». URL: <https://ampravda.ru/2018/05/03/081712.html> (data obrashcheniya 25.05.2020).
4. *Rodionov N.A.* Udmurtskaya Respublika: put' k pobede 1945 goda: monografiya / N.A. Rodionov; nauch.red. L.N. Bekhtereva. — ilzhevsk: UIIYAL UrO RAN, 2015. — 320 s.
5. 357-ya ordena Suvorova strelkovaya diviziya [Elektronnyy resurs] / Forum poiskovyy otryad «Pobeda». URL: <http://www.poisk-pobeda.ru/forum/index.php?topic=2256.0> (data obrashcheniya 25.05.2020).
6. *Pankratov G.* Russkiye ne khotyat ukhodit' iz Moskvy: kontrnastupleniye 1941 goda glazami soldat [Elektronnyy resurs] / TASS, informatsionnoye agentstvo. 05.12.2019. URL: <https://tass.ru/obschestvo/3840772> (data obrashcheniya 25.05.2020).
7. 280-mm mortira obr. 1939 g. Br-5 [Elektronnyy resurs] / GREAT-VICTORY.RU. URL: <http://great-victory.ru/?m=1915> (data obrashcheniya 25.05.2020)

8. *Yuferev S.* Orudiya Pobedy [Elektronnyy resurs] / Voyennoye obozreniye. URL: <https://topwar.ru/75430-orudiya-pobedy.html> (data obrashcheniya 25.05.2020).
9. Udmurtiya v 1941–1945 gg. [Elektronnyy resurs] / Ofitsial'nyy sayt administratsii glavyi pravitel'stva Udmurtskoy Respubliki. URL: http://www.udmurt.ru/victory_day/udmurtiya-v-gody-voyny/arhiv/?PAGEN_1=3 (data obrashcheniya 25.05.2020).
10. Doroga Izhevsk–Balezino: istoricheskaya pravda [Elektronnyy resurs] / Ofitsial'nyy sayt Arkhivnoy sluzhby Udmurtskoy Respubliki. URL: http://gasur.ru/activity/publications/pub_arh/cdni/cdni0003.php (data obrashcheniya 25.05.2020).
11. *Peryshkin A.V., Gutnik Ye.M.* Uchebnik po fizike 9 klass [Elektronnyy resurs]. URL: <https://dourov.ru/9-klass/fizika/uchebnik-po-fizike-peryshkin-gutnik-9-klass/7091-38.-zvukovye-volny.-skorost-zvuka.html> (data obrashcheniya 29.05.2020).
12. *Ponomarev K.A.* 150 dney krasnoarmeytsa Ponomareva. Izd. 2-ye dopolnennoye. — Izhevsk: Udmurtiya, 2017. — S. 24.

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ПРИ РЕШЕНИИ СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КООРДИНАТНО-ВЕКТОРНОГО МЕТОДА

Косярский Александр Алексеевич,

педагог дополнительного образования МАОУ ДО ЦДТ «Прикубанский», г. Краснодар

Мороз Ольга Викторовна,

доцент кафедры информационных и образовательных технологий факультета математики и компьютерных наук ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», кандидат педагогических наук, г. Краснодар

ПРИМЕРЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ КООРДИНАТНО-ВЕКТОРНОГО МЕТОДА РЕШЕНИЯ СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО КУРСА ГЕОМЕТРИИ. СРАВНЕНИЕ ДАННОГО МЕТОДА С КЛАССИЧЕСКИМ АНАЛИТИЧЕСКИМ РЕШЕНИЕМ. ОПОРНЫЕ СХЕМЫ-АЛГОРИТМЫ РЕШЕНИЯ СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ, КОТОРЫЕ МОГУТ БЫТЬ ИСПОЛЬЗОВАНЫ В КАЧЕСТВЕ НАГЛЯДНОГО МАТЕРИАЛА В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОМЕТРИИ.

• координатно-векторный метод • ЕГЭ • стереометрия • визуализация • опорные схемы
• граф-схемы

Геометрия является одним из традиционных разделов школьного курса математики. С 7-го по 9-й класс учащиеся изучают важнейшие разделы «Планиметрии», а в 10–11-х классах начинается новый и достаточно сложный для восприятия большинством школьников раздел «Стереометрия».

В курсе математики при решении стереометрических задач рассматривается преимущественно аналитический метод, который опирается на сформированный в 7–9-х классах математический аппарат. Несмотря на универсальность данного метода, у него есть ряд минусов, один из которых состоит в том, что в большинстве задач использование данного метода приводит к громоздким решениям, а при наличии неточности построения чертежа может привести к ошибочным выводам. В качестве альтернативного метода решения задач такого типа можно рассмотреть координатно-векторный метод.

Появление координатно-векторного метода в геометрии связано с использованием ал-

гебры при решении геометрических задач, что, в свою очередь, привело к появлению новой самостоятельной науки — аналитической геометрии. Координатно-векторный метод актуален на сегодняшний день, так как находит своё применение в разных областях науки и общественной жизни [7]. Метод координат лежит в основе механики, геодезии, астрономии, используется в медицине, экономике, географии, информатике. Вектор используется в физике для характеристики физических величин. Его изучению уделяют внимание как в школьной программе, так и в таких разделах высшей математики, как «Линейная алгебра», «Функциональный анализ». Рассматриваются прямоугольная, полярная, аффинная, сферическая, цилиндрическая и другие системы координат. В данной статье мы рассмотрим прямоугольную систему координат.

Координатно-векторный метод соединяет в себе метод координат и векторный метод. В координатном методе целесообразно знакомиться с прямоугольной системой координат, способами нахождения и задания

координат точки на плоскости и в пространстве. В векторном методе должны рассматриваться понятия вектора и связанные с ним определения, теоремы и свойства. Объединив координатный и векторный метод, можно вывести необходимые формулы и найти удобный способ решения любой геометрической задачи.

В контрольно-измерительных материалах ЕГЭ по математике стереометрия представлена в первой части заданием 8, а во второй части заданием 14. Задание 8 требует базовых знаний стереометрии и не приводит к использованию сложных математических формул. Задание 14 гораздо сложнее. При решении обеих задач можно использовать координатно-векторный метод для упрощения решения, что, в свою очередь, минимизирует вероятность допущения ошибки. Рассмотрим решение задачи аналитическим и координатно-векторным методом.

Задача. (Пробный экзамен, Санкт-Петербург, 22.03.2013 г).

Страна основания правильной четырёхугольной призмы $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ равна 2, высота — 4. Точка E середина отрезка CD , точка F — середина отрезка AD . Найдите угол между прямыми CD и $B_1 E$.

1 способ. Аналитический метод

1) Построим чертёж правильной четырёхугольной призмы $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ (рис. 1).

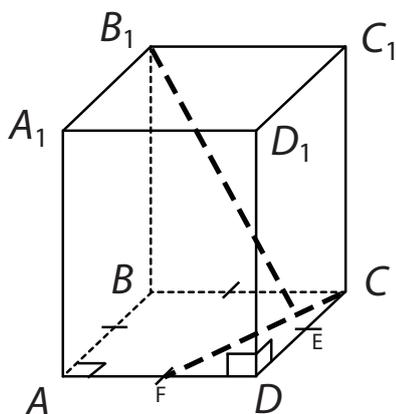


Рис. 1. Чертёж правильной четырёхугольной призмы

2) Заметим, что данные прямые являются скрещивающимися. Для того чтобы найти угол между данными прямыми, необходимо построить такую прямую, которая была бы параллельна CF и пересекалась с прямой $B_1 E$. Тогда полученный угол будет равен искомому.

3) Выполним параллельный перенос отрезка CF в отрезок EF_1 (рис. 2).

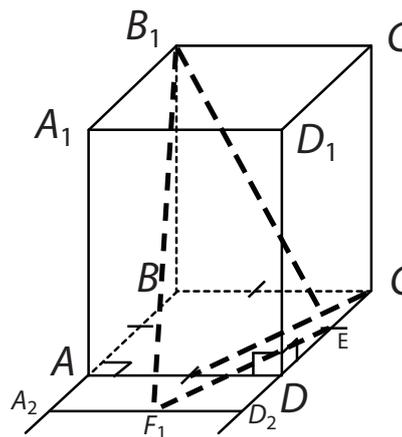


Рис. 2. Параллельный перенос отрезка

Так как $FC \parallel EF_1$ и $EF_1 \cap B_1 E$, то $\angle B_1 E F_1$ равен искомому углу между $B_1 E$ и CF .

4) Рассмотрим прямоугольный треугольник BEC . По теореме Пифагора имеем:

$$BE^2 = BC^2 + CE^2$$

$$BE^2 = 4 + 1$$

$$BE = \sqrt{5}$$

5) Рассмотрим прямоугольный треугольник $BA_2 F_1$. Так как отрезок EF_1 получен параллельным переносом CF , то $CF = AA_2 = 1$. Тогда $BA_2 = BA + AA_2 = 3$. По теореме Пифагора из треугольника $BA_2 F_1$ имеем:

$$BF_1^2 = BA_2^2 + A_2 F_1^2$$

$$BF_1^2 = 9 + 1$$

$$BF_1 = \sqrt{10}$$

6) Заметим, что так как $ED_2 = BC$, а $F_1 D_2 = CE$, то прямоугольные треугольники $F_1 D_2 E$ и EBC равны, а значит, $EF_1 = BE = \sqrt{5}$.

7) Рассмотрим прямоугольный треугольник $BF_1 B$. По теореме Пифагора имеем:

$$B_1F_1 = \sqrt{16 + 10}$$

$$B_1F_1 = \sqrt{26}$$

8) Рассмотрим прямоугольный треугольник BB_1E_1 . По теореме Пифагора имеем:

$$B_1E = \sqrt{16 + 5}$$

$$B_1E = \sqrt{21}$$

9) Рассмотрим треугольник B_1EF_1 . Заметим, что для данного треугольника выполняется теорема Пифагора:

$$\sqrt{26}^2 = \sqrt{21}^2 + \sqrt{5}^2 \Rightarrow 26 = 26.$$

Причём катетами данного треугольника являются отрезки B_1E и EF_1 . Тогда угол между ними равен 90° , а значит, и искомый угол равен 90° .

Ответ: 90° .

2 способ. Координатно-векторный метод

1) Впишем правильную четырёхугольную призму $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ в трёхмерную прямоугольную декартову систему координат (рис. 3).

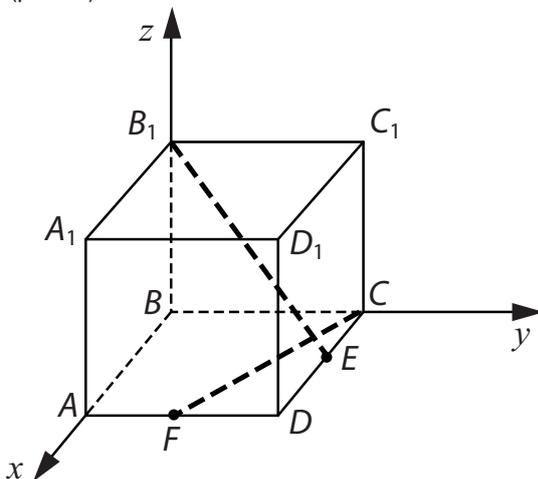


Рис. 3. Правильная четырёхугольная призма в ПДСК

2) В данной ПДСК имеем следующие точки и их координаты: $B(0; 0; 0)$, $B_1(0; 0; 4)$, $E(1; 2; 0)$, $C(0; 2; 0)$, $F(2; 1; 0)$,

3) Для того чтобы найти угол между двумя прямыми, необходимо найти их направляющие векторы и затем найти угол между

данными векторами, полученный угол является искомым.

4) Направляющий вектор для отрезка прямой CF равен $\vec{CF} = (2; -1; 0)$, а для отрезка прямой B_1E имеем вектор $\vec{B_1E} = (1; 2; -4)$.

5) Угол между векторами можно найти по формуле (1):

$$\cos \varphi = \frac{|\vec{CF} \cdot \vec{B_1E}|}{|\vec{CF}| \cdot |\vec{B_1E}|} \quad (1)$$

6) Найдём длины векторов:

$$|\vec{CF}| = \sqrt{2^2 + (-1)^2 + 0^2} = \sqrt{5}$$

$$|\vec{B_1E}| = \sqrt{1^2 + 2^2 + (-4)^2} = \sqrt{21}.$$

7) Найдём модуль скалярного произведения векторов:

$$|\vec{CF} \cdot \vec{B_1E}| = 2 \cdot 1 + (-1) \cdot 2 + 0 \cdot (-4) = 0.$$

8) Таким образом

$$\cos \varphi = \frac{0}{\sqrt{21} \cdot \sqrt{5}} \Rightarrow \cos \varphi = 0 \Rightarrow \varphi = 90^\circ.$$

Ответ: 90° .

Заметим, что решение задачи аналитическим способом является более объёмным и сложным в сравнении с координатно-векторным методом. При решении задачи первым способом использовался метод параллельного переноса, который учащимися воспринимается довольно сложно, неверное построение искомого отрезка может привести, в свою очередь, к неверным выводам, что скажется на решении задачи. В случае с координатно-векторным методом решения сложность может заключаться лишь в запоминании формулы для нахождения косинуса искомого угла, однако данный метод требует минимального количества расчётов и логических выводов, что существенно снижает вероятность допущения ошибки.

Необходимо сказать, что учащиеся школ испытывают трудности, связанные с усвоением большого объёма математической информации, получаемой в рамках школьного курса математики, что является следствием

нехватки времени. Учителя математики также сталкиваются с проблемой нехватки времени, обусловленной необходимостью следовать установленному учебному плану, что, в свою очередь, сказывается на качестве математических знаний и объёме математического инструментария, которым может овладеть учащийся. Перед педагогом ставится сложная задача: обеспечить формирование у учащихся качественных математических знаний, сведений о математических моделях, реальных математических процессах и предоставить учебный материал в максимально доступной для восприятия учащимся форме при условии ограниченности временного ресурса.

Авторы статьи разработали специальные структурно-логические схемы по теме «Координатно-векторный метод решения стереометрических задач», которые могут быть использованы на уроках геометрии в 10–11-х классах как при объяснении нового материала, так и для обобщения и систематизации полученных знаний. Методическая значимость данной формы представления учебной информации высока, поскольку схемы освобождают от неактуальной, малозначимой информации, что способствует рациональному распределению теоретического материала и времени, отведённого на его изучение. Кроме того, необходимо отметить, что использование схем позволяет учащимся овладеть навыками анализа, синтеза и сравнения информации, представляемой в графической форме. Ещё одним преимуществом таких схем является содержание информации, необходимой для запоминания и сгруппированной таким образом, чтобы схему можно было зрительно «сфотографировать», что отвечает правилам мнемоники [3, 4, 5, 10].

Рассмотрим более подробно визуальный подход систематизации знаний, полученных в разделе стереометрии школьного курса геометрии. Приведём пример структурно-логической схемы «Классификация основных типов задач, решаемых координатно-векторным методом», которая может быть использована как в рамках уроков геометрии, так и при подготовке к сдаче единого государственного экзамена по профильной математике в 11-м классе (см. рис. 1).

Классификация типов задачи № 14 ЕГЭ по математике профильного уровня и основные методы их решения, представленные на рис. 1, продиктованы в первую очередь необходимостью в организации процесса систематического обучения геометрии в школьном курсе математики, а также соответствует кодификаторам и спецификациям КИМ ЕГЭ [9], перечню задач, представленных на электронных образовательных ресурсах [4]. Однако необходимо отметить, что наглядное представление данных типов задач в виде граф-схемы ранее представлено не было.

На граф-схеме (рис. 4) представлены следующие типы задач, решаемых координатно-векторным методом:

- «Расстояние между прямыми и плоскостями»;
- «Угол между прямой и плоскостью»;
- «Угол между прямыми»;
- «Расстояние от точки до плоскости»;
- «Угол между плоскостями».

Для каждого типа приводятся формулы, при помощи которых может быть решена задача указанного типа и указываются необходимые для этого данные.

Другим примером структурно-логической схематизации являются табличные опорные схемы-алгоритмы:

- «Угол между прямыми в пространстве» (рис. 5);
- «Угол между прямой и плоскостью» (рис. 6);
- «Угол между плоскостями» (рис. 7);
- «Расстояние между прямыми и плоскостями» (рис. 8);
- «Расстояние от точки до плоскости» (рис. 9).

Стоит отметить, что решение задач координатно-векторным методом является сложным ввиду отсутствия наглядного алгоритма, позволяющего безошибочно решить поставленную математическую задачу. В большинстве источников [1, 2, 6] алгоритм решения задач координатно-векторным методом содержится или в словесной форме или представлен в качестве примера решения конкретной математической задачи. К сожалению, на сегодняшний день

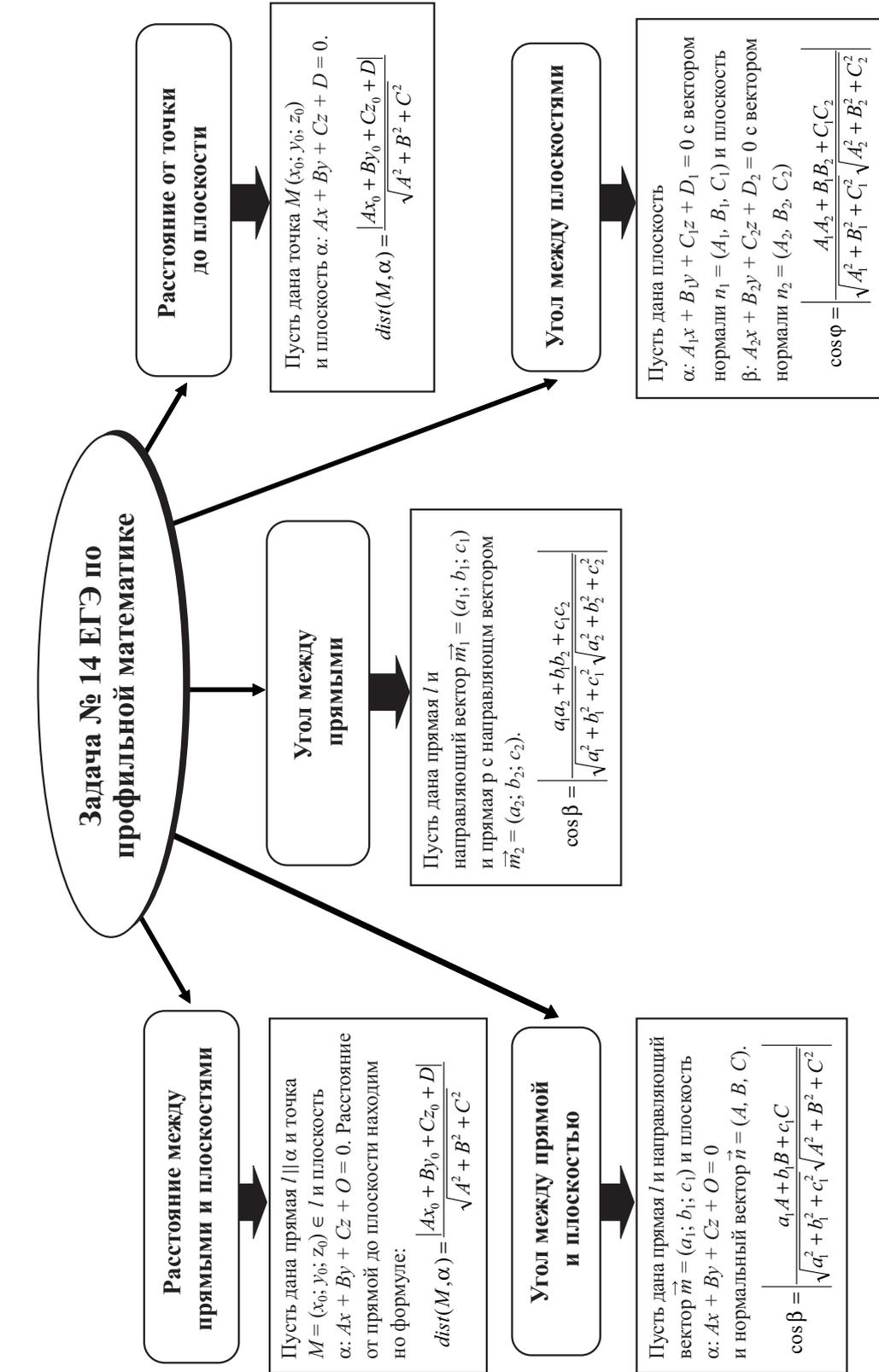


Рис. 4. Визуализация задач ЕГЭ, решаемых координатно-векторным методом

Угол между прямыми в пространстве	
Условие	В пространстве заданы две прямые l_1, l_2 (пересекающиеся, скрещивающиеся или параллельные)
1	Вводим трёхмерную прямоугольную декартову систему координат
2	Описываем координаты концов отрезков, задающих прямые l_1, l_2 соответственно в ведённой ПДСК
3	Найти координаты направляющих векторов $\vec{m}_1 = (x_1, y_1, z_1)$ и $\vec{m}_2 = (x_2, y_2, z_2)$
4	Вычислить скалярное произведение векторов \vec{m}_1 и \vec{m}_2 по формуле: $\vec{m}_1 \cdot \vec{m}_2 = x_1 \cdot x_2 + y_1 \cdot y_2 + z_1 \cdot z_2$
5	Вычислить длины направляющих векторов \vec{m}_1, \vec{m}_2 прямых l_1, l_2 соответственно, по формуле: $ \vec{m}_1 = \sqrt{x_1^2 + y_1^2 + z_1^2}$
6	Вычислить значение $\cos(\widehat{\vec{m}_1, \vec{m}_2})$, равное косинусу угла между прямыми l_1, l_2 по формуле: $\cos(\widehat{\vec{m}_1, \vec{m}_2}) = \frac{ \vec{m}_1 \cdot \vec{m}_2 }{ \vec{m}_1 \cdot \vec{m}_2 }$
7	Находим значение $\angle(l_1, l_2) = \arccos(\cos(\widehat{\vec{m}_1, \vec{m}_2}))$

Рис. 5. Опорная схема-алгоритм «Угол между прямыми в пространстве»

Угол между прямой и плоскостью	
Условие	В пространстве задана прямая l и некоторая плоскость α , пересекаемая данной прямой. Найти угол между прямой и плоскостью
1	Вводим трёхмерную прямоугольную декартову систему координат
2	Описываем координаты концов отрезка, задающих прямую l в ведённой ПДСК
3	Найти координаты направляющего вектора $\vec{m} = (a_1, b_1, c_1)$
4	Записать уравнение плоскости α в виде: $Ax + By + Cz + D = 0$
5	Находим координаты вектора нормали \vec{n} к плоскости α . $\vec{n} = (A, B, C)$
6	Вычислить скалярное произведение векторов \vec{m} и \vec{n} по формуле: $\vec{m} \cdot \vec{n} = a_1 \cdot A + b_1 \cdot B + c_1 \cdot C$
7	Вычислить длины направляющего вектора \vec{m} прямой l и вектора нормали \vec{n} плоскости α по формуле: $ \vec{m}_1 = \sqrt{a_1^2 + b_1^2 + c_1^2}$
8	Вычислить значение $\cos(\widehat{\vec{m}, \vec{n}})$, равное косинусу угла между прямой l и плоскостью α по формуле: $\cos(\widehat{\vec{m}, \vec{n}}) = \frac{ \vec{m} \cdot \vec{n} }{ \vec{m} \cdot \vec{n} }$
9	Находим значение $\angle(l, \alpha) = \arccos(\cos(\widehat{\vec{m}, \vec{n}}))$

Рис. 6. Опорная схема-алгоритм «Угол между прямой и плоскостью»

Угол между плоскостями	
Условие	В пространстве заданы пересекающиеся плоскости α, β . Найдите угол между плоскостями
1	Вводим трёхмерную прямоугольную декартову систему координат
2	Записать уравнение плоскости α в виде: $A_1x + B_1y + C_1z + D_1 = 0$
3	Записать уравнение плоскости β в виде: $A_2x + B_2y + C_2z + D_2 = 0$
4	Находим координаты вектора нормали \vec{n}_1 к плоскости α . $\vec{n}_1 = (A_1, B_1, C_1)$
5	Находим координаты вектора нормали \vec{n}_2 к плоскости β . $\vec{n}_2 = (A_2, B_2, C_2)$
6	Вычислить скалярное произведение векторов нормали \vec{n}_1 и \vec{n}_2 по формуле: $\vec{n}_1 \cdot \vec{n}_2 = A_1 \cdot A_2 + B_1 \cdot B_2 + C_1 \cdot C_2$
7	Вычислить длины векторов нормали \vec{n}_1, \vec{n}_2 плоскостей α, β по формуле: $ \vec{n}_1 = \sqrt{A_1^2 + B_1^2 + C_1^2}$
8	Вычислить значение $\cos(\widehat{\vec{n}_1, \vec{n}_2})$, равное косинусу угла между плоскостями α и β по формуле: $\cos(\widehat{\vec{n}_1, \vec{n}_2}) = \frac{ \vec{n}_1 \cdot \vec{n}_2 }{ \vec{n}_1 \cdot \vec{n}_2 }$
9	Находим значение $\angle(\alpha, \beta) = \arccos(\cos(\widehat{\vec{n}_1, \vec{n}_2}))$

Рис. 7. Опорная схема-алгоритм «Угол между плоскостями»

Расстояние между прямыми и плоскостями	
Условие	В пространстве задана плоскость α , некоторая прямая $l \parallel \alpha$ и точка M , лежащая на данной прямой. Найти расстояние от прямой до плоскости
1	Вводим трёхмерную прямоугольную декартову систему координат
2	Описываем координаты точки $M(x_0, y_0, z_0)$, лежащую на прямой l в ведённой ПДСК
3	Записать уравнение плоскости α в виде: $Ax + By + Cz + D = 0$
4	Находим координаты вектора нормали \vec{n} к плоскости α . $\vec{n} = (A, B, C)$
5	Вычислить длину вектора нормали \vec{n} плоскости α по формуле: $ \vec{n} = \sqrt{A^2 + B^2 + C^2}$
6	Вычислить расстояние от точки M до плоскости α по формуле: $dist(M, \alpha) = \frac{ A \cdot x_0 + B \cdot y_0 + C \cdot z_0 + D }{ \vec{n} }$

Рис. 8. Опорная схема-алгоритм «Расстояние между прямыми и плоскостями»

Расстояние от точки до плоскости	
Условие	В пространстве задана плоскость α , и некоторая прямая точка M , не лежащая на данной плоскости. Найти расстояние от точки до плоскости
1	Вводим трёхмерную прямоугольную декартову систему координат
2	Описываем координаты точки $M(x_0, y_0, z_0)$, лежащую на прямой l в ведённой ПДСК
3	Записать уравнение плоскости α в виде: $Ax + By + Cz + D = 0$
4	Находим координаты вектора нормали \vec{n} к плоскости α . $\vec{n} = (A, B, C)$
5	Вычислить длину вектора нормали \vec{n} плоскости α по формуле: $ \vec{n} = \sqrt{A^2 + B^2 + C^2}$
6	Вычислить расстояние от точки M до плоскости α по формуле: $dist(M, \alpha) = \frac{ A \cdot x_0 + B \cdot y_0 + C \cdot z_0 + D }{ \vec{n} }$

Рис. 9. Опорная схема-алгоритм «Расстояние от точки до плоскости»

существует очень мало наглядных схем, позволяющих охватить алгоритм одним взором. Ввиду этого мы предлагаем представленный выше комплекс табличных опорных схем-алгоритмов.

Исходя из своего образовательного назначения данные опорные схемы могут выполнять следующие функции: диагностическую, контролирующую, обучающую. Внедрение предложенных граф-схем и табличных опорных схем-алгоритмов можно расценивать как эффективный приём развития творческого, логического мышления, который также позволяет задействовать основной канал восприятия информации — визуальный.

Ввиду биологической предрасположенности человека к восприятию преимущественно визуальной информации, сгруппированной в укрупнённые структурные единицы (опорные схемы, таблицы), использование метода сгущения информации при моделировании учебного материала, на наш взгляд, способствует развитию воображения, пространственного и логического мышления. Использование предложенных в статье граф-схем и опорных табличных схем-алгоритмов в школьном курсе математики может способствовать усвоению сложной математической терминологии. Таким образом, предложенные средства визуализации образовательного процесса при изучении координатно-векторного мето-

да решения задач направлены в первую очередь на повышение качества основного общего образования, так как они обеспечивают формирование прочных теоретических и практических знаний, умений и навыков в процессе изучения дисциплин математической направленности. □

Литература

1. *Атанасян Л.С.* Геометрия 10–11-й класс: учебник для общеобразоват. учреждений. — 15-е изд. / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев, Л.С. Киселева, Э.Г. Позняк. — М.: Просвещение, 2007. — 256 с.: ил.
2. *Вергазова О.Б.* Применение координатно-векторного метода решения стереометрических задач в процессе подготовки к ЕГЭ по математике (профильный уровень) / О.Б. Вергазова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — № 1.
3. *Грушевский С.П.* Высшая математика в схемах и таблицах: учеб.-метод. пособие / С.П. Грушевский, О.В. Засядко, О.В. Иванова, О.В. Мороз. — Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2018. — 109 с.
4. *Грушевский С.П.* Сгущение учебной информации в профессиональном образовании: монография / С.П. Грушевский, А.А. Остапенко. — Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2012. — 188 с.

5. Засядко О.В. Визуализация в изучении простейших уравнений математической физики / О.В. Засядко, А.А. Косярский, С.П. Шмалько // Образовательные технологии. — 2019. — № 1. — С. 103–109.
6. Леваков В.В. Решение заданий С2 ЕГЭ по математике координатно-векторным методом / В.В. Леваков. — Саратов: МОУ «СОШ №34 с УИП», 2013. — 44 с.
7. Мороз О.В. Профессионально ориентированное конструирование дидактического обеспечения курса математики для специальности «регионоведение: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Мороз. — М., 2007. — 22 с.
8. Решу ЕГЭ [электронный ресурс]: образовательный ресурс / Д.Д. Гущин, 2011–2019. Режим доступа: <https://ege.sdamgia.ru/>, свободный.
9. ФИПИ Демoversии, спецификации, кодификаторы [электронный ресурс] / Федеральный институт педагогических измерений 2004–2019. Режим доступа: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>, свободный.
10. Шмалько С.П. Сгущение учебной профессионально ориентированной информации по математике при обучении студентов-экономистов / С.П. Шмалько // Теория и практика общественного развития. — 2011. — № 6. — С. 150–166.
5. Zasyadko O.V. Vizualizatsiya v izuchenii prosteyshikh uravnenij matematicheskoy fiziki / O.V. Zasyadko, A.A. Kosyarskiy, S.P. Shmal'ko // Obrazovatel'nyye tekhnologii. — 2019. — № 1. — S. 103–109.
5. Zasyadko O.V. Vizualizatsiya v izuchenii prosteyshikh uravnenij matematicheskoy fiziki / O.V. Zasyadko, A.A. Kosyarskiy, S.P. Shmal'ko // Obrazovatel'nyye tekhnologii. — 2019. — № 1. — S. 103–109.
6. Levakov V.V. Resheniye zadaniy S2 YE-GE po matematike koordinatno-vektornym metodom / V.V. Levakov. — Saratov: MOU «SOSH №34 s UIP», 2013. — 44 s.
7. Moroz O.V. Professional'no oriyentirovannoye konstruirovaniye didakticheskogo obespecheniya kursa matematiki dlya spetsial'nosti «regionovedeniye: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / O.V. Moroz. — M., 2007. — 22 s.
8. Reshu YEGE [elektronnyy resurs]: obrazovatel'nyy resurs / D.D. Gushchin, 2011–2019. Rezhim dostupa: <https://ege.sdamgia.ru/>, svobodnyy.
9. FIPi Demoversii, spetsifikatsii, kodifikatory [elektronnyy resurs] / Federal'nyy institut pedagogicheskikh izmereniy 2004–2019. Rezhim dostupa: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>, svobodnyy.
10. Shmal'ko S.P. Sgushcheniye uchebnoy professional'no oriyentirovannoy informatsii po matematike pri obuchenii studentov-ekonomistov / S.P. Shmal'ko // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. — 2011. — № 6. — S. 150–166.

Literatura

1. Atanasyan L.S. Geometriya 10–11 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. uchrezhdeniy. — 15-ye izd. / L.S. Atanasyan, V.F. Butuzov, S.B. Kadomtsev. L.S. Kiseleva, E.G. Poznyak. — M.: Prosveshcheniye, 2007. — 256 s.: il.
2. Vergazova O.B. Primeneniye koordinatno-vektornogo metoda resheniya stereometricheskikh zadach v protsesse podgotovki k YE-GE po matematike (profil'nyy uroven') / O.B. Vergazova // Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept». — 2017. — № 1.
3. Grushevskiy S.P. Vysshaya matematika v skhemakh i tablitsakh: ucheb.-metod. пособиye / S.P. Grushevskiy, O.V. Zasyadko, O.V. Ivanova, O.V. Moroz. — Krasnodar: Kubanskiy gos. un-t, 2018. — 109 s.
4. Grushevskiy S.P. Sgushcheniye uchebnoy informatsii v professional'nom obrazovanii: monografiya / S.P. Grushevskiy, A.A. Ostapenko. — Krasnodar: Kuban. gos. un-t,

УДК 371.322

КАКИЕ ЗАДАЧИ МОЖЕТ РЕШАТЬ УЧИТЕЛЬ С ПОМОЩЬЮ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ?

Мазниченко Марина Александровна,

профессор кафедры педагогического и психолого-педагогического образования, ведущий научный сотрудник Сочинского государственного университета, доктор педагогических наук, доцент, г. Сочи

Лопатинский Дмитрий Владимирович,

педагог университетского экономико-технологического колледжа, аспирант Сочинского государственного университета

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ЦЕЛЬЮ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА И РЕШЕНИЯ ШИРОКОГО СПЕКТРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ.

• цифровые технологии • дистанционное обучение • возможности цифровых технологий в решении педагогических задач • совершенствование педагогического мастерства учителя

Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс — актуальное направление российского образования. В 2019–2024 гг. в рамках национального проекта «Образование» реализуется федеральный проект «Цифровая образовательная среда». Задача проекта — «создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [5]. Проектом запланировано «внедрение современных цифровых технологий в образовательные программы 25% общеобразовательных организаций 75 субъектов Российской Федерации для, как минимум, 500 тысяч детей» [5].

Такие термины, как «электронный образовательный контент», «электронная образовательная среда», «цифровые образовательные ресурсы», «геймификация», «интерактивность», постепенно входят в тезаурус учителей. В образовательном процессе школы начинают использоваться цифровые технологии: ведение электронных журналов и дневников, обучающие игры, открытые онлайн-курсы, приложения для нативного обучения (основанные на разработке и использовании прикладных обучающих программ для определённой платформы или устройства), киберпрокторинг (система, позволяющая следить за тестиро-

ванием или экзаменом в онлайн-режиме), перевёрнутый класс (методика, при которой теоретический материал изучается школьниками самостоятельно до начала урока с помощью видеолекций, интерактивных материалов, презентаций, а высвобожденное время на уроке направлено на выполнение заданий, развивающих у учеников умения применять знания и умения в новой ситуации, создавать новый учебный продукт), микрообучение (обучение небольшому объёму материала за короткий промежуток времени в электронном формате), виртуальные опыты, экскурсии, тренажёры и симуляторы. И даже разрабатываются такие отрасли педагогики, как киберпедагогика [1, 3], цифровая дидактика профессионального образования.

Как справедливо отмечают многие педагоги и исследователи, вынужденно возникшая в период эпидемии коронавируса ситуация режима самоизоляции и перехода на дистанционное обучение ускорила процесс внедрения цифровых технологий в образовательные учреждения России, в том числе в школы. Как и следовало ожидать, резкий переход на такие технологии вызвал отторжение у некоторой части педагогов, учеников, родителей. Педагогам пришлось в срочном порядке овладевать новыми технологиями, образовательными

платформами, программным обеспечением, способами построения урока. Некоторые родители восприняли переход на дистант как «расхлябывание» учеников. Многие ученики скучают по общению с одноклассниками, учителями, не готовы активно обучаться в дистанционном режиме.

Однако если для одной части участников образовательного процесса переход на дистанционное обучение стал поводом расслабиться и дать себе отдых, то для других эта ситуация стала поводом для саморазвития, овладения новыми навыками. В настоящей статье мы рассмотрим, как учителю использовать переход на дистанционное обучение и цифровые технологии с пользой для саморазвития и решения ряда актуальных задач воспитания и обучения школьников.

Традиционно преимуществами внедрения цифровых технологий в образовательный процесс считается персонализация этого процесса, усиление обратной связи, повышение учебной мотивации, интереса. Однако, на наш взгляд, возможности цифровых технологий в выполнении педагогом своих профессиональных функций, в решении задач обучения и воспитания школьников гораздо шире. И недостатки цифровых технологий, такие как риск возникновения компьютерной зависимости, отставание в социальном и коммуникативном развитии, учитель может обратить в педагогическое средство.

Проанализировав опыт преподавания в дистанционном формате (собственный и коллег), мы увидели следующие возможности.

Совершенствование профессионального мастерства учителя

В частности:

- изучение новых образовательных платформ. Так, многие учителя освоили платформу Zoom, предлагающую коммуникационное программное обеспечение, включающее видеоконференции, онлайн-встречи, чат и мобильную совместную работу;
- создание и использование открытых онлайн-курсов. Многие учителя стали использовать их в преподавании. В рамках

реализации федерального проекта «Новые возможности для каждого» национального проекта «Образование» ведущими вузами России разрабатываются открытые онлайн-курсы для разных категорий учащихся, которые размещаются на открытых платформах. Основная платформа — «Открытое образование». Собственные платформы онлайн-курсов созданы Московским государственным университетом, Санкт-Петербургским государственным университетом, Высшей школой экономики. Учителя могут использовать в подготовке уроков и рекомендовать ученикам платформы с открытыми онлайн-курсами «Московская электронная школа» (<https://www.mos.ru/city/projects/mesh/>), «Лекториум», «ПостНаука», «Интуит», «4Brain», «Академия Пушкинского» «Microsoft Learn», «Яндекс Академия». Так, уже сейчас в Библиотеке московской электронной школы находятся в открытом доступе более 769 тыс. аудио-, видео- и текстовых файлов, свыше 41 тыс. сценариев уроков, более 1 тыс. учебных пособий и 348 учебников издательств, более 95 тыс. образовательных приложений. Интересной профессиональной пробой для творческого учителя может стать разработка и размещение на платформе собственного открытого онлайн-курса. Кстати, специализированной платформы с открытыми онлайн-курсами для школьников в России пока нет. Возможно, по окончании режима самоизоляции возникнет идея её создания;

- изучение цифровых ресурсов и возможностей их использования на уроках: видеокурсы, виртуальные лаборатории, обучающие компьютерные программы, игры, учебные фильмы, видеоролики. Такие ресурсы учитель может находить в Интернете и систематизировать в соответствии со своими задачами, создавать самостоятельно, совместно с учениками и даже родителями. Например, можно собрать подборку видеороликов на английском языке для совершенствования навыков перевода или создать вместе с учениками юмористический учебный фильм по истории «Человеческие слабости исторических личностей»;
- ведение персонального сайта. Умение создать собственный сайт рассматривается

как одно из необходимых умений современного учителя. На чемпионате «Ворлд-скиллс Россия» по компетенции «Преподавание в младших классах» одним из заданий является создание собственного сайта учителя. Возможности современных технологий позволяют самому создать сайт, продумать его наполнение и дизайн. Однако только небольшая часть школьных учителей имеют собственный сайт. Большинство размещают свои методические разработки на порталах «Инфоурок», «Мультиурок», «Маам», «Социальная сеть работников образования nsportal.ru». Однако эти порталы ориентированы на то, чтобы делиться собственными методическими разработками. А персональный сайт учителя может быть полезен для учеников и активно использоваться ими. Там можно размещать дидактические и учебные материалы, видеоролики и фото проведённых уроков и внеклассных мероприятий и даже собственные стихи и картины, создать чат и отвечать на вопросы учеников;

- совершенствование методики ведения урока и организации его отдельных этапов. В период режима самоизоляции учителям пришлось проводить уроки в дистанционной форме (онлайн). При этом важно учесть, что методики проведения традиционного урока и онлайн-урока имеют ряд отличий. Во-первых, необходимо продумать формы систематического установления в течение урока обратной связи, охватывающей всех учеников. Например, объяснил учитель часть нового материала в течение 5–10 минут — устанавливает обратную связь: задаёт вопрос на понимание (задачу, упражнение, проблемную ситуацию), и каждый ученик должен написать в чате свой ответ;
- овладение новыми профессиональными умениями: живого, эмоционального, краткого выступления перед монитором с использованием приёмов привлечения внимания учеников (юмор, проблемные вопросы, примеры, наглядный материал — небольшие иллюстрирующие видеоролики, картинки, фото), умения видеть каждого ученика не в одном помещении, а на многих фото, быстрого просматривания ответов учеников в чате, обмена с учениками фотографиями выполненных

и проверенных заданий, создания обучающих видеороликов и учебных фильмов, баз цифровых ресурсов по темам, продуктивной организации работы учеников онлайн, проведения учебных игр онлайн;

- развитие профессионально значимых для применения цифровых технологий личностных качеств и умений: самоорганизации, дисциплинированности, креативности, эффективного поиска необходимых материалов в Интернете, самостоятельного создания обучающих фильмов и видеороликов, видеоуроков, проведения виртуальных опытов и демонстраций, подбора заданий, позволяющих проверить самостоятельность их выполнения учеником.

Развитие у учеников навыков самоорганизации и учебной дисциплины, овладение ими технологиями тайм-менеджмента

На наш взгляд, одной из основных причин, по которой онлайн-обучение пока ещё не заменило традиционного образовательного процесса, является проблема самоорганизации и самомотивации учащихся. В традиционном образовательном процессе работу учеников организует учитель. Он её стимулирует и контролирует, что выступает дополнительным стимулом. Успешность дистанционного обучения определяется умением ученика самостоятельно продуктивно организовать свою учебную деятельность. На дистанционно проводимом уроке для учеников велик соблазн работать в медленном, комфортном для себя темпе, не напрягаться, отвлекаться на что-то вокруг (вопросы родителей, еда, собака, брат, сестра), откладывать выполнение сложных заданий на потом. Расслабляет и домашняя одежда, обстановка, отсутствие постоянного живого контроля учителя, оценивающих взглядов одноклассников, возможность получить подсказку родителей или в поисковике.

Поэтому при проведении дистанционных уроков учителю важно продумать учебные задания так, чтобы они дисциплинировали учеников, развивали у них навыки самоорганизации, в том числе организации своего времени, рабочего места, своих действий. Например, выполнить задание в течение

5 минут, прислать ответ не позже указанного учителем времени (присланные позже ответы не зачитываются); выполнение задания по алгоритму, расписанному по минутам; задание составить пошаговый план своей учебной работы по предмету на день; возможность получить выше оценку, если пришлешь ответ первым.

Пошаговый план может быть таким: сегодня я буду учить наизусть отрывок из поэмы «Мцыри». Я прочитаю отрывок в 14 ч и постараюсь пересказать. То, что не запомнил, прочитаю. На прогулке с собакой в 15:00 буду повторять. Вечером, в 18:00, расскажу отрывок маме, она подскажет там, где забыл. Утром следующего дня, в 8:00, расскажу сам и запишу на диктофон. Прослушаю, сверю с текстом в учебнике, исправлю ошибки, поработаю над дикцией, выразительностью и интонацией.

Вовлечение родителей в образовательный процесс

Когда урок проводится дистанционно и ученики находятся дома, повышается возможность привлечения к учебному процессу родителей. Но при этом учителю необходимо исключить ситуации, когда родители будут выполнять задания за своих детей. Для этого можно в ходе урока предусмотреть моменты возможного совместного выполнения заданий детьми вместе с родителями. Например: теперь найдите информацию о разрушительном влиянии землетрясений в Интернете. Можете спросить у родителей, случалось ли им видеть землетрясения и как это было.

Повышение активности учеников, вовлечение их в процесс создания урока

Ученики, как представители поколения Z, зачастую лучше учителя владеют современными цифровыми технологиями. При этом они в ряде случаев используют эти технологии для развлечения, а не для обучения. Для изменения такой ситуации учитель может привлекать учеников к разработке образовательного контента: дать задание найти в «Ютубе» видеоролик, необходимый для проведения урока, создать такой ролик или учебный фильм самому, подготовить электронную презентацию по теме урока (а учитель в ходе объяснения

нового материала представит эту презентацию, назовёт её автора и прокомментирует её), найти подборку тренировочных тестов, заданий, упражнений, ситуаций, составить тест, кроссворд, сканворд по тематике урока (и учитель в ходе урока скажет: «А теперь мы все будем решать кейс, составленный учеником Петровым»), помочь учителю разобраться с методикой пользования образовательной платформой, средством видеосвязи, цифровым ресурсом (скайп, Zoom), обнаружить новые функции, возможности.

Эстетическое воспитание, культурное развитие, расширение эрудиции учеников и учителя

Вынужденный режим самоизоляции в связи с коронавирусом побудил многие культурные учреждения обеспечить открытый бесплатный доступ к культурным ресурсам: фондам библиотек, музеев мира, просмотру концертов, выступлений театральных и цирковых артистов. Возможно, какие-то из них останутся в открытом доступе и после снятия режима ограничений. Хотя информация об этих ресурсах размещается в социальных сетях, не каждый ученик станет к ним обращаться. Для обращения к ним учитель может давать задания: например, найти в фонде музеев «Эрмитаж», «Кунсткамера» экспонаты, посвящённые жизни и деятельности Петра Первого.

Интеллектуальное развитие учеников

Способствуя расширению кругозора, объёма знаний учеников о мире, цифровые технологии не всегда способствуют интеллектуальному развитию, развитию учебных умений. Учитель Т.В. Гусельникова справедливо пишет: «Мы замечаем, как наши дети с лёгкостью усваивают компьютерные программы и игры, вместе с тем фиксируем неумение следовать прочитанной инструкции, ярко выраженное в неспособности внимательно прочитать текст и выделить последовательность действий в учебной практике, а также выполнить работу от начала до конца в соответствии с заданием» [2]; у детей отсутствуют умения «переноса знаний из одной образовательной области в другую, из учебной ситуации в жизненную. Знаем, а применить не можем» [2].

Для того чтобы использование цифровых технологий в образовании способствовало интеллектуальному развитию учеников, необходимо обеспечить их ориентацию на зону ближайшего развития учеников. То есть задания не должны быть слишком сложными, когда «детей сразу заставляют работать на запредельном уровне сложности — переводить и пересказывать тексты, не зная букв, правил их произношения и сочетания», результатом чего становится «дебилизация и привитие либо отвращения, либо равнодушия и толерантности к повторению бессмысленных действий» [4]. И не должны носить только репродуктивный характер, направленный на поиск определённой информации без её интеллектуальной обработки. Как, например, задания олимпиады по истории «Золотое руно», в которых пятиклассникам совместно с родителями предлагалось ответить с использованием сети Интернет на следующие вопросы: «Представители этой семьи в эпоху Возрождения были правителями Феррары», «Этот художник был придворным живописцем английского короля Генриха VIII», «Какое название получили две горные цепи на Луне, впервые выделенные Г. Галилеем?» [4] То есть учителю необходимо предлагать детям решать доступные их учебным возможностям проблемные вопросы и задания с использованием цифровых ресурсов.

Мы перечислили лишь некоторые педагогические возможности цифровых технологий. Каждый учитель может дополнить этот список. Важно, чтобы цифровые технологии не превратились для учителя в самоцель, а остались средством, помогающим ему и ученикам достигать целей воспитания и обучения.

Размышляя о применении цифровых технологий учителем, мы сделали следующие предварительные выводы:

— применяя цифровые технологии, учителю не стоит отказываться от традиционных (проблемное и развивающее обучение, классно-урочная система, беседы, дискуссии, живое общение учителя с учениками);

— продуктивной формой совместной реализации традиционных и цифровых технологий выступает их интеграция, которая может осуществляться в трёх основных на-

правлениях: цифровизация традиционных форм, методов и технологий, перевод их в цифровую среду; педагогизация и гуманизация цифровых технологий, усиление их развивающей и воспитывающей направленности; последовательное использование традиционных и цифровых технологий по заранее продуманному алгоритму;

— продуктивная интеграция традиционных и цифровых технологий в школе возможна при соблюдении следующих организационно-педагогических условий:

- наличие у учителей и учеников доступа к цифровому контенту (платформам для проведения уроков и размещения онлайн-курсов, организации видеоконференцсвязи, размещения дидактических материалов и т.д.);
- организация методического сопровождения применения учителями цифровых технологий, включающего разработку инструкций и алгоритмов пользования цифровыми ресурсами, формирование баз существующих цифровых ресурсов, консультирование и оказание необходимой технической и методической помощи (методистами и специалистами в сфере информационных технологий);
- высокий уровень самоорганизации учеников и учителей;
- организация обмена опытом применения цифровых технологий между учителями;
- обеспечение развивающей и гуманистической направленности применения цифровых технологий;
- привлечение школьников к созданию цифрового образовательного контента.

В дальнейшем мы планируем разработать и экспериментально апробировать различные формы интеграции традиционных и цифровых технологий в обучении школьников, выявить условия их продуктивного применения. □

Литература

1. Беспалько В.П. Киберпедагогика. Педагогические основы управляемого компьютером обучения (E-Learning) / В.П. Беспалько. — М.: Т8 RUGRAM, 2018. — 240 с.
2. Гусельникова Т.В. Использование проектов в начальной школе для активизации познавательного интереса

- и творческой деятельности учащихся / Т.В. Гусельникова. <https://multiurok.ru/files/ispol-zovaniie-proiektov-v-nachal-noi-shkolie-dlia.html>
3. *Плешаков В.А., Воинова О.И.* Оперезаюющие направления развития киберпедагогики // Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сборник статей X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Ответственные редакторы С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. — М.: «5 за знания»; МПГУ, 2018. — С. 180–185.
 4. *Хагуров Т.* Постмодернизм как повседневность или Образование в стиле Кафки: заметки социолога / Т. Хагуров // Воспитательная работа в школе. — 2015. — № 4. — С. 7–21.
 5. Цифровая образовательная среда: федеральный проект национального проекта «Образование» //Официальный сайт Министерства просвещения РФ. URL: <https://edu.gov.ru/national-project>

Literatura

1. *Bespal'ko V.P.* Kiberpedagogika. Pedagogicheskiye osnovy upravlyayemogo komp'yuterom obucheniya (E-Learning) / V.P. Bespal'ko. — М.: Т8 RUGRAM, 2018. — 240 s.
2. *Gusel'nikova T.V.* Ispol'zovaniye proyektov v nachal'noy shkole dlya aktivizatsii poznatel'nogo interesa i tvorcheskoy deyatel'nosti uchashchikhsya / T.V. Gusel'nikova. <https://multiurok.ru/files/ispol-zovaniie-proiektov-v-nachal-noi-shkolie-dlia.html>
3. *Pleshakov V.A., Voinova O.I.* Operezhayushchiye napravleniya razvitiya kiberpedagogiki // Nauchnaya shkola T.I. Shamovoy: metodologo-teoreticheskiye i tekhnologicheskiye resursy razvitiya obrazovatel'nykh sistem: Sbornik statey X Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. V 2-kh chastyakh. Otvetstvennyye redaktory S.G. Vorovshchikov, O.A. Shklyarova. — М.: «5 за знания»; МПГУ, 2018. — С. 180–185.
4. *Khagurov T.* Postmodernizm kak povsednevnost' ili Obrazovaniye v stile Kafki: zametki sotsiologa / T. Khagurov // Vospitatel'naya rabota v shkole. — 2015. — № 4. — С. 7–21.

КВЕСТ КАК ПРИЁМ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»), 10-Й КЛАСС)

Сафонова Елена Евгеньевна,

доцент кафедры русской филологии Института гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина», кандидат педагогических наук, доцент, г. Сыктывкар

ОПИСАНИЕ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ КВЕСТА ПО ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ШКОЛ.

• чтение • литература • анализ художественного произведения • квест

Проблема чтения текста художественного произведения школьниками и студентами стала в последние годы как никогда актуальной. Наличие учебных ресурсов, связанных с вариантами текста в сокращении, в кратком изложении, а, по сути, в пересказе, наличие визуальных средств освоения текста, например художественные, телевизионные фильмы, а, по сути, интерпретации подменили сам текст.

В восприятии учеников и даже студентов ориентация на упомянутые источники весьма логична, так как в основе этих творческих продуктов — текст. А что же ещё? Сомнений, как правило, не возникает. Сомнения возникают, когда в процессе анализа текста не выявляются знания о героях произведения, ситуациях, в которых эти герои как-то ведут себя, не фиксируется в сознании пространство и время (хронотоп) описываемых в произведении событий. Как следствие, не формируется представление об эпохе, отображённой в произведении, о герое, тем более если герой какой-то другой. Всё это касается не только романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» (1862), небольшого по объёму, но толком не прочитанного, но и других произведений школьного курса литературы, таких как роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», поэма Н.В. Гоголя «Мёртвые души», роман И.А. Гончарова «Обломов», роман-эпопея Л.Н. Толстого «Война и мир».

Возможно, чтению и анализу романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» поможет приём взаимодействия «текст — читатель»,

«читатель — текст» как квест-поиск, то есть система заданий, основанная непосредственно на тексте произведения в полном объёме и позволяющая проверить именно освоение текста в процессе чтения. Квест можно использовать на вступительном занятии — с целью проверки именно качества чтения текста, на уроках анализа и на заключительном занятии — с целью проверки освоения содержания романа.

Квест как приём анализа художественного текста представляет собой систему заданий, раскрывающих содержание изучаемого художественного произведения. Порядок выполняемых заданий на уроке может быть свободным, то есть не зависящим от логики описываемых в тексте событий.

Процесс подготовки к уроку-квесту таков. Прежде всего, необходимо прочитать текст. Затем учитель формирует задания, которые предполагается выполнить на уроке. В нашем случае шесть заданий, выполнение которых будет представлено на шести площадках с соответствующей маркировкой, таких как: 1. Постоялый двор, 2. Библиотека, 3. Студия, 4. Музей, 5. Кабинет, 6. Гостиная.

Следует заранее сформулировать задания для посетителей каждой площадки. В процессе квеста учащиеся будут по мере выполнения заданий перемещаться от одной площадки к другой — таким образом, все учащиеся класса выполнят все предложенные задания. Площадок для выполнения

заданий может быть не шесть, но не меньше 3–4, иначе какой же это квест? Движение группами осуществляется по классу по мере выполнения заданий, оно же — посещение заявленных площадок. Маршрут движения групп учащихся составляется заранее (наш маршрут обозначен выше), чтобы в классе не было хаоса и неразберихи относительно того, какая группа учащихся куда движется.

Учащиеся класса делятся на шесть групп — по числу площадок, которые надо последовательно посетить. На выполнение заданий даётся определённое время, исходя из регламента урока. Хронометраж выполнения заданий предлагается и оговаривается заранее (7–9 мин). Поскольку квест предполагает динамику выполнения заданий, постольку необходимо уложиться в отведённое время. Как правило, задания выполняются достаточно быстро. За каждую площадку отвечает модератор из числа самих ребят, в данном случае шесть модераторов. Модераторами могут быть также приглашённые учащиеся или студенты, которые предлагают задания для выполнения и фиксируют итоги выполнения: справились или не справились с выполнением задания в заданное время. У каждого модератора имеется ключ проверки предложенных заданий, поэтому результат выполнения заданий будет мгновенным. Правильный ответ объявляется сразу в каждой группе по мере выполнения задания, то есть успехи и ошибки ребята видят сразу. Затем результаты выполнения всех заданий всеми группами модераторы передают учителю, который подводит общий итог занятия. Результаты выполнения квеста доводятся учителем до всего класса с учётом качества чтения и анализа романа «Отцы и дети» И.С. Тургенева, что позволит наметить дальнейшую программу работы над ним.

Сформулируем задания квеста для каждой группы участников.

Задание 1. Постоялый двор. Учащиеся должны составить дорожную карту поездок Аркадия Кирсанова и Евгения Базарова, опираясь на главы I–III, IV–XI, XII–XV, XVI–XIX, XX–XXI, XXII, XXIII–XXIV, XXV–XXVI, XXVII, XXVIII. В результате должен получиться следующий маршрут: Постоялый двор, дорога в Марьино (гл. I–III), Марьино

(гл. IV–XI), город*** (гл. XII–XV), Никольское (гл. XVI–XIX), имение Базаровых (гл. XX–XXI), Никольское — Марьино (гл. XXII), Марьино (гл. XXIII–XXIV), Никольское (гл. XXV–XXVI), имение Базаровых (гл. XXVII), Марьино, Дрезден — Гейдельберг, имение Базаровых (гл. XXVIII). Такая работа позволит ученику обратить внимание на динамику повествования, на то, что герои — Аркадий Кирсанов и Евгений Базаров — не сидят на месте, ищут новых впечатлений, в конце концов занимают полезным делом — навещают родных и близких. Мы предлагаем исчерпывающий вариант ответа (это одновременно и ключ ответа).

Такое задание можно предложить, анализируя роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», поэму Н.В. Гоголя «Мёртвые души».

Задание 2. Библиотека. Учащимся необходимо восстановить по карточкам с цитатами ход событий романа «Отцы и дети». Цитаты предлагаются вразброс, что затем позволит восстановить сюжет романа. Попутно заметим, что все цитаты даются по роману И.С. Тургенева «Отцы и дети», Лениздат, 1970. В нашем случае всего 19 карточек.

1. «20 мая 1859 года».
2. «Павлу Петровичу скоро полегчало, но в постели пришлось ему полежать около недели».
3. «На другое утро Базаров раньше всех проснулся и вышел из дома».
4. «Базаров уже не вставал в тот день и всю ночь провёл в тяжёлой, полузабывчивой дремоте».
5. «К утру жар немного усилился, показался лёгкий бред».
6. «Аркадий и Базаров именно таким образом провели дней пятнадцать у Одиной».
7. «Прошло около двух недель... Наступили лучшие дни в году — первые дни июня».
8. «Встав с постели, Аркадий раскрыл окно».
9. «На следующее утро Анна Сергеевна отправилась ботанизировать с Базаровым».
10. «— Посмотрим, к какому разряду млекопитающих принадлежит сия особа, — говорил на следующий день Аркадию».

Базаров... Сегодня двадцать второе июня, день моего ангела».

11. «К вечеру он впал в совершенное беспамятство, а на следующий день умер».
12. «Прошло шесть месяцев».
13. «Одинцова не изъявила особенного удивления, когда на другой день Аркадий сказал ей, что уезжает с Базаровым...».
14. «Несколько дней спустя состоялся бал у губернатора».
15. «На другой день он уехал с Базаровым в ***».
16. «Базаров долго сидел, нагнувшись над своею чашкою, да вдруг взглянул на неё».
17. «Усадьба, в которой жила Анна Сергеевна, стояла на пологом открытом холме».
18. «Часа два спустя он стучался в дверь к Базарову».
19. «В Никольском, в саду, в тени высокого ясеня, сидели на дерновой скамейке Катя с Аркадием».

В процессе выполнения задания восстанавливаем сюжетную основу романа. Итоговая цепочка событий выглядит так.

1. Карточка 1. Гл. I, с. 5.
2. Карточка 3. Гл. V, с. 20,
3. Карточка 7. Гл. X, с. 65–66,
4. Карточка 15. Гл. XI, с. 60,
5. Карточка 14. Гл. XIV, с. 71,
6. Карточка 10. Гл. XV, с. 76, 80,
7. Карточка 17. Гл. XV, с. 80,
8. Карточка 9. Гл. XVI, с. 89,
9. Карточка 6. Гл. XVII, с. 90,
10. Карточка 16. Гл. XVIII, с. 100,
11. Карточка 13. Гл. XIX, с. 108,
12. Карточка 8. Гл. XXI, с. 122,
13. Карточка 18. Гл. XXIV, с. 149,
14. Карточка 5. Гл. XXIV, с. 159,
15. Карточка 2. Гл. XXIV, с. 161,
16. Карточка 19. Гл. XXV, с. 166,
17. Карточка 4. Гл. XXVII, с. 189,
18. Карточка 11. Гл. XXVII, с. 198,
19. Карточка 12. Гл. XXVIII, с. 198.

Карточки необходимо пронумеровать, так легче оперировать материалом. Их может быть и меньше, если существует дефицит времени. Выполнение этого задания позволит проверить логику чтения текста. По сути, такого типа задания можно сформулиро-

вать по любому тексту. (Последовательность карточек есть ключ ответа).

Задание 3. Студия. Учащиеся должны собрать пазл. В качестве материала для пазлов предлагаем пейзажные зарисовки романа. Какие? Беседка в саду, поля, утро в день дуэли и так далее. Сначала учащиеся собирают пазл, а затем по сложившемуся рисунку определяют фрагмент текста. Соотнесение изобразительного ряда с ображаемым текстовым позволит сделать более зримым антураж произведения, оживить чувства, связанные с описываемыми событиями. (Ключом ответа будет сопоставление собранного пазла с готовым образцом).

Такое задание может быть предложено по любому тексту, предположим, эпизоды с описанием дуба по роману-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир».

Задание 4. Музей. Учащимся предлагаются изображения следующих предметов: виолончель (гл. IX, с. 44), кольцо со сфинксом (гл. VII, с. 31), пистолеты (гл. XXIV, с. 152), красные и белые розы (гл. XXIII, с. 145), перчатки (гл. XIV, с. 72), томик А.С. Пушкина (гл. X, с. 46, 47), письмо (гл. XXVI, с. 180) и т.д., список можно продолжить. О чём или о ком могут поведать эти предметы? Опять-таки придётся обратиться к тексту романа, сначала в устной беседе прояснив принадлежность вещи или вещице кому-то из героев, подтвердив затем свой ответ чтением текста.

Сделаем ещё одно открытие, касающееся личной жизни героев, их интересов, пристрастий, прошлых или настоящих, их образа жизни, занятий, времяпровождения. Например, виолончель. На ней играет Николай Петрович Кирсанов: «Медлительные звуки виолончели долетели до них из дому в это самое мгновение. Кто-то играл с чувством, хотя и неопытной рукой, «Ожидание» Шуберта... — Это что? — произнёс с изумлением Базаров. — Это отец. — Твой отец играет на виолончели? — Да» (гл. IX, с. 44). И так далее по каждому атрибуту. (Ключом ответа будет содержаться в записке модератора относительно главы и стр. романа, где об этом сказано, и при необходимости можно бы было уточнить и проверить правильность ответа).

Эффективным будет это задание, скажем, при чтении и анализе романа в стихах «Евгений Онегин» А.С. Пушкина. Какие-то предметы будут ассоциироваться с героями произведения, например письмо.

Задание 5. Кабинет. Учащимся предлагается выбрать и вставить в предложения оригинальное тургеневское слово. Примеры могут быть следующие.

1. «... у него в скором времени родился сын...». Варианты: Савватий, Мефодий, **Аркадий** (гл. I, с. 7).
2. «... всё ...тянулись вплоть до самого небосклона, то слегка вздымаясь, то опускаясь снова». Варианты: леса, **поля** (гл. III, с. 14), места.
3. «Он...». Варианты: анархист, марксист, **нигилист** (гл. V, с. 24).
4. «Его... натуру возмущала совершенная развязность Базарова». Варианты: артистическую, **аристократическую** (гл. VI, с. 27), архаическую.
5. «Этот... сын не только не робел, он даже отвечал отрывисто и неохотно, и в звуке его голоса было что-то грубое, почти дерзкое». Варианты: **лекарский** (гл. VI, с. 27), пекарский, аптекарский.
6. «— Я не зову тебя в...». Варианты: Дарьино, Натальино, **Марьино** (гл. VII, с. 33).
7. «Базаров привёз с собой... и по целым часам с ним возился». Варианты: телескоп, **микроскоп** (гл. X, с. 45), гороскоп.
8. «Вечером того же дня... сидела у себя в комнате с Базаровым». Варианты: Кольцова, Бобрецова, **Одинцова** (гл. XVII, с. 94).
9. «— Если вы, господа, не боитесь скуки, приезжайте ко мне в...». Варианты: **Никольское** (гл. XV, с. 79), Михайловское, Знаменское.

Жирным шрифтом выделены правильные ответы. Разумеется, в задании для учеников все слова будут промаркированы одинаково. Выбор правильного ответа — за учениками.

Такое задание можно предложить, например, по роману М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени».

Задание 6. Гостиная. Учащиеся должны узнать по некоторым конкретным признакам героя произведения. В нашем случае, уче-

никам предлагаем 6 конвертов (на выбор) с конкретными сведениями следующего содержания:

Конверт 1. Кто это? Внешность: «седой, пухленький, немного сгорбленный» (гл. I, с. 7); воспитание: «воспитывался до четырнадцатилетнего возраста дома, окружённый дешёвыми гувернёрами, развязными, но подбострастными адъютантами и прочими полковыми и штабными личностями» (гл. I, с. 6); образование: «вышел из университета кандидатом» (гл. I, с. 6); увлечения: «изредка ездил на охоту и занимался хозяйством» (гл. I, с.7), «читал охотно» (гл. VII, с. 30), «играет на виолончели» (гл. IX, с. 45); возраст: «— Да сколько твоему отцу лет? — Сорок четыре» (гл. IX, с. 44). Герой — Николай Петрович Кирсанов.

Конверт 2. Кто это? Внешность: «длинное и худое, с широким лбом, кверху плоским,низу заострённым носом, большими зеленоватыми глазами и висячими бакенбардами (гл. II, с. 9); происхождение: «и лекарский сын, и дьячковский внук» (гл. XVI, с. 81); убеждения: «он нигилист» (гл. V, с. 24); увлечения: «— Главный его предмет — естественные науки. Да он всё знает. Он в будущем году хочет держать на доктора. — А! он по медицинскому факультету» (гл. III, с. 11). Герой — Евгений Васильевич Базаров.

Конверт 3. Кто это? Внешность: «вошёл в гостиную человек среднего роста, одетый в тёмный английский сьют, модный низенький галстук и лаковые полусапожки» (гл. IV, с. 17); служба: «вышел офицером в гвардейский полк» (гл. I, с. 6); возраст: «на вид ему было лет сорок пять» (гл. IV, с. 17); увлечения, привычки: «он вообще всю жизнь свою устроил на английский вкус» (гл. VII, с. 33). Герой — Павел Петрович Кирсанов.

Конверт 4. Кто это? Внешность: «Она поразила его достоинством своей осанки. Обнажённые её руки красиво лежали вдоль стройного стана; красиво падали с блестящих волос на покатые плечи лёгкие ветки фуксий» (гл. XIV, с. 72); возраст: «ей пошёл двадцать девятый год» (гл. XIV, с. 73); происхождение: «родилась от Сергея Николаевича Локтева... Мать... из обедневшего рода князей Х...» (гл. XV, с. 77); впечатление: «Умница, богачка, вдова» (гл. XIII, с. 70). Герой — Анна Сергеевна Одинцова.

Конверт 5. Кто это? Внешность: «белокурая, несколько растрёпанная, в шёлковом, не совсем опрятном платье, с крупными браслетами на коротеньких руках» (гл. XIII, с. 66); возраст: «ещё молодая» (гл. XIII, с. 66); увлечения: «А вы занимаетесь химией? Это моя страсть. Я даже сама выдумала одну мастику» (гл. XIII, с. 67); впечатление: «В маленькой и невзрачной фигурке эмансипированной женщины не было ничего безобразного; но выражение её лица неприятно действовало на зрителя (гл. XIII, с. 66). Герой — Авдотья Никитишна (или Евдоксия) Кукшина.

Конверт 6. Кто это? Внешность: «черноволосая и смуглая, с несколько круглым, но приятным лицом, с небольшими тёмными глазами» (гл. XVI, с. 82); возраст: «лет восемнадцати» (гл. XVI, с. 82); впечатление: «всё в ней было ещё молодо — зелено» (гл. XVI, с. 82). Герой — Катя Одинцова.

Такое задание может быть предложено и по другим произведениям, например, роману в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин», роману И.А. Гончарова «Обломов».

В итоге всем участникам может быть предложен вопрос, связанный с обозначением площадок квеста. О чём свидетельствуют эти названия? По сути, представлен интерьер барского дома: гостиная, кабинет. В самом деле, не единожды упомянута в романе «Отцы и дети» гостиная, например, «вошёл в гостиную человек среднего роста» (гл. III, с. 17, гостиная в доме Кирсановых). «Павел Петрович сошёл в гостиную уже готовый к бою, раздражённый и решительный» (гл. X, с. 48), «Комната, в которой они очутились, походила скорее на рабочий кабинет, чем на гостиную» (гл. XIII, с. 66, гостиная в доме Кукшиной и подобие рабочего кабинета), «Полчаса спустя Базаров с Аркадием сошли в гостиную» (гл. XVI, с. 81, гостиная в доме Одинцовой).

То же касается и кабинета: «Павел Петрович вернулся в свой изящный кабинет» (гл. VIII, с. 41), «Одинцова скорыми шагами дошла до своего кабинета» (гл. XVIII, с. 101), «А вас, господа, ...позвольте попросить в кабинет к отставному ветерану» (гл. XX, с. 113, кабинет отца Базарова).

Почему так? Все главные герои романа — люди одного круга, но разных возможностей. Например, дом отца Базарова вообще под соломенной (!) крышей: «в молодой берёзовой рощице виднелся дворянский домик под соломенной крышей» (гл. XIX, с. 111–112).

Что ещё является неременным атрибутом усадебного быта? Сад. Сад — это красота, не заметить которую невозможно, мечта, грёзы, труд, свобода, благополучие, умиротворение, благосостояние, гордость. В романе много красивых описаний сада. Вот некоторые из них. Завершая квест, читаем, насладимся и проникнемся представленной картиной: «В Никольском, в саду, в тени высокого ясеня, сидели на дерновой скамейке Катя с Аркадием; на земле возле них поместилась Фифи... Слабый ветер, шевеля в листьях ясеня, тихонько двигал взад и вперёд, и по тёмной дорожке и по жёлтой спине Фифи, бледно-золотые пятна света; ровная тень обливала Аркадия и Катю. — Не находите ли вы, — начал Аркадий, — что *ясень* по-русски очень хорошо назван: ни одно дерево так легко и *ясно* не сквозит на воздухе, как он» (гл. XXV, с. 166), «Надо серебрястых тополей побольше здесь сажать, да ёлок, да... липок. Вон беседка принялась хорошо... потому что акация да сирень — ребята добрые, ухода не требуют» (гл. IX, с. 42), «А ты посмотри, садик у меня теперь какой! Сам каждое деревцо сажал. И фрукты есть, и ягоды, и всякие медицинские травы» (гл. XX, с. 118).

Таким образом, квест, как результат коллективного взаимодействия на уроке литературы, будет способствовать вдумчивому чтению романа, освоению его фактической составляющей. И, пожалуй, самое главное, квест позволит разнообразить деятельность учащегося на уроке, обеспечив его динамику. □

Литература

1. *Тургенев И.С.* Отцы и дети. — Л.: Лениздат, 1970. — С. 252.

Literatura

1. *Turgenev I.S.* Ottsy i deti. — L.: Lenizdat, 1970. — S. 252.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГИБКОСТИ УЧИТЕЛЯ

Пестов Александр Валерьевич,

аспирант 3-го курса БУ Ханты-Мансийского автономного округа —

Югры «Сургутский государственный педагогический университет»,

Тюменская область, г. Сургут, e-mail: alexq8@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ, АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ ГИБКОСТИ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ. ПОДТВЕРЖДЕНИЕ ВАЖНОСТИ ПОДДЕРЖАНИЯ ПОЗИТИВНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ УЧИТЕЛЯ С ЦЕЛЬЮ ДОСТИЖЕНИЯ ВЫСОКОГО УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.

• психологическая безопасность • образовательная среда • эмоционально-психологический климат • удовлетворённость образовательной средой • демократичность образовательной среды • педагогическая гибкость • педагогическая ригидность

Целью нашего исследования было выявление особенностей взаимосвязи психологически безопасной образовательной среды с педагогической гибкостью учителя, а также формирование положительной образовательной среды в условиях развития педагогической гибкости учителя. Для её достижения исследование проводилось в два этапа: на первом этапе нами были проанализированы многочисленные теоретические источники, посвящённые проблеме связи между психологическими характеристиками школьной образовательной среды и педагогической гибкостью учителей, в результате чего были выделены ключевые параметры психологической безопасности образовательной среды и педагогической гибкости учителя. На втором этапе был проведён сравнительный анализ и даны рекомендации учителям, психологам и руководителям образовательных учреждений по включению большего числа специальных практико-ориентированных курсов, направленных на изучение психологических характеристик образовательной среды и позволяющих эффективно повысить гибкость учителя.

Методологическим основанием работы выступили понятия «психологическая характеристика образовательной среды», «оценка образовательной среды» с точки зрения её эффективности как социальной системы. Мы опирались на работы таких исследователей, как В.А. Бухвалов, Я.Г. Плинер, К. Маклафин, К. Reid, D. Hopkins. Понятие педагогической гибкости в психологических исследованиях связывается с категориями «переключаемость» (Т.В. Кудрявцев) [3], «вариативность форм поведения» (Г.В. Залевский) [9], «подвижность» (В.И. Зыкова), структура педагогической гибкости (К.А. Аветисян, Е.С. Асмоковец, Н.С. Ефимова, Л.М. Митина) [1].

Введение

В настоящее время развивающееся образование предъявляет особые требования к личности и деятельности педагога, так как профессия педагога относится к разряду стрессогенных, требующих больших резервов саморегуляции и самообладания, одним из которых является гибкость, устойчивость

педагога, необходимая для преодоления различных негативных изменений, в том числе формирования психологически безопасной образовательной среды, которая, в свою очередь, создаёт ослабление устойчивости психических функций. Поскольку педагогическая деятельность современного учителя осуществляется в условиях динамичных, неожиданных, неоднозначных ситуаций [17].

Структура педагогической гибкости, по мнению Л.М. Митиной, включает в себя три её вида: эмоциональную, интеллектуальную и поведенческую; характеристика устойчивости как одна из составляющих гибкости [12]. Рассмотрим отдельно каждый вид педагогической гибкости. Под эмоциональной гибкостью мы понимаем гармоничное сочетание эмоциональной экспрессивности или отзывчивости и эмоциональной устойчивости учителя [1].

Психологическим условием развития эмоциональной гибкости, по мнению исследователя Л.М. Митиной, является осознание педагогом роли и значения аффективной сферы личности в оптимизации деятельности и общения, физического и психического здоровья участников образовательной среды [12].

Под интеллектуальной гибкостью понимается инвариантная личностная характеристика, представляющая собой гармоничное сочетание интеллектуальной стабильности и интеллектуальной вариативности. Данный компонент педагогической гибкости представляет собой сочетание следующих психологических характеристик личности: склонность к экспериментированию, активность, социальная смелость; способность иметь собственное мнение, стабильные познавательные потребности, независимость от группы [11].

Под поведенческой гибкостью понимается характеристика личности преподавателя, сочетающая в себе индивидуальные паттерны поведения и вариативные способы ролевого взаимодействия. Психологическим условием развития поведенческой гибкости Л.М. Митина называет повышение уровня поведенческого компонента самопознания — возможностей саморегуляции, а организационно-педагогическим услови-

ем — специальный психологический тренинг [12].

Педагогическая гибкость представляет сочетание определённых психологических свойств, объединённых внутренними взаимосвязями в блоки: интеллектуальная, эмоциональная, поведенческая стабильность (устойчивость) и вариативность (экспрессивность) [8].

Отличительной особенностью зарубежных исследований по данному вопросу является использование двух понятий для определения гибкости: вариабельность (*variability*), гибкость (*flexibility*), а также противопоставление гибкости и ригидности как неготовности к изменениям программы действий в соответствии с ситуационными требованиями (Дж. Гилфорд, Р. Кэттел) [18, 19].

Таким образом, гибкость как интегральная характеристика личности педагога обеспечивает ему потенциальные возможности успешной реализации и разрешения широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в изменяющихся условиях среды. Педагогическая гибкость является важной составляющей в профессиональной деятельности педагога. Она обуславливает способность педагога легко отказываться от несоответствующих ситуации способов поведения, приёмов мышления и эмоционального реагирования, а также вырабатывать или принимать новые.

Если говорить о понятии психологической безопасности применительно к учителю, то здесь целесообразно рассмотреть такие моменты, как уровень его профессиональной подготовки по вопросам безопасности, степень приверженности нормам и ценностям, определяющим культуру безопасности, установку на соблюдение мер безопасного поведения в своей профессиональной деятельности, а также способность противостоять стрессу, выдерживать эмоциональные и интеллектуальные нагрузки, возникающие в процессе осуществления профессиональной деятельности [14]. Кроме того, обеспечение психологической безопасности учителя включает в себя его способность управлять поведением учеников в трудных ситуациях, блокировать агрессию, панику, разрешать конфликты [6].

Под психологической безопасностью понимается состояние образовательной среды, свободной от проявления психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включённых в неё участников [5].

Психологически безопасной можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокие показатели индекса удовлетворённости взаимодействием и защищённости от психологического насилия. Данное определение даёт представление об эталонном состоянии, характеризующем психологическую безопасность образовательной среды. Показатели диагностических критериев могут дать реальную картину, а аналитическая оценка позволит выявить рассогласование идеального и реального [3].

По мнению И.А. Баяевой, психологическая безопасность в школьной среде представляет собой определённую социальную успешность и гарантию благополучия личности в жизни, в которой участники воспитания не экономят своих сил на формирование положительной и успешной личности в образовательной среде. Современный учитель должен обращать внимание на базовые факторы, которые определяют и обеспечивают психологическую безопасность образовательного процесса [4].

Таким образом, теоретический анализ литературы показал, что педагогическая гибкость как интегральная характеристика личности педагога обеспечивает ему возможность успешного разрешения широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в изменяющихся психологических условиях образовательной среды. На основании теоретического анализа литературы по вопросам изучения взаимосвязи психологически безопасной образовательной среды с особенностями педагогической гибкости учителя можно отметить, что данная проблема характеризуется большим разнообразием подходов.

Методы и материалы исследования

Исходными основаниями для формулировки гипотезы исследования выступили следующие: выявление выраженности педагогической гибкости или ригидности учителей имеет связь с уровнем психологической безопасности образовательной среды.

Гипотеза исследования: чем выше проявляется уровень ригидности у учителей, тем ниже показатели (характеристики) психологической безопасности образовательной среды.

В исследовании принимали участие учителя средней общеобразовательной школы г. Сургута Тюменской области, общий объём выборки составил 40 человек в возрасте от 23 до 56 лет.

В рамках эмпирического исследования нами были использованы:

методика измерения ригидности (гибкости) по Н.В. Рябчиковой, Н.В. Киршеевой [15]. Данная методика позволяет определить степень ригидности (гибкости). Под ригидностью в методике подразумеваются затруднённости, неумение приспособиться к новой обстановке окружающего мира, новым людям, затруднения в изменении представлений и восприятия в новых условиях, отсутствие гибкости в деятельности;

методика диагностики психологических условий школьной образовательной среды по Н.П. Бадьиной, В.Н. Афтёнку [2]. Данная методика позволяет оценить степень выраженности в школьной образовательной среде психологических факторов.

Применялся метод сравнительного анализа данных, метод математико-статистической обработки эмпирических данных, метод корреляции Спирмена.

Результаты и дискуссия

На первом этапе исследования в ходе анализа теоретических источников были получены следующие результаты измерения ригидности (гибкости) учителей (табл. 1).

Показатели педагогической гибкости учителей средней общеобразовательной школы

№	Параметр (шкала)	Средний балл (уровень)	Количество учителей
11	Мобильная гибкость	11,3 (высокий)	8 (20%)
22	Черта ригидности и мобильности	25,3 (средний)	10 (25%)
33	Ригидность	42,4 (низкий)	22 (55%)

Как показывают результаты исследования измерения гибкости учителей, большинство (55%) учителей средней школы подвержены ригидности. Несомненно, учителям необходимо развивать навыки переключения с одного вида деятельности на другой, которые могут повлиять в последующем на психологический комфорт в коллективе. Для повышения уровня гибкости учителей психологу и руководителю учреждения необходимо прежде всего задуматься, почему он низок именно у данных педагогов и каким способом можно улучшить гибкость. Причиной возникновения низкого уровня ригидности психологи чаще всего называют сочетание следующих психологических свойств личности: незащищённость, скованность, социальную пассивность, сомнительность, неуверенность. Недостаточное внимание к обратной связи в оценивании, проводимом в условиях класса, демонстрирует снижение ригидного поведения и выражается в конечном счёте в повышенном самоконтроле. Учителя в этом случае предпочитают быть в подчинении, возникает нежелание использовать инновационные формы и методы обучения. Поэтому опять надо заострить внимание психолога и руководителя учреждения, проанализировать пути и способы решения данной проблемы.

Результаты исследования психологической безопасности образовательной среды учителей представлены в табл. 2.

Как показывают результаты исследования психологических характеристик школьной образовательной среды, только 20% учителей имеют самые высокие показатели по шкале «интенсивность образовательной среды». Самые низкие показатели у учителей выявлены по шкале «эмоцио-

нально-психологический климат», «удовлетворённость образовательной средой», «содействие формированию познавательной мотивации».

Здесь необходимо пересмотреть ориентиры преподавателей: на что они больше затрачивают педагогические ресурсы, как происходит взаимодействие с учащимися, на каком уровне, как они взаимодействуют коллегами, с директором и заместителями директора школы. Индивидуальные особенности каждого учителя сказываются на решении той или иной ситуации в целом. Задача психолога не просто найти этот способ, но помочь выйти из этой ситуации самостоятельно, так как проблемы, пропускаемые через различные каналы восприятия, всегда решаются в индивидуальном порядке и прорабатываются и откладываются на подсознательном уровне. Учителям необходимо самим проявить интерес к решению проблем, так как не только объём учебной нагрузки повышается, но и появляются завышенные требования к содержанию и качеству их работы.

Как показывает практика, учителя испытывают психологический дискомфорт в образовательном процессе, неудовлетворённость образовательной средой, связанные с эмоциональным и физическим напряжением, у них присутствует недостаток взаимопонимания, доверия и доброжелательного отношения, не всегда имеется возможность обратиться за помощью, что предполагает недостаточное уважительное отношение к образовательной среде. Чаще всего происходит это из-за того, что учитель как профессионал начинает ощущать недостаток уровня своего профессионализма. Педагог исчерпал свои педагогические ресурсы, возникает

необходимость обновления знаний, так как добавляются новые стандарты, программы, но времени изучить всё нет, поэтому у учителей возникает необходимость прохождения курсов повышения квалификации. Тем самым происходит обогащение теоретических и практических знаний, обмен опытом с преподавателями из других регионов, анализируется личный опыт, появляется тяга к профессиональному развитию, принятие учителем ответственности за психологический климат.

Таким образом, результаты исследования показали, что большинство учителей охарактеризовали свою образовательную среду как находящуюся на низком уровне, что говорит о негативных психологических характеристиках безопасности образовательной среды. Отвечая на вопрос: «Почему вы охарактеризовали вашу образовательную среду как находящуюся на низком уровне и с чем это связано?» — больше 50% молодых (в возрасте от 23 до 33 лет) учителей ответили, что администрация учреждения не идёт на уступки при решении возникающих проблем, не оказываются поддержка и содействие в плане профессионального роста и повышения квалификации, высока текучесть кадров, молодые специалисты ищут не только те места, где выше заработок, но и где их могут оценить, выслушать и направить в нужное руло в профессиональном плане.

Анализ взаимосвязи психологической безопасности образовательной среды и педагогической гибкости учителей показал следующие связи: показатель «ригидность» имеет две взаимосвязи с показателем «удовлетворённость качеством образовательных услуг» ($r = -0,3319; p < 0,05$), «удовлетворённость образовательной средой» ($r = -0,4117; p < 0,05$). Это означает, что чем выше у учителей проявляется ригидность, тем ниже они удовлетворены качеством образовательных услуг и образовательной средой. Как показывают результаты исследования, ригидность учителей проявляется прежде всего в негибкости, холодности и шаблонности поведения в мыслительных операциях, что препятствует успешному овладению педагогическим мастерством и в конечном итоге негативно влияет на эмоционально-психическое состояние личности и может формировать деструктивную профессионализацию учителей в образовательной среде.

Обсуждение

В настоящее время создано достаточно большое количество различных подходов, средств, приёмов и техник, которые могут способствовать реализации программы развития педагогической гибкости и улучшения психологически безопасной образовательной среды. Важнейшей задачей для

Таблица 2

Показатели характеристик школьной образовательной среды учителей средней общеобразовательной школы

№	Параметр (фактор)	Средний балл (уровень)	Количество учителей
1	Интенсивность образовательной среды	0,49 (средний)	8 (20%)
2	Эмоционально-психологический климат	0,39 (низкий)	12 (30%)
3	Удовлетворённость образовательной средой	0,40 (низкий)	12 (30%)
4	Демократичность образовательной среды	0,72 (высокий)	10 (25%)
5	Содействие формированию познавательной мотивации	0,38 (низкий)	20 (50%)
6	Удовлетворённость качеством образовательных услуг	0,49 (средний)	14 (35%)

педагогической системы является, с одной стороны, насыщение образовательной среды мероприятиями, которые обеспечивают для учащихся переживание подлинных положительных эмоций, а с другой стороны, проведение тренингов и мероприятий психолого-педагогической коррекции, которые приведут к снижению доли отрицательных эмоций. Гармонизация образовательной среды способствует повышению субъективного переживания здоровья и снижению риска возникновения психосоматических заболеваний.

Для реализации программы развития педагогической гибкости и улучшения психологической безопасности образовательной среды психологам рекомендуем использовать такие методы, как «мозговой штурм», «анализ идей», «конфликтно-поисковый», где каждый участник в группе сможет реализовать себя, что также способствует сплочению и доверию в коллективе. Для восстановления и сохранения актуализации внутренних ресурсов личности необходимо обучить участников способам релаксации, анализа рефлексии, а также использовать тренинговые упражнения на снятие эмоционального и физического напряжения. Необходимы рекомендации по профилактике эмоционального выгорания педагогов и развития педагогической гибкости. Что делать? На наш взгляд, эффективны следующие рекомендации: используйте доброжелательность друг к другу; используйте взаимную поддержку в любых ситуациях; не бойтесь хвалить друг друга; не критикуйте при народе, а лично; прощайте промахи другим; не поднимайте планку требований бесконечно; меняйте обстановку при любой возможности; свободно общайтесь с коллегами без комплексов; выезжайте на экскурсии всей школой. Эффективные методы и тренинговые упражнения по снятию эмоционального выгорания образовательной среды представлены в работе М.А. Селюковой «Тренинг для педагогов профилактика эмоционального выгорания» [16].

В соответствии с сопровождением для каждого педагога должен быть создан индивидуальный профессиональный маршрут, внутри которого разрешаются функции: полноценной адаптации, содействия в становлении индивидуального стиля педагогической деятельности, помощь в до-

стижении профессионального мастерства. Формы индивидуальной поддержки педагога многообразны, отметим наиболее общие: благоприятный психологический климат; участие в экспериментальной работе; стремление к педагогическому поиску для развития и движения вперед; стимулирование труда и творческой деятельности педагога. Способы коррекции и формы регуляции профессиональной деятельности могут включать в себя: систему поощрений; непрерывное психолого-педагогическое образование педагога; психокоррекцию с целью улучшения адаптации педагога к жизненным ситуациям для снятия внешних и внутренних напряжений; саморегуляцию деятельности, когда педагог сталкивается с новой, необычной для него проблемой, которая не имеет однозначного решения.

Отмеченные условия дают педагогу реальную возможность сохранения личностно-профессионального потенциала педагога на разных этапах жизненного пути, обретения подлинного смысла жизни. Чем больше этих условий реализует педагог в своей жизнедеятельности, чем полнее и свободнее осуществляет их, тем большим смыслом наполняется его жизнь. Намеченные направления работы могут лечь в основу специальных практико-ориентированных курсов, которые дадут им возможность развить профессионально значимые качества.

Заключение

Анализ и интерпретация полученных результатов позволяет дать рекомендации специалистам по включению большего числа специальных практико-ориентированных курсов, направленных на изучение психологических характеристик образовательной среды, позволяющих эффективно и качественно повысить гибкость учителей, снизить уровень ригидности. Для обеспечения психологической безопасности образовательной среды необходима, прежде всего, активная позиция самого педагога, который способен всегда профессионально самосовершенствоваться, находить время для проектирования идей и реализации тех подходов, которые эффективно выработались и сложились на пути профессиональной деятельности.

Таким образом, в профессиональной деятельности учителя психологическая устойчивость как личностное качество, связанное с направленностью учителя, приобретает особое значение: она может выполнять две важные функции. Во-первых, высокий уровень эмоциональной устойчивости сохраняет необходимую для профессиональной деятельности педагога и благоприятно воздействующую на всех психологическую атмосферу, интеллектуальную (самостоятельность и устойчивость познавательной потребности) и поведенческую (социальную нормативность поведения). Во-вторых, эмоциональная устойчивость сохраняет психическое и физическое здоровье участников образовательного процесса, т.е. обеспечивает необходимые условия для обеспечения психологически безопасной образовательной среды. □

Литература

1. *Асмоковец Е.С.* Психологические факторы и условия эмоциональной гибкости учителя: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Е.С. Асмоковец. — М., 2000. — С. 123.
2. *Бадьина Н.П.* Диагностика психологических условий школьной образовательной среды: Методические рекомендации для работников образования / Н.П. Бадьина, В.Н. Афтенко. — Курган, 2004. — С. 18.
3. *Баева И.А.* Основные подходы к раскрытию понятия «образовательная среда», типология и структура образовательной среды / И.А. Баева, Е.Б. Лактионова; под ред. Л.А. Регуш, А.Н. Орловой. — СПб.: Питер, 2010. — 416 с.
4. *Баева И.А.* Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / И.А. Баева, Е.Н. Волкова, Е.Б. Лактионова. — СПб.: Нестор-История, 2011. — 353 с.
5. *Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сборник научных статей / И.А. Баева, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязова.* — М.: МГППУ, 2013. — 304 с.
6. *Бутанаев С.А.* Особенности безопасности образовательной среды средней школы с точки зрения её субъектов / С.А. Бутанаев // Современное образование. — 2013. — № 4. — С. 1–4.
7. *Ефимова Н.С.* Психологические особенности интеллектуальной гибкости учителя: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Н.С. Ефимова. — М., 2001. — С. 213.
8. *Ефимова Н.С.* Психология безопасной профессиональной деятельности педагога (учителя) / Н.С. Ефимова // Молодой учёный. — 2011. — № 2. — Т. 2. — С. 52–56.
9. *Залевский Г.В.* Психическая ригидность — флексибильность как акмеологический инвариант профессионализма / Г.В. Залевский, Н.В. Козлова // Сибирский психологический журнал. — 2006. — № 22. — С. 148.
10. *Кабаченко Т.С.* Методы воздействия и психология безопасности личности, общества, государства / Т.С. Кабаченко // Психологическая газета. — 2001. — № 2. — С. 123.
11. *Митина Л.М.* Интеллектуальная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Н.С. Ефимова. — М.: МПСИ: Флинта, 2003. — 144 с.
12. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. — М.: ИЦ Академия, 2004. — 320 с.
13. *Офицерова Т.А.* Обеспечение психологической безопасности образовательного процесса как условие сохранения и укрепления психологического здоровья школьников / Т.А. Офицерова, Е.В. Губанихина // Молодой учёный. — 2017. — № 48. — С. 202.
14. *Пестов А.В.* Манипуляции педагога как условие к возникновению угрозы психологической безопасности образовательной среды / А.В. Пестов, Т.М. Бостанджиева // Поколение будущего: Взгляд молодых учёных: сборник научных статей 8-й Международной молодёжной научной конференции, 2019. — 244 с.
15. *Райгородский Д.Я.* Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика взрослых / Д.Я. Райгородский. — Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2009. — С. 205–207.
16. *Селюкова М.А.* Тренинг для педагогов «Профилактика эмоционального выгорания» / М.А. Селюкова // Эксперимент и инновации в школе. — 2012. — № 2. — С. 35–38.

17. Тимерьянова Л.Н. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды: учебно-методическое пособие / Л.Н. Тимерьянова. — Уфа: ИПО РБ, 2011. — 77 с.
18. Cattell R.B. Personality. New York, 1971. — P. 325.
19. Gifford J. The Nature of human intelligence. New York, 1967. — P. 128.

Literatura

1. Asmokovets Ye.S. Psikhologicheskiye faktory i usloviya emotsional'noy gibkosti uchitelya: avtoref. diss. ... kand. psikholog. nauk / Ye.S. Asmokovets. — M., 2000. — S. 123.
2. Bad'ina N.P. Diagnostika psikhologicheskikh usloviy shkol'noy obrazovatel'noy sredy: Metodicheskiye rekomendatsii dlya rabotnikov obrazovaniya / N.P. Bad'ina, V.N. Aftenko. — Kurgan, 2004. — S. 18.
3. Bayeva I.A. Osnovnyye podkhody k raskrytiyu ponyatiya «obrazovatel'naya sreda», tipologiya i struktura obrazovatel'noy sredy / I.A. Bayeva, Ye.B. Laktionova; pod red. L.A. Regush, A.N. Orlovoy. — SPb.: Piter, 2010. — 416 s.
4. Bayeva I.A. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy: razvitiye lichnosti / I.A. Bayeva, Ye.N. Volkova, Ye.B. Laktionova. — SPb.: Nestor-Istoriya, 2011. — 353 s.
5. Bezopasnost' obrazovatel'noy sredy: psikhologicheskaya otsenka i soprovozhdeniye: Sbornik nauchnykh statey / I.A. Bayeva, O.V. Vikhristyuk, L.A. Gayazova. — M.: MGPPU, 2013. — 304 s.
6. Butanayev S.A. Osobennosti bezopasnosti obrazovatel'noy sredy sredney shkoly s tochki zreniya yeyo sub'yektov / S.A. Butanayev // Sovremennoye obrazovaniye. — 2013. — № 4. — S. 1–4.
7. Yefimova N.S. Psikhologicheskiye osobennosti intellektual'noy gibkosti uchitelya: avtoref. diss. ... kand. psikholog. nauk / N.S. Yefimova. — M., 2001. — S. 213.
8. Yefimova N.S. Psikhologiya bezopasnoy professional'noy deyatel'nosti pedagoga (uchitelya) / N.S. Yefimova // Molodoy uchonyy. — 2011. — № 2. — T. 2. — S. 52–56.
9. Zalevskiy G.V. Psikhicheskaya rigidnost' — fleksibil'nost' kak akmeologicheskyy invariant professionalizma / G.V. Zalevskiy, N.V. Kozlova // Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal. — 2006. — № 22. — S. 148.
10. Kabachenko T.S. Metody vozdeystviya i psikhologiya bezopasnosti lichnosti, obshchestva, gosudarstva / T.S. Kabachenko // Psikhologicheskaya gazeta. — 2001. — № 2. — S. 123.
11. Mitina L.M. Intellektual'naya gibkost' uchitelya: Psikhologicheskoye sodержaniye, diagnostika, korrektsiya / L.M. Mitina, N.S. Yefimova. — M.: MPSI: Flinta, 2003. — 144 s.
12. Mitina L.M. Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya: uchob. posobiye dlya stud. vyssh. ped. uchob. zavedeniy / L.M. Mitina. — M.: ITS Akademiya, 2004. — 320 s.
13. Ofitserova T.A. Obespecheniye psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'nogo protsessa kak usloviye sokhraneniya i ukrepleniya psikhologicheskogo zdorov'ya shkol'nikov / T.A. Ofitserova, Ye.V. Gubanikhina // Molodoy uchonyy. — 2017. — № 48. — S. 202.
14. Pestov A.V. Manipulyatsii pedagoga kak usloviye k vozniknoveniyu k ugroze psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy / A.V. Pestov, T.M. Bostandzhiyeva // Pokoleniye budushchego: Vzglyad molodykh uchonykh: sbornik nauchnykh statey 8-y Mezhdunarodnoy molodozhnoy nauchnoy konferentsii, 2019. — 244 s.
15. Raygorodskiy D.Ya. Entsiklopediya psikhodiagnostiki. Psikhodiagnostika vzroslykh / D.Ya. Raygorodskiy. — Samara: Izdatel'skiy Dom «Bakhrakh-M», 2009. — S. 205–207.
16. Selyukova M.A. Trening dlya pedagogov «Profilaktika emotsional'nogo vygoraniya» / M.A. Selyukova // Eksperiment i innovatsii v shkole. — 2012. — № 2. — S. 35–38.
17. Timer'yanova L.N. Obespecheniye psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy: uchebno-metodicheskoye posobiye / L.N. Timer'yanova. — Ufa: IRO RB, 2011. — 77 s.
18. Cattell R.B. Personality. New York, 1971. — P. 325.
19. Gifford J. The Nature of human intelligence. New York, 1967. — P. 128.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ: ДВАДЦАТЬ ЛЕТ СПУСТЯ

Штейнберг Валерий Эмануилович,

кандидат технических наук, доктор педагогических наук, профессор, г. Уфа, Башкортостан

РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ — ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ЛОГИКО-СМЫСЛОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ НА ЯЗЫКЕ ОБУЧЕНИЯ, НА ОПРЕДЕЛЁННОМ ОТРЕЗКЕ ВРЕМЕНИ. РОЛЬ НАУЧНОГО ИЗДАНИЯ В СТАНОВЛЕНИИ ДАННОГО НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ. ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ИССЛЕДОВАНИЙ И РАЗРАБОТКИ НОВЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ — ВИЗУАЛЬНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ РЕГУЛЯТИВОВ ЛОГИКО-СМЫСЛОВОГО ТИПА. ПРИМЕРЫ БАЗОВЫХ СТРУКТУР РЕГУЛЯТИВОВ И КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ НА ИХ ОСНОВЕ, А ТАКЖЕ ПОЛЕЗНЫЕ ЭФФЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ РЕГУЛЯТИВОВ.

• визуализация • логико-смысловое моделирование • визуальные дидактические регулятивы • обучающие компьютерные программы

Технология визуализации логико-смыслового моделирования знаний, представленных на естественном языке, создавалась в Школе научно-технического творчества инженеров в НИИ авиационного двигателестроения в далёкие восьмидесятые годы прошлого века. Подвергнутая многолетней апробации в образовательных организациях Башкортостана и пройдя положительную экспертизу комиссии от НИИ высшего образования — В.С. Кагерманьян, Ю.Г. Татур и МГУ — Н.Ф. Талызина [15], технология разрабатывалась научной лабораторией дидактического дизайна БИРО, а затем в БГПУ им. М. Акмуллы [20].

В 2000 году, то есть двадцать лет назад, автор «постучался в дверь» авторитетного и популярного в те годы научного журнала «Школьные технологии» с темой «Технология проектирования образовательных систем» [16], последовал деловой и компетентный отклик главного редактора А.М. Кушнира и статья пошла в номер. Таким образом, журнал открыл дверь разработкам в образовательное пространство страны. Тогда же и родилась совместными усилиями с журналом одна из первых «Заповедей образования»: «Товарищи педагоги! В образовании — как на войне: нет инструмента, нет и аргумента!», вошедшая, кстати, в многолетний лонгитюдный проект «Дидактическая микроэмористика» (малые форматы, краткий курс) [22].

Двадцать лет назад (чем не сюжет, достойный пера А. Дюма) в упомянутой статье

были изложены основы новых дидактических инструментов и технологии их использования на основе визуализации метода логико-смыслового моделирования. Журнал активно сотрудничал с коллективом исследователей, подставляя своё крепкое «журнальное плечо» новому научному направлению в педагогике. Две основные монографии автора по теме исследования также были изданы в Издательстве «Народное образование» [16, 17].

Думается, и журналу не пришлось краснеть за своего «протеза»: за это время семь исследований были оформлены и защищены в диссертационной форме, результаты исследований и разработок опубликованы более чем в 80 научных журналах (в том числе половина — в журналах реестра ВАК), доложены на Первой Всероссийской научно-практической конференции [11], разработки защищаются Свидетельствами на РИД [12, 13, 14].

Несмотря на то что основные положения технологии выдержали проверку временем, они до сих пор вызывают острые дискуссии со стороны гуманитариев — сторонников свободного творчества педагога (свободного от технологии, стандартов) [5]. Случался в истории научного направления и неоднократный активный плагиат [18], в результате чего родилась очередная тематическая заповедь образования: «Товарищи педагоги! Учёному, у которого ничего не списали за всю его научную жизнь, не место в педагогической науке!»

В этом году Научная лаборатория получила новый статус: «Научно-исследовательская лаборатория моделирования визуальных дидактических регулятивов логико-смыслового типа» [9]. Регулятивы деятельности — достаточно зрелый и разработанный феномен, определяющий смыслы, ценности, цели и правила эффективной деятельности в различных отраслях, например: ценности выполняют функции методологических регулятивов проектировочной деятельности [1]; современное сознание опирается на эколого-ценностные регулятивы [2]; регулятивы играют важную роль в процессах программирования и проектирования в образовании [3]; регулятивные педагогические средства применяются в индивидуальном подходе [4]; этические регулятивы в значительной степени определяют функционирование науки [6, 7]; регулятивные средства важны в диалогическом общении [8]; этические регулятивы необходимы в научном познании [21]. Все существующие регулятивы можно условно разделить на две группы: внешние по отношению к выполняемой деятельности регулятивы, или регулятивы опосредованного воздействия; и внутренние по отношению к выполняемой деятельности регулятивы, или регулятивы непосредственного воздействия.

В педагогике вторая группа регулятивов разработана, по мнению автора, недостаточно и должна была бы стать предметом активных научных исследований. Однако поиск по ключевым словам — тегам «ди-

дактические регулятивы» в планах научных работ РАО (рис. 1), в публикациях Электронной научной библиотеки и в Интернете показал, что эта важная тема фактически выпала из поля зрения педагогической науки. Следовательно, в контексте цифровизации и дистанционного образования адекватно отвечать повышенным требованиям к самоорганизации и саморегуляции деятельности обучающегося без дидактических регулятивов будет затруднительно.

Проблема также осложняется вследствие увеличения объёма и сложности визуального контента — генерализованных, концентрированных и формализованных форм представления знаний в составе учебного материала, она охватывает всю «вертикаль» образования: от дошкольного уровня до дополнительного образования. В процессе познавательной деятельности обучающийся сталкивается с тремя основными формами представления знаний: материальной, текстовой и свёрнутой (рис. 2).

Заметим, что в условиях современного знаниевого уклада роль третьей формы возрастает, однако формированию соответствующих навыков оперирования ею внимания уделяется совершенно недостаточно. «Мостом», связывающим вторую и третью формы представления знаний, являются образно-понятийные наглядные средства, основанные на принципах когнитивного представления знаний (рис. 3). Рассматривая различные понятийно-графические

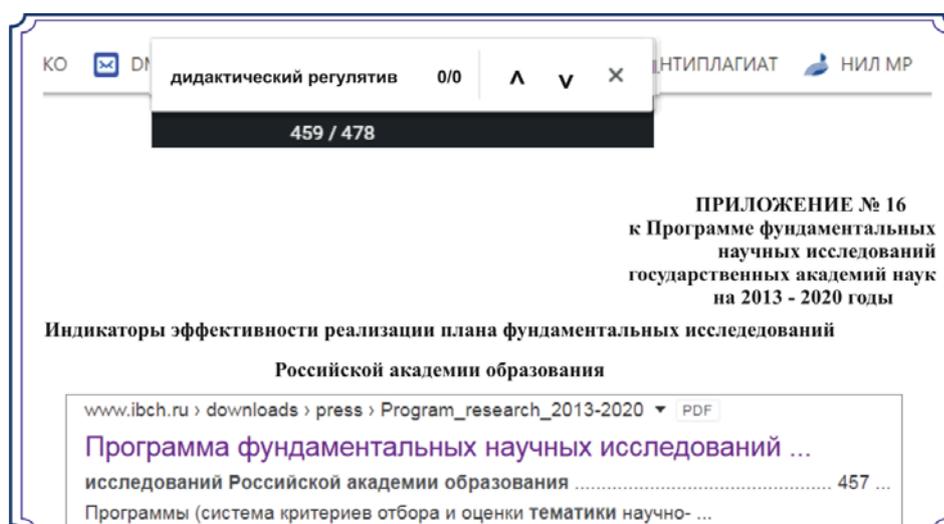


Рис. 1.



Рис. 2.

конструкции, можно видеть три принципа их построения — три принципа когнитивного представления знаний: структурирование содержания, связывание элементов содержания и свёртывание обозначений элементов содержания и связей между ними. Очевидно, что представление дидактических регулятивов в визуальной образно-понятийной форме также должно опираться на данные принципы.

При создании регулятивов подобного типа возникает задача переноса акцента с иллюстративных свойств данных средств на опорные и регулятивные свойства (рис. 4), что необходимо для поддержки

преобразования и переработки учебного материала как обязательного условия его понимания и усвоения.

Визуальные формы дидактических регулятивов объективно необходимы ещё и потому, что одновременно оперировать и содержанием учебного материала, и инструкциями по действиям с ним крайне затруднительно, если они одновременно представлены на языке обучения в письменной или устной формах [10].

В процессе создания визуальных регулятивов логико-смыслового типа выполнялось обоснование структуры, логической организации

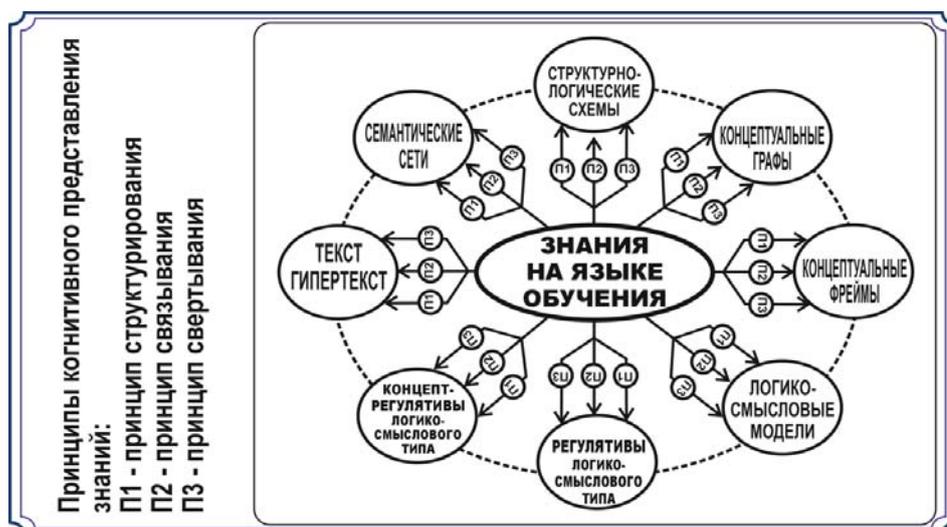


Рис. 3.

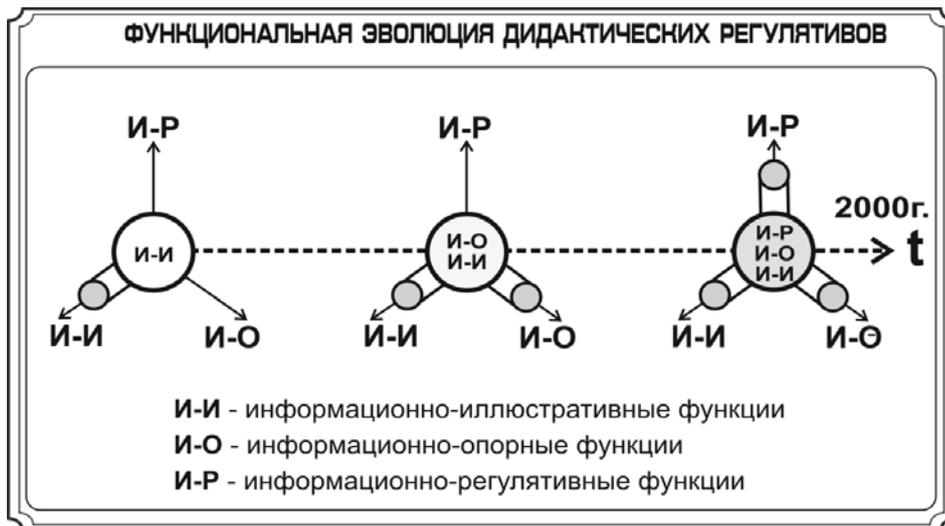


Рис. 4.

и внешнего вида предлагаемого визуального дидактического регулятива, проектируемого с помощью метода логико-смыслового моделирования. Были разработаны базовые структуры — логико-смысловые модели и реализованы на их основе два вида визуальных дидактических регулятивов, предназначенных как для применения непосредственно в процессе учения, так и для проектирования педагогических объектов (рис. 5).

Специфика логико-смысловых моделей заключается в интеграции содержательного компонента (свёрнутой понятийной системы из ключевых слов) и логического компонента (координатно-матричной системы с опорными узлами). Модели обладают образно-поя-

тийными свойствами благодаря лучеобразному, «соляренному» характеру графики. Исполнение дидактических визуальных регулятивов с помощью опорно-узловой системы координат (как универсальной и природосообразной графики, в генезисе которой большое число «солярных», то есть лучеобразных графических архетипов), обеспечивает удобную логическую организацию содержания учебного материала и даёт возможность проектировать компьютерные обучающие программы с интерактивными компьютерными интерфейсами (рис. 6).

Для освоения теории и методики проектирования визуальных регулятивов логико-смыслового типа разработана специальная



Рис. 5.



Рис. 6.

компьютерная обучающая программа «Визуальные концепт-регулятивы логико-смыслового типа «ВКР-ЛСМ»» [14] с необходимыми сведениями, справочными материалами и примерами; интерфейс обучающей программы приведён на рис. 7.

Полезный эффект применения дидактических регулятивов логико-смыслового типа, убедительно подтверждённый на практике, обусловлен образно-понятийной формой представления знаний, хорошей плотностью отображения информации и строгой логикой её организации. Это и поддержка ментальных процессов познания, объяснения, и предвидения результатов выполняе-

мых действий, в том числе: ощущений — при работе с графикой; восприятия и понимания — при выделении узловых элементов содержания (УЭС) и выявлении связей между ними; внутренней и внешней речи — при непроизвольном проговаривании действий и объектов; памяти — при интеграции абстрактных, визуальных и тактильных компонентов. Это и универсальность — применение на всех уровнях обучения, при изучении различных предметов, в программах с интерактивным интерфейсом. Было также обнаружено важное неочевидное свойство дидактического регулятива — эффект частичного аутодиалога обучающегося благодаря регулятиву как условному



Рис. 7.



Рис. 8.

сгустку мысли (рис. 8), что при работе с текстовой формой представления информации не наблюдается.

Примечание 1. Термины: «регулятив» (регулятивный смысл) — это правило или требование, в соответствии с которым люди строят своё поведение и деятельность; «визуальный дидактический регулятив логико-смыслового типа (ВДР-ЛСМ)» — визуально воспринимаемое координатно-матричное графическое изображение результата логико-смыслового моделирования содержания и процесса учебной, учебно-профессиональной или профессиональной деятельности; «визуальный дидактический концепт-регулятив логико-смыслового типа (ВКР-ЛСМ)» — визуально воспринимаемое координатно-матричное графическое изображение результата логико-смыслового моделирования содержания и процесса учебной, учебно-профессиональной или профессиональной деятельности с учётом компетентностного подхода и развития самоэффективности специалиста.

Примечание 2. Дополнительную информацию можно получить в Электронной российской библиотеке ELABRARY.RU: «Штейнберг В.Э.» (URL: https://www.elibrary.ru/author_items.asp?authorid=178975); «Манько Н.Н.» (URL: https://www.elibrary.ru/author_items.asp?authorid=377669); а также в Интернете при использовании рекомендованных тэгов — ключевых слов: тэг «рисунки логико-смысловые модели» (URL: <http://catcut.net/>

T5yI); тэг «дидактическая многомерная технология» (URL: <http://catcut.net/M5yI>); тэг «научная лаборатория дидактического дизайна БГПУ» (URL: <https://bspu.ru/unit/286/about>); а также «Национальный образовательный портал Республики Беларусь» (URL: <http://catcut.net/Y22J>). □

Литература

1. Балабанов П.И. Ценности как методологические регулятивы проектировочной деятельности / П.И. Балабанов // *Фундаментальные исследования*. — 2005. — № 10 — С. 106–107.
2. Бандурин А.П. О терминальных и инструментальных эколого-ценностных регулятивах современного сознания // *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология, 2012. — № 2. — С. 20–24.
3. Громыко Ю.В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления / Ю.В. Громыко. — М: Институт учебника Paideia, 1997. — 560 с.
4. Зязин А.О. Регулятивные педагогические средства: индивидуальный подход как специфическая форма организации знания об изучаемом педагогическом объекте / В сб.: Психолого-педагогические проблемы индивидуального обучения. — Бийск, 1991. — С. 26–32.

5. Исследования гуманитарных систем. Вып. 6. Константы бытия и инварианты образования / Научн. ред. и сост. В.Э. Штейнберг. — М.: НИИ школьных технологий, 2018. — 176 с.
6. Мирская Е.З. Этические регулятивы функционирования науки / Е.З. Мирская // Вопросы философии. — 1975. — № 3. — С. 131–138.
7. Мирская Е.З. Р. Мертон и его концепция социология науки // Современная западная социология науки / Под ред. В.Ж. Келле, Е.З. Мирской. — М., 1988. — С. 42–60.
8. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения / А.А. Романов. — М., 1988. — С. 20.
9. Сайт Научно-исследовательской лаборатории моделирования визуальных дидактических регулятивов логико-смыслового типа. <https://bspu.ru/unit/286/news> (дата обращения: 07.04.2019).
10. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума / Ю.А. Самарин. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
11. Сборник материалов Первой Всероссийской научно-практической конференции «Инструментальная дидактика и дидактический дизайн: теория, технология и практика многофункциональной визуализации знаний», Москва — Уфа, 28 января 2013 г. — Издательство БГПУ имени М. Акмуллы, 2013.
12. Свидетельство RU 2018612220 от 14.02.2018. Обучающий программный комплекс «Жизнь замечательных мелодий». Штейнберг В.Э., Габитова Э.М., Ткаченко Е.В., Манько Н.Н., Вахидова Л.В., Саитова Л.Р.
13. Свидетельство RU № 2018614157 от 02.04.2018. «Электронная программа «Профессиональная самооэффективность педагога». Вахидова Л.В., Штейнберг В.Э., Ткаченко Е.В., Хакимжанов Р.С., Манько Н.Н., Габитова Э.М., Галиахметова Э.М., Горлицына О.А.
14. Свидетельство RU2020614674 от 20.04.2020. «Обучающая программа «Визуальные концепт-регулятивы логико-смыслового типа «ВКР-ЛСМ»». Штейнберг В.Э., Манько Н.Н., Вахидова Л.В.
15. Штейнберг В.Э., Семёнов С.Н. Технология логико-эвристического проектирования профессионального образования на функционально-модульной основе / Под ред. В.С. Кагерманьяна — М., 1993. — 39 с.
16. Штейнберг В.Э. Технология проектирования образовательных систем / В.Э. Штейнберг // Школьные технологии. — 2000. — № 2. — С. 3–24.
17. Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика (монография). — М.: Народное образование, 2002. — 304 с.
18. Штейнберг В.Э. Квадратура дуализма: перипетии судьбы одной интеллектуальной собственности, или Антитыринг вместо Антидюринга / В.Э. Штейнберг // Образовательные технологии. — 2013. — № 1. — С. 75–79.
19. Штейнберг В.Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии / В.Э. Штейнберг. — М.: Народное образование, 2015. — 351 с.
20. Штейнберг В.Э., Манько Н.Н. Научная школа «Дидактический дизайн в профессиональном педагогическом образовании» // Приложение к Педагогическому журналу Башкортостана, Выпуск №2. — Уфа: Изд-во БГПУ, 2016. — 238 с.
21. Юдин Б.Г. В фокусе исследования — человек: этические регулятивы научного познания. <https://iphras.ru/page49309232.htm> (дата обращения: 07.04.2019).
22. Val Kamnegoroff. Дидактическая микроюмористика (краткий курс ДМЮ). — Изд-во: «Всенародное образование», 2020. — 106 с.

Literatura

1. Balabanov, P.I. Cennosti, kak metodologicheskie regulyativy proektirovochnoj deyatel'nosti. // Fundamental'nye issledovaniya. — 2005. — № 10 — S. 106–107
2. Bandurin, A.P. O terminal'nyh i instrumental'nyh ekologo-cennostnyh regulyativah sovremennogo soznaniya // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sociologiya, yurisprudenciya, politologiya, kul'turologiya. 2012 god, №2. Str. 20 — 24.
3. Gromyko, Yu.V. Proektnoe soznanie: Rukovodstvo po programmirovaniyu i proektirovaniyu v obrazovanii dlya sistem strategicheskogo upravleniya — M: Institut uchebnika Raideia, 1997 — 560 s. S. 352. ISBN 5–7853–0001–H.

4. Zyazin, A.O. Regulyativnye pedagogicheskie sredstva: individual'nyj podhod kak specificheskaya forma organizacii znaniya ob izuchaemom pedagogicheskom ob"ekte / V sb.: Psihologo-pedagogicheskie problemy individual'nogo obucheniya. Bijsk, 1991. S. 26–32.
5. Issledovaniya gumanitarnyh sistem. Vyp. 6. Konstanty bytiya i invarianty obrazovaniya / Nauchn. Red. I sost. V.E. Shtejnberg. M.: NII shkol'nyh tekhnologij, 2018. 176 s. 500 ekz. ISBN 978–5–91447–194–8.
6. Mirskaya, E.Z. Eticheskie regulyativy funkcionirovaniya nauki // Vopr. filosofii. 1975. № 3. S. 131–138/
7. Mirskaya E.Z. R. Merton i ego koncepciya sociologiya nauki // Sovremennaya zapadnaya sociologiya nauki / Pod red. V.ZH. Kelle, E.Z. Mirskoj. M., 1988. S. 42–60.
8. Romanov, A.A. Sistemnyj analiz regulyativnyh sredstv dialogicheskogo obshcheniya / A.A. Romanov. — M., 1988. S.20.
9. Sajt Nauchno-issledovatel'skoj laboratorii modelirovaniya vizual'nyh didakticheskikh regulyativov logiko-smyslovogo tipa [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: (URL-adres: <https://bspu.ru/unit/286/news>) (data obrashcheniya: 07.04.2019).
10. Samarina, Yu.A. Ocherki psihologii uma. — M.: Izd-vo APN RSFSR, 1962.
11. Sbornik materialov Pervoj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Instrumental'naya didaktika i didakticheskij dizajn: teoriya, tekhnologiya i praktika mnogofunktional'noj vizualizacii znaniy», Moskva — Ufa, 28 yanvarya 2013 g.: Izdatel'stvo BGPU imeni M. Akmully, 2013.
12. Svidetel'stvo RU 2018612220 ot 14.02.2018. Obuchayushchij programmnyj kompleks «ZHizn' zamechatel'nyh melodij». Shtejnberg, V.E., Gabitova, E.M., Tkachenko, E.V., Man'ko, N.N., Vahidova, L.V., Saitova, L.R.
13. Svidetel'stvo RU № 2018614157 ot 02.04.2018. «Elektronnaya programma «Professional'naya samoeffektivnost' pedagoga». Vahidova L.V., Shtejnberg V.E., Tkachenko E.V., Hakimzhanov R.S., Man'ko N.N., Gabitova E.M., Galiametova E.M., Gorlicyna O.A.
14. Svidetel'stvo RU2020614674 ot 20.04.2020. «Obuchayushchaya programma «Vizual'nye koncept-regulyativy logiko-smyslovogo tipa «BKP-LSM»». Shtejnberg V.E., Man'ko N.N., Vahidova L.V.
15. Shtejnberg, V.E., Semenov, S.N. Tekhnologiya logiko-evristicheskogo proektirovaniya professional'nogo obrazovaniya na funkcional'no-modul'noj osnove / Pod red. V.S.Kagerman'yana — M. — 1993 (Soderzhanie formy i metody obucheniya v vysšej shkole) Obzor. inform. /NIIVO Vyp. № 3 — 39 s.
16. Shtejnberg, V.E. Tekhnologiya proektirovaniya obrazovatel'nyh sistem//SHkol'nye tekhnologii — 2000 — № 2. S. 3–24.
17. Shtejnberg, V.E. Didakticheskie mnogomernye instrumenty: teoriya, metodika, praktika (monografiya). — M.: Narodnoe obrazovanie, 2002. — 304 s. ISBN 5–87953–160–0
18. Shtejnberg, V.E. Kvadratura dualizma: peripetii sud'by odnoj intellektual'noj sobstvennosti, ili Antityring vmesto Antidyuringa // Obrazovatel'nye tekhnologii — 2013 — №1, S. 75–79.
19. Shtejnberg, V.E. Teoriya i praktika didakticheskoy mnogomernoy tekhnologii. M.: Narodnoe obrazovanie, 2015. — 351 s. ISBN 978–5–87953–366–8
20. Shtejnberg, V.E., Man'ko, N.N. Nauchnaya shkola «Didakticheskij dizajn v professional'nom pedagogicheskom obrazovanii» // Prilozhenie k Pedagogicheskomu zhurnalu Bashkortostana, Vypusk №2. Ufa: Izd-vo BGPU, 2016. — 238 s.
21. Yudin, B.G. V fokuse issledovaniya — che-lovek: eticheskie regulyativy nauchnogo poznaniya: [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: (URL-adres: <https://iphras.ru/page49309232.htm>) (data obrashcheniya: 07.04.2019). (14)
22. Val Kamnegoroff. Didakticheskaya mikroyumoristika (kratkij kurs DMYU). Izd-vo: «Vsenarodnoe obrazovanie», 2020. — 106 s., 150 ris. (samizdat).

САМОБЫТНЫЙ МИР СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА, или ПРАЗДНИК БЫТЬ САМИМ СОБОЙ

Клепиков Валерий Николаевич,

ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» РАО, учитель математики, физики и этики МБОУ СШ № 6 г. Обнинска, кандидат педагогических наук, г. Обнинск, e-mail: klepikov@institutdetstva.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ, РАЗВИТИЕ И ВОСПРОИЗВОДСТВО САМОБЫТНОСТИ ШКОЛЬНИКА. РЕАЛИЗАЦИЯ ОСОБЕННЫХ, УНИКАЛЬНЫХ, ВНУТРЕННИХ БОГАТСТВ И СВОЕГО САМОБЫТНОГО МИРА КАК ОДИН ИЗ ГЛАВНЫХ СМЫСЛОВ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЖИЗНИ.

• самореализация • бытие • самобытность • самобытие • развитие • смысл жизни

*Быть может, прежде губ уже родился шёпот,
И в бездревесности кружились листья,
И те, кому мы посвящаем опыт,
До опыта приобрели черты.*
О. Мандельштам

Как показывают опросы молодых людей, самое главное для них — это жизненная самореализация. Но самореализация возможна только тогда, когда есть что раскрывать, отдавать, дарить. А реализовывать можно и нужно особенные, уникальные, внутренние богатства или свой самобытный мир. В этом состоит один из главных смыслов человеческой жизни. В этой связи недостаточно обходиться только такими понятиями, как личностное, субъективное, персональное. Актуализации, развитию и воспроизводству самобытности школьника и посвящена данная статья.

В современной школе мы всё чаще сталкиваемся с негативными и агрессивными проявлениями учащихся, которые могут быть как скрытыми, так и открытыми. И чаще всего глубинных истоков этих проявлений не видят ни сами школьники, ни родители и педагоги. Можно называть много второстепенных причин этого явления, но выскажем главную — это забвение и игнорирование своей самобытности или самобытия¹. Нередко и педагоги, и дети живут не своей глубинно-органичной, а формально-отчуждённой жизнью, так

или иначе подстраиваясь под внешние обстоятельства.

Почему мы восторгаемся маленькими детьми? Потому что они покоряют открытой непосредственностью, искренностью самовыражения, наивностью мировосприятия (по мнению П.А. Флоренского, «детское суждение онтологично»²). Однако если в детстве к неординарным проявлениям ребёнка взрослые относятся ещё терпимо и нередко ими восторгаются, то в школе происходит «неожиданное» отрезвление, резкая унификация — приветствуется лишь всё то, что «понятно», «адекватно», «своевременно». Школа, по сути, выставляет цивилизационно-технократический фильтр: «выживет» лишь тот, кто будет отвечать заданным правилам, требованиям и параметрам. И тут происходит резкое или постепенное разочарование в школе, так как она не принимает человека таким, как он есть, в своей неординарности и самобытности.

Приведём некоторые мнения ребят о своём детстве, о попытках стать самостоятельными, найти самого себя, почувствовать свой самобытный мир. «Да, я ребёнок! Но мне это не приносит радости. Это только слова: «Дети — наше будущее! Всё

¹ Клепиков В.Н. Этика самобытности // Электронное периодическое издание «Воспитание школьников». — 2018. — № 1.

² Флоренский П.А. Детям моим. — М.: Московский рабочий, 1992. — С. 84

лучшее — детям!» Но мы, дети, совершенно не свободны. У нас нет свободы выбора, свободы познания, свободы действий. С самого раннего детства нам постоянно внушают: это нельзя, это не трогай, это вредно, это полезно. Я хотел двигаться, а дома, в детском садике, а потом и в школе двигаться быстро и активно мне постоянно запрещали. Любили тех детей, которые ровно и спокойно сидели на стульчиках, за партой. Вот я подрос, и теперь мне стали советовать, в каком классе учиться («А», «Б» и т.д.), с кем сидеть за одной партой, какие книги читать и какие посещать кружки, с кем из ребят во дворе, в школе дружить. В последние годы учёбы в школе мне настоятельно советовали, какие предметы изучать дополнительно, в какой вуз готовиться поступать, в каких мероприятиях участвовать! А я хочу жить! Хочу жить свободно вчера, сегодня и завтра. «Вчера» — уже не смогу! Увы! «Сегодня» — ещё успею! И поэтому хочу обратиться к вам, взрослые! Задумайтесь о своей родительской миссии, вспомните своё собственное удачное или не очень удачное детство, чтобы ваши дети жили, жили сегодня, завтра, а главное — вчера!» (Владимир, 11-й класс)

«Я думаю, что человек не мыслит, если он мыслит в одном ключе, да ещё определённом кем-то. Мы стремимся к тому, чтобы самостоятельно мыслить. Любая подгонка под что-то, переворачивание своих идей ведут к потере самостоятельности. Диалоги, которые мы вели в 3-м классе и иногда в 5, 6, 7-м, — для меня были попытками с помощью спора найти свою точку зрения. Сегодня я не помню, что я думал, о чём говорил по той или другой теме в 3-м классе, но я знал, что и учителям, и ребятам важно знать, что я сам думаю. И мне это было важно. А сегодня нам, бывшим ученикам класса, где велись диалоги, приходится под кого-то подстраиваться. Ты считаешь, что это — то, что тебе не нравится в себе, — маска для других. А это, может быть, ты и есть на самом деле! Я точно знаю, что то, что я считаю своим Я, есть что-то невыразимое. Но вот какое оно? Нет случая выразить. Не интересуется никто. И тогда ограничиваешься тем, что ты предполагаешь, что в тебе что-то есть такое. И страшно то, что ты не занимаешься этим. Не пытаешься обосновать,

хотя бы конкретно выразить. Ограничиваешься тем, что предполагаешь, что у тебя есть, и часто это приводит к тому, что убеждаешься, что у тебя вообще ничего нет. Праздник быть самим собой становится праздником потому, что нам быть самими собой запрещено. Нам запрещали это не прямо. Внутри себя сказать себе то, что ты есть, нетрудно. Сначала мне нужно разрешить быть самим собой, а потом я буду определять самого себя. Но почему мне должен кто-то разрешать или запрещать быть самим собой?» (Дмитрий, 10-й класс)

Посмотрим на данную проблему чуть шире. Действительно, найти своё место в семье, школе, коллективе, да и в мире в целом заведомо трудно. Говорят, что в современной многолюдной школе найти себя особенно трудно, многие ребята «себя не находят». (Кого из нас не посещала шальная мысль в огромном здании школы: как-то быстро, незамеченным, куда-нибудь спрятаться, схорониться, а точнее — «сохраниться»?) Мало меняет дело то, что выпускники потом всё же как-то и даже очень хорошо устраиваются. Молодым людям, конечно, ничего другого не остаётся, когда они не нашли себя, кроме как устроиться, цивилизоваться, социализироваться, нормализоваться. Целеустремлённый человек в конце концов всегда как-то себя в нечто целое собирает, например в личность, субъекта, персону. Но самое драматичное, что подобная благополучная жизнь многих будет вполне устраивать, ведь другой жизни они в себе не раскрыли! А.Г. Асмолов говорит, что «индивидом — рождаются, личностью — становятся, индивидуальность — отстаивают»³. Вопрос заключается в том: будет ли в нашей сегодняшней школе кто-либо терпеть отстаивающую себя индивидуальность? Не припишем ли мы такой индивидуальности непокорные, агрессивные и асоциальные интенции?

В какие моменты мы подходим к пониманию понятия самобытия, а не просто жизни, существования, прозябания? Например, когда мы говорим: «ощутить полноту бытия», «дать миру быть тем, что он есть», «быть или казаться», «исполнить своё предназначение», «нечто сбылось, свершилось», «это судьбоносный момент», «хочу быть самим собой», «самородок», «иногда я бываю подлинным», «я совпал с самим

³ Асмолов А.Г. Психология личности. — М.: Смысл, 2001. — С. 28.

собой», «обрести своё дело», «необходимость быть в чём-либо укоренённым», «неизбежное призвание», «не живём, а существуем», «присутствуя, отсутствуем», «не только знать, но и понимать», «погрузиться в проблему», «урок не только прошёл, а состоялся», «произошла не только встреча, но и событие», «самостоянье» (А.С. Пушкин), «посох мой — моя свобода, сердцевина бытия» (О. Мандельштам), «мир ловил меня, но не поймал» (Сковорода), «быт порвал всякие связи с бытием» (Ф. Гиренок), «язык — дом бытия» (М. Хайдеггер), «делай, что должно, и будь, что будет», «всё будет так, как должно быть, даже если будет иначе», «ухудшилось сцепление с бытием», «безнадёга», «иметь или быть», «я раскрыл свои задатки», «любить человека таким, каков он есть».

Самобытность произрастает из собственных индивидуальных корней (генетических, этнических, исторических, мистических). Момент укоренённости себя в Бытии хорошо описывает П.А. Флоренский: «Вдруг осознаёшь себя субстанцией, а не только субъектом своих состояний, и предстоишь пред Вечным, остро и предельно чётко сознаётся полная ответственность решительно за всё, что было и есть»⁴. Самобытность — это собственная судьба и найденное место в мире, реализация личного смысла жизни, «индивидуальная жизнь» (А.Г. Асмолов), «суверенность» (С.К. Нартова-Бочавер), «выращивание самоценных интенций» (В.А. Петровский). По словам К. Ясперса, «лучшие представители человеческого бытия не наиболее талантливые, которых можно было бы выделить, даже не гениальные люди, создающие выдающиеся произведения, но те люди, которые являются самими собой в отличие от тех, кто ощущают в себе лишь пустоту, ничто не считают своим, бегут от самих себя»⁵. Человек, обнаруживший и воссоздавший самобытие, стремится прожить по возможности свою собственную жизнь, пройти свою уникальную линию жизни, раскрыть самобытные достоинства и недостатки, раскрыть преимущества аутентичного бытия. Но это удаётся далеко не всем. Отсюда апокалиптические прогнозы на будущее.

Некоторые мыслители, особенно начиная с XX в., предсказывают человечеству скорую антропологическую катастрофу (М.К. Мамардашвили). Другие уверены, что необратимые

катастрофические процессы уже произошли. Суть катастрофы заключается в том, что при всех неоспоримых успехах цивилизации и культуры по-настоящему состояться и реализоваться не удаётся очень многим людям. Люди на протяжении жизни реализуют очень многое — создают семью, воспитывают детей, достигают профессионального успеха, живут в материальном достатке, но иногда в редкие и тихие вечера, когда можно собраться с мыслями и подумать о жизни, душу начинают сверлить назойливые вопросы. «А так ли я живу? Не живу ли я какой-то отчуждённой жизнью? Не отказался ли я на каком-то этапе своей жизни от чего-то своего, глубинного, интимного? Есть ли в такой жизни, как у меня, смысл?» В такие минуты человека волнует проблема поиска и реализации смысла жизни.

Приведём для примера эссе школьника, которое называется «Маска». «В процессе жизни к каждому из нас рано или поздно плотно пристаёт какая-нибудь маска из богатого запаса, имеющегося в данном обществе. И каждый более или менее добросовестно играет ту роль, которая досталась ему в пьесе общественной жизни. Иной так срастается с этой своей ролью, что уходит из жизни в полном неведении того, что он был собственно не собой, а кем-то другим — каким-то роботизированным автоматом» (Сергей, 10-й класс).

Неудовлетворённость жизнью сопровождается всевозможными болезнями, нервными срывами, агрессивными проявлениями, порождает интерес к наркотикам и алкоголю. Современная психология показывает, что стремление к обогащению, власти, насилию может быть признаком внутреннего неустройства, неуверенности, фрустрации. И даже если такой человек заработает много денег и добьётся профессиональных успехов, то он так и останется запутавшимся и несостоявшимся человеком. Государство и общество могут достаточно много: обучить, развить, воспитать, социализировать. Но человек всегда тоскует по самому себе подлинному, настоящему, и эта тоска есть, может быть, самая невыносимая внутренняя боль, связанная с невозможностью глубинной самореализации.

⁴ Флоренский П.А. Детям моим. — М.: Московский рабочий, 1992. — С. 117.

⁵ Ясперс К. Смысл и назначение истории. — М.: Республика, 1994. — С. 407.

Совершенно неслучайно в современной школе всё чаще можно услышать от ребят следующее: «вызубрил, выучил, знаю, но... не понимаю». Понимание — это самая существенная сторона бытия человека. Понимание — это не только гносеологический и психологический процесс, но и онтологический. По словам Декарта, «понимаю, значит, я есть». Понимая, ученик не просто решает очередную задачу, но укореняется в своём внутреннем мире, обнаруживает точки опоры, обретает уверенность в своих силах, развивается. Понимание — это возможность упорядочивать душевный хаос, направлять социальные отношения в конструктивное русло. Можно запоминать, систематизировать и передавать значительное количество знаний, но быть абсолютно к ним безразличным. Понимание же — сугубо личностный акт: я сам должен прожить явление знания, за меня это сделать никто не может. И если я что-то понял, я не могу своё знание передать другому — он должен понять сам, своими силами и отчасти по-своему. Поэтому, заостряя проблему, говорят: научить нельзя — можно только научиться.

Наверное, многие учителя встречались с тем фактом, что некоторые учащиеся как бы изначально настроены на тот или иной предмет, потенциально они «уже всё знают». Общеизвестный факт: некоторые ребята имеют абсолютный музыкальный слух. Учителя русского языка и литературы говорят про некоторых детей: у них врождённая грамотность. Нечто подобное я могу утверждать и за математиков: начнёшь, а они легко продолжат. П.А. Флоренский в своих воспоминаниях пишет о тех знаниях, которые он приобрёл в гимназии: «Воистину я ничего нового не узнал, а лишь «припомнил» — да, припомнил ту основу своей личности, которая сложилась с самого детства или, правильнее говоря, была исходным зерном всех духовных произрастаний, начиная с первых проблесков сознания». Далее он красиво выражается: «Неведомое было для меня... откровением из родных глубин»⁶. Меня как учителя такие феномены и ситуации всегда изумляли. Собственно,

работая в школе можно и из-за того, чтобы встречаться с одарёнными детьми. Хотя очень хочется утверждать,

что все дети в чём-то одарены, только многие себя не находят, так как ни один школьный предмет не отвечает их глубинным устремлениям.

В первую очередь с проблемой самобытности сталкиваются родители и педагоги, особенно остро в подростковом возрасте или в пору ранней юности. Любой педагог, встречаясь с «трудными» детьми, пытается ответить на следующие вопросы. Почему данный ребёнок так резко отличается от других? Почему некоторые дети стараются делать всё наоборот? Данный ребёнок зол от рождения или стал таким по мере вхождения в жизнь? Как найти подход к необычному ребёнку? Почему в определённом возрасте наступает подростковый кризис? Почему дети так часто врут?

Приведём в этой связи ещё одно эссе школьника под названием «Быть самим собой», в чём-то проясняющим суть дела. «Каждый человек в процессе жизни должен докопаться до той своей душевной глубины, где живёт его подлинное Я. Это не значит, что, добравшись до неё, он перестанет делать глупости, однако это будут его глупости, его заблуждения, а также его прозрения. Один из героев Ф.М. Достоевского говорит: «Соврать по-своему — это лучше, чем правда по-чужому». По-чужому можно соблюдать правила этикета. Моральным отчасти может быть даже и робот. Но истинно нравственным человек может быть только по-своему, когда он бывает самим собой». (Сергей, 11-й класс)

В этой связи мнение школьника созвучно с мнением известного западного философа Х. Ортеги-и-Гассета: «Он предчувствует, что жизнь этична сама по себе в более радикальном смысле; что императив для человека — часть его собственной реальности. Человек, чья энтелехия состоит в том, чтобы быть вором, должен им быть, даже если его моральные устои противоречат этому, подавляя неумолимую судьбу и приводя его действительную жизнь в соответствие с нормами общества. Ужасно, но это так: человек, долженствующий быть вором, делает виртуозное усилие воли и избегает судьбы вора, фальсифицируя тем самым свою жизнь»⁷. Наш первый философ Г. Сковорода говорил: «И самая

⁶ Флоренский П.А. Детям моим. — М.: Московский рабочий, 1992. — С. 153.

⁷ Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры / Сост. В.Е. Багно. — М.: Искусство, 1991. — С. 446.

подлая статья бывает человеку причиной счастья, если она ему природна»⁸. Меня на заре педагогической деятельности поразил один факт: вполне успешная учительница потихоньку воровала. И она, постоянно рискуя своей репутацией, всё же это делала! Очевидно, что негативные установки нужно перенаправлять в сродные, но позитивные интенции: потенциально одарённому преступнику желательно стать профессиональным следователем (или виртуозным фокусником), который при расследовании сможет реконструировать («проигрывать») воровские ситуации в своём воображении и тем самым «сублимировать» их.

Но бывает, что негативные установки возбуждаются и возвращаются во внутреннем мире ребёнка именно взрослыми. Очевидно, что взрослый мир во многом лицемерен и циничен. И это дети видят, понимают и горько переживают. М.Ю. Лермонтов в уста своего героя Печорина вложил следующий монолог: «Да, такова была моя участь с самого детства! Все читали на моём лице признаки дурных свойств, которых не было; но их предполагали — и они родились. Я был скромн — меня обвиняли в лукавстве: я стал скрытен. Я глубоко чувствовал добро и зло; никто меня не ласкал, все оскорбляли: я стал злопамятен. Я был угрюм, — другие дети веселы и болтливы; я чувствовал себя выше их, — меня ставили ниже. Я сделался завистлив. Я был готов любить весь мир, — меня никто не понял: и я выучился ненавидеть... лучшие мои чувства, боясь насмешки, я хоронил в глубине сердца: они там и умерли... Я сделался нравственной калекой!»⁹. Действительно, дети, как и взрослые, всегда хотят быть востребованными, хотят быть нужными, даже необходимыми. Если этого своевременно не произойдёт, многие прекрасные задатки, способности так и погибнут, не получив своего развития. Недаром говорят, что неразвитые задатки переходят в свою противоположность.

Как показывают наблюдения, юный человек, утративший или не открывший свою самобытность, сомневается во всём и ни в чём не может найти устойчивость, опору, основательность. В процессе педагогической работы часто встречаешь детей, которые ничему не верят и которым трудно что-

либо доказать, объяснить «для чего это надо». Даже когда речь идёт об очевидных геометрических доказательствах — дети в них не верят, что-то для них «здесь не так». Можно даже говорить о катастрофической отчуждённости сегодняшней дидактики от современного ребёнка. Даже верный учебный результат (ответ) по какому-либо предмету таких ребят не окрыляет, оставляет равнодушными. Собственно, где-то в 5–6-х классах подавляющее большинство детей расстаются со своей самобытностью, нередко так и не узнанной, не обнаруженной, не проявленной. Интересно, что где-то именно в это время родители перестают регулярно посещать школу, входя по отношению к ней в противостояние. И, может быть, спустя годы, «услышав зов Бытия» (М. Хайдеггер), при определённом стечении обстоятельств начинается длительный период по сознательному или бессознательному возвращению человека к самому себе, к своим истокам. Хотя уже в школе юный человек должен стремиться стать сознательным автором своего бытия, развиваться в соответствии со своим внутренним миром.

С точки зрения онтологии, каждый поступок человека индивидуален и неповторим. Более того, уникальную жизнедеятельность человека невозможно заменить. Он должен сам, лично исполнить всё то, что ему предназначено в жизни, «по судьбе», каждый несёт свой «собственный крест». Как пишет М.М. Бахтин, «то, что мною может быть совершено, никем и никогда совершено быть не может. Единственность наличного бытия — нудительно обязательна. Этот факт моего не-алиби в бытии, лежащий в основе самого конкретного и единственного должествования поступка, не узнаётся и не познаётся мною, а единственным образом признаётся и утверждается»¹⁰. Рассуждая дальше в этом же ключе, можно сказать, что противоположность уникальному поступку — безличное и анонимное деяние, поведение, диктуемое установкой раствориться в обстоятельствах, окружающей среде, толпе, «массе», загородиться ими и спрятаться за от-

⁸ Сковорода Г. Сочинения в двух томах. Т. 2. — М.: Мысль, 1973. — С. 304.

⁹ Лермонтов М.Ю. Сочинения в двух томах. Т. 2. — М.: Правда, 1988. — С. 244.

¹⁰ М.М. Бахтин как философ. Отв. ред. Л.А. Гоготишвили, П.С. Гуревич. — М.: Наука, 1992. — С. 120.

говорками типа «моя хата с краю», «я как все», «тебе что, больше всех надо», «ты что, лучше других».

Но самобытность не обязательно связана с эгоизмом и индивидуализмом. Более того, именно благодаря открытому, откровенному и продуктивному взаимодействию с другими людьми человек устанавливается, находит своё «место», фокусируется, центрирует своё Я. Л.С. Выготский говорил, что только «через других мы становимся самими собой». По мнению М.М. Бахтина, «я не могу обойтись без другого. Не могу стать самим собою без другого, я должен найти себя в другом, найдя другого в себе (во взаимоотражении, во взаимодействии). Оправдание не может быть самооправданием. Признание не может быть самопризнанием»¹¹. Эту доминанту «на лицо другого» известный учёный А.А. Ухтомский считал той особенностью духовного мира, которая присуща только и именно человеку¹². Таким образом, поиск самого себя связан с тончайшей настройкой, перестройкой и самоподстройкой. А для этого человеку нужен заинтересованный диалог с другими людьми, которые могут обогатить (но не подавить!) его духовный мир и дать почувствовать своё Я.

Принципиально важно и другое: подлинный духовный диалог — это полифонический диалог, в котором происходит приобщение к универсальным субстанциональным началам (бытию, Богу, идеалам, ценностям, смыслу). По словам Г.С. Батищева, «полифонический диалог сам по себе есть уже не двойное, а тройное событие, сопряжённое глубине человеческих судеб. Это третье принципиально не может быть заранее

полностью предусмотрено, им нельзя заранее овладеть, в нём есть также и то, что надолго остаётся сверх предусмотримого — таинственным для встречающих его до со-бытия. И оно тем богаче, чем более участники полифонирования открыты вертикальной ценностной перс-

пективе своего восхождения»¹³. Таким образом, эта третья составляющая — «духовная вертикаль» — возникает только в ходе самого диалога, если участники этого достойны, если они стремятся объединиться не только на психологическом, этическом, но и на онтологическом уровне — на уровне со-бытия.

Однако в современном мире не всё так просто — многие ценностные вертикали разрушены: царят эгоистические интересы и жёсткий прагматизм. Вспоминается пророческий фильм Андрея Тарковского «Сталкер». Современного юного человека в каком-то смысле можно уподобить сталкеру. Не найдя себя в повседневном, обыденном мире, сталкер обнаруживает себя в совершенно необычном мире — зоне, которая отличается множеством «ловушек», парадоксальной топологией, иррациональными эксцессами, где находится заветная «комната желаний». В этой опасной зоне можно легко сгнуться, но можно и обрести себя подлинного¹⁴. Но самое главное — зона напрямую связана с внутренним миром человека: она чутко откликается на подлинные состояния человека, поэтому её невозможно обмануть. В зоне сталкеру хорошо: он чувствует себя, как дома, только здесь он может по-настоящему отдохнуть, быть самим собой. Зона для сталкера — самый что ни на есть реальнейший мир (со всеми его сложностями и перипетиями). Прообразом зоны для современного школьника может стать, например, Интернет. Но для сталкера из кинофильма главное — что он всё-таки нашёл свой мир, созвучный собственной душе, и за который он многим жертвует. И мы, взрослые, должны быть готовы к различным самобытным поискам («флуктуациям») юного поколения и быть для него тоже своеобразными сталкерами-проводниками, Учителями (в точках «бифуркации»), а не просто дидактами, тьюторами, преподавателями.

Очевидно, что и в искусстве художники в первую очередь стремятся выявить самобытный мир своих героев. В литературе это продемонстрировать может быть проще (Илья Обломов, Наташа Ростова, Татьяна Ларина), поэтому возьмём немного необычный пример — натюрморт в живописи. Сначала вещи в натюрмортах просто сопровождали человека, помогали создать нужную и достоверную

¹¹ М.М. Бахтин как философ. Отв. ред. Л.А. Гогтишвили, П.С. Гуревич. — М.: Наука, 1992. — С. 197.

¹² Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник. — Рыбинск: Рыбинское подворье, 1997. — С. 141.

¹³ М.М. Бахтин как философ. Отв. ред. Л.А. Гогтишвили, П.С. Гуревич. — М.: Наука, 1992. — С. 129.

¹⁴ Обратим внимание на принципиальную важность таких понятий, как повседневность, действительность, реальность, подлинность. Очевидно, что в том или ином контексте они не совпадают.

обстановку. Однако где-то уже в XVII в. предметы несут уже и другие смыслы — художники стали воссоздавать «мир оживших вещей». Например, изображает голландский художник Виллемс Хеда кувшин. Но в самом «жесте» задорно подбоченившегося кувшина чувствуется весёлое торжество — его отброшенная крышка похожа на приветственно поднятую шляпу. При этом целенаправленно обыгрываются самобытные возможности именно натуральной фактуры объекта и формы самого кувшина.

Или взять знаменитого Ван Гога. Его кувшины в натюрморте также очень выразительны и «говорят сами за себя». Но вот картины со стариком на стуле. Условно говоря, сначала Ван Гог стремится академически изобразить старика на стуле. Далее он «для убедительности и жизненности» постепенно начинает трансформировать и стул, и старика, искать их соответствие и резонирование. А в результате — остаётся только один стул, полный самобытного самоутверждения, вызова и энергии. Стул трансформировался в антропоморфное существо. Тем самым создаётся впечатление, что вещи на картинах не просто присутствуют, но «прорастают» из хаотичных красочных недр и обретают своё незаменимое онтологически-устойчивое существование и место.



Обрести и развивать свою самобытность школьник может только через творчество. В XXI в. творчество — это не блажь, а суровая необходимость, возможность выжить в современном мире. Ведь не секрет, что постепенно почти всю нетворческую работу будут выполнять роботы.

Мы обосновали шесть ступеней творческого восхождения школьника: восстановление, воспроизводство, восполнение, воссоединение, воссоздание и воскресение. Ступенька восстановления подразумевает, что вначале человек должен «прийти в себя», стать адек-

ватным («вспомнить всё»). Ступенька воспроизводства говорит о том, что человек должен воспроизводить всё то, что он умеет и чему научится, наиболее точно и аутентично. На ступеньке восполнения человек проецирует на мир свои чувства и желания (вчувствование, эмпатия), чтобы он стал ближе, роднее, одухотворённое. На ступеньке воссоединения человек встречается с наиболее значимыми, «сродными» для него объектами мира, взаимодействие с которыми поможет ему наиболее полно раскрыться. На ступеньке воссоздания человек реконструирует, моделирует, проектирует субъектные продукты, которые украсят, обогатят и усовершенствуют окружающий мир. На ступеньке воскресения человек от содеянного им испытывает состояние полёта, парения, катарсиса, счастья, полного удовлетворения («Ай да Пушкин!»). Круг замыкается и далее повторяется всё то же самое в соответствии с идеями «вечного возвращения» и «вечного воскресения», но на новом витке развития¹⁵.

Какие же конкретные примеры по выращиванию самобытной личности из реальной практики мы можем назвать? Это в первую очередь опыт школы самоопределения А.Н. Тубельского. В книге «Школа самоопределения» мы находим следующие концептуальные идеи. «Школьное образование

является таким пространством жизни ребёнка, в котором его индивидуальность через призму разнообразных культурных форм познаёт саму себя, творит возможности своего настоящего и будущего бытия»¹⁶. «Примеряя к себе различные общечеловеческие формы жизнедеятельности, суть которых раскрывается для него в процессах их реального существования, учащийся может

¹⁵ Клепиков В.Н. Творческое восхождение школьников к новым духовным смыслам // Школьные технологии. — 2019. — № 6. — С. 8–15.

¹⁶ Школа самоопределения / Сост. А.Н. Тубельский. — М.: НПО «Школа самоопределения», 1994. — С. 334.

прийти к пониманию, какой род деятельности органически присущ именно ему, составляет суть его индивидуальности»¹⁷. «В нашей школе мы делаем попытку сложить, вырастить совместные формы жизнедеятельности педагогов, учеников и родителей в целях их образования, то есть наиболее полного проявления ими своей индивидуальности»¹⁸. «Разнообразнее реализовать себя каждому — есть главная цель при организации различных форм жизни, поэтому школа строится на принципах самоуправления, самоорганизации и свободного самоопределения педагогов, учеников и родителей»¹⁹.

Мы в своей педагогической деятельности также по возможности стремимся приоткрывать, выкристаллизовывать и развивать самобытный мир заинтересованных школьников. Для этого используются все возможные информационные и методические ресурсы современного образования²⁰. Более того, для этого мы создаём новые методы и приёмы, отвечающие настоящему времени, иногда — под единственного ребёнка. С помощью соответствующих технологий раскрываются задатки, поддерживается свобода самовыражения, осуществляется культивирование личностного уникального опыта школьника. Творческими продуктами в этом случае выступают ролевые беседы и эвристические диалоги, стихи и эссе, исследования и проекты, социальные и культурные практики. Таким образом, мы стараемся максимально использовать потенциалы основного, дополнительного и семейного образования.

Итак, сознательная нацеленность на раскрытие самобытного мира школьников помогает им:

- актуализировать свои способности и задатки;
- повысить творческую мотивацию и приобрести уверенность в своих силах;
- осознанно подходить к процессу индивидуального восприятия и мышления;
- нащупывать ближайшую зону развития и траекторию движения;

- купировать негативные интенции и эксцессы;
- обнаруживать устойчивые точки опоры и эвристические горизонты;
- осознанно подходить к поиску своего дела и будущей профессии;
- обрести индивидуальную линию жизни и реализовать уникальный смысл жизни. □

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности / А.Г. Асмолов. — М.: Смысл, 2001. — 416 с.
2. М.М. Бахтин как философ. / отв. ред. Л.А. Гогтишвили, П.С. Гуревич. — М.: Наука, 1992. — 256 с.
3. *Клепиков В.Н.* Этика самобытности / В.Н. Клепиков // Электронное периодическое издание «Воспитание школьников». — 2018. — № 1.
4. *Клепиков В.Н.* Творческое восхождение школьников к новым духовным смыслам / В.Н. Клепиков // Школьные технологии. — 2019. — № 6. — С. 8–15.
5. *Лермонтов М.Ю.* Сочинения в двух томах. Т.2. / М.Ю. Лермонтов. — М.: Правда, 1988. — 720 с.
6. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
7. *Нартова-Бочавер С.К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
8. *Ортега-и-Гассет Х.* Эстетика. Философия культуры / Сост. В.Е. Багно / Х. Ортега-и-Гассет. — М.: Искусство, 1991. — 588 с.
9. *Сковорода Г.* Сочинения в двух томах. Т. 2 / Г. Сковорода. — М.: Мысль, 1973. — 656 с.
10. *Ухтомский А.А.* Заслуженный собеседник / А.А. Ухтомский. — Рыбинск: Рыбинское подворье, 1997. — 576 с.
11. *Флоренский П.А.* Детям моим / П.А. Флоренский. — М.: Московский рабочий, 1992. — 560 с.
12. Школа самоопределения / сост. А.Н. Тубельский. — М.: НПО «Школа самоопределения», 1994. — 480 с.
13. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории / К.С. Ясперс. — М.: Республика, 1994. — 528 с.

¹⁷ Школа самоопределения / Сост. А.Н. Тубельский. — М.: НПО «Школа самоопределения», 1994. — С. 334.

¹⁸ Школа самоопределения / Сост. А.Н. Тубельский. — М.: НПО «Школа самоопределения», 1994. — С. 350.

¹⁹ Там же.

²⁰ Смотрите наши статьи в журнале «Школьные технологии».

Literatura

1. *Asmolov A.G.* Psikhologiya lichnosti / A.G. Asmolov. — M.: Smysl, 2001. — 416 s.
2. *M.M. Bakhtin kak filosof.* / otv. red. L.A. Gogotishvili, P.S. Gurevich. — M.: Nauka, 1992. — 256 s.
3. *Klepikov V.N.* Etika samobytnosti / V.N. Klepikov // Elektronnoye periodicheskoye izdaniye «Vospitaniye shkol'nikov». — 2018. — № 1.
4. *Klepikov V.N.* Tvorcheskoye voskhozhdeniye shkol'nikov k novym dukhovnym smyslam / V.N. Klepikov // Shkol'nyye tekhnologii. — 2019. — № 6. — S. 8–15.
5. *Lermontov M.Yu.* Sochineniya v dvukh tomakh. T.2. / M.Yu. Lermontov. — M.: Pravda, 1988. — 720 s.
6. *Mamardashvili M.K.* Kak ya ponimayu filosofiyu / M.K. Mamardashvili. — M.: Progress, 1990. — 368 s.
7. *Nartova-Bochaver S.K.* Chelovek suverennyy: psikhologicheskoye issledovaniye sub'yekta v yego bytii / S.K. Nartova-Bochaver. — SPb.: Piter, 2008. — 400 s.
8. *Ortega-i-Gasset Kh.* Estetika. Filosofiya kul'tury / Sost. V.Ye. Bagno / Kh. Ortega-i-Gasset. — M.: Iskusstvo, 1991. — 588 s.
9. *Skovoroda G.* Sochineniya v dvukh tomakh. T. 2 / G. Skovoroda. — M.: Mysl', 1973. — 656 s.
10. *Ukhtomskiy A.A.* Zasluzhennyy sobesednik / A.A. Ukhtomskiy. — Rybinsk: Rybinskoye podvor'ye, 1997. — 576 s.
11. *Florenskiy P.A.* Detyam moim / P.A. Florenskiy. — M.: Moskovskiy rabochiy, 1992. — 560 s.
12. *Shkola samoopredeleniya* / sost. A.N. Tubel'skiy. — M.: NPO «Shkola samoopredeleniya», 1994. — 480 s.
13. *Yaspers K.* Smysl i naznachenkiye istorii / K.S. Yaspers. — M.: Respublika, 1994. — 528 s.

СОДЕРЖАНИЕ/CONTENT

КОНТЕКСТЫ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ
CONTEWTS OF TECHNOLOGIZATION**ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Лариса Алексеевна Найниш, профессор кафедры начертательной геометрии и графики Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, доктор педагогических наук, профессор, г. Пенза, e-mail: nainish.larisa@yandex.ru

Наталья Николаевна Шарапова, доцент кафедры информатики и методики обучения математике и информатике Пензенского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент, г. Пенза, e-mail: nainish.larisa@yandex.ru

Тамара Викторовна Голубинская, начальник учебного управления Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, г. Пенза, e-mail: gtv@pguas.ru

Аннотация. Значимость геометрического образования для личностного развития человека и его профессиональной подготовки. Противоречия, связанные с несоответствием уровня школьной геометрической подготовки требованиям социума. Пути преодоления этого несоответствия.

Ключевые слова: школьная геометрическая подготовка, разбалансировка работы мозга, интеллектуальное здоровье, процедура доказательства, преемственность геометрического образования

FEATURES OF MODERN GEOMETRIC EDUCATION

Larisa A. Nainish, Professor, Department of Descriptive Geometry and Graphics, Penza State University of Architecture and Construction, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Penza, e-mail: nainish.larisa@yandex.ru

Natalya N. Sharapova, Associate Professor, Department of Computer Science and Methods of Teaching Mathematics and Computer Science, Penza State University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Penza, e-mail: nainish.larisa@yandex.ru

Tamara V. Golubinskaya, head of the educational department of the Penza State University of Architecture and Construction, Penza, e-mail: gtv@pguas.ru

Abstract. The importance of geometric education for the personal development of a person and his professional training. Contradictions associated with the mismatch of the level of school geometric training with the requirements of society. Ways to overcome this discrepancy.

Keywords: school geometric training, imbalance of the brain, intellectual health, proof procedure, continuity of geometric education

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОННОТАЦИЯ: ОТ НАРОДНОЙ СКАЗКИ К ЦЕННОСТЯМ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Светлана Константиновна Тивикова, заведующая кафедрой начального образования Нижегородского института развития образования, кандидат педагогических наук, доцент

Наталья Геннадьевна Молодцова, доцент кафедры психологии Московского педагогического государственного университета, кандидат психологических наук

Аннотация. Роль фольклора в обучении и воспитании детей, в сохранении традиционных национальных ценностей. Понятие «этнокультурная коннотация»; отношение к ценности сказки на различных этапах развития отечественного образования; негативные последствия разрушения традиционных особенностей сказки; основные требования к отбору народных сказок для использования в образовательном процессе; возможности их включения образовательный процесс; приёмы создания сказок, позволяющие учащимся усваивать и передавать те особенности, которые присущи русским народным сказкам. Анализ детских сочинений-сказок, созданных на основе приёма «продолжение сказки».

Ключевые слова: этнокультурная коннотация, народная сказка, критерии отбора сказок, ценности национальной культуры, приёмы создания сказок, приём «продолжение сказки», младшие школьники

ETHNOCULTURAL CONNOTATION: FROM A NATIONAL TALE TO THE VALUES OF NATIONAL CULTURE

Svetlana K. Tivikova, Head of the Department of Primary Education, Nizhny Novgorod Institute for the Development of Education, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Natalia G. Molodtsova, Associate Professor, Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University, Candidate of Psychological Sciences

Abstract. The role of folklore in the education and upbringing of children, in the preservation of traditional national values. The concept of ethnocultural connotation; attitude to the value of a fairy tale at various stages of development of domestic education; negative consequences of the destruction of the traditional features of the tale; basic requirements for the selection of folk tales for use in the educational process; the possibility of their inclusion in the educational process; tricks for creating fairy tales, allowing students to learn and transmit those features that are inherent in Russian folk tales. Analysis of children's works of fairy tales created on the basis of the «continuation of a fairy tale» technique.

Keywords: ethnocultural connotation, folk tale, criteria for selecting fairy tales, values of national culture, techniques for creating fairy tales, the technique of «continuation of the tale», the younger students

КОНЦЕПЦИИ, МОДЕЛИ, ПРОЕКТЫ
CONCEPTS, MODELS, PROJECTS

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ШКОЛЫ

Гульнара Марсовна Ахметзянова, директор школы № 82 г. Красноярска, e-mail: marsovna82@yandex.ru

Аннотация. Проблема коллективной эффективности педагогов, влияющей на качество образования. элементы практико-ориентированных исследований и микросоциологического мониторинга. исследование уровня социального капитала педагогического коллектива в различные годы. опыт совершенствования методической работы в области наращивания социального капитала.

Ключевые слова: коллективная эффективность педагогов, социальный капитал, профессиональное взаимодействие, доверие, методическая работа, микросоциологический мониторинг коммуникативная компетентность

MANAGEMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL TEAM OF SCHOOL

Gulnara M. Akhmetzyanova, director of school number 82 in Krasnoyarsk, e-mail: marsovna82@yandex.ru

Abstract. The problem of the collective effectiveness of teachers, affecting the quality of education. elements of practice-oriented research and microsociological monitoring. study of the level of social capital of the teaching staff in different years. experience in improving methodological work in the field of building social capital.

Keywords: collective effectiveness of teachers, social capital, professional interaction, trust, methodological work, microsociological monitoring communicative competence

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ЧТЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вера Петровна Бедерханова, профессор Кубанского государственного университета, доктор педагогических наук, e-mail: vpb57@mail.ru

Анна Владимировна Смахтина, старший преподаватель Института развития образования Краснодарского края, e-mail: annlogoped@yandex.ru

Аннотация. Проблема формирования потребности в чтении и читательской активности школьников младших классов. Анализ мотивационных составляющих процесса чтения. Измерение уровня развития потребности в чтении. определение социально-педагогических ресурсов развития стойкой потребности в чтении у детей данного возраста. соответствие «учительского представления» и научно обоснованного мнения о наиболее эффективных ресурсах чтения.

Ключевые слова: потребность в чтении, мотивы чтения, читательская деятельность, поведенческие императивы, ресурсы формирования потребности в чтении, дети младшего школьного возраста

SOCIO-PEDAGOGICAL RESOURCES FORMING THE NEED FOR READING CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

Vera P. Bederkhanova, Professor, Kuban State University, Doctor of Pedagogical Sciences, e-mail: vpb57@mail.ru

Anna V. Smakhtina, Senior Lecturer, Institute for Educational Development, Krasnodar Territory, e-mail: annlogoped@yandex.ru

Abstract. The problem of the formation of the need for reading and reader activity of elementary school students. Analysis of the motivational components of the reading process. Measuring the level of development of the need for reading. determination of social and pedagogical resources for the development of persistent reading needs in children of a given age. The correspondence of the «teacher's presentation» and the scientifically based opinion on the most effective reading resources.

Keywords: need for reading, motives for reading, reader activity, behavioral imperatives, resources for the formation of the need for reading, children of primary school age

НИВЕЛИРОВАНИЕ НЕГАТИВНЫХ ИНТЕНЦИЙ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ОСОЗНАНИЯ И ПОНИМАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

Валерий Николаевич Клепиков, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания российской академии наук, учитель математики, физики и этики школы 6 г. Обнинска, Калужская область, e-mail: Klepikovvn@mail.ru

Аннотация. Использование опосредованных диалогических и рефлексивных методик, стимулирующих поиск собственных решений и активизирующих жизнеутверждающие ресурсы самой личности (идеалы, ценности, смыслы) с целью индивидуального осознания и понимания проблемных ситуаций и нивелирования негативных интенций.

Ключевые слова: подросток, экзистенциальная сфера, внутренние противоречия, негативные интенции, агрессивное поведение, осознание, понимание, жизнеутверждающие ценности смыслы, метапредметность, траектория развития, свободный выбор

LEVELING OF NEGATIVE INTENTIONS OF TEENAGERS BY MEANS OF UNDERSTANDING AND UNDERSTANDING PROBLEM SITUATIONS

Valery N. Klepikov, candidate of pedagogical Sciences, leading researcher of the Institute for the study of childhood, family and upbringing of the Russian Academy of Sciences, teacher of mathematics, physics and ethics of school No. 6 in Obninsk, Kaluga region

Abstract. The use of indirect dialogic and reflective techniques that stimulate the search for one's own solutions and activate the life-affirming resources of the personality itself (ideals, values, meanings) with the goal of individual awareness and understanding of problem situations and leveling of negative intentions.

Keywords: teenager, existential sphere, internal contradictions, negative intensities, aggressive behavior, awareness, understanding, life-affirming values meanings, meta-subjectivity, development path, free choice

«ШКОЛА 3.0»: КОНЦЕПЦИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андрей Петрович Мириленко, кандидат технических наук, доцент, г. Минск, Беларусь

Аннотация. Условный образ новой школы, которая требуется новому, сильно изменившемуся за последние годы, миру.

Ключевые слова: школа, альтернативное образование, темп информационного потока, квантование информации, структура предмета

SCHOOL 3.0: CONCEPT OF ALTERNATIVE SECONDARY EDUCATION

Andrei P. Mirilenko, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Minsk, Belarus

Abstract. The conventional image of a new school, which is required by the new world that has changed dramatically in recent years.

Keywords: school, alternative education, information flow rate, quantization information, subject structure

ДОМАШНЯЯ РАБОТА ШКОЛЬНИКОВ: УРОКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Ирина Михайловна Осмоловская, заведующая лабораторией дидактики и философии образования Института стратегии развития образования Российской академии образования, доктор педагогических наук, e-mail: irmos77@list.ru

Ирина Владимировна Ускова, научный сотрудник Института стратегии развития образования Российской академии образования, кандидат педагогических наук, e-mail: irina.uskova@mail.ru

Аннотация. Проблемы домашней учебной работы, которые ярко высветились в период массового дистанционного обучения: резкое увеличение объема самостоятельной работы учащихся, недостаточное внимание, уделяемое учителем объяснению нового материала, важность обучения планированию и выполнению домашнего задания учениками. Решение проблемы списывания учениками домашних заданий, а также проблемы оценивания домашней работы. Новая форма домашней работы, уместная в периоды и дистанционного, и традиционного обучения, — пролонгированная домашняя работа.

Ключевые слова: домашняя учебная работа, дистанционное обучение, обучение планированию и выполнению домашнего задания, пролонгированная домашняя работа, формирующее оценивание

SCHOOLCHILDREN HOME WORK: REMOTE LEARNING LESSONS

Irina M. Osmolovskaya, Head of the Laboratory of Didactics and Philosophy of Education, Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, e-mail: irmos77@list.ru

Irina V. Uskova, researcher at the Institute for Education Development Strategy of the Russian Federation Academy of Education, Candidate of Pedagogical Sciences, e-mail: irina.uskova@mail.ru

Abstract. Problems of homework that were highlighted during the period of mass distance learning: a sharp increase in the volume of students' independent work, insufficient attention paid by the teacher to explain new material, the importance of teaching students how to plan and do homework. The solution to the problem of writing off homework by students, as well as the problem of evaluating homework. A new form of homework, appropriate for periods of both distance and traditional learning, is prolonged homework.

Keywords: homework, distance learning, homework planning and homework, extended homework, formative assessment

ЗАЧЕМ ШКОЛЬНОМУ УЧИТЕЛЮ ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

Марина Юрьевна Бородина, аспирант, старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования Православного Свято-Тихоновского Университета, e-mail: btmu_84@mail.ru

Аннотация. Иноязычная коммуникативная компетенция как неотъемлемая часть универсальных компетенций профессионального становления будущего педагога. Тематика представляет интерес в связи с вступлением в силу фгос 3++, отражающего в том числе запросы современного общества и рынка труда и затрагивающего вопрос о новом взгляде руководителя образовательного учреждения на подбор педагогических кадров.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональный стандарт педагога, универсальные компетенции, ФГОС 3++, многоязычие, межкультурное взаимодействие учитель в школе, педагогические кадры, трудовые функции, компетенции, знания и умения педагога, международное сертифицирование, Teaching Knowledge Test (TKT) английский язык

WHY SCHOOL TEACHER FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

Marina Y. Borodina, graduate student, senior lecturer of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education of St. Tikhon Orthodox University, e-mail: bmu_84@mail.ru

Abstract. Foreign-language communicative competence as an integral part of the universal competencies of the professional formation of the future teacher. The topic is of interest in connection with the entry into force of federal state education 3 ++, which reflects, among other things, the demands of modern society and the labor market and touches upon the question of the new view of the head of an educational institution on the selection of teaching staff.

Keywords: foreign language communicative competence, professional standard of a teacher, universal competencies, GEF 3 ++, multilingualism, intercultural interaction between a teacher at school, teaching staff, job functions, competences, knowledge and skills of a teacher, international certification, Teaching Knowledge Test (TKT) English tongue

ВНЕДРЕНИЕ И ПРАКТИКА IMPLEMENTATION AND PRACTICE

ПРОВЕДЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ КОНСУЛЬТАЦИЙ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГРАФИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ

Марина Викторовна Ерхова, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ульяновского института гражданской авиации им. главного маршала авиации Б.П. Бугаева, кандидат педагогических наук, e-mail: m.v.erhova@mail.ru

Наталья Александровна Спирина, заместитель директора по учебно-воспитательной работе школы № 62, г. Ульяновск, e-mail: nasp2434@mail.ru

Аннотация. Авторские технологии проведения рефлексивных консультаций для школьников с использованием графических моделей «образ я» и «личная история». Этапы проведения консультаций, последовательность моделирования графических схем, вопросы для обсуждения. Данная форма работы со школьниками была апробирована школе № 62 города Ульяновска классными руководителями, участвующими в инновационном проекте по внедрению тьюторских технологий в воспитательную деятельность педагогов.

Ключевые слова: рефлексивное педагогическое консультирование, графическое моделирование, тьюторские технологии, классный руководитель в позиции тьютора.

CONDUCTING REFLECTIVE CONSULTATIONS FOR STUDENTS USING GRAPHIC MODELS

Marina V. Erhova, associate professor of the department of humanitarian and socio-economic disciplines of the Ulyanovsk Institute of Civil Aviation named after Chief Marshal of Aviation B.P. Bugaeva, candidate of pedagogical sciences, e-mail: m.v.erhova@mail.ru

Natalia A. Spirina, Deputy Director for Educational Work, School No. 62, Ulyanovsk, e-mail: nasp2434@mail.ru

Abstract. Authors technologies of conducting reflexive consultations for schoolchildren using graphic models «image of me» and «personal history». Stages of consultations, sequence of modeling of graphic schemes, questions for discussion. This form of work with schoolchildren was tested by school teachers of the city of Ulyanovsk, class teachers, participating in an innovative project to introduce tutoring technologies in the educational activities of teachers.

Keywords: reflective pedagogical consultation, graphic modeling, tutorial technologies, class teacher in the position of tutor.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ЭЛЕКТРОННОЕ ПОСОБИЕ КАК МОДУЛЬНАЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ольга Владимировна Иванова, доцент кафедры высшей математики Российского химико-технологического университета имени Д.И. Менделеева, кандидат педагогических наук, доцент, Москва, e-mail: oviva75@mail.ru

Инна Игоревна Муравьева, магистрант факультета математики и компьютерных наук Кубанского государственного университета, г. Краснодар, e-mail: innamuravyova@mail.ru

Аннотация. Рассмотрение проблемы обучения математике на основе процесса модульной визуализации математической информации. Пояснение понятий «модульная визуализация», «визуальное обучение», а также основных средств визуального обучения, интерактивных компьютерных технологий. Примеры интерактивных занятий в smart notebook, которые заключают в себе все выявленные автором составляющие визуального обучения.

Ключевые слова: модульная визуализация, математика, интерактивные компьютерные технологии, визуальное обучение, визуальное мышление, SMART Notebook, электронное пособие, интерактивные занятия

INTERACTIVE ELECTRONIC ASSISTANCE AS A MODULAR VISUALIZATION OF EDUCATIONAL INFORMATION IN SECONDARY AND HIGHER SCHOOL

Olga V. Ivanova, Associate Professor, Department of Higher Mathematics, Russian D.I. Mendeleev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow, e-mail: oviva75@mail.ru

Inna I. Muravyova, graduate student, Department of Mathematics and Computer Science, Kuban State University, Krasnodar, e-mail: innamuravyova@mail.ru

Abstract. Consideration of the problem of teaching mathematics based on the process of modular visualization of mathematical information. Explanation of the concepts of «modular visualization», «visual training», as well as the basic means of visual training, interactive computer technology. Examples of interactive classes in smart notebook, which include all the components of visual learning identified by the author.

Keywords: modular visualization, mathematics, interactive computer technology, visual training, visual thinking, SMART Notebook, electronic manual, interactive lessons

ЗАДАНИЯ НА ВЫЧИСЛЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАТЕРИАЛОВ ПО РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМ ПО ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Рустам Нуруллович Касимов, старший научный сотрудник отдела междисциплинарных и прикладных исследований Удмуртского федерального исследовательского центра Уральского отделения Российской академии наук, кандидат исторических наук, доцент

Наталья Валерияновна Култашева, заведующая кафедрой основного и среднего общего образования Автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Удмуртской Республики «Институт развития образования», кандидат педагогических наук, доцент

Аннотация. Проблема грамотного изучения и преподавания истории, критического отношения к источникам, адекватной оценки событий — с целью предотвращения повторений ошибок прошлого. Технология использования межпредметных заданий (по точным наукам и краеведению) при изучении тем по великой отечественной войне. Варианты составления задач на стыке естественнонаучных и социально-гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: задания на вычисления, региональная история, история Великой Отечественной войны, история Удмуртии, межпредметные компетенции

TASKS FOR CALCULATIONS USING MATERIALS FOR REGIONAL HISTORY AT STUDYING TOPICS ON THE GREAT PATRIOTIC WAR IN SENIOR CLASSES

Rustam N. Kasimov, Senior Researcher, Department of Interdisciplinary and Applied Research, Udmurt Federal Research Center, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor

Natalya V. Kultasheva, Head of the Department of Basic and Secondary General Education of the Autonomous Educational Institution of Further Professional Education of the Udmurt Republic «Institute for the Development of Education», candidate of pedagogical sciences, associate professor

Abstract. The problem of competent study and teaching of history, a critical attitude to sources, an adequate assessment of events — in order to prevent the repetition of mistakes of the past. The technology of using interdisciplinary tasks (in exact sciences and local history) when studying topics in the great Patriotic war. Options for compiling tasks at the intersection of science and social sciences.

Keywords: computational tasks, regional history, history of the Great Patriotic War, history of Udmurtia, interdisciplinary competencies

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ПРИ РЕШЕНИИ СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КООРДИНАТНО-ВЕКТОРНОГО МЕТОДА

Александр Алексеевич Косярский, педагог дополнительного образования Центра детского творчества «Прикубанский», г. Краснодар

Ольга Викторовна Мороз, доцент кафедры информационных и образовательных технологий факультета математики и компьютерных наук Кубанского государственного университета, кандидат педагогических наук, г. Краснодар

Аннотация. Примеры визуализации учебного материала при изучении координатно-векторного метода решения стереометрических задач в рамках школьного курса геометрии. Сравнение данного метода с классическим аналитическим решением. Опорные схемы-алгоритмы решения стереометрических задач, которые могут быть использованы в качестве наглядного материала в школьном курсе геометрии.

Ключевые слова: координатно-векторный метод, ЕГЭ, стереометрия, визуализация, опорные схемы, граф-схемы

VISUALIZATION AT SOLUTION OF STEREOMETRIC TASKS OF THE USE ON MATHEMATICS THROUGH USE COORDINATE VECTOR METHOD

Alexander A. Kosyarsky, teacher of continuing education at the Prikubansky Center for Children's Creativity, Krasnodar

Olga V. Moroz, Associate Professor, Department of Information and Educational Technologies, Faculty Mathematics and Computer Science, Kuban State University, Ph.D.

Abstract. Examples of visualization of educational material in the study of the coordinate-vector method for solving stereometric problems in the framework of the school geometry course. Comparison of this method with a classic analytical solution. Basic diagrams are algorithms for solving stereometric problems that can be used as visual material in a school geometry course.

Keywords: coordinate-vector method, USE, stereometry, visualization, reference schemes, graph charts

КАКИЕ ЗАДАЧИ МОЖЕТ РЕШАТЬ УЧИТЕЛЬ С ПОМОЩЬЮ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ?

Марина Александровна Мазниченко, профессор кафедры педагогического и психолого-педагогического образования, ведущий научный сотрудник Сочинского государственного университета, доктор педагогических наук, доцент, г. Сочи

Дмитрий Владимирович Лопатинский, педагог университетского экономико-технологического колледжа, аспирант Сочинского государственного университета

Аннотация. Использование цифровых технологий с целью совершенствования педагогического мастерства и решения широкого спектра педагогических задач.

Ключевые слова: цифровые технологии, дистанционное обучение, возможности цифровых технологий в решении педагогических задач, совершенствование педагогического мастерства учителя

WHAT TASKS CAN A TEACHER DO WITH DIGITAL TECHNOLOGIES?

Marina A. Maznichenko, professor of the department of pedagogical and psychological-pedagogical education, leading researcher at Sochi State University, doctor of pedagogical sciences, associate professor, Sochi

Dmitry V. Lopatinsky, teacher of the University of Economics and Technology College, graduate student of Sochi State University

Abstract. The use of digital technology to improve pedagogical skills and solve a wide range of pedagogical problems.

Keywords: digital technologies, distance learning, digital technology opportunities in solving pedagogical problems, improving the pedagogical skills of teachers

КВЕСТ КАК ПРИЁМ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ», 10-Й КЛАСС)

Елена Евгеньевна Сафонова, доцент кафедры русской филологии Института гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина», кандидат педагогических наук, доцент, г. Сыктывкар

Аннотация. Описание подготовки и проведения квеста по литературе для учащихся средних школ.

Ключевые слова: чтение, литература, анализ художественного произведения, квест

QUEST AS A METHOD FOR ANALYSIS OF ARTISTIC WORKS (BY THE EXAMPLE OF THE NOVEL IS TURGENEV «FATHER AND CHILDREN», 10TH CLASS)

Elena E. Safonova, associate professor of Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin, candidate of pedagogical sciences, Syktyvkar

Abstract. Description of the preparation and conduct of the literature quest for high school students.

Keywords: reading, literature, analysis of a work of art, quest

ЭКСПЕРТИЗА, ИЗМЕРЕНИЯ, ДИАГНОСТИКА EXAMINATION, MEASUREMENT, DIAGNOSTICS

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГИБКОСТИ УЧИТЕЛЯ

Александр Валерьевич Пестов, аспирант 3-го курса БУ Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Тюменская область, г. Сургут, e-mail: alexq8@mail.ru

Аннотация. Изучение формирования психологической безопасности образовательной среды, анализ понятия гибкости, психологической безопасности образовательной среды. Подтверждение важности поддержания позитивных межличностных отношений участников образовательного процесса и векторы развития гибкости учителя с целью достижения высокого уровня психологической безопасности образовательной среды.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, эмоционально-психологический климат, удовлетворённость образовательной средой, демократичность образовательной среды, педагогическая гибкость, педагогическая ригидность

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL SECURITY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT UNDER THE DEVELOPMENT OF TEACHER'S PEDAGOGICAL FLEXIBILITY

Alexandr V. Pestov, 3rd year postgraduate student at the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug — Ugra Surgut State Pedagogical University, Tyumen Region, Surgut, e-mail: alexq8@mail.ru

Abstract. The study of the formation of the psychological security of the educational environment, the analysis of the concept of flexibility, psychological security of the educational environment. Confirmation of the importance of maintaining positive interpersonal relations of participants in the educational process and vectors of the development of teacher flexibility in order to achieve a high level of psychological safety of the educational environment.

Keywords: psychological safety, educational environment, emotional and psychological climate, satisfaction with the educational environment, democratic educational environment, pedagogical flexibility, pedagogical rigidity

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ: ДВАДЦАТЬ ЛЕТ СПУСТЯ

Валерий Эмануилович Штейнберг, доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор

Аннотация. Развитие научного направления — визуализация логико-смыслового моделирования знаний, представленных на языке обучения, на определённом отрезке времени. Роль научного издания в становлении данного направления исследований. Обоснование необходимости исследований и разработки новых дидактических средств — визуальных дидактических регулятивов логико-смыслового типа. Примеры базовых структур регулятивов и компьютерных обучающих программ на их основе, а также полезные эффекты применения регулятивов.

Ключевые слова: визуализация, логико-смысловое моделирование, визуальные дидактические регулятивы, обучающие компьютерные программы

DIDACTIC TECHNOLOGY IN THE SCIENTIFIC JOURNAL: TWENTY YEARS AFTER

Valery E. Steinberg, doctor of pedagogical sciences, candidate of technical sciences, professor

Abstract. The development of the scientific direction is the visualization of logical and semantic modeling of knowledge presented in the language of instruction over a certain period of time. The role of a scientific publication in the formation of this area of research. Justification of the need for research and development of new didactic tools — visual didactic regulators of the logical-semantic type. Examples of basic structures of regulations and computer-based training programs based on them, as well as the beneficial effects of the application of regulations.

Keywords: visualization, logical-semantic modeling, visual didactic regulations, educational computer programs

ДИСКУССИИ DISCUSSIONS

САМОБЫТНЫЙ МИР СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА, ИЛИ ПРАЗДНИК БЫТЬ САМИМ СОБОЙ

Валерий Николаевич Клепиков, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания российской академии наук, учитель математики, физики и этики школы 6 г. Обнинска, Калужская область, e-mail: Klepikovvn@mail.ru

Аннотация. Актуализация, развитие и воспроизводство самобытности школьника. Реализация особенных, уникальных, внутренних богатств и своего самобытного мира как один из главных смыслов человеческой жизни.

Ключевые слова: самореализация, бытие, самобытность, самобытие, развитие, смысл жизни

THE UNIQUE WORLD OF THE MODERN SCHOOLBOARD, OR THE HOLIDAY TO BE MYSELF

Valery N. Klepikov, candidate of pedagogical Sciences, leading researcher of the Institute for the study of childhood, family and upbringing of the Russian Academy of Sciences, teacher of mathematics, physics and ethics of school No. 6 in Obninsk, Kaluga region, e-mail: Klepikovvn@mail.ru

Abstract. Actualization, development and reproduction of the identity of the student. The implementation of special, unique, inner wealth and its own distinctive world as one of the main meanings of human life.

Keywords: self-realization, being, identity, identity, development, meaning of life