

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Дальневосточный федеральный университет»
(ДВФУ)

ШКОЛА ПЕДАГОГИКИ

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ

*Сборник научных статей и докладов
XIII Всероссийской научно-практической
конференции от 20.12.2019 г.*

**НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ
СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*120-летию высшего образования и 110-летию педагогического
образования на Дальнем Востоке
посвящается*



Часть II

Научное электронное издание

Владивосток
Дальневосточный федеральный университет
2020

УДК 37.01
ББК 74.58
Н 35

Ответственные редакторы

Шурухина Т.Н., кандидат педагогических наук, доцент
Глухих Е.В., кандидат педагогических наук, доцент

Техническая редакция

Тарахтей И.А.

Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы. 120-летию высшего образования и 110-летию педагогического образования на Дальнем Востоке посвящается: сборник научных статей и докладов XIII Всероссийской научно-практической конференции от 20.12.2019 г. Часть II. / отв. редакторы Т.Н. Шурухина, Е.В. Глухих ; Филиал Дальневосточного федерального университета в г. Уссурийске (Школа педагогики). – Владивосток : Дальневосточный федеральный университет, 2020. – [164 с.]. – Загл. с титул. экрана. ISBN 978-5-7444-4751-9. – URL: <http://uss.dvfu.ru/>... – Дата публикации: 06.03.2020. – Текст. Изображения : электронные.

Сборник содержит научные статьи и доклады XIII Всероссийской научно-практической конференции «Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы»

Издание адресовано преподавателям высшей и средней школы, аспирантам и студентам педагогических специальностей, всем интересующимся проблемами отечественного образования

ВНИМАНИЕ!

Ответственность за достоверность изложенных фактов, аутентичность цитат, правописание и стиль, правильность оформления библиографии, соблюдение Закона об авторском и смежном правах несут авторы статей. Редакторы сборника оставляют за собой право на редактирование представленных материалов.

УДК 37.01

ББК 74.58

Научное электронное издание

Минимальные системные требования:

процессор с частотой 1,3 ГГц (Intel, AMD); оперативная память 256 МБ,
свободное место на винчестере 335 МБ; Windows (XP; Vista; 7 и т.п.)

Программное обеспечение: Acrobat Reader, Foxit Reader либо любой другой их аналог

**НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОГО
РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

120-летию высшего образования и 110-летию педагогического образования

на Дальнем Востоке посвящается

Сборник научных статей и докладов

XIII Всероссийской научно-практической конференции от 20.12.2019 г.

Часть II.

В авторской редакции

Дальневосточный федеральный университет (филиал в г. Уссурийске)

690091, г. Владивосток, ул. Суханова, 8

editor_dvfu@mail.ru; (423) 2265443

Заказ № 5, от 27.02.2020 г.

Объем 2,95 Мб

Оглавление

РАЗДЕЛ I.

Актуальные проблемы образования в России: ответ на вызовы современности

Мартыненко Оксана Олеговна, Соболева Елена Васильевна, Назаров Михаил Серафимович Социальная поддержка молодых специалистов как мера преодоления кадрового дефицита системы общего образования Приморского края	6
Глушенинкова Людмила Тимофеевна, Коваленко Светлана Витальевна Проблема формирования метапредметных компетенций в условиях реализации национального проекта «Образование»	9
Губарьков Сергей Викторович, Мухина Дина Валерьевна, Асатрян Гоар Робертовна SWOT-анализ как инструмент формирования стратегии образовательного учреждения	14
Асатрян Гоар Робертовна, Мухина Дина Валерьевна Система образования в контексте социально-экономических трансформаций современности	19
Косиенко Роман Сергеевич, Асатрян Гоар Робертовна Обучение в творческой мастерской «Инженерный класс» как основа последующей адаптации и социализации выпускников сельских школ	22
Томилов Владимир Анатольевич Концепция гибридной модели образования	25
Хиль Екатерина Александровна Социальное партнерство семьи и школы в образовательном процессе	29

РАЗДЕЛ II.

Цифровизация в образовании: проблемы и перспективы

Горностаева Татьяна Николаевна, Горностаев Олег Михайлович Цифровая трансформация образования	35
Довгаль Галина Викторовна Электронное образование как фактор социальных изменений	39
Рябченко Сергей Александрович Цифровизация образования – панацея или паллиатив?	43
Синько Виктор Геннадьевич, Синько Ольга Васильевна Использование средств Интернет при подготовке к единому государственному экзамену	47
Сепик Тина Геннадьевна, Компаниец Алина Александровна Цифровые компетенции как основная составляющая цифровой грамотности будущих учителей	51
Огнерубова Анастасия Евгеньевна Подходы к индивидуализации обучения студентов	60

РАЗДЕЛ III.
**Современные проблемы дошкольного, начального,
основного общего и высшего образования**

<i>Анкудинова Светлана Антоновна, Непочатых Ирина Анатольевна, Преснякова Татьяна Николаевна</i> Первые шаги в профессиональную педагогическую деятельность студентов – будущих учителей информатики	64
<i>Белоусова Наталья Михайловна</i> Обновление содержания школьного курса химии как ресурс формирования экологически целесообразного образа жизни обучающихся	68
<i>Соболева Зоя Юрьевна</i> Опыт сопровождения одаренных и высокомотивированных детей в рамках подготовки к всероссийской олимпиаде школьников по предметам естественнонаучного цикла	71
<i>Грекова Ирина Юрьевна</i> Введение элементов криптографии в школьный курс математики	74
<i>Ким Владимир Сергеевич</i> Педагогика удивления и практических занятиях	76
<i>Гумен Ирина Ивановна, Данченко Александра Андреевна</i> Экологизация современного образовательного пространства ДООУ в контексте компетенции психолого-педагогического мониторинга педагога	79
<i>Джура Ольга Анатольевна, Павленко Галина Владимировна</i> Формирование способности к восприятию и пониманию числа и его состава у детей старшего дошкольного возраста	83
<i>Комарова Екатерина Сергеевна, Шкляр Ирина Алексеевна</i> Уровень сформированности орфографического самоконтроля и самооценки у учащихся первого класса	88
<i>Костюк Наталья Сергеевна, Шкляр Ирина Алексеевна</i> Усвоение орфографии в начальной школе на основе учета ведущих репрезентативных систем учащихся (на материале слов с неповеряемыми и труднопроверяемыми написаниями)	93
<i>Медведева Анастасия Валентиновна, Столярова Наталья Гарисовна</i> Методы и приемы работы педагога с детьми с ОВЗ	99
<i>Романова Василина Валерьевна</i> Развитие Soft Skills школьников при изучении географии	104
<i>Сурменко Марина Сергеевна</i> Формирование абстрактных понятий с помощью наглядного пособия – схемы образов понятия	107
<i>Швец Фаина Андреевна</i> Самооценка взрослости и самоуважение на этапе перехода от детства к взрослости: когортный анализ	112

Янова Виолетта Геннадьевна, Шкляр Ирина Алексеевна Опыт ознакомления с творчеством Л.Н. Толстого на занятиях литературного кружка в первом классе	115
Книтель Надежда Парамоновна, Глухих Елена Васильевна Развитие познавательного интереса у учащихся начальной школы средствами технологий экологического образования	120
Овчинникова Ольга Григорьевна, Афанасенко Анна Васильевна Роль семьи в подготовке детей к школе	128
Хуришудян Мария Александровна, Томилов Владимир Анатольевич Концепция учебного лидерства в начальной школе	132

РАЗДЕЛ IV.

Историко-педагогические аспекты отечественного образования

Костенко Александр Викторович Беспризорность и безнадзорность в России: исторический аспект и педагогический опыт	137
Пчела Инна Владимировна «Особенность итоговой аттестации учащихся церковноприходских школ Владивостокской епархии в начале XX века»	142
Лукашенко Антонина Владимировна, Пазенко Евгений Александрович Трудовая деятельность ученических организаций в Приморском крае в военные годы	150
Ядыгина Раиса Байгабыловна, Пчела Инна Владимировна «Страницы памяти листая...» (повседневная жизнь и деятельность учителей села Борисовка в годы Великой Отечественной войны)	154
Яковенко Ольга Игоревна, Пчела Инна Владимировна Роль учителей-фронтовиков в формировании образовательной среды Анучинской школы	159

РАЗДЕЛ I. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК МЕРА ПРЕОДОЛЕНИЯ КАДРОВОГО ДЕФИЦИТА СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИМОРСКОГО КРАЯ

Мартыненко Оксана Олеговна
кандидат химических наук,
директор Школы педагогики ДВФУ

Соболева Елена Васильевна
кандидат биологических наук,
доцент Школы педагогики ДВФУ

Назаров Михаил Серафимович
кандидат философских наук,
доцент Школы педагогики ДВФУ

Аннотация. В статье дается анализ кадрового обеспечения системы общего образования Приморского края и раскрываются подходы к решению проблемы дефицита квалифицированных педагогических кадров.

Ключевые слова: урбанизированный регион, система образования региона, дефицит педагогических кадров, социальная поддержка молодых специалистов.

SOCIAL SUPPORT OF YOUNG SPECIALISTS AS A MEASURE TO OVERCOME THE SHORTAGE OF PERSONNEL SYSTEM OF GENERAL EDUCATION IN PRIMORSKY REGION

Martynenko Oksana Olegovna
PhD in Chemical sciences
the Director of the School of education
FEFU

Soboleva Elena Vasilyevna
PhD in Biological sciences
Associate Professor
School of education
FEFU

Nazarov Mikhail Serafimovich
PhD in Philosophical sciences
Associate Professor
School of education
FEFU

Abstract. The article analyzes the staffing of the General education system of Primorsky Region. On the example of Primorsky Region, the approaches to solving the problem of shortage of qualified teachers are revealed.

Keywords: urbanized region, the education system of the region, the shortage of teaching staff, social support for young professionals.

В современном мире урбанизированные территории выступают двигателями экономического роста и развития. Основу Дальневосточного урбанизированного региона составляют города Владиво-

сток, Хабаровск, Комсомольск-на-Амуре, в него также входят Находка, Артем, Уссурийск и ряд малых городов. По разным сценариям на этой территории к 2030 г. будет проживать от 1,8 до 2,4 млн чел. и производиться ВРП на 55,3 – 111,6 млрд долл. [5]. Важную роль в развитии Дальневосточного урбанизированного региона играет Приморский край, в котором проживает 30% населения Дальневосточного федерального округа.

Социально-экономическая система урбанизированного региона состоит из двух главных подсистем: системообразующей и системообслуживающей. Образование входит в состав системообслуживающей подсистемы и представляет собой «совокупность образовательных учреждений различного типа и вида, а также управляющих структур, которые непрерывно взаимодействуют друг с другом с целью становления, стабилизации, оптимального функционирования и прогрессивной направленности процессов экономического развития» [1, с. 15].

Любая система образования осуществляет две взаимосвязанные функции: внешнюю (оказание образовательных услуг) и внутреннюю (обеспечение условий для собственного функционирования и развития). На современном этапе развития системы общего образования Приморского края актуальной задачей является решение проблемы дефицита квалифицированных педагогических кадров как необходимого условия для осуществления собственного функционирования и развития.

Можно констатировать, что дефицит кадров стал типичным явлением для современной российской школы. Так, по данным исследования, проведенного Общероссийским народным фронтом (ОНФ) в 2018 г., каждая третья российская школа испытывает недостаток учителей [3]. Приморский край не является исключением и для него также остро стоит проблема нехватки квалифицированных педагогов для общего образования.

В крае – в 2018–2019 учебном году открытыми остаются 5,4% вакансий от общего числа педагогических работников. Следует отметить, что 81% вакансий педагогических работников в Приморском крае приходится на городские округа, где наиболее востребованы воспитатели ДОУ, учителя начальных классов, русского языка, математики и иностранного языка. В муниципальных районах открыты вакансии учителей русского языка и литературы, иностранных языков, математики и начальных классов.

Можно выделить ряд особенностей проблемы кадрового дефицита для Приморского края по сравнению с Российской Федерацией и другими регионами Дальневосточного федерального округа.

1. Доля учителей, имеющих высшее профильное педагогическое образование, в Приморском крае составляет 75,4%, тогда как в среднем по Российской Федерации этот показатель составляет 91%.

2. В приморских школах гендерный дисбаланс в кадровом корпусе школ выражен сильнее, чем в среднем по Российской Федерации. Доля учителей – женщин в школах Приморского края составляет 92,9%, тогда как в среднем по РФ – 85,5%.

3. Необходимо отметить и особенности возрастной структуры педагогов Приморского края. Анализ показал, что доля педагогов до 35 лет в приморских школах составляет 9,3%, что ниже, чем в регионах ДФО (рисунок 1) [4]. Каждый третий учитель Приморского края – пенсионного возраста. Для сравнения, в среднем по Российской Федерации этот показатель достигает 11%.



Рисунок 1 – Доля педагогов до 35 лет в субъектах Дальневосточного федерального округа.

Дефицит педагогических кадров в системе общего образования Приморского края осложняет решение важных стратегических задач по выполнению целевых показателей национального проекта «Образование». В последнее время решение данной проблемы все более смещается в сторону совершенствования управления региональной системой образования, что нашло свое выражение в принятии целого ряда программ, направленных не только на решение общей проблемы дефицита педагогических кадров, но и на увеличение доли молодых педагогов в возрастной структуре педагогических кадров Приморского края. Кроме того, принятые меры ставят своей целью повысить статус учителя как успешный карьерный выбор профессии, основанной на знаниях и привлечь более способных людей к работе в школе.

С 2018 года реализуется федеральная программа «Учитель будущего» национального проекта «Образование». В ее рамках администрация Приморского края запустила совместный с Дальневосточным федеральным университетом проект «Учитель для Приморья». Наряду с реализацией программ, принят Закон Приморского края от 23 ноября 2018 года № 389-КЗ «О предоставлении мер социальной поддержки педагогическим работникам краевых государственных и муниципальных образовательных организаций Приморского края» [2]. Закон предусматривает комплекс мер социальной поддержки молодых специалистов: ежемесячные и единовременные денежные выплаты, компенсация расходов за наем (поднаем) жилого помещения и ряд других.

Согласно закону, под категорию «молодой специалист» попадает лицо:

- получившее среднее профессиональное образование или высшее образование, а программа, по которой проходило обучение должна была пройти государственную аккредитацию;
- в течение первых трех лет своей профессиональной деятельности после получения образования.

Для того, чтобы определить, насколько принятые меры могут повлиять на решение студентов (направление подготовки 44. 03.05 «Педагогическое образование») пойти работать в общеобразовательные организации после окончания учебы, был проведен опрос студентов выпускных курсов филиала ДВФУ в г. Уссурийске (Школы педагогики). Всего было опрошено 84% от списочного состава студентов выпускных курсов. В результате были получены следующие результаты.

1. О высокой степени заинтересованности в мерах поддержки говорит тот факт, что больше, чем половина респондентов на момент опроса уже хорошо изучила принятые меры соцподдержки и знают, какие льготы, единовременные и ежемесячные выплаты полагаются в случае трудоустройства в школу.

2. «Мера социальной поддержки молодых специалистов: ежемесячные денежные выплаты». В общем количестве респондентов, выбравших профессию учителя, доля тех, кто оценил влияние данной меры как очень высокое составило 78,7%.

3. «Мера социальной поддержки молодых специалистов: единовременные денежные выплаты». В общем количестве респондентов, выбравших профессию учителя, доля тех, кто оценил влияние данной меры как очень высокое составило 76,6%.

4. «Мера социальной поддержки педагогическому работнику: компенсация части стоимости путевки на санаторно-курортное лечение». В общем количестве респондентов, выбравших профессию учителя, доля тех, кто оценил влияние данной меры как очень высокое составило 42,6%.

5. «Мера социальной поддержки молодых специалистов: компенсация расходов за наем (поднаем) жилого помещения». В общем количестве респондентов, выбравших профессию учителя, доля тех, кто оценил влияние данной меры как очень высокое составило 66,0%.

Принятый комплекс мер позволил получить первые результаты. В 2019 году отмечена динамика увеличения количества выпускников Школы педагогики ДВФУ, трудоустроившихся в образовательные учреждения края: этот показатель составил 56%, что выше по сравнению с 2018 годом на 6%.

Привлечение в профессию учителя хорошо подготовленных выпускников школ – важный показатель эффективной кадровой политики в общем образовании.

Отмечено повышение конкурса при приеме на педагогические специальности Дальневосточного федерального университета, что позволило зачислить наиболее подготовленных абитуриентов.

Координация работы по подготовке и поддержке молодых педагогов в Приморском крае позволит выстроить профессиональную траекторию учительского роста с учетом новых требований и поднять качество образования в школах Приморского края на новый уровень.

Список литературы

1. Головчин М.А., Леонидова Г.В., Шабунова А.А. Образование : региональные проблемы качества управления: монография / М.А. Головчин, Г.В. Леонидова, А.А. Шабунова. – Вологда: ИСЭРТ РАН, 2012. – 197 с.
2. Закон Приморского края от 23 ноября 2018 года № 389-КЗ «О предоставлении мер социальной поддержки педагогическим работникам краевых государственных и муниципальных образовательных организаций Приморского края». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://rg.ru/2018/11/29/primorie-zakon389-reg-dok.html>.
3. Мониторинг «Зарплата и нагрузка учителя - 2018». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://onf.ru/2017/03/09/monitoring-zarplata-i-nagruzka-uchitelya/>.
4. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Приморскому краю. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://primstat.gks.ru>.
5. Сибирь и Дальний Восток в XXI веке: сценарные варианты будущего: аналитический доклад / под ред. В.С. Ефимова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2018. – 76 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

*Глушненко Людмила Тимофеевна,
доцент кафедры государственного и
муниципального управления ДВФУ*

*Коваленко Светлана Витальевна,
кандидат исторических наук,
доцент кафедры государственного и
муниципального управления ДВФУ*

Аннотация: в статье рассматривается проблема реализации междисциплинарного и метапредметного подхода в обучении, формирования «гибких», интегрированных компетенций у обучающихся

Ключевые слова: образование, междисциплинарные компетенции, метапредметный подход, национальный проект «Образование», общее образование

THE PROBLEM OF FORMATION OF METE-SUBJECT COMPETENCIES IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE NATIONAL PROJECT «THE EDUCATION»

*Glushnenkova Lyudmila Timofeevna,
Associate Professor, Department of State and
municipal government
Far Eastern Federal University*

*Kovalenko Svetlana Vitalievna,
Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor, Department of State and
municipal government
Far Eastern Federal University*

Abstract: the article considers the problem of implementing an interdisciplinary and meta-subject approach in training, the formation of «flexible», integrated competencies in students

Keywords: education, interdisciplinary competencies, meta-subject approach, national project «The Education», general education

В настоящее время, в условиях продолжающейся модернизации российского образования актуализированы проблемы внедрения современных подходов в обучении, формирования интегрированных компетенций у обучающихся.

Предваряя исследование, рассмотрим ключевые термины. Федеральный закон об образовании дает следующее определение: образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [1].

Проще говоря, образование – это процесс обучения и воспитания всестороннего развитого человека, в уровень развития определяется как совокупность знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта и компетенций. Т.е образование является одновременно и процессом, и целью этого процесса.

Толковый словарь русского языка Алабугиной Ю.В. определяет что образование – это то, что возникло в результате какого-либо процесса [2]. Т.е. образование – это результат процессов обучения и воспитания.

В педагогическом терминологическом словаре дается следующее определение обучения: совместная целенаправленная деятельность учителя и ученика. Обучение выступает как принцип педагогической деятельности. В обучении присутствуют две главные составляющие – преподавание и учение, при этом ученик может быть не только объектом обучения, но и субъектом, когда обучается самостоятельно [2, с. 175].

Цель обучения – не просто приобрести знания, умения, навыки, компетенции, опыт. Цель обучения – познать окружающий мир – мир природы и мир людей, чтобы самоопределиться в этом мире, проявляя себя во всех ипостасях – как личность, как член сообщества, станы, как гражданин государства.

Ряд исследователей, рассматривая проблему формирования различных компетенций у обучающихся, отмечают важность междисциплинарного подхода [3, 4, 6].

В обучении используются различные методы познания, преобладающим из которых является анализ. Разделение на отдельные предметы учебной программы позволяет упростить процесс познания природных и социальных явлений и закономерностей. Но на уровне общего образования практически отсутствует момент синтеза. В какой момент обучающийся поймет единство природных процессов, которые представлены в школьной программе отдельными предметами? Учитель – предметник, даже самый опытный и талантливый, не сможет это сделать, если не владеет междисциплинарными компетенциями. Как нам представляется, можно использовать два подхода. Первый подход: оставаясь на позициях глубокого изучения отдельных дисциплин, организовывать интегральную междисциплинарную учебную работу, например в рамках проектной деятельности. Второй подход: глубокое изучение отдельных дисциплин ввести в старших классах школы для тех обучающихся, которые определились в своих интересах и потребностях, активно нацелены на обучение, могут самостоятельно выбрать траекторию своего развития и реализации, обладают достаточными для этого способностями. А в младших классах школы оставить две дисциплины – природоведение и обществоведение. Второй подход, безусловно, требует кардинального изменения процесса обучения, включая подготовку преподавателей, средств и методов обучения.

Внедрение новых методов обучения на уровне основного общего и общего среднего образования, использующих междисциплинарный и метапредметный подходы, формирующих «гибкие», интегрированные компетенции – это требование будущего и путь к выходу России на мировые позиции в школьном образовании. Собственно на это и направлен Национальный проект «Образование».

Национальный проект «Образование», завершить который планируется в 2024 г., не предусматривает коренного преобразования системы обучения. Этот проект реализует первый подход из указанных выше. Он имеет две цели, соответствующие двум составляющим образования – обучению и воспитанию:

1. Обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

2. Воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций [7].

Из 10 федеральных проектов, входящих в структуру Национального проекта «Образование» в свете наших размышлений о новых методах в отечественном образовании, интерес представляют федеральные проекты «Современная школа», «Цифровая образовательная среда» и «Учитель будущего».

Целью Федерального проекта «Современная школа» является внедрение к 2024 г. во всех образовательных организациях на уровнях основного общего и среднего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс [7]. Естественно, из такой цели вытекает целевой индикатор – количество образовательных организаций, в которых обучение и воспитание строится на новых методах. Конкретно такого индикатора в проекте нет.

Задача, решаемая в данном проекте, взята из Указа Президента РФ от 07 мая 2018 г. № 204, ее формулировка почти полностью совпадает с целью федерального проекта «Современная школа», но опущено условие внедрения новых методов обучения и воспитания во всех образовательных организациях общего и среднего общего образования. Достижение цели определяется целевыми показателями. Основных целевых показателя три и пять дополнительных (таблица 1).

Таблица 1 – Цель, задачи, целевые показатели Федерального проекта «Современная школа».

Цель	Задача	Основные индикаторы
Внедрение к 2024 во всех образовательных организациях на уровнях основного общего и среднего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс	Внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области «Технология»	1. Достижение результатов в международном исследовании PISA, место России (не ниже) 2. Число общеобразовательных организаций, расположенных в сельской местности и поселках городского типа, обновивших материально-техническую базу, с целью функционирования центров коллективного пользования технологического и гуманитарного образования, единиц 3. Доля обучающихся, охваченных обновленными программами основного общего и среднего общего образования, позволяющими сформировать ключевые цифровые навыки, навыки в области финансовых, общекультурных, гибких компетенций, отвечающие вызовам современности, % в т.ч. доля детей, охваченных обновленными программами по предметной области «Технология», % (дополнительный индикатор)

Источник: [7].

Из таблицы 1 видно, что третий основной индикатор отражает состояние с внедрением новых методов и образовательных технологий. К 2024 г. он должен составлять 100 %. Т.е. эти методы будут внедрены во всех образовательных организациях основного общего и среднего общего образования.

На вопросы: как и на каких основаниях будут создаваться новые методы обучения и воспитания, новые образовательные технологии, ответы даются в другом Федеральном проекте «Цифровая образовательная среда».

Цель этого проекта: создание к 2024 году во всех образовательных организациях всех уровней современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней. Можно предположить, что новые методы и образовательные технологии являются составляющими цифровой образовательной среды [7].

Задачи и целевые показатели данного Федерального проекта представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Цель, задачи, целевые показатели Федерального проекта «Цифровая образовательная среда»

Цель	Задача	Основные целевые показатели
Создание к 2024 году во всех образовательных организациях всех уровней современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней.	Создание к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней.	1. Доля образовательных организаций, обеспеченных доступом к сети Интернет с высокой скоростью (выше 10 Мбит), от общего числа образовательных организаций, % 2. Доля обучающихся в образовательных организациях, осуществляющих деятельность по стандарту (целевой модели) цифровой школы, %. 3. Доля обучающихся общеобразовательных организаций, успешно продемонстрировавших высокий уровень владения цифровыми навыками, % в т.ч. доля обучающихся, показывающих результаты ICILS не ниже 3-го уровня компьютерной и информационной грамотности, % (дополнительный целевой показатель)

Источник: [7].

К 2024 г. первый и второй целевые показатели должны достигнуть 100%, а значение третьего показателя к 2024 г. – 40%. В перечне основных показателей нет такого, который явно отражает уровень использования цифровых образовательных технологий. Тем не менее, в паспорте Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» представлены результаты реализации этого проекта, среди которых такие, как включение в процесс преподавания отдельных предметов современных технологий, в том числе технологий виртуальной и дополненной реальности, «цифровых двойников»; включение вопросов цифровизации образования в образовательные программы подготовки новых педагогических кадров, что позволит обеспечить подготовку высококвалифицированных педагогических кадров, обладающих метапредметными компетенциями, в том числе в области цифровизации образования [7]. В соответствии с федеральным проектом все образовательные организации должны обновить информационное наполнение и функциональные возможности открытых и доступных информационных ресурсов к 31 декабря 2022 г.

Остается получить ответ на вопрос: кто будет разрабатывать, создавать новые методики преподавания?

Рассмотрим Федеральный проект «Учитель будущего» (таблица 3).

Таблица 3 – Цели, задачи, целевые показатели Федерального проекта «Учитель будущего»

Цель	Задача	Основные целевые показатели
Внедрение к 2024 году национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций и обеспечивающей вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования	Внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций	1. Доля учителей общеобразовательных организаций, вовлеченных в национальную систему профессионального роста педагогических работников, %

Источник: [7].

Основные результаты Федерального проекта «Учитель будущего» связаны с созданием центров непрерывного развития профессионального мастерства, аккредитационных центров профессионального мастерства и числом преподавателей, прошедших обучение и аккредитацию.

Данный проект имеет один основной целевой показатель и шесть дополнительных, в том числе, в свете интересующей нас темы новых методик преподавания, число педагогических работников системы общего и дополнительного образования детей, повысивших уровень профессионального мастерства по работе в условиях безопасной, здоровьесберегающей, личностно-ориентированной цифровой образовательной среды, реализации персональных образовательных траекторий, постоянного обновления необходимых для жизни и продолжения образования цифровых компетенций [7].

Ни один из рассмотренных нами Федеральных проектов не дает ответа на вопрос: Кто создаст новые методы и образовательные технологии, использующие междисциплинарный и метапредметный подходы, формирующие «гибкие», интегрированные компетенции у обучающихся?

Предположим, это будут учителя, прошедшие через национальную систему учительского роста, которую планируется создать до конца 2020 г. А кто будет обучать этих учителей? Кто обладает этими метапредметными компетенциями в настоящее время? Кто разработает новые методики на первоначальном этапе? Кто будет определять, что методики, которым будут обучать учителей школ и колледжей, сформируют необходимые компетенции у обучающихся? Думается, что нужны серьезные научные исследования, апробация в рамках пилотных проектов, привлечение академического сообщества. Установленные Национальным проектом «Образование» сроки очень сжатые. Год реализации Национального проекта уже прошел.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: от 29.12.2012 N 323-ФЗ: принят Гос. Думой 21.12.2012 г.: [ред. от 02.12.2019]. – Электрон. дан. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Алабугина Ю. В. Толковый словарь русского языка. – М.: Издательство: «АСТ, Lingua», 2015.
3. Багин В. В. Межпредметная интеграция как фактор оптимизации учебного процесса // Сибирский педагогический журнал. 2006. №2.
4. Багова Л. Л. Межпредметная интеграция в образовательном процессе и ее проблемы на этапах становления педагогической науки // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2014. №1.
5. Бим-Бад Б. М Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. С. 175.
6. Демина Е. А. Система интегрированных учебных заданий как средство формирования профессиональных компетенций // ЧиО. 2015. №1 (42).
7. Паспорт национального проекта «Образования» [Электронный ресурс]// Доступно из <https://storage.strategy24.ru/files/project/201910/999f612027002f513ef33903e7f02317.pdf>

SWOT-АНАЛИЗ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Губарьков Сергей Викторович
доктор экономических наук,
профессор ДВФУ

Мухина Дина Валерьевна
кандидат экономических наук, доцент
ФГБОУ ВО Приморская ГСХА,
магистрант ДВФУ

Асатрян Гоар Робертовна
учитель начальных классов МОБУ Покровская НОШ,
магистрант ДВФУ

Аннотация: в статье представлен SWOT-анализ образовательной деятельности ФГБОУ ВО Приморская ГСХА, разработаны стратегия и мероприятия, направленные на развитие образовательной деятельности образовательного учреждения.

Ключевые слова: SWOT-анализ, ФГБОУ ВО Приморская ГСХА, образовательное учреждение, стратегии.

SWOT ANALYSIS AS AN INSTRUMENT FOR FORMING STRATEGY OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

Gubarkov Sergey Viktorovich
doctor of economics sciences, professor
Far Eastern Federal University

Mukhina Dina Valerevna
candidate of economic sciences, associate professor
FSBEI HE Primorskaya SAA,
master student of Far Eastern Federal University

Asatryan Gohar Robertovna
primary school teacher MOBU Pokrovskaya NOSH,
master student of the Far Eastern Federal University

Abstract: the article presents a SWOT analysis of the educational activities of FSBEI HE Primorskaya SAA, develops a strategy and measures aimed at developing the educational activities of the university.

Keywords: SWOT analysis, FSBEI HE Primorskaya SAA, educational institution, strategies.

В современных условиях образовательные учреждения активно используют стратегический менеджмент: разрабатывают «дорожные карты», программы развития образовательного учреждения. Развитие практики применения стратегического управления в деятельности образовательных организаций высшего образования (ООВО) вызвано усилением конкуренции на рынке образовательных услуг, проведением мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования. В новых социально-экономических условиях руководителям образовательных учреждений необходимо принимать обоснованные решения по развитию и повышению эффективности деятельности образовательного учреждения. В связи с этим, актуальной задачей является создание моделей стратегического анализа и управления деятельностью образовательных учреждений, обеспечивающих их устойчивое конкурентоспособное развитие в долгосрочной перспективе.

Существует множество методов стратегического анализа, одним из самых универсальных является SWOT-анализ. Это один из наиболее эффективных методов изучения текущих позиций

учреждения с учетом как внешних, так и внутренних факторов, и последующей разработки стратегии в соответствии с ними [1, 3]. SWOT-анализ позволяет определить сильные и слабые стороны внутренней среды, а также потенциальные возможности и угрозы внешней среды образовательного учреждения.

ООВО является сложной структурой, ведущей разноплановую деятельность, поэтому рекомендуем проводить SWOT-анализ для различных направлений деятельности образовательного учреждения: образовательной, научно-инновационной, международной, социальной и т.д. На основе данных SWOT-анализа разработать стратегические цели, комплекс мероприятий по их достижению и определить значения целевых индикаторов.

Классическим подходом к структуризации комплекса стратегий многопрофильной организации является построение стратегической пирамиды, верхним уровнем которой является генеральная (корпоративная) стратегия, средним – бизнес-стратегии (деловые стратегии) для разных видов бизнеса, а нижним – функциональные стратегии для наиболее значимых функциональных областей (маркетинг, производство, управление персоналом, финансы и т.д.). [2].

Анализ практических аспектов составления программ развития образовательными организациями высшего образования, показал, что большинство программ содержат два уровня стратегий: генеральную и функциональные (рисунок 1). Это связано с тем, что структурные единицы ООВО занимаются образовательной и научно-исследовательской деятельностью, то есть оказывают идентичные услуги, и нет необходимости разрабатывать различные стратегии для каждой из них.



Рисунок 1 – Пирамида стратегий ООВО при разработке программ развития

Перед разработкой комплекса стратегий образовательного учреждения необходимо провести SWOT-анализ различных видов его деятельности. Нами был выполнен SWOT-анализ для ФГБОУ ВО «Приморская ГСХА» по всем видам деятельности. Матрица SWOT-анализа образовательной деятельности ФГБОУ ВО «Приморская ГСХА» представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Матрица SWOT-анализа развития образовательной деятельности ФГБОУ ВО «Приморская ГСХА»

	Strengths (сильные стороны)	Weaknesses (слабые стороны)
Внутренняя среда	<ol style="list-style-type: none"> 1. Известный Вуз, работающий с 1957 года; 2. Местонахождение (г. Уссурийск), выгодное географическое положение; 3. Более 70% ППС академии имеют ученые степени и звания; 4. Учебно-методическое обеспечение учебного процесса; 5. Большинство преподавателей прошли стажировку на предприятиях, многие являются преподавателями-практиками, некоторые проходили стажировку за границей 6. Развитые связи с общественностью 7. Выпускники работают на ведущих аграрных предприятиях Приморского края и всего ДФО. 8. Стоимость обучения ниже, чем в других ООВО региона. 9. Сотрудничество с предприятиями и организациями региона 10. Культурная жизнь студентов 11. Доля иностранных студентов более 8%. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сокращение бюджетных мест; 2. Низкий проходной балл ЕГЭ; 3. Проблемы повышения языковой и коммуникативной квалификации профессорско-преподавательского состава; 4. Старение кадров, отсутствие программы по привлечению и закреплению молодых преподавателей; 5. Недостаточно широкий спектр программ бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, программ дополнительного образования, отсутствие совместных с зарубежными университетами программ обучения (программы двойного диплома); 6. Небольшое количество компьютерных программ, устаревшая лабораторно-техническая база по ряду научных направлений; 7. Отсутствие программ дистанционного обучения; 8. Преподавательский состав перегружен аудиторной нагрузкой; 9. Отсутствует доступ обучающихся к Wi-Fi на территории академии; 10. Наличие элементов низкой дисциплины у обучающихся (задержка выполнения заданий, пропуски занятий, прогулы); 11. Низкие рейтинги среди ООВО.
Внешняя среда	<p>Opportunities (возможности)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Возрастание спроса на программы послевузовского образования; 2. Развивающееся сельское хозяйство и рост востребованности выпускников на рынке труда; 3. Участие в федеральных, региональных программах; 4. Отсутствие конкурентов в крае по подготовке по некоторым направлениям. 	<p>Threats (угрозы)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ухудшение демографической ситуации, резкое уменьшается количество выпускников общеобразовательных школ, лучшие выпускники уезжают из региона; 2. Сокращение количества бюджетных мест, снижение финансирования, ужесточение требований и норм со стороны государства 3. Проблемы с воспроизводством кадрового потенциала; 4. Падение престижности сельскохозяйственного образования в целом; 5. Рост цен на ресурсы и коммунальные услуги, и как следствие, удорожание образовательных услуг; 6. Снижение доходов населения; 7. Проводимая государством политика по экономико-управленческим направлениям подготовки; 8. Доступность услуг образования в режиме online; 9. Снижение количества баз практик.
	Позитивные	Негативные

Циклическая модель стратегического управления на основе SWOT-анализа представлена на рисунке 2.

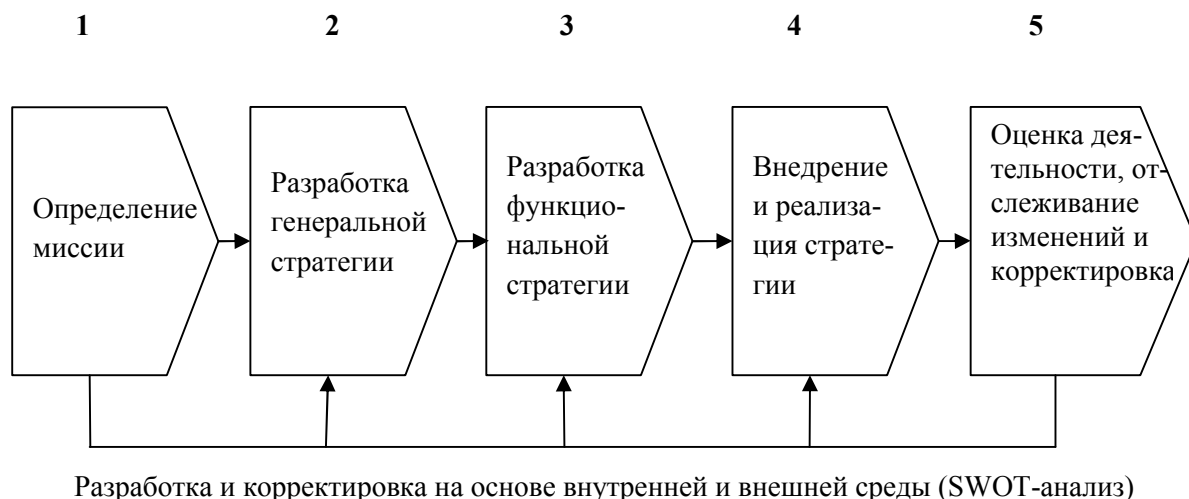


Рисунок 2 – Циклическая модель стратегического управления

На основе полученных данных SWOT-анализа разработаны функциональная стратегия в сфере образовательной деятельности, мероприятия и специальные индикаторы (таблица 2).

Таблица 2 – Стратегия, мероприятия и индикаторы программы развития ФГБОУ ВО Приморская ГСХА в сфере образовательной деятельности

Наименование	Содержание	Индикаторы
Генеральная стратегия		
Опережающее развитие системы аграрного образования, обеспечивающее прирост человеческого потенциала агропромышленного комплекса и устойчивое развитие сельских территорий, реализацию фундаментальных и прикладных исследований по приоритетным направлениям развития аграрной науки для укрепления продовольственной безопасности, решения проблем импортозамещения и роста глобальной конкурентоспособности России на мировых агропродовольственных рынках		
Функциональная стратегия в сфере образования		
Повышение качества и доступности образования на основе развития системы непрерывного многоуровневого образования с широким использованием инновационных образовательных технологий, лучшего практического опыта и потенциала производства		
Мероприятие 1	Развитие системы сетевого обучения и дистанционных образовательных технологий	Доля образовательных программ с элементами сетевых и дистанционных технологий, %
Мероприятие 2	Развитие электронной информационной системы академии	Доля учебных дисциплин, обеспеченных электронной поддержкой, %
Мероприятие 3	Разработка новых образовательных программ высшего, послевузовского и дополнительного образования	Количество новых образовательных программ, ед. Численность обучающихся (приведенный контингент), чел.
Мероприятие 4	Создание регионального информационно-консультационного центра в области сельского хозяйства	Доля организаций АПК, получивших от общего количества организаций АПК региона, %
Мероприятие 5	Развитие системы дистанционного консультирования жителей региона	Доля жителей региона, получивших консультации в дистанционной форме от общего числа обратившихся, %

Наименование	Содержание	Индикаторы
Мероприятие 6	Проведение региональных методических семинаров, форумов, мастер-классов для специалистов АПК	Количество проведенных мероприятий, ед.
Мероприятие 7	Развитие сети профильных аграрных классов	Количество профильных классов, ед.
Мероприятие 8	Формирование системы повышения уровня сельскохозяйственной грамотности у населения региона	Количество разработанных образовательных программ для населения региона, ед.
Мероприятие 9	Расширение участия академии в международных стипендиальных и грантовых программах	Удельный вес численности иностранных студентов (приведенный контингент), % Удельный вес численности студентов и ППС повысивших классификацию за границей, %
Мероприятие 10	Развитие материально-технической базы, оснащение подразделений академии учебно-лабораторным, научным и технологическим оборудованием	Объем финансирования учебно-научных лабораторий и центров коллективного пользования современным аналитическим и измерительным оборудованием, тыс. руб. Оснащение структурных подразделений демонстрационным оборудованием, тыс. руб. Затраты на материально-техническое обеспечение образовательного процесса на одного студента приведенного контингента, обучающегося по образовательным программам высшего образования, тыс. руб.

Результаты выполнения мероприятий оцениваются по системе специальных индикаторов, которые должны быть формализованы в виде численных значений.

Разработка стратегического плана развития – основа для выбора долгосрочных целей образовательного учреждения и путей их достижения. Стратегическое планирование помогает эффективно распределять и использовать ресурсы ООВО для достижения основных целей и задач по выполнению выбранной миссии. Для успешной реализации плана развития руководителям образовательных учреждений необходимо систематически мониторить утвержденный план, чтобы он не утратил своей актуальности, и проводить ревизию стратегий, поскольку факторы внешней и внутренней среды могут значительно меняться под воздействием факторов, которые не проявляли себя на момент разработки стратегического плана развития. Лучше вовремя выявить неэффективность выбранного пути, чем упорно продолжать тратить время и ресурсы на достижение потерявшей актуальность цели. По сути стратегическое планирование – непрерывный процесс, в ходе которого образовательное учреждение должно найти кратчайший и наиболее эффективный путь к успеху [1, 3, 4]. Применение SWOT-анализа не только на предварительном этапе при составлении стратегических планов, разработке стратегических целей, мероприятий и целевых индикаторов, а и при реализации программы развития ООВО дает возможность систематизировать всю имеющуюся информацию и принимать взвешенные решения, касающиеся развития образовательного учреждения.

Список литературы

1. Губарьков, С.В. Теория и методология инновационного управления в вузах России: монография / С.В. Губарьков. – Владивосток, 2013. – 156 с.

- Иванов П. В., Турянская Н. И., Середа М. В., Аликин В. А. Модели стратегического анализа и управления деятельностью вузов // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. – 28.02.15. URL <http://uecs.ru/uecs-74-742015/item/3385-2015-02-28-09-31-16> (дата обращения: 2.12.2019).
- Кондратьев А. А. SWOT-анализ Тюменского государственного университета // Молодой ученый. – 2017. – №23. – С. 48–51. – URL <https://moluch.ru/archive/157/44255/> (дата обращения: 2.12.2019).
- Пушкарев С.В., Губарьков С.В. Особенности организации предпринимательской деятельности средних общеобразовательных школ // сборник статей X Международной научно-практической конференции Менеджмент в социальных и экономических системах. – Издательство: Пензенский государственный аграрный университет (Пенза). – 2018. – С. 212–218.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОСТИ

Асатрян Гоар Робертовна
учитель начальных классов МОБУ Покровская НОШ,
магистрант ДВФУ

Мухина Дина Валерьевна
кандидат экономических наук, доцент
ФГБОУ ВО Приморская ГСХА,
магистрант ДВФУ

Аннотация: в статье представлен факторный и регрессионный анализ социально-экономических показателей одной из сельских школ, для развития предпринимательской деятельности, в контексте современных трансформации в системе образования.

Ключевые слова: система образования, социально-экономические показатели, предпринимательская деятельность.

EDUCATION SYSTEM IN THE CONTEXT OF SOCIO-ECONOMIC TRANSFORMATION OF MODERNITY

Asatryan Gohar Robertovna
primary school teacher MOBU Pokrovskaya NOSH,
master student of the Far Eastern Federal University

Mukhina Dina Valerevna
candidate of economic sciences, associate professor
FSBEI HE Primorskaya SAA,
master student of Far Eastern Federal University

Abstract: the article presents a factor and regression analysis of the socio-economic indicators of one of the rural schools, for the development of entrepreneurship, in the context of modern transformation in the education system.

Keywords: education system, socio-economic indicators, entrepreneurial activity.

Политика прогресса образования в России до недавнего времени была нацелена не на вклад в экономическое и социальное становление страны, а на существующие проблемы, которые есть в системе.

В настоящее время образование не может не соответствовать этапам развития страны – создавать условия для экономического роста, технологического усовершенствования и социальной трансформации. Тогда затраты на образование станут инвестицией в будущее [1].

Образование может стать нишей не только как ресурс, но и движущей силой развития, обеспечивая социально-экономический рост, за счет предпринимательской активности.

Несмотря на существенное развитие, в системе образования имеется не мало препятствий, без одоления которых недостижим переход к социально-экономической трансформации для полноценного развития общества [5]. Такими препятствиями могут быть технологическое отставание режима, устаревшая инфраструктура, отсутствие и нехватка инновационного потенциала кадров, ограниченная социальная мобильность, низкая задействованность социума и предпринимательства в реконструкции образования. Тем не менее по сей главной проблемой развития образования является недофинансирование.

В ситуации недостаточного финансового обеспечения образования со стороны государства и муниципалитетов наличие препятствий для законных платных отношений ведет к росту платного дополнительного образования. А это со своей стороны даёт возможность для развития предпринимательской деятельности в образовательной системе [3].

Образовательные учреждения, имеют право на предпринимательскую деятельность, для привлечения дополнительных финансовых средств посредством оказания услуг. Образовательные учреждения могут оказывать на платной основе дополнительные образовательные услуги, которые могут быть не предусмотрены государственными образовательными стандартами и соответствующими образовательными программами, такие как углубленное изучение предметов, репетиторство, преподавание специальных курсов, циклов дисциплин и т.п.

Значительное влияние на развитие предпринимательской деятельности в образовательной системе оказывают социально-экономические показатели. На основе таких данных можно построить факторную модель показателей предпринимательской деятельности в образовании, непосредственно влияющих на результативные показатели [2]. В практике экономического анализа приемы детерминированного моделирования факторных систем используют с целью расширения размерности учета факторов, воздействующих на динамику результативного показателя и увеличения возможностей поиска внутренних резервов роста [4].

Проведем факторный анализ, с целью прогнозирования показателей на 2020–2021гг. для развития предпринимательской деятельности в одной из сельских школ, исходя из данных 2014–2019 гг.

Таблица 1 – Факторный анализ социально-экономических показателей, влияющие на предпринимательскую деятельность школы

		Количество детей	Средняя стоимость одного занятия	Количество жителей	Средний доход населения
Год	Индекс (x,t)	y	x1	x2	x3
2014	1	686	210	10300	14000
2015	2	745	220	10600	14500
2016	3	756	240	11200	15000
2017	4	780	250	11400	15200
2018	5	850	260	11800	15800
2019	6	874	280	12100	18000
2020	7	786	300	12200	18500
2021	8	854	300	12400	18800

Источник – составлена авторами.

Исходя из данных Таблицы 1, смоделируем регрессионный анализ для нахождения наиболее важных факторов, которые влияют на зависимую переменную.

Таблица 2 – Регрессионная статистика

Множественный R	0,980
R-квадрат	0,960
Нормированный R-квадрат	0,901
Стандартная ошибка	21,933
Наблюдения	6,000

Коэффициент детерминации – R^2 показывает, что изучаемые параметры – Y зависимы от исследуемых факторов – X . Можно сказать, что это показатель качества модели и чем он выше, тем лучше. Понятное дело, что он не может быть больше 1 и считается неплохо, когда R^2 выше 0,8. В нашем случае $R^2 > 0,8$.

Таблица 3 – Дисперсионный анализ

	df	SS	MS	F	Значимость F
Регрессия	3,000	23390,736	7796,912	16,208	0,059
Остаток	2,000	962,097	481,049		
Итого	5,000	24352,833			

Результаты дисперсионного анализа показывают, как социально-экономические показатели являются значимой. Об этом свидетельствует значение F : $16,208 > 0,059$.

Таблица 4 – Анализ результатов

Наблюдение	Предсказанное Y	Остатки
1	692,490	-6,490
2	727,880	17,120
3	778,813	-22,813
4	774,243	5,757
5	841,655	8,345
6	875,919	-1,919

Предсказанное Y – величины, которые получились в результате предсказания. Остатки – это разница между реальными данными и предсказанными, то есть $Остатки = Y - Y(пред)$.

Таким образом, коэффициент детерминации рассматривают, как правило, в качестве основного показателя, отражающего долю вариации переменной Y влияющем на факторы, включенных в модель.

Исходя из анализа социально-экономических показателей, можно сделать вывод, что они имеют свое значимое влияние на современные трансформации в системе образования, одним из которых является предпринимательская деятельность.

Список литературы

1. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? / Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин, П. С. Сорокин, И. В. Абанкина и др. ; под ред. Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина, П. С. Сорокина ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 284, [4] с. – (Российское образование: достижения, вызовы, перспективы / науч. ред. Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин). – 600 экз. – ISBN 978-5-7598-1995-0 (в обл.). – ISBN 978-5-7598-2014-7 (e-book).
2. Любаненко А. В. Предпринимательское образование как фактор развития экономики региона // Региональные проблемы преобразования экономики. 2018. № 5 (91). С. 43–48.
3. Оценка предпринимательской деятельности муниципальных образовательных учреждений / Косиенко Р.С., Асатрян Г.Р. /INTERNATIONAL INNOVATION RESEARCH. Сборник статей XVI Международной научно-практической конференции (12 февраля 2019 г.). – г. Пенза, 2019. – С. 131-135. ISBN 978 -5-907160 -67 -5 <https://elibrary.ru/item.asp?id=36985289>.
4. Потенко Т.А., Мухина Д.В., Асатрян Г.Р. – Организационно-педагогические условия формирования предпринимательских компетенций обучающихся педагогических направлений // Педагогика и просвещение. – 2019. – № 3. – С. 16 - 25. DOI: 10.7256/2454-0676.2019.3.30376 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=30376.
5. Сальникова Т. С. Проблемы предпринимательства в сфере образования: монография / под ред. д-ра экон. наук, проф. И. К. Ларионова. Москва: Дашков и К°, 2017.198 с.

ОБУЧЕНИЕ В ТВОРЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ «ИНЖЕНЕРНЫЙ КЛАСС» КАК ОСНОВА ПОСЛЕДУЮЩЕЙ АДАПТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

Косиенко Роман Сергеевич

*магистрант филиала ДВФУ в г. Уссурийске,
(Школы педагогик)*

Асатрян Гоар Робертовна

*магистрант филиала ДВФУ в г. Уссурийске,
(Школы педагогик)*

Аннотация: в статье рассматривается необходимость создания кадрового потенциала для сельского хозяйства страны с помощью вовлечения обучающихся старших классов в профориентационно направленные мастерские, в том числе и инженерной ориентации. Также подчеркивается необходимость профориентационной работы, как одного из мероприятий по улучшению кадровой составляющей развития сельского хозяйства.

Ключевые слова: инженерное образование, образовательное учреждение, творческая мастерская, кадровый потенциал, профориентационная работа.

TRAINING IN THE CREATIVE WORKSHOP "ENGINEERING CLASS" AS THE BASIS OF THE SUBSEQUENT ADAPTATION AND SOCIALIZATION OF GRADUATES OF RURAL SCHOOLS

Kosienko Roman Sergeevich

*master's students Federal State Autonomous
Higher Education Educational Institution
«Far Eastern Federal University»,
School of Pedagogy, Ussuriysk branch*

Asatryan Goar Robertovna

*master's students Federal State Autonomous
Higher Education Educational Institution
«Far Eastern Federal University»,
School of Pedagogy, Ussuriysk branch*

Abstract: The article examines the need to create human resources for the country's agriculture by involving high school students in professionally oriented workshops, including engineering orientation. It also highlights the need for pro-orientation work, as one of the measures to improve the human resources component of agricultural development.

Key words: engineering education, educational institution, creative workshop, staffing potential, career orientation work

Привлечению и закреплению кадров в сельской местности уделяется достаточно большое внимание и Правительством РФ, на что, в частности, обращается внимание в «Программе комплексного развития сельских территорий» и указывается, что реализация одного из проектов программы, а именно «Содействие занятости сельского населения» позволит «содействовать занятости и привлечь кадры на село» [1].

Но во главу угла встает вопрос о том, чтобы кадровый потенциал формировался непосредственно из проживающих и обучающихся в общеобразовательных учреждениях на территории сельских поселений [7, с. 75].

Одной из первых задач, решение которой будет способствовать достижению поставленной цели, можно назвать профориентационную деятельность.

В подтверждение этому в своем труде Анисимова Т.И., Шатунова О.В. подчеркивают: «Профориентационная работа в школе сегодня считается одним из самых важных направлений педагогической деятельности» [2, с. 175–176].

Также об этом говорит Власова, Т.А. утверждая, что одним из мероприятий по улучшению кадровой составляющей развития сельского хозяйства является «совершенствование системыпро- ориентационной работы, которая должнаспособствовать формированию готовностинаселения к обучению по сельскохозяйственнымгруппам специальностей»[4, с. 113].

То есть, иными словами, тем самым организуется формирование мышления выпускников по их дальнейшему обучению в колледжах или образовательных организациях высшего образования.

Но, к сожалению, стоит отметить и тот факт, что привлечению молодых высококвалифицированных кадров и желанию их вернуться в свое село может способствовать развитие агропромышленных предприятий, а тенденция такова, что, как отмечают Векленко В.И и Пугач С.П.: «Низкий уровень социального» и, можно сказать, и промышленного «развития сельских территорий является одним из главных факторов, препятствующих развитию аграрного рынка труда и привлечению перспективных и высококвалифицированных специалистов в сельскую местность» [3, с. 113].

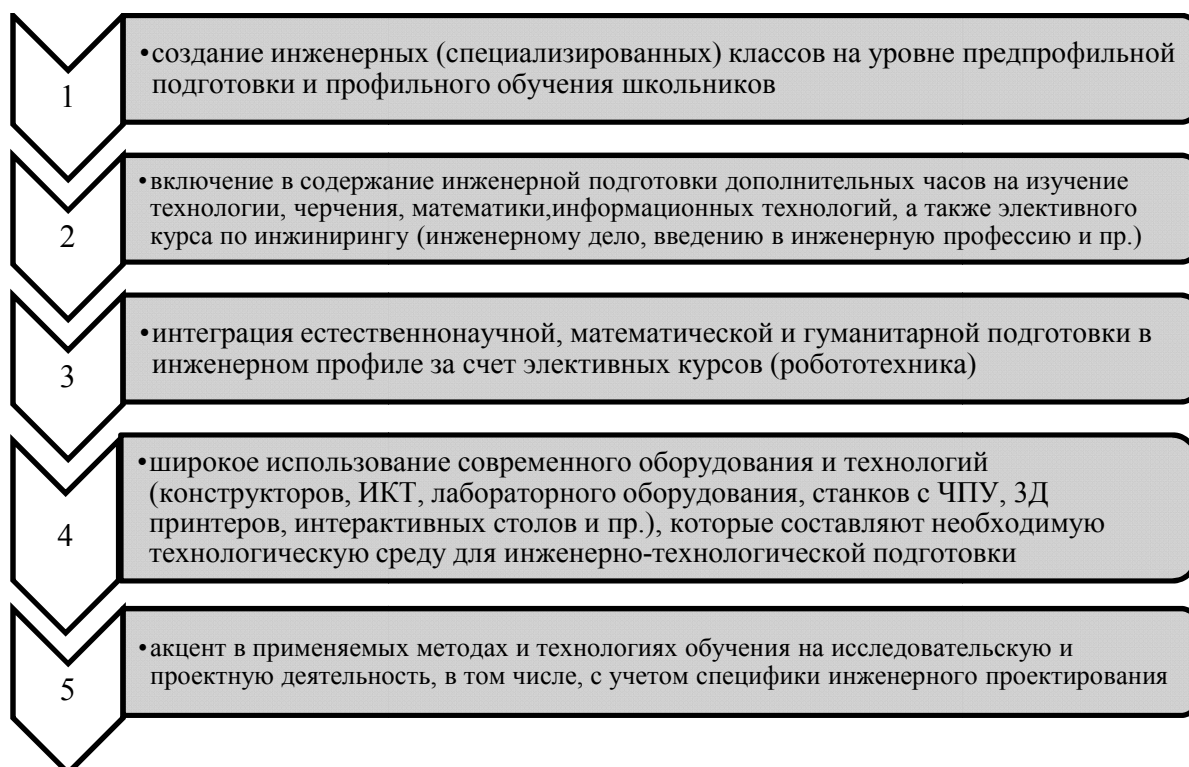
Волчёнкова А.С. и Кравченко Т.С. в своем исследовании показывают эту тенденцию на цифрах, приводя такие аргументы, как то, что доля кадров в сельскохозяйственной отрасли РФ С высшим профессиональным образованием составляет всего лишь 12,38% от общей численности, а среднемесячная заработная плата составляет всего лишь 59,3 % от общероссийского уровня [5, с. 11].

Основные причины, по которым выпускники высших образовательных организаций не планируют жить и работать на селе были выделены Т.И. Гуляевой с соавторами: неразвитая инфраструктура, отсутствие жилья, рабочих мест и перспектив карьерного роста, плохие условия труда, низкая оплата труда, удаленность от города [6, с. 62–63].

Что, в свою очередь, определяет и Чекавинский А.Н., выделяя, что «причинами «кадрового голода» в сельском хозяйстве является и стойко укрепившееся в обществе представление о непрестижности профессий АПК, а также низкая материальная мотивация молодежи к работе на селе» [10, с. 137].

Всё же, инженерное образование необходимо развивать в сельских школах, как одну из составляющих, дающую возможность к последующей адаптации выпускников сельских школ.

Как отмечаетМахотин Д. А., можно выделить ряд приоритетных направлений в инженерной подготовке обучающихся старших классов, рисунок 1.



Источник: составлено авторами по [8, с. 303–304].

Рисунок 1 – Направления реализации инженерной подготовки обучающихся

Также, по мнению А.В. Чиганова, в профильных классах изучается более углубленно школьная программа, «позволяющая обучающимся лучше знать тот или иной предмет, что никак не помогает им приобрести навыки инженера» [9, с. 33].

Следовательно, исходя из вышесказанного, можно определить, что получение азов инженерной подготовки может быть осуществлено через изучение таких школьных предметов, как физика, химия, математика, но это никак не дает возможность обучающимся более детально познакомиться с профессией инженера, поэтому технически ориентированных обучающихся можно объединить для получения инженерного образования в рамках внеклассной работы, которая может быть реализована через создание творческой мастерской «Инженерный класс», потому что, ориентируясь на данные, полученные в результате исследования, проведенного Шевченко О.М., Внуковой Д.Н. и Огородник Е.Г., можно утверждать, что среди кружковых занятий, проводимых в образовательных учреждениях среднего образования Уссурийского городского округа, недостаточно инженерно направленных [11].

Таким образом, выделение обучающихся старших классов сельских общеобразовательных учреждений в отдельную творческую мастерскую для получения навыков по инженерному делу позволит реализовать потенциал тех школьников, которые имеют склонность к техническому творчеству, а также даст возможность определиться с выбором дальнейшего направления подготовки и быть более в этом плане социально- защищенным и адаптированным к инновационным преобразованиям.

Список литературы

1. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Комплексное развитие сельских территорий» и о внесении изменений в некоторые акты Правительства Российской Федерации» [по состоянию на 17 октября 2019 г.: постановление Правительства РФ от 31.05.2019 № 696 [Электронный ресурс].– Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_326085/(дата обращения: 24.12.2019).
2. Анисимова Т.И., Шатунова О.В. Технологии и модели развития инженерного образования в рамках профориентационной работы школы и вуза// Инженерное образование.- 2017. - № 21.- С. 175-181.
3. Векленко В.И., Пугач С.П. Тенденции и перспективы развития рынка труда в АПК// Вестник Курской государственной сельскохозяйственной академии.- 2017. – № 1(17).- С. 8-14.
4. Власова Т.А. Условия формирования и оценка состояния кадрового потенциала аграрного сектора экономики // Региональная экономика: теория и практика.- 2016.- № 12.- С. 107-121.
5. Волчёнкова А.С., Кравченко Т.С. Трудовые ресурсы в сельском хозяйстве: оценка и проблемы повышения эффективности их использования// Вестник сельского развития и социальной политики.- 2018.- №1 (17). - С. 8- 15.
6. Гуляева Т.И., Бураева Е.В. Власова Т.А. Гришаева О.Ю. Закрепление молодых специалистов на селе как приоритет направления кадровой политики // Экономический анализ: теория и практика.- 2014.- № 11(362). – С. 59-66.
7. Жуплей И.В. Оценка качества структурных сдвигов и их моделирование в сельском хозяйстве РФ // Аграрный вестник Урала. - 2012. - № 9 (101). - С. 74-77.
8. Махотин Д.А. Инженерная подготовка в технологическом образовании школьников// Казанский педагогический журнал.- 2016.- № 2, том 2.- С. 301- 304.
9. Чиганов А.С., Грачев А.С. Начала инженерного образования в школе//Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.- 2015.- № 2 (32). - С. 30-35.
10. Чекавинский А.Н. Подготовка и закрепление кадров в сельском хозяйстве: проблемы и решения//Молочнохозяйственный вестник.- 2016.- № 3 (23). – С. 134 –143.
11. Шевченко О.М., Внукова Д.Н., Огородник Е.Г. Организация предпринимательской деятельности в муниципальных образовательных учреждениях // Интернет-журнал «Мир науки», 2017, Том 5, номер 6.[Электронный ресурс].URL:<https://mir-nauki.com/PDF/92PDMN617.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. (дата обращения: 12.11.2019).

КОНЦЕПЦИЯ ГИБРИДНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Томилов Владимир Анатольевич
кандидат философских наук, доцент,
и. о. зав. кафедрой исторического образования
филиала ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики)

Аннотация: в статье рассматривается концепция гибридной модели образования в контексте задач, которые институт образования решает для общества, их статической и динамической характеристики.

Ключевые слова: задачи института образования, гибридные модели обучения и образования, аристотелевский и галилеевский способы мышления.

THE CONCEPT OF HYBRID MODEL OF EDUCATION

Tomilov Vladimir Anatolyevich
candidate of philosophical sciences, associate professor,
acting department chair of historical education
DVFU branch in Ussuriysk (School of pedagogics)

Summary: in article the concept of hybrid model of education in the context of problems which the institute of education solves for society, their static and dynamic characteristics is considered.

Keywords: tasks of institute of education, hybrid models of training and education, Aristotelean and galileevsky ways of thinking.

Институт образования решает для общества три важнейшие задачи – способствовать становлению личности как гражданина; обеспечивать профессиональную ориентацию и профессиональный отбор; создавать базу знаний для последующего непрерывного образования [1, с. 13]. Если первая относится к числу статических, т.е. фактор времени, не входит в условия ее решения, то для решение второй и третьей задачи важна *скорость* действий и *темп* (от лат. *tempus* время) деятельности, поэтому она является динамической, точнее – темпорально-динамической. И скорость, и темп относятся к физическим величинам, что, в свою очередь, требует не *аристотелевского*, а *галилеевского* способа мышления.

Аристотелевский способ мышления имеет в виду фенотип, т.е. свойства, которые изменяются при жизни человека в результате внешнего воздействия, включая влияния педагогического характера. Здесь актуальны, например, лица как носители нравственных и иных качеств, формирования которых становится задачей института образования, а идея его осовременивания является стимулом соединения образования с IT-технологиями в учебном процессе и причиной для возникновения *гибридных моделей обучения*, или *смешанного обучения*.

Понятие «blended learning» (*смешанное обучение*)» пришло из бизнеса, где было связано с подготовкой/переподготовкой кадров. Применяются и понятия «гибридное или смешанное обучение», «электронное обучение», «обучение с применением сети Интернет»; при этом «смешанное обучение» (blended) – до 45% онлайн-деятельности, а «гибридное обучение» (hybrid) – 45–80% в режиме онлайн [2, с. 104]. В вузе, в зависимости от степени применения электронного обучения, в образовательном процесс выделяют онлайн-обучение и смешанное обучение. Онлайн-обучение (online learning) – это способ организации самостоятельного изучения учащимися учебных материалов с использованием образовательной среды, которая основана на Интернет-технологиях. Смешанное обучение (blended learning) – сочетание сетевого обучения с очным, интеграция традиционных форм с электронными технологиями, а электронное обучение становится неотъемлемой составной частью образовательного процесса [3, с. 272–279]. В этом случае имеется в виду *гибридизация обучения* – использование в учебном процессе различных ресурсов Интернет и IT-технологий. В сфере образования *гибридизация* может также пониматься как имплантация элементов зарубежной образовательной системы в российскую систему образования, когда формируется гибридная образовательная система с такими ключевыми для нее характеристиками, которые спо-

собны оказаться и неожиданными, и совершенно отличными от желаемых. Происходит скрещивание образовательных систем, которые сформированы в различных условиях как общественного развития, так и материальной, и духовной культуры [4, с. 12]. Здесь гибридное обучение еще не учитывает результаты исследований, полученные в *поведенческой генетике* и связанные с анализом роли *генно-средового фактора* в жизни учащихся.

В настоящее время поведенческая генетика приближает исследователей к построению «уравнения» человеческого развития, в котором *независимыми переменными являются гены и среда, а зависимым – само развитие* [5]. При этом результаты анализа генно-средового взаимодействия, или *совместного действия генетических и средовых факторов*, показывают, что действие генов без «присутствия» определенных средовых факторов может и не проявляться. Важны соответствия среды человека его генотипу: например, когда одаренные дети отбираются для обучения в специализированной образовательной среде (математические школы), среда способствует дальнейшему развитию ученика [6, с. 25]. Но создание специализированной образовательной среды, хотя и может рассматриваться на уровне развития математических способностей, однако оно не предполагает *массового характера*, т.е. не охватывает общество в целом. И в этом случае актуален *галилеевский способ мышления*.

В контексте галилеевского способа мышления любой индивид проявляет свои свойства во *взаимодействии* с другими, поэтому свойства – характеристика конкретных взаимодействий между участниками. А в силу этого, например, вес тела – это не имманентно присущее его «природе» свойство, а характеристика его взаимодействия с гравитационным полем Земли [7, с. 6–7]. И, принимая во внимание, что *скорость* действий – величина физическая, как и *темп* работы, то в условиях разделения труда он определяется *фазовым переходом*, т.е. скачком – как, например, вода переходит в пар или в лед. Иными словами, формирование темпа работы и в целом жизни в обществе, происходит на скрытом (латентном) уровне. И неслучайна задача института образования – профессиональный отбор, который, с одной стороны, являясь элементом организации труда; с другой – ориентирован на способности «от природы» (генотип), который не изменяют средства внешнего воздействия. Более того, профессиональный отбор является *выстрелом по движущейся мишени*, как и социализация личности [8, с. 124], и может быть удачным/неудачным, выступая средством формирования рабочей группы как системы с однородным/неоднородным (гомогенным/гетерогенным) составом участников, что и вызывает автодинамические латентные (скрытые) эффекты. Ее состояние регулируется системными законами, в числе которых – закон «слабого» звена. Еще в 1917 году А.А. Богданов заметил: существует закон, согласно которому «...прочность цепи определяется наиболее слабым звеном, скорость эскадры – наиболее тихоходным кораблем» [9, с. 353]. В свою очередь, исследования профессионального отбора позволяют сделать вывод, что *удачный* его результат повышает на 20–40% производительность труда, не считая высокое качество результатов и низкий уровень утомляемости работника после смены [10, с. 62]. А *скорость* действий напоминает производительность: не случайно в одном случае говорят о единице расстояния в единицу времени, в другом – о единице результативности в единицу времени [11, с. 49]. Иными словами, при разделении труда его организация в контексте результатов профессионального отбора принимает форму $t(r \pm c = \updownarrow 20-40\%)$, где «t» – труд, «r» – работник, « $\pm c$ » – это «удачный (+20–40%)»/«неудачный (–20–40%)» профессиональный отбор, а « \updownarrow » – колебание производительности в зависимости от результатов отбора. О социальных последствиях можно сделать вывод на представленном М. Вебером примере анализа *протестантской трудовой этики*.

По М. Веберу, становление капиталистической производительности труда связано со следующим причинным соотношением – *своеобразный склад психики*, а он прививается воспитанием, и религиозной атмосферой родины и семьи, которые определяют не только выбор *профессии*, но и дальнейшее направление профессиональной деятельности. Однако в меньшей степени учитывается то, что процесс осуществляется и в условиях разделения труда, и в обстановке, когда религиозная община и семья характеризуются тем, что не порицают «*перемену* профессии», если в качестве важного критерия выступала ее «доходность». При этом всеми осознавалось, что «...не для утех плоти и грешных радостей, но для Бога следует вам трудиться и богатеть». В общине может возникать и «дух» атеизма, устраняющий и религиозный долг, и, следовательно, *всеобщность*, без действия которой лишь представление о «профессиональном долге» бродит по миру, как призрак прежних религиозных идей [11, с. 64, 190–191, 206]. Иными словами, религиозный долг служил

реализации *принципа всеобщности*, который в наши дни «производит» институт образования, если его модель связана уже не с *аристотелевским*, а с *галилеевским* способом мышления.

Для аристотелевского способа мышления характерен факт, отмеченный уже современными философами, а именно: «...Аристотель отрицал некоторые единичные вещи – например, боль...» [12, с. 49], как закономерное и утверждение, что одни люди поступают случайно, а другие «...действуют согласно со своими способностями, развитыми привычкою» [13, с. 15]. Однако *действия*, которые у людей вызывают *боль* (страдание), привычками *не становятся*.

В контексте *галилеевского способа мышления* существуют работники, которых можно назвать *эрготемпоральными* (от гр. *ergon* работа + лат. *tempus* время), которые *различаются по скорости* действий и *темпу* деятельности – типы « $A(p+c)=\uparrow 20-40\%$ » и « $B(p-c)=\downarrow 20-40\%$ », а из их взаимодействия (\leftrightarrow) возникают совокупные работники – « $C(A\leftrightarrow A)=\uparrow 20-40\%$ », « $C(B\leftrightarrow B)=\downarrow 20-40\%$ », « $C(A\leftrightarrow B)=?$ ». Если первые два по составу *однородны*, или гомогенны, третий – *неоднороден* (гетерогенный). Совместная работа характеризуется целостностью, т.е. общим *темпом*, что достигается *фазовым переходом* (скачок): здесь чувство *боли* (страдание) как регулятор *темпа* определяет направление его становления в форме « $C(A\leftrightarrow B)=B\leftarrow A(\downarrow 20-40\%)$ » посредством и за счет *снижения скорости* действий/*темпа* работы (закон «слабого» звена). Иными словами, сама по себе община (группа) протестантов, допуская смену (B/A) профессии, повышает ее «доходность», – *эрготемпоральный* работник « $C(A\leftrightarrow B/A)=A\leftrightarrow A(\uparrow 20-40\%)$ » с *рентообразующей* (+20-40) производительностью. Нарушение *всеобщности* из-за проявления «духа» атеизма вызывает трансформацию в *эрготемпорального* работника типа « $C(A\leftrightarrow B)=B\leftarrow A(\downarrow 20-40\%)$ » (–20-40%), т.е. не являющегося уже группой с *рентообразующим* уровнем производительности труда, как и другие участники хозяйственной жизни, окружавшие его в тот период времени. Именно созданием социально-экономических условий в обществе и должна заниматься *гибридная модель образования*, формируя не только *добросовестного* (фенотип-компетенция), но *компетентного* (генотип + фенотип) субъекта хозяйственной жизни.

Понятие «компетентность» отличается от понятия «компетенция» уже в контексте предложенного Н. Хомским в 1965 году понятия «компетенция» применительно к теории языка: проводится фундаментальное различие между *компетенцией* (знание языка говорящим – слушающим) и *употреблением* – *реальное использование* языка в конкретных *ситуациях*, когда *употребление* – актуальное проявление компетенции как связанное с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками говорящего, с его жизненным опытом [14, с. 12–17]. Кроме того, по аналогии с *употреблением* языка в той или иной ситуации, процесс действия в *трудовой ситуации* связан с практическим знанием, которое можно определить не как *значение* (компетенция) действия, а как его *смысл* или *рассеянное знание* по содержанию чувственно-эмоционального характера, как элемент *эмоционального интеллекта*. Различие между *значением* (компетенция) действия и его *смыслом* (компетентность) состоит в том, что первое абстрактно и не содержит чувства *боли* (страдание) как регулятора активности индивида, а у второго, напротив, *боль* (страдание) пронизывает действие, если затрачиваемая энергия чрезмерна. Связанный с антропологической характеристикой индивида, *смысл* действия универсален: несет печать *всеобщности*. Т.е. *компетентность* не является более значима, чем *компетенции*; она иного рода: в ее состав входит *невербализованный* (эмоционально-чувственный) *операциональный смысл* – это единица анализа *бессознательного* – форма психического отражения, способная *сближать смыслы* [15, с. с. 25–26, 35]. Его внешнее выражение *боль* (страдание), которая, с одной стороны, принимает форму *знака* (смысл); с другой – элемента информации, разделяемой всеми представителями человеческого рода и в плане проявления *всеобщности*, *одинаково влияющей* на выбор модели поведения как опосредованной эмоциональным состоянием каждого и всех, что связано уже с общим (универсальным), с особенностями эволюции рода (П.К. Анохин).

Согласно П.К. Анохину, в ходе эволюции организм человека оказался очень выгодно приспособленным к изменяющейся среде: даже не определяя тип, форму, механизм и другие параметры тех или иных воздействий, он в состоянии быстро отреагировать с помощью определенного качества эмоционального (аффективного) состояния, сведя их к «...общему биологическому знаменателю: полезно или вредно для него данное воздействие» [16, с. 313]. Не вызывает также сомнения, что эмоции, мобилизуя энергию, руководят как мыслительной, так и физической активностью, направляя ее в нужное русло; *эмоции регулируют, фильтруют наше восприятие* [17, с. 27].

Эмоциональная энергия, регулируя его адаптацию к среде, представляет собой *рассеянное знание*, а оно уже является и *практическим*, и *индивидуально-эксклюзивным*, и наполненным *личностным смыслом*, что вызывает к нему *доверие* на уровне работника как участника совместной (группа) работы. В связи с этим если свойства людей и проявляются во *взаимодействии* между ними, в них отражена и его организация (структура), и способ исполнения (состав группы), которые формируют способ адаптации и работников друг к другу, и рабочей группы к другим субъектам хозяйственной жизни общества в форме *информационных элементов* совокупного процесса.

Понятие «рассеянное знание» в научный оборот ввел экономист Ф. Хайек, согласно которому все имеющееся в обществе знание представляет бесконечное разнообразие несопадающих и противоречивых мнений о *состоянии спроса и предложения*. Знание не существует в каком-либо завершенном, как и явно выраженном виде, а *рассеяно между всеми индивидами, через которых оно только и существует*. При этом само *рассеянное знание* сводится к *трактовке знания как деятельности ума*, приводящей к получению блага [18, с. 6]. Если *рассеянным* является знание о спросе и предложении, рынок – координатор. В австрийской экономической школе *рассеянное знание* связано с *практическим знанием*, признающим *эксклюзивным и рассеянным*. Имеется в виду то, что действующий субъект обладает частью информации, которая генерируется и в масштабах социума, и распространяется глобально. Предприниматель, или проявляющий предпринимательство человек, действует личным способом, а он поэтому неповторим (эксклюзивен) и осуществляется в форме, которая уже недоступна другим. Эксклюзивное знание заключено в сознании индивидов, которые действуют и в совокупности составляют общество, но само *знание рассеяно* между ними. Предприниматель знает средства достижения цели, тем самым и преодолевает отсутствие *координации*. В связи с тем, что практическое знание – это в основном *неявное* знание, которое *нельзя выразить словами*, то, не имея издержек, носит творческий характер, который и производит прибыль: она, возникая из ничего, признается *чистой предпринимательской прибылью* [18, с. 67–70]. Иной подход к *рассеянному знанию* как основанию *прибыли* – в понимании М. Вебера, когда имеется в виду рост «доходности», а точнее – выход на *рентнопроизводительный* уровень активности человека и группы работников; он характерен и для А.В. Чаянова, который признает: рост производительности возможен под *нажимом* внутривозвращенных сил, выступающих как простые *рентообразующие факторы* [19, с. 122]. Т.е. финансовое состояние института образования определяется не его *задачами*, а его функциями, оказываясь тем самым зависимым и от методологии, и процедуры анализа. Иными словами, *выбор профессии*, благодаря которому воспроизводится производительность труда *рентного* («доходного») характера и участие в этом процессе института образования, – условия его превращения в *рентообразующий фактор*, если он принимает *гибридную модель*, сочетающую в одном процесс способности «от природы» (генотип) и формируемые при жизни (фенотип) с учетом достижений анализа генно-средового фактора. В частности, выводов С. Скarr, считающей: генно-средовые отношения принадлежат к биологическому уровню в структуре индивидуальности, поэтому они являются *генетически заданными*. Тем не менее исследования психогенетики приводят к выводу: (а) *среда формирует скорее различие, чем сходство*; (б) *инструменты измерения среды показывают высокий уровень генетического контроля*; (в) *при анализе фенотипа роль среды оказывается незначительной*. Иными словами, люди сами или создают, или находят определенные средовые условия, но они не являются пассивными «жертвами» своих генов и «доставшейся» им среды. Индивидуальный генотип оказывается «конструктором» индивидуальной среды. Имеющий *генетически заданный медленный индивидуальный темп*, уже не станет выбирать профессию, требующую *высокой скорости*. Результаты исследования позволяют построить концепцию – «генотип → среда», которая ориентирована на путь от генотипа к среде, обратный «влиянию среды на индивидуальность» [20, с. 50, 125–126, 128–129]. В этом случае актуально «конструирование» инфраструктуры, что может и становится задачей *гибридной модели образования*, а определение ее элементов – предметом специального исследования.

Итак, решение институтом образования для общества таких важнейших задач как – способствовать становлению личности как гражданина; обеспечивать профессиональную ориентацию и профессиональный отбор; создавать базу знаний для последующего непрерывного образования – должно учитывать не только их статический, но и *темпорально-динамический* характер, что также предполагает изменение его модели; в частности, развитие *модели гибридного образования*, а ус-

ловия формирования его инфраструктуры могут в этом случае становиться предметом специального исследования.

Список литературы

1. Шереги Ф.Э. Социология образования: прикладной аспект – М., 1997.
2. Рубцов Г.И. Смешанное обучение: анализ трактовки понятия / Г.И. Рубцов, Н.В. Панич // Отечественная и зарубежная педагогика – 2016. – №5 (32). – С. 102-109. – URL: http://ozp.instrao.ru/images/nomera/Pedagogika_05_2016.pdf.
3. Фомина А.С. Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологически и педагогически аспекты // Теория и практика общественного развития – 2014. – №21. – С. 272-279. – URL: <http://teoria-practica.ru/vipusk-21-2014/>.
4. Сенашенко В.С. Образовательная гибридизация как инструмент модернизации системы высшего образования / В.С. Сенашенко, А.А. Макарова // Вестник высшей школы. – 2017. – №1. – С. 11-15.
5. Геномика поведения: детское развитие и образование. – Томск, 2016.
6. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования – М., 2004. – С. 29-36.
7. Леонтьев Д.А., Е.Ю. Патяева. Курт Левин – методолог научной психологии // Левин, К. Динамическая психология: Избранные труды – М., 2001. – С. 4-20.
8. Смелзер Н. Социология: пер. англ. – М., 1994.
9. Богданов А.А. Вопросы социализма: Работы разных лет – М., 1990.
10. Архангельский Г.А. Организация времени – СПб., 2005.
11. Вебер М. Избранные произведения: Пер. с нем. – М., 1990.
12. Рорти Р. Философия и зеркало природы – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1997.
13. Античные риторики – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978.
14. Зимняя И.А. КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М., 2004. – URL: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1&*.
15. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984.
16. Анохин П.К. Избранные труды. Философские аспекты функциональной системы. – М., 1978.
17. Изард К.Э. Психология эмоций / Перев. с англ. – СПб., 1999.
18. Бочко В.С. Рассеянное знание и проблема скоординированного развития экономики // Известия УрГЭУ. – 2010. – № 3 (29). – С. 5-17.
19. Уэрта де Сото Х. Австрийская экономическая школа: рынок и предпринимательское творчество. – Челябинск, 2009.
20. Чаянов В.А. К вопросу теории некапиталистических систем хозяйства // Чаянов А.В. Крестьянское хозяйство: Избранные труды – М., 1989. – С. 114-143.
21. Равич-Щербо И.В. Психогенетика. М., 2000.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Хиль Екатерина Александровна
магистрант
филиала ДВФУ в г. Уссурийске
(Школа педагогики)

Аннотация: В статье рассматривается концепция социального партнерства семьи и школы как основы российского образования, формирования взаимодействия в субъект-субъектных отношениях в образовательном процессе.

Ключевые слова: школьное образование, социальное партнерство, сотрудничество.

SOCIAL PARTNERSHIP OF SCHOOL AND FAMILY IN EDUCATIONAL PROCESS

Khil Ekaterina Alexandrovna

master's degree student in the direction of training "Pedagogical education»

branch of the far Eastern Federal

University in the city of Ussurisk (School of education)

Abstract. In article the concept of social partnership of family and school as the basis of Russian education, the formation of the interaction in the subject-subject relations in educational process.

Keywords: school education, social partnership, cooperation.

Проблема развития личности ребенка в процессе школьного образования всегда вызывает большой интерес. Одним из путей ее решения является продуктивное сотрудничество родителей и учителей. Такое сотрудничество возможно как традиционных, так и инновационных формах организованного взаимодействия.

В нормативном документе «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» говорится, что «образование обязано быть доступно, открыто и привлекательно как для обучающихся, так и для их родителей (законных представителей)» [2, п. 21]. Это предполагает участие родителей (законных представителей) «в разработке основной образовательной программы начального общего образования, проектировании и развитии внутришкольной социальной среды, а также в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся» [2, п. 22]. Координация процесса образования и воспитания между школой и семьей зависит от наличия у учителя компетенции сопровождения родителей в организации учебной деятельности учащегося.

Данные нормативные положения обусловлены современными тенденциями взаимодействия семьи и школы, которые характеризуются возросшим уровнем взаимных требований, которые предполагают выработку новых форм сотрудничества, а также формирование практики привлечения родителей к управлению воспитательно-образовательным процессом в образовательном учреждении.

Проблемы социального партнерства семьи и школы в сфере образования достаточно широко освещены в научной литературе. Так, еще в 20–30-е годы XX века в процессе становления советского школьного образования проблемы взаимодействия семьи и школы прямо или косвенно рассматривались в работах В.В. Зеньковского, Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко и др. Именно такие педагоги-новаторы как А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. вводят понятие социального партнерства семьи и школы в воспитании учащихся, при котором учитель помимо непосредственной своей образовательной деятельности способствует педагогическому просвещению родителей в вопросах воспитания детей [4, с. 127].

Н.В. Карташев отмечает, что В.А. Сухомлинский одну из важнейших задач учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения видел в создании школы для родителей. Здесь их объединяют в группы в зависимости от времени поступления ребенка в школу. Причем, школа для родителей начинала работу за три года до поступления их детей в школу и продолжалась на протяжении всех лет обучения ребенка. Основная задача работы школы для родителей заключалась в подготовке семьи к организации развивающей среды для детей. Автор указывает на тот факт, что именно для формирования единых педагогических позиций школы и семьи В.А. Сухомлинский добивался того, чтобы родители понимали диалектику развития личности ребенка. Усилия педагога должны направляться на формирование и укрепление взаимодействия семьи с образовательным учреждением, с целью сонаправленности их совместной работы по воспитанию детей [4, с. 127].

К началу восьмидесятых годов XX столетия, как считает Н.Е. Продиблох, были выработаны основные методологические подходы по проблеме взаимодействия учителя, школы в целом и родителей. Среди исследователей отмечаются: В.Г. Бочарова и Б.З. Вульфова, которые теоретически обосновали процесс институализации образования, а также сущность наиболее эффективных форм взаимодействия субъекта и объекта образовательного процесса; Ю.К. Бабанский и И.В. Гре-

бенникова, описавшие и проанализировавшие процесс взаимодействия семьи и школы; Р.М. Кап- ралова и О.Н. Урбанская, исследовавшие вопросы, связанные с педагогическим просвещением родителей и теоретически обосновавшие этапы подготовки учителей к работе с семьей. Таким образом, в советской школе проблема взаимодействия семьи и школы была достаточно изучена, и оба эти социальных института органично вписывались в воспитательную формулу «школа-семья- общественность-производство» [9, с. 39].

По мнению А.Н. Рязанцевой, в отечественной педагогической литературе по проблемам взаимодействия семьи и школы выделены три вида связей: школа - семья, семья - школа, социальное партнерство. Первые два вида связи формируются посредством оптимизации влияния семьи на ребенка через развитие педагогической культуры родителей, оказание различных видов помощи, включение родителей в образовательный процесс. Социальное партнерство как вид связи, является «открытой» моделью образовательного учреждения, поскольку предполагает непосредственное участие родителей в качестве партнеров в образовании и воспитании детей [10, с. 7].

Характерной особенностью социального партнерства выступает взаимодействие школы и родителей, базирующееся на осознанном участии в этом процессе, что и зафиксировано в федеральном государственном стандарте начального образования. Наибольший педагогический эффект «открытого» взаимодействия достигается посредством планирования совместной деятельности, организацией социальной среды, обеспечивающей развитие ребенка [5, с. 21].

Несмотря на проведение исследований, посвященных различным аспектам социального партнерства, изучение развития социального партнерства на уровне отдельных образовательных организаций как вовлеченность всех участников образовательного процесса в достижение целей школьного образования, а также разработка механизмов взаимовлияния между семьей и школой, направленных на гармонизацию отношений, не получило комплексного изучения.

Социальное партнерство на уровне образовательной организации призвано обеспечить баланс реализации интересов семьи и школы, а следовательно стабильность в развитии самой школы [3].

Можно предположить, что процесс формирования социального партнерства в образовательной организации будет более эффективен при следующих условиях:

- 1) целенаправленно регулируются отношения субъектов системы социального партнерства в образовательной сфере;
- 2) планомерно формируется на уровне отдельного класса и школы механизм согласования интересов и разрешения конфликтов между субъектами системы социального партнерства;
- 3) образовательная политика направлена на формирование в сознании и поведении субъектов системы социального партнерства направленности на сотрудничество.

Реализация обозначенных условий обеспечит усиление партнерства семьи и школы, что станет фундаментом успешного развития каждого ребенка в образовательной организации [6, с. 362].

Согласно теории менеджмента, управление любой организацией осуществляется на основе существующей общественной потребности выстраивать определенные взаимоотношения между людьми в процессе совместной деятельности, в нашем случае, образовательной деятельности.

Е.Г. Нимаева характеризует управление как действие субъекта, направленное на самоуправление или на изменение и манипуляцию объектами и субъектами реальности по заранее продуманной программе. Фактически, под управлением в системе школьного образования понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, определяемой ФГОС по каждому уровню образования, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации [1, с. 53].

Как утверждает А.Н. Рязанцева, когда говорят об управлении школьным образованием как системе, подразумевают множество взаимодействующих элементов, находящихся в отношениях и связях, составляющих целостное образование. Вот эти отношения и связи и есть суть социальное партнерство, направленное на эффективное функционирование школы [9, с. 10].

Понятие социального партнерства определяется как общественный институт, обеспечивающий регулирование взаимодействий участников образовательной деятельности (семьи и школы), направленных на повышение степени согласования и реализации их интересов по актуальным вопросам отношений, возникающих в образовательном процессе. Социальное партнерство направлено на то, чтобы обеспечить на основе равноправного сотрудничества реальное участие се-

мы в жизни школы на основе оптимального баланса реализации интересов сторон [9, с. 42].

В современной теории социальное партнерство характеризуется отношениями, ориентирующимися не на конфронтацию сторон, а на поиск, достижение социального консенсуса, в котором объективно заинтересованы все важнейшие социальные группы в сфере образования, государство в целом, так как при нем достигается образовательный результат, обеспечивающий общественный прогресс [6, с. 363]. Отсюда основой взаимодействия школы и семьи является общая цель: обеспечить формирование сотруднических отношений между всеми участниками педагогического процесса, создающими благоприятные условия для социального становления, воспитания и обучения детей.

Для достижения социального партнерства необходимо решить следующие управленческие задачи:

1) обеспечить престижность родительского комитета как формы самоуправления школой посредством совместного принятия Положения об организации его деятельности (вносить на рассмотрение органов самоуправления школы предложения по организации и проведению внеклассной работы с обучающимися, по улучшению работы педагогического коллектива с родителями; устанавливать связи с административными органами, общественными организациями, предприятиями, учреждениями по вопросам оказания школе помощи в проведении воспитательной работы, укреплению ее материально-технической базы; участвовать в работе по профориентации обучающихся путем организации экскурсий на производство, встреч с людьми разных профессий; участвовать в работе по контролю за организацией питания обучающихся);

2) целенаправленно планировать как классным руководителем, так и руководством школы, проведение всех воспитательных мероприятий в школе и классе с участием родителей;

3) планировать систему мероприятий по педагогическому просвещению родителей;

4) организовать методическую работу с педагогами по проблеме взаимодействия с семьей;

5) сформировать систему стимулирования взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса [7, с. 63].

Главной идеей развития взаимодействия является признание и обеспечение субъектной позиции всех участников педагогического процесса.

В современной школе, как отмечает Т.В. Хуторянская, целесообразно рассматривать дифференцированный подход ко всем формам взаимодействия школы с родителями. Педагогам следует не навязывать всем родителям одинаковые формы взаимодействия, а ориентироваться на потребности, запросы родителей, особенности семейного воспитания, терпеливо приобщая их к делам школы и класса [12, с. 4].

В традициях российской школы, как пишет О.Н. Урбанская, были выработаны определенные методы и формы работы учителя с семьей. Только специально организованная учителем кропотливая, ежедневная работа с родителями обучающихся в различных аспектах учебно-воспитательного процесса приносит положительные результаты, поскольку именно родители являются равноправными членами классного коллектива [11, с. 133].

Несмотря на достаточную изученность проблемы «учитель – родитель», современные научно-педагогические подходы к ее решению требуют поиска новых форм работы учителя с семьей.

На основе анализа данных социологических опросов, проведенных весной 2018 г. среди 1800 учителей Москвы, П.В. Шевченко рассмотрел социальную роль классного руководителя в современной школе и его специфические функции. Автор сравнил роль учителя-предметника и роль классного руководителя и отметил, что именно классный руководитель является связующим звеном между родителями и школой в целом, становясь «не только коммуникатором, но также организатором и проектным менеджером» (рассказывает родителям о проблемах ребенка, совместно с родителями вырабатывает стратегию помощи ребенку) [13, с. 133]. Давление со стороны родителей классные руководители отмечают в 1,5 раза чаще, чем учителя-предметники, поскольку именно через классных руководителей родители пытаются воздействовать на администрацию школы, других учителей, а также на одноклассников своего ребенка [13, с. 135].

П.В. Шевченко выбрал позиции, значимость которых заметно различается для разных сторон образовательного процесса (Табл.) [13, с. 137].

Таблица 1 – Профессиональные качества классного руководителя, оцениваемые родителями и учителями (ранги)

Качества	Родители	Классные руководители
Диагностика профессиональных интересов обучающихся	6	20
Командообразование в школьных коллективах	7	16
Диагностика образовательных запросов учащихся	11	18
Учет возрастных особенностей детей во внеурочной деятельности	17	4
Профилактика правонарушений	12	6
Вовлечение родителей во внеурочные мероприятия	19	8
Внеурочная работа с высокомотивированными и одаренными детьми	18	10

Как видно из результатов социологического исследования, наблюдаются противоречия в ролевых ожиданиях учителей и родителей от действий классного руководителя, где особенно характерно различие в ранговых позициях по вопросу вовлеченности родителей во внеурочные мероприятия (для учителя данная позиция является одной из самых значимых, поскольку занимает 8 позицию, то для родителей она абсолютна незначима, так как занимает предпоследнюю 19 позицию из предложенных двадцати).

В ФГОС НОО начальная школа характеризуется как особый этап в жизни ребенка, связанный с изменением ведущей деятельности, освоением новой социальной позиции [2]. Обучение и воспитание учащихся начальной школы строятся с учетом самооценности первого звена системы образования как фундамента всего последующего обучения.

Одной из важных идей в освоении новой социальной позиции младших школьников является направленность процесса обучения на формирование у них познавательной активности, что предполагает выполнение заданий частично-поискового, творческого характера. Ведущим средством организации учебной деятельности, направленной на процесс «открытия» каждым учеником конкретного знания, является отбор наиболее эффективных методов обучения младших школьников, методологической основой этого отбора является концепция непрерывного образования, ориентирующая на формирование высокого уровня мастерства учителя начальных классов, его интеллектуального развития и творческого потенциала, «способного выявить и развить потенциал своих учеников» [8, с. 153]. Добиться этой цели возможно только в сотрудничестве учителя с семьей учащихся, чтобы обеспечить педагогическое сопровождение родителей в организации учебной деятельности учащегося, чтобы родители поддерживали поисковую активность ребенка, которая и становится основным мотиватором учебной деятельности.

Следовательно, чтобы запущенный новым образовательным стандартом механизм заработал, учителю необходимо овладеть не только знаниями, но и наиболее эффективными способами взаимодействия с семьей учащихся. Это миссия учреждений высшего педагогического образования: подготовка будущих учителей начальных классов к совместной с родителями воспитательной деятельности. Только в условиях совместной педагогической деятельности школы и семьи становится эффективной организация обучения и воспитания детей.

Вместе с тем, система педагогического образования слабо ориентирует студенческую молодежь на овладение профессиональными умениями и навыками по сотрудничеству с семьей. В итоге учитель не всегда компетентен, способен критически осмыслить и творчески применить на практике методики и технологии различных форм работы учителя с семьей, способен обеспечить педагогическое просвещение родителей, которым часто проще сделать за своего ребенка домашнее задание, чем обеспечить своей поддержкой его поисковую активность.

Проблема заключается в повышении эффективности педагогического образования как механизма управления качеством образования. Поэтому программа подготовки и переподготовки педагогических кадров Российской Федерации и Приморья не может осуществляться вне рамок системы профессионального становления учителей, формирующей готовность освоения учителями современных учебно-воспитательных, развивающих практик и методов управления образовательной деятельностью через взаимодействие с семьей. Только такую систему организации обуче-

ния и воспитания детей в ходе совместной педагогической деятельности школы и семьи можно рассматривать как механизм управления качеством образования.

Подводя итог, скажем: в целом о взаимодействии начальной школы и семьи написано достаточно много работ, описаны самые разнообразные формы работы учителя начальных классов с семьей. Однако не достаточно комплексных исследований, показывающих специфику готовности учителя начальных классов, предполагающую продуктивное взаимодействие с родителями младших школьников. Включение накопленного теоретического и практического опыта по этой проблеме в современную методическую основу преподавания может оказать неоценимую помощь при организации современной работы по улучшению качества начального общего образования.

Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 года № 413 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>
2. Бутолина Л.Э. Сотрудничество учителя начальных классов и родителей, как фактор успешности обучения и воспитания: Методическая разработка [Электронный ресурс]. – Пермь, 2016. – Режим доступа: <https://dlyapedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=4303>
3. Карташев Н.В. Становление отечественной педагогики взаимодействия образовательного учреждения и семьи в процессе воспитания ребенка [Электронный ресурс] // Вестник Брянского государственного университета. – 2016. – №1. – С. 126-135. – Режим доступа: http://vestnik-brgu.ru/wp-content/numbers/v2012_11.pdf
4. Крючкова И.В. Инновационная практика достижения результатов образования школьников в условиях реализации новых ФГОС. Учебное пособие. – М.: Авторский Клуб, 2015. – 383 с.
5. Куриленко О.С. Работа с родителями в условиях современной школы [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 361-363. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6741/>
6. Методическое пособие для учителей начальных классов: работа с родителями / Ред. Ю.Г. Максимов. – Глазов: Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко, 2016. – 78 с.
7. Низовцева Л.А. Педагогическая практика в подготовке современного учителя начальных классов: опыт, проблемы, перспективы // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – С. 153-158.
8. Нимаева Е.Г. Родители, дети, педагоги: взаимопонимание и взаимодействие // Образование и воспитание. – 2016. - №3 (08). – С. 53-54.
9. Продиблех Н.Е. Взаимодействие семьи и школы: теоретические и методологические проблемы [Электронный ресурс] // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2009. - №1. – С. 39-43. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-semi-i-shkoly>
10. Рязанцева А.Н. Родители – социальные партнеры учителя / А.Н. Рязанцева // Начальная школа. – 2009. – №11. – С. 7-10.
11. Урбанская О.Н. Работа с родителями младших школьников. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
12. Хуторянская Т.В. Технологические приемы сотрудничества учителя с семьей младшего школьника // Начальная школа. – 2010. – №4. – С. 3-5.
13. Шевченко П. В. Классный руководитель в современной московской школе // Социологические исследования. - 2019. - № 6. - С. 133-139.

РАЗДЕЛ II. ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Горностаева Татьяна Николаевна

*кандидат физико-математических наук,
доцент, заведующий кафедрой информатики,
информационных технологий
и методики обучения филиала ДВФУ
в г. Уссурийске (Школа педагогики)*

Горностаев Олег Михайлович

*кандидат физико-математических наук,
доцент, доцент кафедры математики,
физики и методики преподавания филиала ДВФУ
в г. Уссурийске (Школа педагогики)*

Аннотация: в статье рассматривается понятие и проблемы реализации цифрового обучения в системе образования в современную эпоху, цифровизация образования и, связанные с этим процессом многочисленные проблемы и риски.

Ключевые слова: образование, цифровая трансформация образования, цифровизация образования, цифровое обучение, информация, компьютерная грамотность.

DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Gornostaeva Tatiana Nikolaevna

*candidate of physical and mathematical sciences,
Associate Professor, Head of the Department of informatics,
information technologies and methods of teaching
the Far Eastern Federal University in Ussuriysk (School of Pedagogy)*

Gornostaev Oleg Mikhailovich

*candidate of physical and mathematical sciences,
Associate Professor, Department of Mathematics, physics and teaching methods,
the Far Eastern Federal University in Ussuriysk (School of Pedagogy)*

Abstract: the article discusses the concept and problems of the implementation of digital learning in the education system in the modern era, the digitalization of education and the numerous problems and risks associated with this process.

Keywords: education, digital transformation of education, digitalization of education, digital learning, information, computer literacy.

Являясь преподавателями с физико-математическим образованием и физико-математической степенью, предлагаем разобраться с такими терминами, как «цифровое обучение», «цифровое образование», «электронное образование», «цифровая образовательная среда», «цифровая грамотность», «цифровая школа», **которые часто встречается как в педагогической литературе и в педагогическом обиходе, так и в нормативно-правовых документах, то есть, как сейчас принято говорить, эти термины находятся в тренде.**

Определение термина «образование» закреплено в подпункте 1 статьи 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [8] и включает в себя два смысловых элемента:

- образование как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства;

- образование как совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности, в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Таким образом, понятие образования трактуется двояко, с одной стороны это – «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения», с другой стороны – «совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ... компетенций». И это понятие согласуется с изречением «образование можно и разделить с другим человеком и, дав его другому, самому не утратить его», приписываемым Пифагору. Поскольку автоматическое устройство – компьютер не может заниматься воспитанием обучающихся – это прерогатива человека, то термины «цифровое образование», «цифровизация образования» в общем-то бессмысленны, их надо исключать из употребления, заменив на «цифровое обучение», то есть получение обучающимися предметных знаний, умений, навыков, компетенций с использованием компьютера и информационно-коммуникативных технологий.

Наряду с «цифровым обучением» часто используют термин «электронное обучение» (E-learning, сокращение от английского Electronic Learning) – под которым «понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку, информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников». Это понятие так определено в статье 16 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [8].

Цифровое обучение непосредственно связано с таким понятием, как «цифровая грамотность», всеобщее овладение которой, как утверждал наш президент на форуме ПМЭФ-17, «...является задачей национального уровня» [9]. Цифровая грамотность – это готовность и способность личности применять цифровые технологии уверенно, эффективно, критично и безопасно во всех сферах жизнедеятельности.

Следует отметить, что бум **цифрового обучения** в мире, в том числе в России, произошел **под влиянием ряда факторов**, практически совпавших во времени [3]:

1. **Появлением парка персональных компьютеров, всевозможных устройств и соответствующего программного обеспечения.**

2. **Успехами в области искусственного интеллекта.** Утверждением идентичности механизмов переработки информации мозгом человека и компьютером: так называемая «компьютерная метафора».

3. **Наследованием технологического подхода к управлению процессом обучения**, активно используемого в 1960–1980-е годы в программированном обучении – предшественнике цифрового.

4. **Проникновение бизнеса в процесс обучения, с точки зрения которого система образования – неисчерпаемый рынок для купли-продажи образовательных услуг.**

Ключевыми идеями **цифрового обучения** являются:

1. Обучение как сфера бизнеса.

2. Кастомность.

3. Существенное изменение содержания и методики обучения.

Остановимся подробно на этих идеях.

Итак, обучение – это сфера бизнеса, а конкретно – продажа образовательных услуг. Обучающемуся, ученику или студенту, прививают ряд компетенций, чтобы затем продавать их труд с прибылью. Обучающийся рассматривается как товар – отсюда устремленность на таланты, которые, в понимании ярых сторонников «цифровизации образования», являются теми молодыми людьми, которые способны создать за короткое время новый и крайне прибыльный бизнес.

Следует отметить, несмотря на то, что словосочетание «образовательная услуга» в настоящее время является привычным и часто употребляемым сторонниками экономических отношений в системе образования, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» образование, как было процитировано выше, это – общественное благо, и оно нигде и никак не включает в себя термин «образовательная услуга». В то же время, в других разделах этого закона употреб-

ляется термин «платная образовательная услуга», что, возможно, и стало причиной возникновения негативного значения понятия «услуга», фактически низводящего сферу образования до уровня сферы бытовых услуг.

Кастовость представляется возвратом к евгеническому подходу, так как трансформируется сам процесс и содержание обучения, происходит натаскивание учеников на узкоспециализированные навыки и раннее деление их на соответствующие карьерные группы, выйти из которых они уже не смогут. Насаждается изначальное неравенство: одни – «люди одной кнопки» [6], другие – творцы, разработчики этих кнопок. Отсюда – индивидуальные траектории развития и ставка на «одарённых детей». Одним – «человеческое обучение», другим – дистанционное, онлайн обучение. Причём, ученикам «одной кнопки» уготована судьба обслуживающего персонала. Хотя в «Атласе новых профессий» [1], составленном в Сколково «цифровиками», говорится об «архитекторах виртуальных миров» и других красиво звучащих специальностях, в реальности в эпоху интернет торговли мы видим куда больше курьеров, число которых растёт очень быстро. Цифровое образование нужно для возвращения будущих курьеров, потому что курьер мыслит в суженном диапазоне, где главное – выполнение двух-трёх примитивных функций. Но параллельно с этим создаются и специальные заведения для детей элиты, которые функционируют на основе совершенно других принципов. Это школы для детей богатых родителей, к которым не применяется цифровизация.

В настоящее время нет ни педагогической, ни методической теории цифрового обучения, которую могли бы взять за основу школьные учителя и преподаватели вузов. Нет и убедительных доказательств повышения качества обучения посредством использования цифрового обучения. По этой причине происходит сознательное или неосознанное сопротивление цифровизации обучения значительной части педагогического сообщества России, особенно среди учителей и преподавателей старшего поколения. Это сопротивление усугубляется еще тем, что **цифровое обучение** представляет собой, по сути дела, просто приобретение компетенций, нужных в данный момент работодателям, поэтому для «нормального преподавания» оставляется только часть предметов, остальные, в первую очередь, гуманитарные, переводят в онлайн-обучение. Таким образом, фундаментальное образование остаётся только для немногих, это дорогое, «человеческое» образование. Для остальных – дешёвое, «компьютерное», дистанционное. Естественно, все это требует существенного изменения содержания и методики обучения.

Рассмотрим негативные стороны цифровизации обучения в школе, которая адептами ВШЭ преподносится как великое благо и признак высокого уровня цивилизации [9].

1. Непроверенные технологии. Не проводились серьёзные исследования внедрения электронных средств обучения – интерактивных досок, электронных учебников, всевозможных гаджетов на здоровье школьников.

2. Утрата навыков письма. Уже сейчас письму в начальной школе уделяется все меньше внимания. Прежде всего исключили каллиграфию, потом – чистописание, затем, с появлением рабочих тетрадей, письмо от руки постепенно сходит на нет. При реализации цифровой школы, письмо от руки окончательно исчезнет. Вследствие этого пострадает мелкая моторика и координация движений у школьников, они будут хуже распознавать письменный текст, хуже читать, исчезнет стимул изучать орфографию, пунктуацию и грамматику, так как во всех гаджетах есть функция автоисправления.

3. Утрата способности воспринимать длинные тексты. Уже в настоящее время выполнение многих заданий школьниками заключается в поиске информации в Интернете, что приводит к быстрому нахождению ответов в сети, как правило, без углубления в суть вопроса, текст просматривается «по диагонали» с целью выяснения, говорится ли в нем хоть что-то на заданную тему.

4. Экранная зависимость. Даже сейчас многие дети, в той или иной форме страдают экранной зависимостью. Психологи и педагоги приходят к выводу, что компьютеры, айфоны, смартфоны являются одной из форм цифрового наркотика, а обучение при их помощи, лишь усиливает эту наркотическую зависимость.

5. Снижение социальных навыков. Личность ребенка формируется в процессе взаимодействия с окружающим миром и эмоциональное участие этого окружения имеет очень серьезное и большое значение для формирования ребенка. Сосредоточенность ребёнка преимущественно на сетевом общении катастрофически понижает социализацию личности.

6. Снижение умственных способностей. Цифровые технологии, как принято было говорить в начале компьютерной эры, избавят людей от рутинной работы, но, как оказалось, они избавляют их и от умственной работы. А, как известно, орган, который не используется, атрофируется, неиспользуемые связи между нейронными сетями мозга ослабевают, что и происходит в голове зависимого от Интернета ребенка. И дети, и взрослые, пользующиеся Google и Википедией, запоминают не столько информацию, сколько то, где ее можно найти. Продвинутое цифровые технологии негативно влияют на ориентирование в пространстве и на память: зачем что-то запоминать, например, таблицу умножения, или день рождения родственников, когда все можно найти в сетях или электронной записной книжке.

Это неполный перечень минусов цифрового обучения, сюда можно добавить и проблемы со здоровьем (электромагнитное и радиочастотное излучение при использовании беспроводных сетей, развитие дислексии, трудности речевого развития детей, проблемы со зрением), появление компьютерной и игровой зависимости, которое будет усугубляться тем, что школа будет восприниматься как цифровое игровое пространство с дополненной реальностью, либерализация семейных отношений и выход их из привычных для нас форм в силу контроля за семьей с помощью «Электронного паспорта семьи» и создания «воспитательных сообществ».

Апологеты «цифрового образования»: Козлова Н.Ш. [7], Петрова Н.П., Бондарева Г.А. [9], Дьякова Е.А., Сечкарева Г.Г. [5], Гамидова Д.М. [4] отмечают в своих статьях следующие его плюсы.

1. Приучение к самостоятельности. При этом подразумевается, что «цифровое образование» приучает школьников к самостоятельной работе с младших классов, стимулирует их стремление к знаниям и без излишней заботы педагогов ученик добьется более высоких результатов.

2. «Цифровое образование» избавляет человека от горы бумаг и книг, школьникам не придется носить сразу несколько учебников и тетрадей, которые занимают значительное место, много весят и, следовательно, портят осанку. В компьютере вместятся все учебники и пособия, а планшет заменит рабочие тетради.

3. Экономия денежных средств родителей школьников, которым не нужно каждый год покупать бумажные носители, ручки и прочую канцелярию, зачастую дорогую. Электронные версии заменяются на новые только в случае поломки технических устройств.

4. Упрощение работы педагогов. Так как на воспитание и обучение умов школьников тратится много энергии и нервов, то профессия учителя считается одной из сложных. В цифровой системе обучения, считают сторонники этой системы, работа учителя подразумевает лишь помощь. Педагог задает направление, по которому развиваются ученики. Школьники обращаются к нему лишь в спорных ситуациях.

5. Переход к цифровому образованию – это шаг в будущее, так как цифровизация обучения поможет школьникам лучше ориентироваться в информационном мире.

Эти плюсы довольно легко оспорить и даже трактовать как минусы, например, «приучение к самостоятельности» или низведения роли учителя до советника в спорных вопросах.

В ноябре в г. Грозном проходил II педагогический хакатон «Учителя будущего», программа которого была направлена на разработку решений 10 основных проблем современного образования. В хакатоне приняли участие 19 команд из педагогических вузов России, в том числе команда из филиала ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики). Ключевая проблема, которую пытались решить команды – «Что нас ждет в будущем – учитель или искусственный интеллект? Команда Школы педагогики пришла к выводу «Лучший компьютер, который нужен школе – учитель: живой, способный выдержать напор и тысячу вопросов учеников!» [2].

Список литературы

1. Атлас новых профессий. <http://atlas100.ru/>
2. Варицкий И.В. Лучший компьютер – это учитель. [Электронный ресурс] - режим доступа: https://www.dvfu.ru/schools/school_of_education/news/ped-khakaton-grozny-201911/
3. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А.А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал "Homo Cyberus". - 2019. - №1(6). [Электронный ресурс] - режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019.

4. Гамидова Д.М. Цифровизация образования: проблемы и перспективы нового формата обучения. // Вопросы педагогики. Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований».- Москва,- 2019. -№ 6.- С. 28-32.
5. Дьякова Е.А., Сечкарева Г.Г. Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2019. № 2. С. 24–36.
6. Евзрезов Д. В., Майер Б. О. «Образование 2030» - вызов системе образования. 1. Форсайт образования – план создания «людей одной кнопки»? // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2. – С. 118–132.
7. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании. //Вестник Майкопского государственного технологического университета Изд. Майкопский государственный технологический университет .Майкоп. - 2019. №1 .С.83-91.
8. Консультант Плюс – надежная правовая поддержка. Официальный сайт. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
9. Петрова Н.П., Бондарева Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании.// «Мир науки, культуры, образования». Горно-Алтайск. – 2019. №5 .С. 353-355.
10. Четверикова О.Н. «Путь к цифровому слабоумию начинается со школы». Режим доступа: <https://narzur.ru/olga-chetverikova-put-k-cifrovomu-slaboumiju-nachinaetsja-so-shkoly-7>.
11. Яненко Е.Н. К вопросу о системе ценностей в условиях цифровизации экономики //Научный ежегодник центра анализа и прогнозирования. Издательство: челябинский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте российской федерации». Челябинск.-2018. №1-2. С. 205-208.

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

*Довгаль Галина Викторовна,
кандидат политических наук,
филиала Дальневосточного федерального
университета в г. Уссурийске (Школа педагогики)*

Аннотация: в статье рассматривается место электронного образования в современном обществе, его роль в контексте текущих и будущих социальных изменений цифровой эпохи

Ключевые слова: электронное образование, социальные изменения.

E-EDUCATION AS A DRIVER OF SOCIAL CHANGE

*Dovgal Galina Viktorovna,
candidate of political sciences,
branch of the Far East federal
University in Ussuriisk (School of Pedagogy)*

Abstract: The paper examines the place of e-education in modern society, its role in the context of current and future social changes of the digital age

Keywords: E-education, social change

Уровень технизации и технологизации современного общества ставит человека в жесткие условия высокого темпа жизни, предъявляет ему требования соответствия динамичным ритмам эпохи. Реформирование системы образования РФ, ориентированной на ее включение в мировое образовательное пространство, сложность и масштабность задач, стоящих перед вузами страны, определяют актуальность электронного обучения и сетевого сотрудничества как новых вузовских практик. Вызовы времени выявляют значимость электронного образования (ЭО) как нового социально-культурного явления, как института социализации, инкультурации граждан в мир цифровой культуры.

В первую очередь, ЭО, как новый формат и новые площадки образования, обусловлено потребностями экономики будущего, инновационными производственными технологиями. Современный рынок труда, ключевые индикаторы которого (экономическая активность, занятость, безработица, движение рабочих мест) задаются вступлением общества в «Век Цифры», требует качественно новых специалистов. Так тренды развития цивилизации становятся «вызовами» современной образовательной системе, являются ориентирами для образовательной политики государства и корректируют стратегии развития отечественных университетов.

С другой стороны, ЭО имеет все основания рассматриваться как социальный институт, который, в свою очередь, организует, преобразует социальную среду «вокруг себя». Принятие этого факта позволяет увидеть проблемную область определения качественных характеристик этих изменений, определяющих «лицо» общества завтрашнего дня.

Исследовательский интерес к ЭО и связанным с ним проблемам является относительно новой сферой для отечественной науки. Это подтверждается анализом публикационной активности в заданной области. В частности, динамику и характер интереса к «электронному образованию» демонстрируют данные расширенного поиска по полным текстам научных публикаций в Google Scholar (рис. 1). Первая публикация в отечественном издании, использующая словосочетание «электронное образование» в заголовке, датируется 2003 г. Речь идет о реферативном материале, представляющем зарубежный опыт обучения военных «eArmyU», относящийся к 2001–2002 гг. Уже в следующем 2004 г. делаются попытки осмыслить новое явление в контексте российской образовательной практики. Так, Н.А. Хлопаева описывает ЭО как «новый для российской системы образования термин, который подразумевает организацию учебного процесса с помощью различных электронных средств – Интернета, интранета, экстранета, спутниковой связи, аудио= и видеоматериалов, CD=Rom» [7]. «Рынок электронного образования еще только развивается...- опираясь на экспертные оценки, фиксирует ситуацию Хлопаева. – Ежегодно на Западе проходят десятки крупных конференций, которые собирают по 20 тыс. человек, и на этих конференциях людей из России нет...» [7, с. 39]. Спецификой ситуации начала «нулевых» было отождествление понятий «электронное образование» и «дистанционное обучение». Причем, эксперты из старейших вузов страны признавали [7, с. 42], что в условиях, когда «спрос на диплом побеждает спрос на знания», переход на дистанционные технологии усиливает остроту опасения за качество образования (цель «Подготовка специалиста» подменяется целью «Зарабатывание денег»). В период 2005–2007 гг. поисковая система Google Scholar публикаций по заданным фильтрам не выявляет.



Рисунок 1 – Количество индексированных в базе Google Scholar научных публикаций, использующих точное словосочетание «электронное образование» (по годам публикации в период 2003–2019 гг.)

В 2008 г. к осмыслению стратегических вопросов развития ЭО как основанного «на использовании передовых компьютерных, информационных, сетевых, коммуникационных, коллабора-

тивных и мультимедийных технологий» приходят в своем исследовании В. Л. Усков, А. В. Усков [6]. Были выделены модели существования ЭО: во-первых, «виртуальный или электронный университет»; во-вторых, консорциум организаций-партнеров (университетов), использующих ЭО как форму обучения или тренинга; в-третьих, «коммерческая структура, тренинг организация или корпоративный университет, которые используют методы и средства ЭО», в-четвертых, «традиционный университет или колледж с департаментом, центром, или факультетом ЭО». Для российского образовательного пространства названные модели ЭО в 2007-2008 гг. все еще оставалось «вещью в себе». С другой стороны, ситуация с ЭО в не менее чем 50 странах мира, по опросу более 150 экспертов в области ЭО, на тот момент (2007 г.) характеризовалась как имеющая устойчивый тренд на развитие: 57 % зарубежных экспертов имели практику в области ЭО более 7 лет [6, с. 120]. Не менее десятилетия отделяет российское образование от зарубежных партнеров по использованию возможностей цифровой среды.

На сегодняшний момент среди актуальных вопросов ЭО выделяются компаративные исследования (опыт Европы, Азии и России), оценка его современного состояния и перспектив на общероссийском и региональном уровнях. Происходит осмысление значения ЭО для формирования профессиональных компетенций педагога, его роль в реализации запроса государства на инклюзивное образование, реализации программ дополнительного образования, программ повышения квалификации, профессиональной переподготовки, значение в формировании устойчивой информационно-творческой среды. В «десятые» (в отличие от «нулевых») субъекты российского образования существенно продвинулись в замене парадигмы «Образование на всю жизнь» на «Образование через всю жизнь». Можно утверждать, что в российском общественном мнении нашел отражение тезис «Электронное образование – благо современного общества». В рамках проблематики ЭО идет разработка понятия Smart-образования, основанного на Smart – технологиях, визуализирующих интеллектуальные системы [2]. Быстрая адаптация системы к изменениям в стандартах, учебных планах, незамедлительное реагирование на социокультурную, экономическую динамику, возможность непрерывной автоматической коррекции индивидуальных образовательных траекторий в вертикальной и горизонтальной плоскостях образовательного пространства становятся конкурентными преимуществами Smart-образования. Данные прогнозы в области Smart-образования больше связаны с длинными трендами развития общества. Что касается ЭО, то для широкой географии России ЭО – это образование, во многом, не сегодняшнего дня, но «недалекого будущего».

Электронное обучение, как технология электронного образования, является катализатором преобразований в социальной и национальной инфраструктуре, инструментом развития человеческих ресурсов, способствующих развитию инновационной экономики [1]. ЭО как система, не имеющая территориальных ограничений, объединяет учебные заведения, профессорско-преподавательский состав, студентов для реализации образовательных модулей на основе общих стандартов, соглашений, технологий. Социальные отношения в образовательном пространстве перестают быть зависимыми от территориальных связей. Субъекты системы образования обретают максимальную мобильность. Их новые формы взаимодействия, в том числе, способны создавать причастность к группе интересов в ином, альтернативном социализирующем пространстве [5]. Переход самого консервативного социального института – образования – в новое качество – электронное образование – ускоряет трансформацию всех видов деятельности и коммуникации, «перетасовывает» иерархию социальных статусов, меняет социальные роли и дистанции. «Классические» виды деятельности и коммуникации (общение, игра, учение, труд, торговля) перемещаются в «параллельное бытие» человека в киберпространстве [5].

Преимущества электронных образовательных платформ перед лицом будущего очевидны и связаны с высоким ритмом времени, эффективностью коммуникации и возможностью моментальной коррекции образовательного контента; его соответствием общемировым стандартам и образовательным предложениям; реальностью построения индивидуальной образовательной траектории, индивидуализацией графика учебного процесса. С другой стороны, очевидна реальность вытеснения национальных университетов на периферию образовательного пространства страны, возможно напряжение национальной системы образования, в целом. Можно было бы говорить, что ЭО, как явление неизбежной глобализации, будет способствовать унификации национальных культур. Интегрируя экономики, страны интегрируются всесторонне. И ЭО здесь играет роль ускорителя процесса.

Однако, как свидетельствуют более, чем десятилетние исследования, «процесс глобализации не только порождает однообразные структуры в экономике, политике различных стран мира, но и приводит к «глокализации», адаптации элементов современной западной культуры к локальным условиям и местным традициям [4]. Так, эпоха «сжатия социального пространства» вместо обезличивания мест, вызывает «региональный отклик»: «дабы не раствориться в потоке глобальной, усредненной масс-культуры, каждый регион просто вынужден создавать свой уникальный бренд, узнаваемый в мировом контексте» [3]. Именно этот поиск своего уникального лица мы наблюдаем в удаленных от центра местах: в городах (в краевых и региональных центрах), на местных, региональных, федеральных образовательных и культурных площадках. Решение этих задач заложено в Программе повышения конкурентоспособности ДВФУ на 2013–2020 годы в рамках «Проекта 5-100». В «локомотивы» развития университета взяты не стандартные области научных изысканий и научно-практического освоения, а бренды с региональным опознаванием: «Ресурсы Мирового океана» (с акцентом на ресурсы Тихого океана и Восточную Арктику), «Морская биомедицина» и «Интеграция в АТР». Так вместо нивелирования региональных черт, они (специфические черты) акцентируются и приносят как финансовые, так и нематериальные бонусы всем субъектам социального пространства. В условиях цифровизации среды возможна успешная интеграция интересов различных групп. Как, например, в ходе реализации онлайн курсов: «студенты получили доступ к онлайн обучению и сопутствующим сервисам, университеты доступ к заинтересованной в обучении интернет-аудитории, компании – к уникальным сведениям об слушателях и их успехах» [2].

Характер социальных изменений не предопределен и социальное развитие не однолинейно. Исследования роли и значения электронного образования в трансформирующемся обществе, определение «подводных камней» цифровизации образования, объективная оценка текущих и будущих социальных изменений с ней (цифровизацией) связанная, может быть основана только на системном подходе и диалектическом методе.

Список литературы

1. Аханова М.А. Электронное обучение в контексте социальных трансформаций современного общества // Проблемы формирования единого пространства экономического и социального развития стран СНГ (СНГ-2016). Материалы ежегодной международной научно-практической конференции. Тюмень, Издательство: Тюменский индустриальный университет, 2016.С.36-41. -<https://elibrary.ru/item.asp?id=27214079> (дата обращения: 26.05.2019).
2. Днепровская Н. В., Янковская Е. А., Шевцова И. В. Понятийные основы концепции smart-образования // Открытое образование. 2015. № 6. С. 43-51. - <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiynye-osnovy-kontseptsii-smart-obrazovaniya> (дата обращения: 26.05.2019).
3. Кожевников Н.Н., Пашкевич Н.Л. Глокализация: концепции, характерные черты, практические аспекты // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2005. Т. 2. №3. С. 111-112 - <https://cyberleninka.ru/article/v/glokalizatsiya-kontseptsii-harakternye-cherty-prakticheskie-aspekty> (дата обращения: 26.05.2019).
4. Розенберг Н.В. Национальные культуры как вызов глобализации // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2014. №3(31). С. 111-117. - <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnye-kultury-kak-vyzov-globalizatsii> (дата обращения: 26.05.2019).
5. Плешаков В.А. Киберонтологическая концепция развития личности и жизнедеятельности человека ххi в. И проблемы образования // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2014. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberontologicheskaya-kontseptsiya-razvitiya-lichnosti-i-zhiznedeyatelnosti-cheloveka-xxi-v-i-problemy-obrazovaniya-1> (дата обращения: 26.05.2019).
6. Усков В. Л. Электронное образование: стратегические вопросы на 2008-2015 годы / В. Л. Усков, А. В. Усков // Новые образовательные технологии в вузе: Пятая международная научно-методическая конференция, 4-6 февраля 2008 года : сборник тезисов докладов : Часть 1. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2008. С. 118-125. - <http://hdl.handle.net/10995/67469> (дата обращения: 26.05.2019).

7. Хлопаева Н.А. Электронное образование: возможности и ограничения нового рынка // Вестник национального комитета «Интеллектуальные ресурсы России». 2004. №1. С. 36-42. – <https://elibrary.ru/item.asp?id=8370419> (дата обращения: 26.05.2019).

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – ПАНАЦЕЯ ИЛИ ПАЛЛИАТИВ?

Рябченко Сергей Александрович
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии образования,
Школы педагогики ДВФУ

Аннотация: В данной статье рассматриваются возможности и проблемы использования информационно-коммуникационных технологий в образовании. Автор рассматривает ряд критериев, которые позволяют определиться в отношении тенденций использования современных образовательных технологий, вероятные последствия цифровизации образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, дистанционное обучение, дополненная реальность, онлайн-курсы, Университет для миллиарда, цифровизация образования, цифровое слабоумие.

DIGITALIZATION OF EDUCATION – A PANACEA OR PALLIATIVE?

Ryabchenko Sergey,
Candidate of psychological Science,
Associate Professor of Department of Educational Psychology
School of Education, FEFU

Abstract: This article focuses on the opportunities and challenges of using information and communication technology in education. The author considers a number of criteria that allow determining the trends in the use of modern educational technologies, the likely consequences of digitalization of education.

Keywords: information and communication technology, distance learning, augmented reality, online courses, University for a billion, digitalization of education, digital dementia.

Использование в образовательной практике информационных технологий в настоящее время стало реальностью. Однако, несмотря на широкое распространение, применение в образовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) по-прежнему находится в дискуссионной плоскости, поскольку не выяснены до конца все последствия их широкого внедрения в образование.

На первый взгляд, преимущества использования ИКТ, по крайней мере, в системе высшего и послевузовского образования очевидны:

- ИКТ позволяют детям стать более активными участниками образовательного процесса, получать мгновенную обратную связь;
- процесс обучения с использованием цифровых учебников становится динамичнее;
- технология дополненной реальности позволяет учащимся визуализировать сложный для восприятия учебный материал, сокращает время на его объяснение;
- объединяясь в группы в сети, учащиеся могут работать вместе над групповыми проектами и взаимодействовать с педагогом.

Перечислять подобные преимущества и возможности, которые открывают Интернет и современные ИКТ можно бесконечно.

Однако по мере развития цифровизации образования намечаются определенные тенденции, как принято, сей час говорить, вызовы, которые выходят за рамки научно-технического прогресса в области развития ИКТ.

Впервые ознакомившись с отдельными положениями доклада «Глобальное будущее образования» профессора практики Московской школы управления «Сколково» Павла Лукши в 2015 году, создается впечатление, что это какая-то футурология, научная фантастика.

Некоторые выдержки из доклада иллюстрируют изменения, которые произойдут в образовании в ближайшие 15-20 лет: «Через три-пять лет, по словам эксперта, в мире начнется бум массовых открытых онлайн-курсов – дистанционного образования для всех желающих. «Паспорта компетенций» займут место дипломов», – писал П. Лукша [3]. По мнению автора доклада: «К началу нового десятилетия виртуальная реальность будет окружать нас со всех сторон <...> эти «миры дополненной реальности» со временем станут естественной средой обитания человека [там же].

Автор доклада считает, что глобальная конкуренция приведет к «образовательному империализму»; многочисленные онлайн-курсы трансформируются в «образовательные машины, прокачивающие одновременно большое количество людей» (*в обиходе уже фигурирует понятие «Университет для миллиарда»*); они *образовательные машины* (курсив наш) задают наднациональные модели квалификаций и компетенций».

Однако события описанные автором доклада на наших глазах становятся реальностью. Первой ласточкой нового образования стал проект «Московская электронная школа» (МЭШ), являющийся, в свою очередь, основой для более широкого проекта «Цифровая школа».

МЭШ возникла в начале 2016 года. «Сначала в проекте участвовало шесть учреждений, в конце 2017 года – уже 280 (694 здания), а в настоящее время её распространяют по всем образовательным учреждениям столицы»

[9, с.10]. О.Н. Четверикова пишет: «В соответствии со стандартами МЭШ на уроках, начиная с первого класса, дети должны пользоваться индивидуальными планшетами или смартфонами, связываясь по Wi-Fi с интерактивной доской в классе, заполнять в них тесты, читать электронные учебники, «посещать» виртуальные экскурсии, пользоваться виртуальными лабораториями, электронными библиотеками и даже обучающими компьютерными играми» [9, с. 10].

Инновации затронут не только Москву, на очереди Российская электронная школа (РЭШ). Данные проекты находят поддержку на самом высоком уровне, включая Министерство просвещения, Минобрнауки, НИУ ВШЭ [9]. Чтобы реализовать столь амбициозные проекты за первые 6 лет потребует, по подсчётам «РБК», бюджетных инвестиций на сумму 4,6 трлн., а общих, с учётом внебюджетных, – 8 трлн. руб.

Отсутствие широкого общественного обсуждения вопросов, связанных с массовым внедрением цифрового образования, с привлечением независимых экспертов, наводит на мысль что «Реализуется эта революция, во-первых, в интересах крупного ай-ти бизнеса. Заказчиком оцифровки образования выступают крупные и в первую очередь иностранные ай-ти компании, рассматривающие российские образовательные учреждения как рынки сбыта своей продукции. Речь идёт о таких компаниях, как: Cisco, Samsung, IBM, Microsoft, Huawei и другие» [9, с.11].

Тем не менее, даже некоторые из вышеперечисленных проектов – вызовов для образования будущего ставят перед нами следующие вопросы. В какой мере пребывание в «дополненной реальности» (виртуальной реальности) является естественной средой обитания человека? Есть ли вероятность, что появление «Университета для миллиарда» (образовательных машин) может привести к дальнейшей дегуманизации и макдональдизации образования? Когда речь идет о наднациональных моделях квалификаций и компетенций, как это может отразиться на национальных интересах страны?

Несколько подробнее остановимся на проблеме, которая лежит не в плоскости развития современных информационных технологий, однако поможет определиться в отношении ним.

Во-первых, рассмотрим одно из, кажущихся очевидным, преимуществом информационных технологий – скорость и доступность получения и обмена информации, возможности дистанционного обучения. Так ли здесь все очевидно? Ряд экспертов предостерегают, что это грозит весьма серьезными издержками для психического и соматического здоровья обучающихся, для интеллектуального развития будущего поколения и создание затруднений в его социализации [1, 5, 8, 10, 11].

Например, «Особо Лукша выделил тему *геймификации* – усиления игрового начала в жизни. Через 15–20 лет игра и команда станут доминирующими формами образования и социальной

жизни, и уже сегодня признание игры в качестве нормы и образа жизни проявляется в том, что игры массово включают в образовательные курсы, проекты и экзамены. Города будущего также будут выглядеть как большой игровой тренажёр» [9, с. 14]. Однако результаты исследования *ВЦИОМ* (1600 респондентов, декабрь 2016). Показали, что участники опроса оценивают, как серьезную угрозу психическому здоровью: компьютерные игры – 77%, негативное влияние сети – 75%, химические зависимости – 64%. Более того, негативное влияние видеоигр и интернета на собственное здоровье признают и сами респонденты в возрасте от 18 до 34 лет.

Отрезвляющий эффект производят документальные фильмы «*Сетевой торчок*» – “*Web Junkie*” (2013) и «*Возвращение в реальность*» (2016). В Китае около 24 миллионов детей отказываются покидать виртуальный мир. Китай – первая страна, признавшая интернет-зависимость клиническим расстройством, д/ф демонстрируют, как проходит принудительное лечение в реабилитационных центрах от интернет-зависимости.

Один из самых авторитетных экспертов, длительное время изучавших влияние ИКТ на развитие психики, немецкий психиатр и нейрофизиолог Манфред Шпитцер убедительно доказывает их пагубность для развития интеллектуальных способностей детей: «Слабоумие – это не одна лишь забывчивость. Для меня феномен цифрового слабоумия означает не только то, что сегодняшние молодые люди становятся все более забывчивыми (на это впервые указали корейские ученые еще в 2007 г.). В гораздо большей степени речь идет о снижении умственной работоспособности, утрате навыков мышления и способности к критической оценке фактов, неумении ориентироваться в потоках информации» [11, с. 17].

Опираясь на значительный массив исследований, М. Шпитцер, приходит к выводу, «Пользование компьютером в раннем дошкольном возрасте может приводить к нарушению внимания, а в старшем дошкольном возрасте – к затруднениям при чтении. В школьном возрасте у подростков, постоянно пользующихся компьютером, наблюдается растущая социальная изоляция. Об этом свидетельствуют последние исследования, проведенные в США и Германии» [11, с. 23]. Автор приходит к неутешительному для сторонников цифровизации школы выводу, что нет никаких независимых исследований, бесспорно доказывающих, что обучение стало более эффективным благодаря внедрению в школах компьютеров [11, с. 76-77].

Симптоматично, что «Эван Уильямс, создатель сервисов Blogger и Twitter, разрешает своим сыновьям использовать планшеты и смартфоны не дольше часа в день. А Алекс Константинопль, директор Outcast Agency, ограничивает использование планшетов и ПК в доме 30 минутами в день. Ограничение касается детей 10 и 13 лет. Младший пятилетний сын вообще не использует гаджеты» [8, с. 47]. И таких примеров достаточно, когда профессионалы, работающие в бизнесе, который связан с ИКТ, проявляют заботу о собственных детях. Они-то лучше других осведомлены о негативном влиянии раннего погружения детей в мир виртуальной реальности.

Ю.Г. Григорьев приводит данные исследований, которые указывают на негативное влияние на психику детей использовавших мобильные устройства: «В 2012 г. число детей, находящихся под наблюдением, достигло 196 человек в возрасте от 5 до 12 лет (147 детей – тестовая группа – пользователи МТ и 66 – контрольная группа, не пользующаяся МТ). В результате исследований были зафиксированы следующие изменения у детей – пользователей МТ: повышенная функциональная утомляемость (39,7%); снижение работоспособности в школе и дома (50,7%); ослабление устойчивости произвольного внимания (продуктивность 14,3%, точность 19,4%) и смысловой памяти (точность 19,4%; увеличение времени 30,1%). Кроме того, происходят изменения скорости слухомоторной реакции (55,5%) и нарушения фонематического восприятия» [4, с.13].

Использование Wi-Fi в школах, электромагнитное излучение, которому подвергаются дети, также может представлять существенную угрозу здоровью. В частности, А. Афанасьев приводит следующие данные, вскрывающие проблему: «Использование беспроводных сетей в школах и детсадах опасно для здоровья детей, тем не менее, именно эта технология подразумевается во время обучения.

24 февраля 2017 года в Рейкьявике прошла международная конференция на тему «Дети, время, проводимое перед экранами, и излучение от беспроводных устройств», в которой участвовали эксперты по электромагнитному излучению, онкологи, педагоги и ряд других специалистов. По итогам конференции участники, среди них доктора медицинских и технических наук, подписали открытое обращение к властям и администрациям школ во всем мире. Под обращением было

оставлено более сотни подписей <...> Мы, нижеподписавшиеся, обеспокоены состоянием здоровья и развитием наших детей в школах, где для обучения используются беспроводные технологии. Многочисленные научные исследования показали значительный медицинский риск при длительном воздействии электромагнитного излучения в радиочастотном диапазоне (ЭМИ РЧ) от беспроводных устройств и сетей на уровне даже значительно ниже рекомендуемого по нормативам Международной комиссии по защите от неионизирующего излучения (МКЗНИР). Мы призываем власти взять на себя ответственность за здоровье и благополучие наших детей в будущем» [1].

Во-вторых, цифровизация школы, включая высшее образование, существенно отразится и на преподавательском корпусе: «Что случится, когда информация будет доступна каждому всегда и везде? Система, где университетские преподаватели передают знания, читают курсы и лекции, а потом по ним проводят тестирования, в будущем станет попросту бессмысленной. Нужно принципиально новое содержание!»

Как нам кажется, многие проблемы образования связаны с недооценкой компонентов, которые образуют его содержания, так как наряду со знаниями и умениями, которые присваивает обучающийся, недостаточное внимание уделяется нормам, ценностям и убеждениям. Из образования, по сути, изымается непосредственное общение педагога с учащимися. По-прежнему недостаточное внимание уделяется роли педагогического общения в расширении индивидуального опыта и развития личности субъектов образовательного процесса тому, как передаются и усваиваются личностные смыслы, ценности и мотивы вступивших в психологический контакт. А.Н. Леонтьев писал, что смыслу не учат, смысл воспитывается.

В подтверждение данного тезиса можно привести мнение Кена Робинсона крупнейшего специалиста в области образования и инноваций в государственных и общественных организациях: «Слишком многие образовательные реформы направлены на то, чтобы сделать образование независимым от преподавателей. Все наиболее успешные мировые образовательные системы основаны на противоположном принципе. Они инвестируют в преподавателей. Причина заключается в том, что люди достигают впечатляющих успехов, когда рядом с ними находятся те, кто понимает их таланты, способности и сопряженные с этим возможные трудности. Вот почему наставничество помогло стольким людям в жизни. Выдающиеся педагоги всегда понимали, что их настоящая задача – не преподавать предмет, а обучать учеников» [6, с. 347]. Кен Робинсон, на наш взгляд, очень точно формулирует проблемы современного образования: «Дело в том, что с учетом требований времени образованию необходимы не реформы, а трансформация. Ее главным принципом должна быть не стандартизация образования, а его персонализация с опорой на индивидуальные таланты и достижения каждого ребенка. Необходимо создать для учащихся обстановку, которая пробуждала бы в них желание учиться, и в которой они могли бы естественным образом раскрыть свои способности и истинные предпочтения [6, с. 170].

На наш взгляд, дело не столько, и не только во внедрении современных технологий в образование, и уповании на научно-технический прогресс, сколько в ценностном самоопределении педагогического сообщества: «Главное заключается не в структурно-функциональных мероприятиях, разработке пакетов организационно-финансовых и программных материалов, а в определении тех образовательных базовых ценностей, вокруг которых смогли бы сплотиться основные субъекты педагогического процесса» [2, с.44].

В-третьих, как отразится концептуальная перестройка образования, осуществляемая в соответствии с планами форсайт-проектов «Образование 2030», «Образование 2035» на национальных интересах страны? Реализация данных проектов, по мнению О.Н. Четвериковой, приводит к тому, что «Государство теряет стратегическое влияние на школу, удерживая только хозяйственные и административные функции, зато всё определяет работодатель. Традиционная школа остаётся для неудачников» [9, с. 12].

1. В заключение по данной проблеме можно сказать, что дело не в технологиях обучения, а в целях и смыслах образования. На наш взгляд, цифровые технологии – не панацея, в образовании решающую роль играют отношения учитель – ученик, потому что именно там происходит образование. Технологии могут быть очень эффективным инструментом, но это всего лишь инструмент. Кроме того, на сегодняшний день множество вопросов остаются без научно обоснованных ответов. Будет ли столь радикально модернизированное образование ориентировано на национальные интересы? В какой мере новые образовательные технологии могут способствовать нара-

щиванию отечественного человеческого капитала? Каким образом цифровизация образования отразится на психологическом и соматическом здоровье обучающихся? От ответов на эти важнейшие вопросы зависит будущее отечественного образования, а соответственно и страны в целом.

Список литературы

1. Афанасьев А. Цифровизация образования, все минусы электронной школы. Что будет с детьми? Режим доступа: <https://vc.ru/flood/43800-cifrovizaciya-obrazovaniya-vse-minusy-elektronnoy-shkoly-chto-budet-s-detmi>.
2. Богуславский М.В. Проблемы реформирования российского образования (историко-педагогический контекст)//Проблемы современного образования. 2010. – №1. – С. 33–44.
3. Герасимова Е. Школьным урокам осталось жить 15 лет. Независимая газета. – 15.09.2015. Режим доступа: http://www.ng.ru/education/2015-09-15/8_schools.html.
4. Григорьев Ю.Г. Принципиально новое электромагнитное загрязнение окружающей среды и отсутствие адекватной нормативной базы – к оценке риска (анализ современных отечественных и зарубежных данных)// Гигиена и санитария. – 2014. – № 3. – С. 11–16.
5. Лория Е., Ладилова Е., Нодельман В. Российскую школу оцифруют за три года.//Известия. – 12.09.2018. Режим доступа: <https://iz.ru/787587/elena-lorria-elena-ladilova-valeriia-nodelman/elektroniki-20>.
6. Робинсон К., Ароника Л. Призвание. Как найти то, для чего вы созданы, и жить в своей стихии. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2010. – 368 с.
7. Рябченко С.А. Модернизация образования – ускользающая реальность// Психология и школа. – 2012. – № 1. – С. 74-85.
8. Стрельникова, Л. Цифровое слабоумие // Химия и жизнь – XXI век. – 2014. – № 12. – С. 42–47.
9. Четверикова О.Н. Скрытые угрозы российского проекта «Цифровая школа»//Народное образование. – 2019. – № 1. – С. 9–25.
10. Четверикова О.Н. Цифровизация образования – это опасно. Режим доступа: http://zavtra.ru/blogs/mesh_gp.
11. Шпитцер М. Антимозг. Цифровые технологии и мозг. М.: Изд-во АСТ, 2014. – 288 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИНТЕРНЕТ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ

Синько Виктор Геннадьевич

*Кандидат физико-математических наук, доцент,
зав. кафедрой математики, физики
и методики преподавания
филиала ДВФУ в г. Уссурийске
(Школа Педагогики)*

Синько Ольга Васильевна

*Кандидат политических наук, доцент
кафедры исторического образования
филиала ДВФУ в г. Уссурийске
(Школа Педагогики)*

Титова Валентина Александровна

*Учитель математики
СОШ № 11, г. Уссурийска*

Аннотация: в статье рассматривается общая методика использования средств, предоставляемых интернетом для подготовки ученика к сдаче Основного Государственного Экзамена (ОГЭ).

Ключевые слова: ОГЭ, интернет, математика, история, обществознание, подготовка к экзамену.

USE OF INTERNET RESOURCES IN PREPARATION FOR THE UNIFIED STATE EXAM

Victor Sinko

*Ph.D. in Physics and Mathematics, Associate Professor,
Head. Department of Mathematics, Physics
and teaching methods
Branch of the Far Eastern Federal
State University, Ussuriysk (School of Education)*

Olga Sinko

*Ph.D. in Political Science, Associate Professor
Department of Historical Education
Branch of the Far Eastern Federal
State University, Ussuriysk (School of Education)*

Valentina Titova

*Mathematics teacher
Educational School No 11, Ussuriysk*

Abstract: The article examines the general method of using the funds provided by the Internet to prepare the student for the Basic State Examination (OGE).

Keywords: OGE, Internet, mathematics, history, social science, preparation for the exam.

Быстрый темп изменения современной жизни призывает к применению новых способов обучения, педагогических технологий, связанных с индивидуальным развитием личности, умению самостоятельно действовать в информационных пространствах, формированию у обучающихся универсального навыка ставить и решать задачи для устранения возникающих проблем при самоопределении в повседневной жизни, в профессиональной деятельности. Сегодня у учителя есть возможность готовить учащихся к сдаче Основного государственного экзамена (ОГЭ) не только посредством традиционного урока и факультативных занятий, но и дистанционно, используя возможности современных информационных технологий.

Подготовка школьников к сдаче ОГЭ, в частности, по математике вскрыла ряд проблем:

1. Ограниченность временного ресурса.

Времени на уроке и факультативных занятиях часто не хватает, чтобы детально рассмотреть задания, включенные в ОГЭ. С учетом особенностей индивидуально-познавательной деятельности отдельных учеников учитель вынужден затрачивать время на многократное пояснение отдельных заданий.

2. Опора в подготовке к сдаче ОГЭ только на школьный учебник.

Задания из части 2 ОГЭ требуют знаний дополнительных материалов, не включенных в материалы учебника. Поэтому подготовка исключительно по учебнику не совсем продуктивная.

3. Материальные затраты родителей на репетиторов и покупку дополнительной учебно-методической литературы.

Эта проблема логически вытекает из первых двух. При ограниченности финансовых ресурсов родителей учащиеся самостоятельно находят информацию в Интернете, которая сегодня представлена в переизбытке, что порождает следующую проблему.

4. Неэффективный отбор информации школьником при подготовке к сдаче ОГЭ.

Отбор информации самим школьником для подготовки к сдаче ОГЭ, не всегда можно назвать удачным. Нужен компетентный специалист, который поможет ученику «не утонуть» в разнообразном потоке информации из Интернета.

Учитывая перечисленные проблемы и глубокую симпатию многих детей к современным информационным технологиям, нововведениям и нестандартным подходам в организации учебных занятий, выполнении домашних работ, можно надеяться на проявление заинтересованности к возможностям дистанционной технологии подготовки к сдаче ОГЭ.

К несомненным достоинствам дистанционной технологии можно отнести:

1. Доступность ресурсов 24/7;
2. Каждый участник (учитель и ученики) процесса подготовки работает в удобном для себя режиме;
3. Возможность задать вопрос учителю и получить развернутый ответ;
4. Отсутствие затрат на распечатку заданий.

На учителя, естественно, возлагается ответственность за отбор функционального и эффективного ресурса в наибольшей мере, отвечающего задачам подготовки школьников к аттестации, и, самое главное, разработку методики подготовки к сдаче ОГЭ по математике с помощью указанных интернет ресурсов.

Поэтому в нынешнее время очень актуальна методика подготовки к сдаче ОГЭ с помощью интернет ресурсов.

Анализ имеющихся средств, предлагаемых интернет, показал, что наиболее оптимальным ресурсом является ресурс «РешуОГЭ» [1]. В нем гармонично сочетаются как всесторонний спектр заданий по всем дисциплинам, выносящихся на ОГЭ, так и полный набор возможностей по управлению и мониторингу процессом подготовки учащихся. Кроме того, ресурс позволяет создавать собственные задания и включать их в тесты.

Предлагаемая методика работы с сайтом «РешуОГЭ», содержит следующие этапы:

1. Регистрация учителя на сайте «РешуОГЭ»;
2. Создание курса в разделе «Школа»
3. Регистрация учеников на сайте, запись на курс в разделе «Школа».

Составление тестирований

1. Составить тестовый вариант с интересующими номерами заданий, по 3–5 на каждый номер;
2. Отправить учащимся для решения с помощью чата группы.

Составленный тест не должен быть огромным и требовать для его решения много времени.

Анализ ошибок вводного тестирования

После того, как учащиеся сделали вводный тест, узнали свои результаты, учитель должен проанализировать ошибки ребят.

На основе анализа необходимо разбить учеников на подгруппы.

Каждый учитель решает сам, по каким именно критериям он разбивает на группы учащихся. Это может зависеть от уровня их знаний, от количества выпускников, от возможностей учителя и др. факторов.

Повторение теоретического материала. Анализ ошибок

Так как работа с учениками проводится в режиме Online, то после проведения анализа ошибок, предоставленных сайтом, для изучения не освоенной теории, подготавливаются материалы, например в виде презентаций с помощью Microsoft Office PowerPoint, в которых к каждому типу задач подбирается теоретический материал. Его также можно найти на сайте «РешуОГЭ». Кроме того, приводятся возможные варианты решения заданий с подробными объяснениями. Презентации рассылаются с помощью социальных сетей.

Решение заданий в группах

Мало выявить, в каких заданиях допускаются ошибки. Следующий шаг – предотвратить их появление на экзамене.

Для этого необходимо прорабатывать решение заданий, вызвавших затруднения. Начинать желательно с самых простых задач, постепенно увеличивая уровень сложности.

Итоговое тестирование

Итоговое тестирование проводится для того, чтобы увидеть, с какими заданиями ученики начали справляться, а над какими стоит еще работать.

Предложенная методика может быть использована для подготовки любого предмета, выносимого на единый государственный экзамен.

Работа по данной методической схеме при подготовке к ОГЭ по математике была опробована в ходе прохождения продолжительной практики. Она показала повышение уровня знаний обучающихся по итогам сдачи экзамена по сравнению с контрольной группой. Для получения данного вывода учащиеся 9 класса были разбиты на две группы, в одной из них использовалась

предлагаемая методика, другая обучалась по традиционной форме (изложение теории, решение заданий).

В итоге за учебный год, в рамках которого проводилась апробация методики, количество заданий, освоенных контрольной группой, существенно меньше количества заданий, которые научились выполнять учащиеся, проходящие через данную методику.

Интернет-ресурсы и образовательные сайты эффективно использовать и при подготовке учащихся к сдаче ОГЭ по другим учебным предметам, например, обществознанию и истории.

ОГЭ по обществознанию является наиболее популярным среди девятиклассников.

Обществознание – дисциплина, формирующая знания учащихся по базовым обществоведческим наукам: философии, социологии, политологии, экономике и правоведению. Особенности содержания данной учебной дисциплины отражены на сайте «РешуОГЭ» в разделе “Обществознание”. Внутри каждого тематического раздела есть свои вопросы, традиционно вызывающие затруднения у относительно большого числа учеников. Так, в экономической области это измерители и показатели экономической деятельности, в социальной – вопросы межнациональных отношений и национальной политики, в политической сфере – механизмы и способы политического участия, в философском блоке, наибольшие трудности возникают при изучении проблем познавательной деятельности человека и общества.

Ученики под контролем учителя могут планомерно проделывать задания по разным блокам, выявляя пробелы в той или иной области обществоведческих знаний, устранять их используя справочную систему сайта. Важным является тот факт, что ученик непосредственно видит свои ошибки и имеет возможность их устранять. Отслеживая получаемые баллы, учащийся имеет возможность отслеживать свои результаты и наблюдать динамику своего роста.

Так же при помощи сайта можно организовать работу по выполнению заданий, связанных с работой по тексту. Следует выделить недочеты, допускаемые при работе с источником информации, например с фрагментами из научных статей, трудов известных ученых, выдержками из юридических документов. Учащиеся испытывают затруднения в выделении главной информации, бросается в глаза неумение корректно связать новую информацию с уже известным из курса материала.

Скудный социальный опыт, отсутствие информации по изучаемым проблемам не позволяет ученикам приводить достойные примеры, иллюстрирующие тот или иной информационный блок. Приводимые учениками примеры, зачастую поверхностны и не отражают существенных моментов. Зачастую информация, поступающая из СМИ, Интернета используется некорректно и не засчитывается при выставлении баллов. У выпускников зачастую преобладает одномерный взгляд на социальные явления, слабо сформированы навыки выявления и установления причинно-следственных связей, следует отметить неумение видеть явления и факты в их развитии, выразить и отстаивать свое мнение, аргументировать его.

При подготовке к итоговой аттестации по истории тоже целесообразно использовать Интернет-ресурсы. Здесь представлены как сквозные материалы по всему курсу, так и тематические блоки, касающиеся отдельных событий или временных периодов истории. На сайте собраны блоки по отдельным видам заданий, например, обширный каталог карт и интересных заданий к ним. Особую ценность представляют задания по культуре. Следует отметить, что именно эти вопросы вызывают у учеников наибольшие трудности. Выполняя задания, размещенные на сайте, ученики могут получить новую информацию о тех или иных архитектурных сооружениях или живописных, литературных произведениях, увидеть их своими глазами, выполнить тестовые задания по истории их создания, проверить правильность выполнения заданий. При необходимости ученики имеют возможность вернуться к наиболее сложным заданиям и выполнить их повторно.

Таким образом, в условиях недостатка времени, методики, связанные с использованием Интернет-ресурсов являются необходимыми и представляют собой средство эффективной подготовки учащихся к успешной сдаче ОГЭ по всем школьным предметам.

Список литературы

1. Решу ОГЭ. Образовательный портал для подготовки к экзаменам [Электронный ресурс]. Режим доступа – oge.shamgia.ru

ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Сепик Тина Геннадьевна
аспирант, Дальневосточный федеральный университет,
старший преподаватель, филиал ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики)

Компаниец Алина Александровна
аспирант, Дальневосточный федеральный университет,
ассистент, филиал ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики)

Аннотация: в данной статье описывается необходимость формирования цифровых компетенций у студентов педагогических вузов как будущих учителей. В статье приводится общее понимание понятия «цифровая компетентность», рассматриваются наиболее известные модели цифровых компетенций для образования.

Итогом статьи служат результаты социологического опроса студентов Школы педагогики ДВФУ, направленного на выявление ряда гипотетически сформированных базовых цифровых компетенций.

Ключевые слова: цифровые компетенции, модель цифровых компетенций, модель цифровых компетенций для образования, профиль цифровых компетенций учителя, цифровые технологии, сферы деятельности в сети Интернет.

DIGITAL COMPETENCIES AS THE MAIN COMPONENT OF THE DIGITAL LITERACY OF FUTURE TEACHERS

Sepik Tina Gennadievna,
postgraduate student, Far Eastern Federal University,
senior lecturer, Branch of FEFU in Ussuriysk (School of Education)

Kompaniets Alina Aleksandrovna
postgraduate student, Far Eastern Federal University,
assistant, Branch of FEFU in Ussuriysk (School of Education)

Abstract: this article describes the need for the formation of digital competencies in students of pedagogical universities as future teachers. The article provides a General understanding of the concept of "digital competence", discusses the most well-known models of digital competencies for education. The result of the article is the results of a sociological survey of students of the school of pedagogy of FEFU, aimed at identifying a number of hypothetically formed basic digital competencies.

Keywords: digital competence, model of digital competences, model of digital competences for education, profile of digital competences of the teacher, digital technologies, spheres of activity in the Internet.

Сегодня одним из главных трендов современного образования является его цифровизация. Так, в состав государственной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» входит федеральный проект «Кадры для цифровой экономики», для которого поставлены такие задачи, как создание и развитие цифровой среды, совершенствование системы образования, создание новых, необходимых для цифровой экономики компетенций [5]. Особое внимание в данной программе уделяется подготовке и непрерывному профессиональному развитию педагогов, которым уже сегодня предстоит формировать модели цифровой компетентности у своих учеников, студентов с учетом компетенций, приоритетных для цифровой экономики [4].

В.А. Сухомлин [7] отмечает, что работающие в цифровой экономике должны иметь возможность создавать и обрабатывать сложную информацию, думать системно и критически, принимать решения на многокритериальной основе, понимать суть происходящих процессов полидисциплинарного характера, быть адаптивными и гибкими к новой информации, быть креативными

ми, уметь выявлять и решать реальные проблемы цифрового мира. Навыки любого вида не могут формироваться на пустом месте, они должны иметь некоторую базовую компоненту (теоретического и/или практико-ориентированного характера), называемую базовыми навыками, которые, как правило, закладываются на начальных этапах образовательных процессов. Именно на основе базовых навыков формируется требуемый спектр цифровых навыков, определяющий квалифицированность конкретного или абстрактного работника, его цифровую грамотность.

Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс предъявляет новые требования к системе педагогического образования в целом. Роль учителя в цифровой школе меняется. Педагог должен быть «в курсе всего», эффективно ориентироваться в цифровой информационной среде Интернета, уметь искать новые знания, различные формы и виды данных, необходимые сведения и информацию, интерпретации и способы работы с ними, уметь работать с цифровым учебным оборудованием. Очевидно, что цифровые технологии меняют традиционную систему обучения и образовательную среду в целом. Они предъявляют новые требования к подготовке будущих учителей.

Студенты, будущие учителя, которые будут работать в цифровую эпоху, должны не только иметь представление, но и обладать компетенциями, связанными с цифровым образованием.

Обратимся к содержанию понятия «цифровая компетенция». Западными и отечественными учеными-исследователями был предпринят ряд попыток выработать общее понимание данного понятия. В работах исследователей данная категория определяется либо как совокупность знаний, умений либо навыков, требуемых при использовании ИКТ и цифровых средств массовой информации для выполнения задач цифровой экономики (А. Ferrari, R. J. Krumsvik, В.С. Петрова и Е.Е. Щербик, РОЦИТ, Г.У. Солдатова) [11, 3, 8, 9], либо как способность решать разнообразные задачи в области информационно-коммуникационных технологий и современных цифровых средств [2], либо консолидированный вариант из двух предыдущих (J. de Pablos Pons) [10].

Нельзя не отметить тот факт, что реализация идей модернизации системы образования возможна лишь при обеспечении готовности педагогов. Определение содержания понятия «цифровая компетенция» повлекло за собой разработку различных моделей цифровых компетенций для образования.

Р. Крамсвик [11] предложил модель цифровых компетенций учителей, охватывающих различные аспекты образовательного процесса:

- базовые ИКТ-умения, которые предполагают основные умения и навыки работы с информационно-коммуникационными технологиями;
- дидактические ИКТ-компетенции, предполагающие умения учителя подходить к выбору и использованию ИКТ в рамках преподаваемой дисциплины с точки зрения дидактической целесообразности;
- учебные стратегии, т. е. понимание того, как наиболее эффективно использовать ИКТ в учебном процессе;
- цифровые компетенции, означающие определенное отношение преподавателя к использованию ИКТ в образовательном контексте и соблюдение правил этики.

Комитет по образованию Европейского союза разработал профиль цифровых компетенций учителя (Digital Competence of Educators (DigCompEdu 2018)), дифференцированный по следующим категориям [13]:

1. Профессиональная деятельность педагога: использование цифровых технологий для общения, сотрудничества и профессионального развития.
2. Цифровые ресурсы: поиск, создание и совместное использование цифровых ресурсов.
3. Преподавание и обучение: управление и организация использования цифровых технологий в преподавании и обучении.
4. Оценка: использование цифровых технологий и инструментов для улучшения оценки.
5. Расширение возможностей учащихся: использование цифровых технологий для повышения интеграции, персонализации и активного вовлечения учащихся.
6. Содействие цифровой компетенции учащихся: предоставление учащимся возможности творчески и ответственно использовать цифровые технологии для информации, коммуникации, создания контента и решения проблем.

Европейская модель цифровых компетенций для образования (EU Digital Competence

Framework for Educators (EU DigComp 2.0.)) [14] обозначает следующие области базовых цифровых компетенций:

1. Информационная грамотность в вопросах применения и управления цифровым контентом.
2. Коммуникация и сотрудничество посредством цифровых технологий.
3. Создание цифрового контента.
4. Безопасность устройств, данных, здоровья, окружающей среды.
5. Решение технических и технологических проблем в области компетентного использования цифровых технологий.

Наиболее масштабная Целевая модель компетенций 2025 была подготовлена BCG на базе консенсус-мнения экспертов и анализа подходов Библиотеки компетенций Lominger, Сбербанка, RosExpert / Korn Ferry, НИУ ВШЭ, WorldSkills Russia и Global Education Futures. Она включает в себя не только цифровые навыки, охватывающие технические знания в области ИКТ, но и когнитивные и социально-поведенческие навыки [2].

F. Pettersson [12] полагает, что одной из основополагающих цифровых компетенций является умение, возможность и способность грамотно и эффективно использовать цифровые инструменты для решения поставленных задач.

Данная компетенция находит свое отражение во многих из предложенных моделей цифровых компетенций и рассматривается на всех уровнях общества. Ее сформированность особенно актуальна в сфере образования, поскольку сегодня цифровые технологии становятся центральной частью повседневной работы учителей. Они вынуждены переосмысливать и трансформировать предыдущие образовательные традиции с помощью современных цифровых технологий. Эти проблемы, по мнению F. Pettersson, создали значительные требования для образовательных учреждений в отношении разработки стратегий для формирования и поддержки цифровых компетенций, необходимых для обеспечения высокого качества преподавания и обучения [12].

Выводы F. Pettersson подтверждаются нашими собственными наблюдениями. А именно, в 2019 году Школа Педагогики приняла участие в закрытом III Вузовском отборочном чемпионате Дальневосточного федерального университета Worldskills Russia по компетенции «учитель основной и средней школы» и «преподавание в младших классах». Задания профессионального конкурса Worldskills Russia по педагогическим специальностям были направлены на демонстрацию участниками следующих педагогических задач: проведение учебного занятия, организация коммуникации с коллегами, создание обучающего средства для самостоятельной работы, проведение занятия по внеурочной деятельности. Все перечисленные задачи тем или иным образом предполагали наличие у студентов сформированных цифровых компетенций в области использования цифровых средств: оборудования (интерактивной доски, документ-камеры, веб-камеры, смартфонов, планшетов, интерактивный пол, систем голосования, робототехника), специализированного программного обеспечения (конструкторов интерактивных задач, социальных и облачных сервисов, открытых образовательных ресурсов, конструктор сайтов, программы обработки графики и видео и т.д.).

Анализ результатов выполнения заданий участниками позволил выявить ряд существенных дефицитов:

- компетенций, связанных с использованием цифрового учебного оборудования;
- компетенций в области использования цифровых интерактивных дидактических средств и технологий коммуникации.

Проведенное нами социологическое исследование [1, 6] по определению сформированности представлений и понимания содержания основных понятий цифрового образования, показало, что у опрошенных студентов недостаточно сформирована понятийная база цифрового образовательного пространства; они не имеют достаточных знаний в области использования цифровых технологий в сфере образования; в большинстве своем, не занимаются цифровым самообразованием. Таким образом, следует констатировать, что степень разработанности проблемы подготовки будущих учителей к цифровизации образовательного процесса в школе является не достаточной. Как никогда, становятся актуальными вопросы поиска оптимальных и эффективных приемов обучения, способов оформления и подачи информации и материала, создания естественной среды обучения в условиях цифровизации образовательного пространства [6]. Мы видим, что уже сегодня необходимо менять процесс подготовки будущих учителей с учетом требований цифрового общества. Процесс подготовки будущих учителей должен быть направлен на формирование базо-

вых цифровых компетенций, требуемых современному учителю в условиях соответствующей цифровой образовательной среды [1].

Процесс подготовки студентов, именно как будущих субъектов цифрового образовательного пространства, требует более пристального и детального внимания.

Подводя итог вышесказанному, мы пришли к выводу о необходимости продолжить социологическое исследование с этой же выборкой студентов, направленное на проверку гипотетического владения студентами набором базовых цифровых компетенций в таких сферах деятельности в Интернете как контент, коммуникация, обеспечение безопасности, техносфера и потребление.

Исследование проводилось среди студентов 1-5 курсов Школы Педагогике Дальневосточного Федерального Университета. Количество респондентов составило 117 человек.

При составлении вопросов анкеты мы опирались на материалы всероссийского исследования цифровой компетентности подростков и родителей, проведенного Г.У. Солдатовой, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказовой, Е.Ю. Зотовой [9].

В качестве основополагающей модели цифровых компетенций была выбрана Европейская модель цифровых компетенций для образования (EU Digital Competence Framework for Educators (EU DigComp 2.0.)) [14]. Среди цифровых компетенций модели EU DigComp 2.0., определяемых у выборки студентов Школы педагогики ДВФУ, в рамках данного исследования, были выделены следующие:

1. Цифровые компетенции в сфере контента: просмотр, поиск и фильтрация данных, информации и цифрового контента; оценка данных, информации и цифрового контента; управление данными, информацией и цифровым контентом; создание и развитие цифрового контента.

2. Цифровые компетенции в сфере коммуникации и сотрудничества: взаимодействие посредством цифровых технологий; обмен посредством цифровых технологий; сотрудничество с использованием цифровых технологий.

3. Цифровые компетенции в сфере обеспечения безопасности: защита устройства; защита персональных данных и обеспечение конфиденциальности;

4. Цифровые компетенции в сфере решения технических проблем.

5. Цифровые компетенции в сфере потребления и технологических решений средствами цифровых инструментов.

Анализ полученных результатов исследования позволил обозначить ряд цифровых компетенций недостаточно сформированных у студентов по их собственному мнению:

В сфере контента (рисунок 1): у большинства студентов (63%) вызывает затруднение создание и размещение видеоконтента. Большая часть опрошенных студентов отметила у себя отсутствие данной цифровой компетенции. Половина студентов (49–48%) испытывает сложности с выявлением недостоверной информации; не владеет знаниями и умениями использования специальных настроек поисковых систем для поиска конкретной информации. Недостаточно высокий результат студенты показали в вопросах знания возможностей для создания и размещения собственного контента в Интернете (текста, фото, видео, музыки) – всего 59% обладают данной компетенцией. Практически подобный результат получен относительно умения пользоваться облачными технологиями для хранения своего контента и работы с ним – 62% отметили у себя наличие этой цифровой компетенции.



Рисунок 1 – Показатели владения студентами цифровыми компетенциями в сфере контента, % человек

В сфере коммуникации и сотрудничества (рисунок 2): значительная часть опрошенных студентов (71%) не обладает компетенцией коммуникации в сети Интернет для организации мероприятий или координирования совместных действий людей с помощью Интернета (чат, социальная сеть). Более половины опрошенных (55%) отмечает затруднения при осуществлении взаимодействия с участниками различных Интернет-сообществ (ч/з Twitter, форум, wiki). 39% студентов фиксируют незнание возможностей предоставления информации о себе в Интернете и способах ограничения доступа к ней, а также незнание возможностей социальных сетей для изменения и расширения своего круга общения.



Рисунок 2 – Показатели владения студентами цифровыми компетенциями в сфере коммуникации и сотрудничества, % человек

В сфере обеспечения безопасности устройств и персональных данных (рисунок 3): большая часть опрошенных студентов подтвердила владение ими лишь 4-х цифровых компетенций из 11-ти. К гипотетически сформированным у них компетенциям большинство студентов отнесли: умение менять настройки конфиденциальности в социальных сетях и в сервисах для общения; умение добавлять пользователей в «черные списки»; умение определять, какие файлы стоит скачивать, а какие – нет; умение использовать безопасный поиск в поисковых системах. По остальным 7-ми компетенциям студентами показаны результаты ниже среднего.



Рисунок 3 – Показатели владения студентами цифровыми компетенциями в сфере обеспечения безопасности, % человек

В сфере решения технических проблем (рисунок 4): больше половины опрошенных студентов испытывает затруднения в решении проблем, связанных именно с программным обеспечением. А именно: большая часть студентов не знает настроек браузера и, тем самым, не умеет изменять настройки файлов cookie, чтобы защитить личную информацию (78%); многие опрошенные студенты испытывают трудности при проверке благонадежности источников программного обеспечения (75%); около половины студентов плохо знакомы с настройками антивирусных программ (59%) и недостаточно осведомлены о возможностях установления настроек обновления ПО на своем ПК или гаджете (56%).



Рисунок 4 – Показатели владения студентами цифровыми компетенциями в сфере решения технических проблем, % человек

В сфере решения потребления и технологических решений средствами цифровых инструментов (рисунок 5): большая часть студентов (70-80%) имеет соответствующие знания и умения в решении финансовых вопросов в сети Интернет (совершение покупок, платежей). Однако в области использования государственных услуг более половины опрошенных студентов демонстрируют свою неосведомленность.



Рисунок 5 – Показатели владения студентами цифровыми компетенциями в сфере потребления и технологических решений средствами цифровых инструментов, % человек

Подводя итог, можно отметить, что наибольшее количество цифровых компетенций, гипотетически несформированных у студентов, наблюдается в сфере обеспечения безопасности своего устройства, цифрового контента и персональных данных. Анализ гипотетической сформированности цифровых компетенций в остальных сферах деятельности, также, демонстрирует низкие показатели – в каждой сфере деятельности средние и высокие результаты владения студентами цифровыми компетенциями лишь у половины обозначенных компетенций.

Список литературы

1. Компаниец, А.А. Приоритеты российского образования: современный учитель как субъект цифрового образовательного пространства// Сетевое образовательное взаимодействие в подготовке педагога информационного общества. Международная научно-практическая конференция, Владивосток, 25–26 октября 2019 г.: сборник статей / Дальневосточный федеральный университет, Школа искусств и гуманитарных наук; [отв. ред. А.Н. Сазонова ; редкол.: Т.И. Боровкова, Е.Ф. Зачиняева, В.В. Кравцов, Т.Д. Лавриненко, Г.Н. Петрова, Н.Н. Савельева, М.Н. Туктагулова]. – Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал., ун-та, 2019. – С.256 – 266 . – ISBN 978-5-7444-4650-5. – DOI: dx.doi.org/10.24866/7444-4650-5.
2. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет к III Международной конференции «Больше чем обучение: как развивать цифровые навыки», Корпоративный университет Сбербанка. — М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018 — 122 с. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://edutechclub.sberbank-school.ru/system/files/event/pdf/demo/Analytical_report_digital_skills_web_demo.pdf (Дата обращения: 10.12.2019).
3. Петрова, В. С., Щербик, Е. Е. Измерение уровня сформированности цифровых компетенций // Московский экономический журнал. 2018. №5 (3). [Электронный ресурс] . — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/izmerenie-urovnya-sformirovannosti-tsifrovyyh-kompetentsiy> (дата обращения: 10.12.2019) .
4. План мероприятий по направлению «Кадры и образование» программы «Цифровая экономика Российской Федерации». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/k87YsCABuiyuLAjcWDFILEh6itAirUX0.pdf> (Дата обращения: 16.10.2019).
5. Программа «Цифровая экономика российской Федерации» ». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (Дата обращения: 16.10.2019).
6. Сепик, Т.Г. Исследование сформированности представлений о цифровизации образования у студентов педагогических вузов//// Сетевое образовательное взаимодействие в подготовке педагога информационного общества. Международная научно-практическая конференция, Владивосток, 25–26 октября 2019 г.: сборник статей / Дальневосточный федеральный университет, Школа искусств и гуманитарных наук; [отв. ред. А.Н. Сазонова ; редкол.: Т.И. Боровкова, Е.Ф. Зачиняева, В.В. Кравцов, Т.Д. Лавриненко, Г.Н. Петрова, Н.Н. Савельева, М.Н. Туктагулова]. – Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал., ун-та, 2019. – С.315 – 323. – ISBN 978-5-7444-4650-5. – DOI: dx.doi.org/10.24866/7444-4650-5.
7. Сухомлин, В.А. Открытая система ИТ-образования как инструмент формирования цифровых навыков человека //Стратегические приоритеты. –2017. –№1 (13). – С. 70-81.
8. Цифровая грамотность: [сайт] / Региональная общественная организация «Центр Интернет-технологий» (РОЦИТ), 1996–2017. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://цифроваяграмотность.рф> (Дата обращения 25.08.2019).
9. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатов, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. — М.: Фонд Развития Интернет, 2013. — 144 с.
10. De Pablos, Juan. Higher Education and the Knowledge Society. Information and Digital Competencies. In: “Information and Digital Competencies in Higher Education” [online monograph]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol.7, No2. UOC. 2010. — [Электронный ре-

- сурс]. – Режим доступа <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v7n2-depablos/977-1016-1-PB.pdf>.
11. Krumsvik, R. J. Teacher educators' digital competence // Scandinavian Journal of Educational Research. 2014. № 58 (3). P. 269–280.
 12. Pettersson, F. On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. Education and Information Technologies, 2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3> <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10639-017-9649-3> (Дата обращения: 16.11.2019).
 13. Redeker, K., Poonie, J. European framework for the digital competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Joint Research Centre, European Union, 2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu> (Дата обращения: 16.04.2019).
 14. The Digital Competence Framework 2.0. The European Commission's science and knowledge service, 2019. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework> (Дата обращения: 10.12.2019).

ПОДХОДЫ К ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

*Огнерубова Анастасия Евгеньевна
магистрант направлению подготовки
« Педагогика профессионального образования»
Филиал Дальневосточного федерального университета
В г. Уссурийск (Школа Педагогики)*

Аннотация: В статье рассматриваются подходы к индивидуализации обучения при традиционных формах подготовки специалистов, выделяются группы подходов, характерные для современного Российского образования.

Ключевые слова: студенты, обучение, индивидуальность, индивидуальный подход.

APPROACHES TO INDIVIDUALIZATION OF STUDENTS ' LEARNING

*Ognerubov Anastasia E.
Master's degree in the field of training
"Pedagogy of professional education»
Branch of far Eastern Federal University
In the city of Ussuriysk (School of education)*

Abstract: the article deals with approaches to individualization of education in traditional forms of training, identifies a group of approaches characteristic of modern Russian education.

Keywords: students, training, individuality, individual approach.

Переход общества к новой образовательной парадигме (деятельностной) предполагает создание условий для самореализации каждого студента на основе максимальной индивидуализации учебного процесса. Вопросы индивидуальности рассматриваются в философии, социологии, психологии. Необходимость осмысления феномена индивидуальности мы находим в работах философов Н.А. Бердяева [1], Э. Фромма, М.К. Мамардашвили [7]. Эти научные разработки в теории индивидуальности являются методологической основой проблемы индивидуализации [10].

По мнению Н.А. Бердяева индивидуальность возможно соотносить с самопознанием, «индивидуальным творчеством» как «неповторимым вариантом типичных для данного человека приемов работы в типичных для него условиях» [1].

М.К. Мамардашвили связывает вопросы индивидуальности с непрерывностью созидания человека в истории, образованию с участием его самого, его индивидуальных усилий [7]. С этих позиций, как считает В.И. Слободчиков [13, с. 11], в образовании требуется системный пересмотр

гуманитарных практик «становления, развития, удержания и защиты «собственно человеческого в человеке».

Одной из предпосылок индивидуализированного обучения в современной системе образования стала начатая в 60–70-х г.г. разработка программированных учебных пакетов, или дидактических материалов, рассчитанных на самостоятельную и индивидуальную работу учащихся по отдельным разделам курса. Такие разработки были более востребованы при дистанционном обучении.

Исследования многих ученых (С.Г. Абрамова, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Гузев, Е.О.Иванова, А.А. Кирсанов, В.А. Крутецкий, В.С. Рабунский, Г.К. Селевко, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская, и др.) образуют определенный фундамент разработки индивидуальной деятельности студентов, обеспечивающей образовательный процесс индивидуализацией.

Имеется достаточное количество работ, составляющих основу для решения проблем индивидуализации очного образования (Ю.К. Бабанский, М.Н. Берулава, О.С. Гребенюк, Е.О. Иванова, А.А. Кирсанов, Т.М. Ковалева, А.Д. Король, В.М. Монахов, И.Э. Унт, М.А. Холодная, А.В. Хуторской, С.Н. Чистякова, Н.М. Шахмаев и др.), дистанционного обучения (А.А. Андреев, Г.А. Андрианова, С.А. Бешенков, А.А. Кузнецов, М.П. Лапчик, Е.С. Полат, И.В. Роберт и др.).

В современной педагогической теории индивидуализация образования заключается в ориентации образовательного процесса на развитие потенциальных возможностей студентов, учёте индивидуальных особенностей учащихся (характер, темперамент, интересы, мотивация, и пр.) и оптимизации разнообразных форм и методов учебно-воспитательной деятельности педагога для совершенствования личностных и профессиональных качеств воспитуемого.

А. А. Кирсанов определяет индивидуализацию образовательного процесса как набор педагогического инструментария, соответствующего «...целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющим обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учётом целей обучения» По логике данного определения – индивидуализация заключается в выделении среди обучающихся групп, сформированных по принципу схожести интеллектуальных запросов, творческих наклонностей, уровню мотивации на обучение и т. д. [4].

Согласно мнению И. М. Осмоловской, индивидуализация – это крайняя форма дифференциации обучения, при которой учебный процесс строится с учётом особенностей не групп, а каждого отдельно взятого ученика [10].

Несмотря на различия в трактовке понятия «индивидуализация», общим для современных педагогов является стремление сформировать систему воспитания и обучения, создающую условия для успешного становления индивидуальности учащегося.

Представляется важным необходимость в четком разграничении таких терминов, как «индивидуальный подход» и «индивидуализация», поскольку они являются семантически близкими. Понятие «индивидуализация» применительно к образовательной сфере в отечественной науке существуют встречается в двух трактовках. Традиционная педагогическая наука определяет индивидуализацию как особую организацию образовательного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей (А.С. Границкая, И.Э. Унт, В.Д. Шадриков). В более позднем периоде происходит разделение двух понятий «индивидуализация» и «индивидуальный подход в образовании» (Т.М. Ковалева, П.Г. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин и другие). В своих научных трудах Т.М. Ковалева отмечает принципиальное различие индивидуального подхода в образовании и процесса индивидуализации [5].

Индивидуальный подход в обучении эффективно поддерживает сам процесс обучения, направленный на социализацию человека. При организации такого подхода в школьном обучении необходимо также учитывать индивидуальные особенности ребенка для повышения эффективности процесса обучения.

У индивидуализации более широкая задача – активизировать деятельность студента с целью управления своей образовательной траекторией. При таком подходе педагог, взрослый помогает студенту нарабатывать собственные техники, приёмы работы, необходимые в построении своей индивидуальной образовательной программы [3].

В таком понимании индивидуализация наиболее ярко проявляется:

- в деятельностном подходе в обучении: эффективное развитие личности возможно только в процессе овладения окружающей действительностью, опытом предшествующих поколений, культурой, собственным положительным опытом общественных отношений. Это возможно через активную деятельность (А.Н. Леонтьев [6], А.В. Запорожец [3], Д.Б. Эльконин [16] и др.);
- в личностно-ориентированном подходе в обучении: ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности (В.В. Сериков, Т.А. Власова).

Одной из предпосылок индивидуализации дистанционного обучения, являются преимущества, которые появляются в результате информатизации образования, использования новых информационных технологий и средств телекоммуникаций. Перечисленные выше преимущества являются благоприятными условиями для построения персональной образовательной траектории ученика за счет ряда преимуществ дистанционных форм образовательной деятельности [9]. Однако опыт современного дистанционного обучения выявляет трудности и проблемы индивидуализации образования.

Рассмотренные нами предпосылки индивидуализации в современных условиях образования позволяют выделить принципы обучения, позволяющие получить качественные результаты. Одним из принципов считается принцип постоянства цели [8]. Для обучающихся в университете эту цель можно представить внутренней мотивацией, познавательный интерес, как получение удовольствия от учебы, напрямую связанные с организацией их индивидуальной образовательной деятельности, в том числе, и дистанционной.

В.П. Мозолин в своей статье отмечает, что «компьютер, как элемент телекоммуникационной сети обладает значительными дидактическими возможностями; он дает преподавателю средство, позволяющее так организовать процесс обучения, чтобы индивидуальные особенности учитывались самими учащимися» [8].

И.В. Роберт считает, что сглаживание противоречий, в которых существует разрыв между признанием индивидуальности ребенка и целью педагогической деятельности, направленной на социализацию ученика, может происходить при дистанционном обучении за счет организационно – методического обеспечения реализации субъектности обучения [12].

Путь индивидуализации в методике обучения проявляется в уменьшении регламентированности в деятельности учителя, а в методике учения - в сочетании алгоритмизированного руководства и данной ученику возможности учиться в своем индивидуальном стиле. Открытое обучение дает диалектическое соединение *двух принципов*: принципа управления учебным процессом со стороны учителя с принципом саморегулирования учения самим школьником. Индивидуализация в открытом обучении связывается нами с дистанционным обучением.

Концептуальными педагогическими основаниями, на которых целесообразно строить индивидуализированное по своей сути дистанционное обучение, по мнению Е.С. Полат [11], являются: находящаяся в центре процесса обучения самостоятельная познавательная деятельность учащегося (учение, а не преподавание); гибкая система образования и овладение не только знаниями, но и способами познавательной деятельности; продуктивность и активная познавательная деятельность ученика; широкое применение методов, педагогических технологий, стимулирующих раскрытие внутренних резервов каждого ученика; систематический характер контроля, построенного на основе оперативной обратной связи.

Выделенные нами возможности и преимущества применения дистанционных технологий обучения, а также проблемы осмысленного, технически и педагогически грамотного управления индивидуализацией обучения - с одной стороны, и неготовность учащихся к обучению в условиях увеличения информационной составляющей образования - с другой стороны, дают возможность исследовать перспективный способ осуществления индивидуализации обучения с использованием дистанционных технологий обучения.

Проанализировав литературные источники, мы можем сделать выводы:

- обращения исследователей к проблемам индивидуализации обучения обусловлены современными требованиями к развивающемуся в собственном образовании человеку, переходом к

новой образовательной парадигме, предполагающей создание условий для самореализации каждого учащегося;

- в дистанционном обучении, осуществляемом на принципах деятельностного подхода, происходит индивидуализация процесса обучения;

- деятельностный подход к содержанию образования позволяет выделить понятие «индивидуальный образовательный маршрут» ученика.

Список литературы

1. Бердяев, Н. А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). / Н.А. Бердяев. - М.: Книга, 1991.-446 с.
2. Гребенюк, О.С., Гребенюк, Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк / Калининград, ун-т - Калининград, 2000. - 572 с
3. Запорожец А.В. Психология действия. - М. - Воронеж, 2000
4. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. - Казань, 1982. – 224 с.
5. Ковалева, Т.М. Открытое образование и современные тьюторские практики [Текст] / Т.М. Ковалева // Проблемы современного образования. 2010. № 4. С. 19–23
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.,1977.
7. Мамардашвили, М.К. Эстетика мышления / М.К. Мамардашвили. - М.: «Московская школа политических исследований», 2001. - 416 с.
8. Мозолин, В.П. Телекоммуникационное и дистанционное обучение / В.П. Мозолин // Информатика и образование. - 2007. - № 6. - С. 26-30.
9. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с.
10. Осмоловская И.М. Как организовать дифференцированное обучение. – М.: Сентябрь, 2002. – С. 14, 18
11. Полат, Е. С. Дистанционное обучение в профильных классах общеобразовательной школы / Е.С. Полат // Информатика и образование. - 2007. -№3. - С. 10-17.
12. Роберт, И. В. Теоретические основы развития информатизации образования в современных условиях информационного общества массовой глобальной коммуникации / И.В. Роберт // Информатика и образование. - 2008. -№5. -С. 3-15.
13. Слободчиков, В. И. Антропология образования: её возможность и действительность. / В.И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников. - 2007. - № 1. - С. 6-14.
14. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1989 – 815 с.
15. Хуторской, А. В. Интернет-технологии в школьном обучении // Школьные технологии. - 2004. - № 1. - С. 144-154.
16. Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах. - М. Институт практической психологии, Воронеж:НПО “Модек”. 1995.

РАЗДЕЛ III. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО, ОСНОВНОГО ОБЩЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПЕРВЫЕ ШАГИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

Анкудинова Светлана Антоновна
старший преподаватель кафедры информатики,
информационных технологий и методики обучения
филиала ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики)

Непочатых Ирина Анатольевна
старший преподаватель кафедры информатики,
информационных технологий и методики обучения
филиала ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики)

Преснякова Татьяна Николаевна
кандидат философских наук, доцент
кафедры исторического образования
филиала ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики)

Аннотация: в статье рассматривается необходимость своевременного изменения содержания методической подготовки студентов педагогических направлений с целью уменьшения разрыва между современными потребностями общеобразовательной школы и качеством подготовки будущих учителей информатики.

Ключевые слова: методическая подготовка, учитель информатики, педагогическая деятельность, педагогическая компетентность.

FIRST STEPS IN PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY OF STUDENTS – FUTURE INFORMATICS TEACHERS

Ankudinova Svetlana Antonovna
lecturer, department of computer science,
information technology and teaching methods
Branch of the Far Eastern Federal University
in Ussuriysk (School of Education)

Nepochatykh Irina Anatolyevna
lecturer, department of computer science,
information technology and teaching methods
Branch of the Far Eastern Federal University
in Ussuriysk (School of Education)

Presnyakova Tatyana Nikolaevna
candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor
Department of Historical Education
Branch of the Far Eastern Federal University
in Ussuriysk (School of Education)

Abstract: the article discusses the need for timely changes in the content of methodological training of students in pedagogical directions in order to reduce the gap between the modern needs of a comprehensive school and the quality of training of future computer science teachers.

Keywords: methodological training, computer science teacher, pedagogical activity, pedagogical competence.

Существенные изменения, происходящие в образовательных организациях, связанные с обновлением учебного, интерактивного оборудования, внедрением электронных форм учебников, учебно-методических комплексов и учебных сред, позволяют реализовывать индивидуальные образовательные траектории обучающихся, формировать их устойчивый интерес к таким видам деятельности, которые развивают мыслительные процессы, творчество, способность к диалогическому взаимодействию.

Динамика современной школьной действительности требуют изменений содержания методической подготовки студентов педагогических направлений с целью уменьшения разрыва между актуальными потребностями общеобразовательной школы и качеством подготовки будущих учителей информатики. Все большую значимость приобретает проектирование достижимых образовательных результатов, нацеленных на овладение практическими навыками преподавания, в частности, языков программирования.

По данным нашего исследования [3], 48% студентов первого года обучения филиала ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики), осознанно подошли к выбору профессии педагога. Несмотря на то, что у этой категории студентов – будущих педагогов – на начальном этапе обучения еще не сформирован устойчивый интерес к профессии учителя и нет четкого понимания ее смысла, можно утверждать о наличии у них твердой внутренней мотивации на успешную учебу.

Согласно проведенному исследованию, 52% поступивших на педагогическое направление, не полностью отдавали себе отчет о том, что составляет сущность педагогической профессии, какие им потребуются знания, умения, навыки.

В связи с этим перед профессорско-преподавательским составом Школы педагогики ДВФУ актуализируется задача развития и закрепления у студентов интереса к профессии учителя и формирования педагогической компетентности [3].

Одной из основных задач педагогического процесса вуза является создание предпосылок для активизации внутренних мотивов к вступлению студентов в профессиональную педагогическую деятельность через включение студентов в педагогическое взаимодействие с подростками посредством проведения мастер-классов, экспресс-курсов и обучающих занятий по информатике. Актуализируются умения творческого подхода к подбору необходимого учебного материала для проведения занятий, наблюдения за учебной деятельностью школьников, рефлексии проведенной работы. Безусловно, осознание себя в роли учителя способствует ранней адаптации студентов к профессиональной деятельности, формированию у студентов позитивного отношения к профессии педагога, возможности нового опыта общения, отработки полученных знаний и умений на проводимых занятиях еще до выхода на педагогическую практику.

Поэтому необходимо создать условия, чтобы как можно раньше начался процесс вхождения студентов в профессиональную педагогическую деятельность. Для этого на базе Школы педагогики ДВФУ был организован кружок для студентов третьего курса по направлению «Физика и информатика» по изучению среды программирования Python.

В основе обучения студентов на занятиях кружка лег принцип разделения содержания обучения на несколько взаимосвязанных частей. Необходимо заметить, что первоначальные знания по дисциплинам психолого-педагогического цикла были приобретены студентами на первом и втором курсах обучения. На младших курсах изучались алгоритмизация и языки программирования Pascal и Delphi. На третьем курсе началось изучение методики преподавания информатики. В дополнение к методической дисциплине для расширения кругозора студентов, изучения одного из быстро развивающихся языков программирования для решения олимпиадных задач был организован кружок «Программируем на Python».

На занятиях кружка студенты изучили основы языка: алфавит и синтаксис языка, простые и сложные типы данных, структуру программы, операторы ввода и вывода, различные форматы вывода, арифметические операции, условные и циклические конструкции.

Для успешного программирования необходимо понимание логики построения алгоритмов, реализуемых с помощью языка. Языковые конструкции базируются на основе формальной и математической логики. Для этого в содержание кружка потребовалось ввести изучение логических понятий.

После изучения теоретических блоков, студентам было предложено разработать серию занятий для обучающихся 7-9 классов средних общеобразовательных школ по изучению основ язы-

ка программирования Python. На этом этапе необходимо было изучить применение различных технологий, авторских методик, форм и средств обучения и воспитания путем активной познавательной деятельности. В результате проделанной работы студенты разработали содержание занятий, раздаточные дидактические материалы и цифровые ресурсы. Кроме этого, со студентами обсуждались вопросы применения интерактивных методов и диалогических форм обучения подростков (рисунок 1).



Рисунок 1. Тьюторское сопровождение обучающихся

После проведенного подготовительного этапа при содействии ведущего специалиста Петровой Натальи Владимировны Центра инновационных образовательных проектов Школы педагогики были организованы и проведены занятия со школьниками Уссурийского городского округа на осенних каникулах 2019–2020 учебного года на базе филиала ДВФУ в г. Уссурийске.

Студенты осваивают информационные и коммуникативные компетентности, работу в информационно-образовательной среде (рисунок 2), у них формируются умения решать проблемы, работать в коллективе, слышать других и пр. Для будущих учителей важно овладеть не только процедурой, но и содержанием и логическим обоснованием. Таким образом, осуществляется закрепление, расширение, углубление знаний, полученных при изучении дисциплин в вузе. «Подготовку студентов как будущих практикующих учителей нельзя вести лишь в рамках узкой специализации и строго предписанной методики. Следует наделять их умственным багажом и инструментарием для решения профессиональных задач на основе восприимчивости, интереса, критичности, изобретательности, творчества и самооценки. Им должен быть предоставлен «контроль за исполнением» и гибким использованием всех этих качеств в сложных ситуациях» [2].



Рисунок 2. Работа школьников в цифровой образовательной среде

В дальнейшем была проведена рефлексия и подведение итогов деятельности студентов. Заключительный этап предоставил студентам возможность соотнести приобретенные на данный момент компетенции с требованиями профессии, получить представление о профессиональных качествах, необходимых для будущей профессии, понимание того, что только теоретической подготовки недостаточно для успешного профессионального развития педагога, ему необходима постоянная работа по формированию практических навыков, а это возможно в условиях системной совместной работы с обучающимися образовательных учреждений, «творческой педагогической площадки» [2].

В результате студенты отметили, что проведенная работа способствовала развитию интереса к профессии учителя, показала необходимость самосовершенствования, саморазвития, постоянного изучения передового педагогического опыта, смогли оценить себя в качестве учителя информатики, степень собственного соответствия профессии. Кроме того, получили развитие способности по выработке стратегии и тактике формулировки и достижения самообразовательной цели. Студенты осознали необходимость самостоятельно добывать учебную информацию и оперировать методическими знаниями в связи с решением теоретических и практических задач обучения. В качестве полезного опыта было отмечено получение новых знаний в общении с группой, с преподавателями, необходимых для решения профессиональных задач. Получение положительных эмоций от общения с подростками стимулировало студентов на продолжение данного вида деятельности, в связи с чем было принято решение продолжить проведение занятий кружка и работу с обучающимися 7–9 классов средних общеобразовательных учреждений Уссурийского городского округа.

Список литературы

1. Богданов Р.А. Развитие интереса к профессии у студентов колледжа как психолого-педагогическая проблема // *Universum: Психология и образование* : электрон. научн. журн. 2018. № 4(46). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5697> (дата обращения: 10.12.2019).
2. Меженцева Г.Н. Педагогическая деятельность студентов в процессе обучения – условие их профессионального самоопределения // *Педагогические науки*. – 2016. – №51-2. – URL <https://novainfo.ru/article/7791> (дата обращения: 10.12.2019).
3. Преснякова Т.Н., Анкудинова С.А., Непочатых И.А. Проблема сознательного выбора профессии педагога // *Образование. Наука. Научные кадры*. – 2019. – № 2. – С. 209–216. – URL <https://elibrary.ru/item.asp?id=38543748>
4. Садикова Ш.О. Подготовка студентов университета к педагогической деятельности // *Молодой ученый*. – 2019. – №26. – С. 325-327. – URL <https://moluch.ru/archive/264/61289/> (дата обращения: 10.12.2019).

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА ХИМИИ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ЦЕЛЕСООБРАЗНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Белоусова Наталья Михайловна

*кандидат биологических наук,
доцент кафедры теории и методики
предметного обучения*

ГАУ ДПО «Приморский краевой институт развития образования»

Аннотация: Рассматриваются возможности обновления школьного курса химии за счет включения в содержание материала о новейших достижениях мировой и российской науки и практики в области химических технологий как одного из условий формирования экологически целесообразного образа жизни у выпускников средней школы.

Ключевые слова: зеленая химия, устойчивое развитие, принципы зеленой химии, биоразлагаемые полимеры.

UPDATING THE CONTENTS OF THE SCHOOL CHEMISTRY COURSE AS A RESOURCE FOR FORMING AN ECOLOGICALLY SUITABLE LIFE OF STUDENTS

Belousova Natalya Mikhailovna

*candidate of biological sciences,
Associate Professor, Department of Theory and Methodology
subject learning*

GAU DPO "Primorsky Regional Institute for the Development of Education".

Abstract: The possibilities of updating the school chemistry course due to the inclusion in the content of the latest achievements of world and Russian science and practice in the field of chemical technology as one of the conditions for the formation of an environmentally appropriate lifestyle among high school graduates are considered.

Keywords: green chemistry, sustainable development, principles of green chemistry, biodegradable polymers.

Федеральный государственный стандарт среднего образования, принятый в 2012 г. ориентирует педагогов на становление личностных характеристик выпускника ("портрет выпускника школы"), и направлен на обеспечение условий для развития и самореализации обучающихся, для формирования здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни выпускни-

ков [2, с. 3]. Предметные результаты освоения интегрированных учебных предметов ориентированы на формирование целостных представлений о мире и общей культуры обучающихся путем освоения систематических научных знаний и способов действий на метапредметной основе [2, с. 8]. Условия реализации основной образовательной программы должны обеспечивать для участников образовательных отношений возможность формирования у обучающихся основ экологического мышления, развития опыта природоохранной деятельности, безопасного для человека и окружающей его среды образа жизни [2, с. 38]. Одним из инструментов достижения таких образовательных результатов является обновление содержания школьного химического курса. Ежегодно в мире синтезируется десятки тысяч новых химических соединений. Все ли они безопасны для человека? Биосферы? Как отмечает Великородов А.В., доктор химических наук, профессор Астраханского государственного университета, идеальный продукт требует минимум энергии, минимум упаковки, безопасен, на 100 % разлагается микроорганизмами, может перерабатываться. Обычно общество предъявляет основные требования к производству и продукту. Задачей школы на современном этапе является формирование «идеального потребителя». «Идеальный потребитель» заботится о сохранности окружающей среды, использует минимальное количество товаров, вторичного сырья и понимает влияние продукта на экологию [1, с. 4, 5]. Из этого следует, что не только химические технологии необходимо основывать на принципах «зеленой химии», но и включать эти знания в школьный курс химии, формируя «идеального потребителя».

Зеленая, или экологически рациональная, химия изучает развитие процессов и технологий, которые являются результатом более эффективных химических реакций с наименьшим количеством вредных отходов и выбросов, по сравнению с традиционными химическими реакциями. Зеленая химия охватывает все аспекты и типы химических процессов, которые сокращают негативное влияние на человеческое здоровье и окружающую среду, в соответствии с реальными технологическими процессами [1, с. 5]. Как научное направление, возникло в 90-е годы XX века. Новые схемы химических реакций и процессов, которые разрабатываются во многих лабораториях мира, призваны кардинально сократить влияние на окружающую среду крупнотоннажных химических производств. Но, как отмечает Великородов А.В., большинство химических производств в мире размещено в условиях, где температурный режим совершенно иной, чем в России, а, следовательно, утилизация и нейтрализация отходов технологических производств в наших условиях происходит медленнее. Поэтому именно в России особенно остро стоит вопрос подготовки специалистов, ответственно относящихся к нашей планете [3]. Если сегодняшние школьники, а в дальнейшем химики – технологи или ученые, будут последовательно добиваться снижения экологического ущерба от работы промышленных производств, сформируются как грамотные потребители, многих проблем можно избежать в будущем. Рассмотрим, как принципы зеленой химии могут быть включены в содержание школьного курса химии.

Профилактика загрязнений и защита окружающей среды – две основные проблемы в мире потребления. Загрязнения окружающей среды побочными продуктами химического производства можно избежать, если повысить атомарную эффективность химического синтеза с помощью катализатора. Включение в содержание школьного курса химии (9 класс, основная школа) сведений о современных моделях катализа и последних разработках в области каталитической химии, а именно, понятия «атомарная эффективность», как быстрого способа сопоставления двух альтернативных путей синтеза, приводящих к определенному продукту; при изучении синтезов в органической химии (10 класс, средняя школа) включения материала об использовании более экологически чистых каталитических процессов: например, использованию твердых кислот или ионных жидкостей в реакциях карбоксилирования. В последнее время все шире применяется из-за селективности биокатализ. Так, к примеру, четырехстадийный синтез пенициллина может быть заменен одностадийным процессом с использованием биокатализаторов. Дрожжи, которые используются в данном процессе, экологически безопасны и непатогенны, окисляют кетон с участием атмосферного кислорода, а в качестве промежуточного продукта образуется только вода. Этот материал может быть использован в 10 классе при изучении темы «Кетоны» или «Применение органических веществ». Вторая проблема – производство и потребление упаковочных материалов, сотни лет разлагающихся, или не разлагающихся вообще, не включенных в биологические круговороты веществ. Основным источником ТБО и мусора в гидросфере является именно упаковочные материалы. Так, в нашей стране ежегодно образуются около 160 млн м³ твердых бытовых отходов

(ТБО), половину которых составляет пищевая упаковка. Это пластик, бумага, картон, стекло, композиционные материалы. Из них только 3 % идут на переработку, а остальные сжигаются или вывозятся на полигоны [4]. Производство биоразлагаемой упаковки в нашей стране находится на начальном этапе. Перспективы развития бизнеса биоразлагаемых материалов высокие. В ФГБОУ ВО Кубанском государственном технологическом университете ведутся изыскания в области производства биоразлагаемой упаковки на основе экстрактов кориандра. Основу полимера образует линалоол (кориандрол). Этот терпеноидный спирт, как и другие вещества этой группы из-за наличия двойных связей легко полимеризуется. Привлекает внимание исследователей продукт деацетилирования хитина – хитозан. Так в Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского проводятся работы по получению высокотехнологичных биоразлагающихся хитозан-виниловых полимеров. Интересны проводимые в течение ряда лет в Тихоокеанском институте биоорганической химии ДВО РАН систематические исследования свойств гидролаз, расщепляющих углеводсодержащие биополимеры, и изучение природных полисахаридов, получаемых из морского сырья, и материалов на их основе. Такие исследования могут стать прорывом в области синтеза биоразлагаемых полимеров, а изучение новейших разработок ДВО РАН с обучающимися позволит решить еще одну задачу – наполнение курса региональным содержанием. Перспективными исследованиями в поиске биоразлагаемых упаковочных материалов является изучение полигидроксоалконатов, получаемых из доступного природного сырья, к примеру, мискантуса (*Miscanthus sacchariflorus* (Maxim.) Benth.), обладающего высоким потенциалом роста и характеризующимся хорошей устойчивостью в природных биоценозах [5, с. 50]. Этом материал целесообразно включать в содержание школьного курса химии при изучении темы «Полимеры» (10 класс, средняя школа), «Химия и современное общество. Химическая грамотность как компонент общей культуры человека» (11 класс).

Еще один аспект «зеленой химии» – использование возобновляемого сырья так же может стать одним из основных постулатов при изучении химии в современной школе. Основным сырьем для этого направления зеленой химии должна стать биомасса растений, быстро растущих и адаптированных к местным условиям. Поиск этого сырья в регионе может стать темой исследовательского проекта по химии.

Биомасса растений так же может быть использована в качестве биологического топлива, при сжигании которого не происходит загрязнение атмосферы, следствием этого горения из-за отсутствия серы не являются кислотные осадки. Одним из направлений исследований в этом направлении является разработка смесей растительных масел, которые могут быть использованы как биодизель. Материал может быть включен для дополнительного изучения в 10 классе при изучении темы «Углеводороды и их природные источники».

В заключение отметим, что очень актуальной темой является тема модернизации химических синтезов с целью сокращения опасных отходов. Зеленый органический синтез должен удовлетворять следующим требованиям: избегать отходов, иметь атомную эффективность, не использовать и не производить токсичные и опасные вещества, получать соединения, способные к биодеградации, использовать энергоэкономичные технологии. Обучение химии на всех ступенях образования должно основываться на постулатах «зеленой химии».

Список литературы

1. Великородов А.В. Зеленая химия. Методы, реагенты и инновационные технологии: монография / А.В. Великородов, А.Г. Тырков. Астрахань: «Астраханский университет», 2010. 258 с.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2012 г. №1413 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования". URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 18.11.2019).
3. Зеленая химия в России : сб. статей / под ред. В.В. Лунина, П. Тундо, Е.С. Локтевой. – М. : Изд-во МГУ, 2004. – 225 с.
4. Драчева Л.В. Об упаковке. Для упаковки. Unipack.ru 1999–2019. URL: <https://article.unipack.ru/19513/> (дата обращения: 25.11.2019).
5. Белоусова Н.М. Зеленая химия для производства биоразлагаемой упаковки пищевых продуктов. // «Актуальные вопросы развития производства пищевых продуктов: технологии, качества»

во, экология, оборудование, менеджмент и маркетинг» : Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, 20–21 февраля 2019 г./ФГБОУ ВО Приморская ГСХА; отв. ред. С.В. Иншаков. – Уссурийск, 2019. – С. 47–50.

ОПЫТ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ И ВЫСОКОМОТИВИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ К ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЕ ШКОЛЬНИКОВ ПО ПРЕДМЕТАМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА

*Соболева Зоя Юрьевна,
кандидат биологических наук,
магистрант гр. М2119-44.04.01,
руководитель отдела развития
дополнительного образования и профориентации Департамента
довузовского образования Дальневосточного федерального университета*

Аннотация: в статье описан опыт сопровождения одаренных и высокомотивированных детей и учителей, осуществляющих работу с ними на территории Хабаровского края в рамках подготовки к различным этапам Всероссийской олимпиаде школьников, механизмы взаимодействия на уровне сетевого сообщества с учетом актуальных принципов.

Ключевые слова: одаренные и высокомотивированные дети, система сопровождения одаренных детей, сетевое взаимодействие, подготовка к всероссийской олимпиаде школьников, предметы естественнонаучного цикла.

EXPERIENCE IN SUPPORTING GIFTED AND HIGHLY MOTIVATED CHILDREN IN PREPARATION FOR THE ALL-RUSSIAN OLYMPIC GAMES OF SCHOOLCHILDREN OF THE NATURAL SCIENTIFIC SUBJECTS

*Soboleva Zoya Yuryevna,
candidate of biological sciences,
undergraduate gr. M2119-44.04.01,
head of development department
Department of Continuing Education
and Career Guidance pre-university education
of the Far Eastern Federal University*

Abstract: the article describes the experience of accompanying gifted and highly motivated children and teachers working with them in the Khabarovsk Territory in preparation for the various stages of the All-Russian Olympiad for schoolchildren, interaction mechanisms at the network community level, taking into account relevant principles.

Keywords: gifted and highly motivated children, a system for supporting gifted children, network interaction, preparation for the All-Russian Olympiad for schoolchildren, subjects of the natural science cycle.

Одной из приоритетных задач системы образования является поддержка, развитие и социализация высокомотивированных и одаренных детей. Д.Б. Богоявленская с соавторами в рабочей концепции одаренности указывают, что «одаренность-это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми». Большинство авторов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Н.С. Лейтес и др.) указывают, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью. Деятельность, направленная на достижение результатов, будет успешной в случае ее системного характера.

На протяжении более пяти лет на территории Хабаровского края успешно функционирует система по выявлению и сопровождению одаренных и высокомотивированных детей, направленная на подготовку к различным этапам Всероссийской олимпиады школьников (ВсОШ).

В систему включены следующие основные категории участников: одаренные и высокомотивированные дети, учителя, осуществляющие подготовку к ВсОШ, эксперты-члены жюри из числа профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений края, учителя / методисты, являющиеся организаторами и членами предметно-методических комиссий/ членами жюри муниципального этапа ВсОШ.

Участники мероприятий по подготовке к ВсОШ это ребята, являющиеся призерами и победителями Регионального этапа ВсОШ 9–11 класса, а так же ребята 7–8 класса показавшие лучшие результаты на муниципальном этапе ВсОШ. Основными механизмами по сопровождению детей являются: Виртуальный учебный центр (ВУЦ) и очные детско-взрослые смены-погружения, учебно-тренировочные сборы перед Региональным этапом ВсОШ. ВУЦ предусматривает проведение дистанционных занятий членами жюри, председателем Региональной предметно-методической комиссии. При этом к занятиям в свободном режиме так же подключаются учителя, работающие с этими ребятами. По каждому предмету разрабатывается программа, содержащая основные тематические модули, охватывающие разделы олимпиады.

Очные детско-взрослые смены-погружения стали проводиться с 2015 года, их особенностью является формат обучения: дети и их учителя проходят подготовку одновременно, находясь в одной аудитории, и лишь на некоторые темы (педагогического содержания) занимаются отдельно. В качестве экспертов приглашаются члены жюри Заключительного и Регионального этапов ВсОШ, в том числе из других субъектов, имеющих успешный опыт.

Созданный механизм позволил так же развить сетевое взаимодействие между муниципальными территориями и разработать множество индивидуальных траекторий развития, индивидуальных образовательных маршрутов детей, личностно-ресурсных карт, индивидуальных программ профессионального развития педагогов и т.д.

Одним из примеров проекта, направленного на сетевое взаимодействие являлся краевой сетевой проект «Новое поколение», который впервые был запущен в 2015-2016 уч.году. Целью проекта являлось создание системы, способствующей оптимальному развитию интеллектуального и творческого потенциала одаренных и высокомотивированных детей Хабаровского края в естественнонаучном направлении в т.ч. по экологии. Для достижения поставленной цели были выбраны два приоритетных направления: подготовка к олимпиадам различного уровня; научно-исследовательская деятельность.

В связи со спецификой олимпиады по экологии (первый тур – теоретический, второй тур-практический: защита научно-исследовательской работы) участникам проекта предстояло освоить вышеизложенные направления. Всего в проекте были задействованы представители из 10 муниципальных образований Хабаровского края: г. Комсомольск-на-Амуре, г.Хабаровск, Амурский, Ульчский, Нанайский, Хабаровский, Ванинский, Солнечный, Вяземский, Бикинский муниципальные районы. Несмотря на удаленность, представленных территорий, именно сетевое взаимодействие позволило добиться положительных результатов за первый год работы.

Особую роль в реализации проекта сыграли так же профильные смены-погружения направления экология, организатором которой является Министерство образования и науки Хабаровского края, Центр поддержки одаренных детей ХК ИРО и КГАОУ Краевой центр образования. Впервые такая смена-погружение для направления экология, состоялась в 2015 году, участники которой прошли дистанционный тематический отборочный конкурс, который состоял из заданий различного уровня сложности. Обучающиеся Хабаровского края смогли оценить весь груз предстоящей работы в рамках подготовки к различным этапам ВсОШ по экологии. По итогам смены обучающиеся так же смогли определиться с направлением исследовательской деятельности и теми теоретическими аспектами над которыми необходимо работать при дистанционном сопровождении. У учителей так же была возможность лично задать вопросы и получить соответствующие консультации о дальнейшем взаимодействии. Постоянно проходящие дистанционные сессии в рамках проекта позволили участникам постоянно обновлять базу знаний, но и личные встречи в рамках смен-погружений безусловно повлияли на ход развития проекта. К моменту проведения Муниципального и Регионального этапов ВсОШ по экологии, все желающие обучающихся Хаба-

ровского края получили консультации, в том числе в дистанционном формате у куратора проекта "Новое поколение". Региональный этап ВсОШ по экологии так же явился некой точкой подведения итогов сетевого взаимодействия и определения дальнейших планов развития. Были представлены 6 научно-исследовательских работ на втором туре олимпиады, одна из которых была выполнена полностью в рамках сетевого сотрудничества. Это работа победителя Регионального и призера Заключительного этапов ВсОШ по экологии Сергея Лисенкова, ученика 11 класса МБОУ СОШ № 3 пос. Эльбан Амурского района Хабаровского края "Определение состояния атмосферного воздуха на территории пос.Эльбан методами биоиндикации". Данных результатов позволило добиться постоянное сетевое сопровождение как по теоретическим аспектам экологических разделов, так и по выполнению всех этапов исследовательской работы.

Сетевое сотрудничество привело к положительному взаимодействию и с ведущим вузом МГУ им. Ломоносова. Так, обучающийся МКОУ СОШ с.Верхний Нерген Серафим Загородний, принял участие в отборочном туре БиоШколы "Пилигрим", по результатам которого получил грант на обучение в летний период по эколого-биологическому профилю. Помимо сопровождения обучающихся в течение года осуществлялась и методическая сетевая поддержка педагогических работников и специалистов отделов образования Хабаровского края.

За период с 2013 года были сформированы предметно-методические комиссии, председатели которых, являются носителями основных аспектов содержания предметных направлений, а так же логики подготовки детей и учителей. Так, например, председатель предметно-методической комиссии, является основным разработчиком заданий на муниципальный этап, председателем либо членом жюри Регионального этапа, руководителем сборной края при подготовке и сопровождении на Заключительный этап, а с 2017 года принимает активное участие в формировании и подготовке сетевой команды педагогов края, являющихся членами муниципальных предметно-методических комиссий по разработке комплектов заданий на школьный этап ВсОШ. Такая схема позволяет эффективно координировать процесс подготовки к ВсОШ на всех этапах и оказывать эффективное методическое сопровождение.

В 2017 году в рамках краевого проект «Одаренный учитель=Одаренный ребенок» был разработан подпроект «Эффективный педагог ребенка, проявившего способности», включающий модель краевой олимпиадной школы для педагогов, которая основана на ряде принципов: 1. Принцип системности включает в себя два взаимосвязанных модуля: направление развития профессиональных компетенций педагогических кадров; система испытаний, позволяющих измерить уровень развития профессиональных компетенций. 2. Принцип дифференциации прослеживается в выделении двух функциональных уровней: 1. Дифференциация по уровню квалификации, 2. Дифференциация по виду деятельности. 3. Принцип сетевого взаимодействия и каскадности, определяет один из основных направлений деятельности с учителями продвинутого уровня – формирование сетевых региональных команд педагогов, включающих представителей каждой муниципальной территории. 4. Принцип персонализации и индивидуализации: имеет значение на уровне личностного роста и профессионального развития педагогов на уровне самоопределения, самоорганизации и самореализации.

Таким образом, динамика результатов участников Заключительного этапа от Хабаровского края: 2016/2017 уч.год – 12 чел.; 2017–2018 уч. год – 18 чел.; 2018–2019 уч.год – 19 чел., свидетельствует о том, что системный и комплексный подход, направленный на работу со всеми участниками процесса, направленного на олимпиадную подготовку, позволяет достичь высоких результатов и требует дальнейшего развития.

Список литературы

1. Золотарева А.В. Тьюторское сопровождение одаренного ребенка: учеб.пособие для бакалавриата и магистратуры / А.В. Золотарева, Е.Н. Лекомцева, А.Л. Пикина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2016 г. – 215 с. – серия: Университеты России.
2. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д.Б. Богоявленская, науч.ред. В.Д. Шадриков. М., 2003 – 39 с.
3. Как достичь цели: индивидуальные траектории при сопровождении одаренных, способных, высокомотивированных детей: сборник методических материалов / под.общ.ред. О.Л. Шаталовой. – Хабаровск: ХК ИРО, 2018. – 144 с.

ВВЕДЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КРИПТОГРАФИИ В ШКОЛЬНЫЙ КУРС МАТЕМАТИКИ

Грекова Ирина Юрьевна
магистр математики,
доцент кафедры
теории и методики предметного обучения
ПК ИРО

Аннотация: в статье рассматривается модель внедрения новых элементов содержания школьного математического образования как механизм реализации концепции математического образования в Российской Федерации.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, спецкурс, элективный курс, интегрированный курс, криптография, шифры.

INTRODUCTION OF CRYPTOGRAPHY ELEMENTS TO THE SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS

Grekova Irina Yuryevna
Master of Mathematics
Associate Professor
theories and methods of subject teaching
PK IRO

Abstract: the article considers a model for introducing new elements of the content of school mathematical education as a mechanism for implementing the concept of mathematical education in the Russian Federation.

Keywords: extracurricular activities, special course, elective course, integrated course, cryptography, ciphers.

Основными целями школьного математического образования являются интеллектуальное развитие учащихся, овладение конкретными математическими знаниями и умениями, необходимыми для применения в практической деятельности, для изучения смежных дисциплин и для продолжения образования, формирование представлений, о математике как форме описания и методе познания действительности. Реализация названных целей вызывает необходимость в обновлении системы школьного математического образования.

Периодическое обновление содержания школьного курса математики – необходимый элемент развития общего образования.

В течение последнего десятилетия два государственных документа, регламентируют математическое образование в России: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» и Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.12.2013 г. № 2506-р «Об утверждении Концепции развития математического образования в Российской Федерации». В каждом из них подчеркивается значимость математического образования в современном мире и в России, оговаривается необходимость дополнения школьных математических программ новыми разделами. Так, ФГОС рекомендуют ввести в школьную программу разделы: логика и множества, математика в историческом развитии.

План Минобрнауки России по реализации концепции развития математического образования в Российской Федерации в разделе общесистемных мероприятий на 2015–2020 гг. включает в себя: организацию разработки, апробацию и внедрение новых элементов содержания математического образования (математическая логика, теория алгоритмов и игр, теория множеств, теория вероятности и математической статистики и др.) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

На наш взгляд, очень полезным может быть введение в школьное преподавание математики элементов современной криптографии.

На протяжении всей своей многовековой истории, вплоть до совсем недавнего времени, искусство криптографии было доступно немногим, в основном верхушке общества, не выходя за пределы резиденций глав государств, посольств и, конечно же, разведывательных миссий. И лишь несколько десятилетий назад все изменилось коренным образом – информация приобрела самостоятельную коммерческую ценность и стала широко распространенным, почти обычным товаром. Ее производят, хранят, транспортируют, продают и покупают, а значит – воруют и подделывают – и, следовательно, ее необходимо защищать. Поэтому проблема надежного обеспечения сохранности информации является одной из важнейших проблем современности.

Проблемой защиты информации путем ее преобразования занимается *криптология* (*kryptos* – тайный, *logos* – наука). Криптология разделяется на два направления – *криптографию* и *криптоанализ*. Цели этих направлений прямо противоположны.

Криптография занимается поиском и исследованием математических методов преобразования информации. Сфера интересов *криптоанализа* – исследование возможности расшифровывания информации без знания ключей.

Анализ истории развития криптографии показывает, что оно происходило в постоянном сопровождении формирования математических основ, которые, безусловно, оказывали свое влияние содержание криптографии как науки. Очень многие разделы математики послужили основой для непрерывного прогресса в этом направлении. Это общая алгебра, теория чисел, теория вероятностей и математическая статистика, основы теории алгоритмов, кибернетики.

Сегодня область применения криптографии касается разных сторон жизни человека, в том числе и бытовых. Любой пользователь, даже школьник, не раз сталкивается со словами «шифр», «ключ», «криптограмма».

Криптография – одна из немногих дисциплин, которая может связать в единое целое курс школьного математического образования. Это особенно актуально для ребят, заинтересованных в изучении математики и смежных дисциплин.

Говоря о возможностях включения в школьную математику элементов криптографии, следует заметить, что ни в программах по математике, ни в учебниках криптография как наука, ее термины, ее история не упоминаются вообще. При этом многие математические факты, изучаемые на уроках математики и имеющие отношение к криптографии, могут быть успешно дополнены в различных внеурочных видах деятельности.

Учащиеся младших классов очень легко увлекаются решением различных головоломок и занимательных задач. Поэтому на данном этапе совершенно логично организовывать для них различные конкурсы и турниры. Подготовка к ним проводится обычно в рамках кружковой работы. Криптография, богатая своей историей и многообразием шифров, предоставляет для этого почти неограниченные возможности.

На занятиях кружка можно рассматривать различные занимательные темы, такие как «Криптограммы с алфавитным ключом», «Рисованные письма», «Криптограмма с анаграммами», «Тарабарская грамота», «Шифрованная флажкограмма», «Фигурная криптограмма», «Числовая криптограмма», «Криптограмма с двойным шифром», «Секретная переписка», «Парад веселых человечков» и др. Каждая из них сопровождается исторической информацией.

Для учащихся старших классов гораздо более серьезным мотивом изучения математики подготовка к государственной итоговой аттестации, дальнейшее продолжение образования, выбор будущей профессии. Поэтому различные дополнительные программы внеурочной деятельности для них очень актуальны.

На рисунке 1 представлена схема возможной организации такой работы для учащихся различных возрастных групп.

Очевидно, роль криптографии в будущем будет возрастать в связи с расширением ее областей приложения (цифровая подпись, аутентификация и подтверждение подлинности и целостности электронных документов, безопасность электронного бизнеса, защита информации, передаваемой через Интернет и др.).

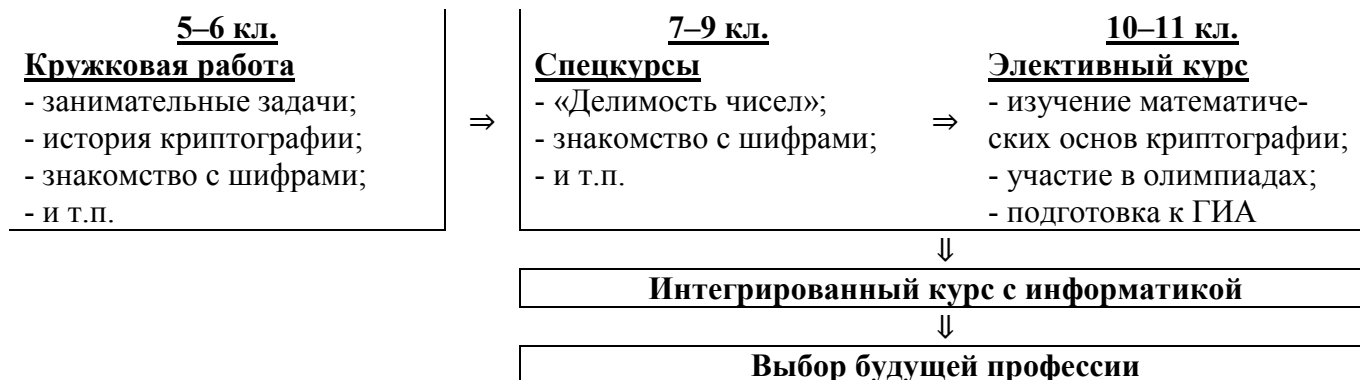


Рисунок 1 – Схема организации внеклассной работы по криптографии

Знакомство с криптографией потребуется каждому пользователю электронных средств обмена информацией, поэтому криптография станет «второй грамотностью» наравне с владением компьютером и информационными технологиями.

Введение элементов криптографии в школьный курс математики дает возможность для создания целостной системы универсальных знаний школьников.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Минобрнауки России. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2014.
2. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013г. № 2506-р. www.firo.ru
3. Примерные программы по учебным предметам. Математика 5 – 9. – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2011 г. – 64 с. – (Стандарты второго поколения).

ПЕДАГОГИКА УДИВЛЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Ким Владимир Сергеевич
 к.ф.-м.н., доцент кафедры ИИТМО
 филиала ДВФУ в г. Уссурийске
 (Школы педагогики)

Аннотация: в статье рассматривается когнитивная эмоция удивления, ее место в ряду других эмоций, влияние на познавательную деятельность человека. Когнитивная эмоция удивления лежит в основе педагогических технологий, являющихся содержанием так называемой педагогики удивления. Описан опыт использования когнитивной эмоции удивления на практических занятиях по информационной безопасности. Сделан вывод о том, что педагогика удивления позволяет повысить познавательную активность студентов и вызвать устойчивую мотивацию к изучению учебного материала.

Ключевые слова: эмоция, удивление, когнитивный, педагогика удивления, информационная безопасность.

PEDAGOGY OF SURPRISE AT PRACTICAL LESSONS

Kim Vladimir Sergeevich
 Ph.D., Associate Professor,
 Department of ITMO
 FEFU branch in Ussuriysk
 (Schools of pedagogy)

Abstract: The article deals with the cognitive emotion of surprise, its place in a series of other emotions, and the impact on cognitive activity of a person. The cognitive emotion of surprise underlies pedagogical technologies, which are the content of the so-called pedagogy of surprise. The experience of

using cognitive emotion of surprise in practical exercises on information security is described. It is concluded that the pedagogy of surprise allows you to increase the cognitive activity of students and cause a steady motivation for the study of educational material.

Keywords: emotion, surprise, cognitive, pedagogy of surprise, information security.

Эмоции в жизни и деятельности человека занимают очень важное место. В 1971 году Мехрабиан сформулировал закон «7-38-55», который гласит, что из всего потока воспринятого и осмысленного сообщения на долю вербальной, текстовой части приходится только 7%. На интонационную часть приходится 38% полученной информации. 55% приходится на язык тела, на мимику говорящего [11]. Иными словами, нам почти не важно – что говорят, нам очень важно – как говорят. Для человека очень важен эмоциональный слой в сообщении.

В дидактике из всех эмоций наибольший интерес представляет удивление. К. Изард называет 10 основных эмоций: гнев, презрение, отвращение, дистресс (горе-страдание), страх, вину, интерес, радость, стыд, удивление [5, с. 137]. В Большом психологическом словаре указывается, что к базальным эмоциям (англ. basal emotions) относятся – врожденные эмоции, на базе которых развиваются более сложные социально детерминированные эмоциональные процессы, состояния и эмоционально-личностные качества. Базальные эмоции немногочисленны, к ним относят радость, горе (печаль), страх, гнев, удивление, отвращение [2, с. 49].

О значении удивления для процесса обучения писал еще Аристотель. Он считал, что познание начинается с удивления [1]. Рене Декарт развил мысль Аристотеля о том, что познание начинается с удивления. В ряду шести основных «чувств» на первое место он ставил «чувство» удивления. Согласно Декарту удивление есть первая из всех страстей, поскольку мы удивляемся до того, как мы определяем ценность предмета [3].

И. Кант определял удивление как чувство замешательства при встрече с чем-то неожиданным. При этом в развитии эмоции удивления он выделял две стадии: первоначально оно задерживает развитие мысли и вследствие этого бывает неприятным, а потом содействует приливу мыслей и неожиданных представлений и потому становится приятным [6].

Основная функция удивления состоит в том, чтобы подготовить человека к эффективному взаимодействию с новым, внезапным событием и его последствиями. Удивление освобождает проводящие нервные пути, подготавливает их к новой активности, отличной от предыдущей [5]. Согласно Томкинсу удивление – это «эмоция очищения каналов» [12]. Чарлзуорт определяет удивление как ошибку ожидания [10], происходит своего рода разрыв шаблона восприятия.

Таким образом, когнитивная эмоция удивления очень благоприятна для последующего восприятия новой информации.

Очень важно отметить, удивление как эмоция обладает мотивационным потенциалом [4]. Удивление можно рассматривать как внутренний механизм формирования положительной мотивации учащихся [9].

Можно заключить, что существует педагогика удивления – особое направление педагогики, описывающее систему методов и приемов обучения и воспитания, основанных на когнитивной эмоции удивления, и опирающееся на принципы природосообразности, активности, проблемности, свободы творчества [8].

Рассмотрим, как педагогику удивления можно использовать на практических занятиях по информатике в рамках курса «Информационная безопасность».

На практических занятиях студентам предлагается цифровое изображение – фотография некоторого объекта. По заданию необходимо прочитать текстовое сообщение в этой фотографии. Задание вызывает удивление – какой тут текст, это же просто изображение?

Здесь следует отметить, что сама постановка задачи уже вызвала удивление, произошел разрыв шаблона восприятия информации. Студенты пытаются разобраться в несообразности, нелогичности и странности задания. Произошло погружения студентов в заранее подготовленную педагогическую ситуацию, которая включила их в активную познавательную деятельность благодаря фактору когнитивной эмоции удивления.

Удивление – кратковременная эмоция, поэтому через некоторое время преподаватель поясняет, что открывать для просмотра данную фотографию надо не с помощью программы, ассоции-

рованной с расширением файла типа *.jpg, а с помощью шестнадцатеричного F4-редактора из комплекта файлового менеджера FAR [7].

F4-редактор показывает многостраничный документ, содержащий алфавитно-цифровые и псевдографические символы, а также непечатные символы управления. Здесь преподаватель поясняет, что поскольку любой файл в компьютере – это последовательность битов, сгруппированных в байты, то F4-редактор показывает символы, соответствующие ASC-кодам этих байтов. Есть также возможность посмотреть непосредственно и сами биты в шестнадцатеричном представлении.

Далее выполняется поиск по заданному ключевому слову, и студенты обнаруживают текст задания. В процессе дальнейшей работы, студентам даются задания по маскировке больших текстов (книг) внутри файлов различного типа: *.jpg, *.bmp, *.mp3, *.mp4, *.avi, *.doc, *.exe и т.п.

Благодаря когнитивной эмоции удивления произошла активация познавательной деятельности студентов, возникла устойчивая мотивация к выполнению задания.

Эта работа увлекает студентов, они выясняют – как реагируют стандартные программы на наличие в файле дополнительной скрытой информации. Результаты своего мини-исследования студенты включают в свой отчет о выполнении лабораторной работы.

В дальнейшем, преподаватель составляет краткую рецензию на выполненное задание по каждому студенту, с оценением его работы. Эта рецензия шифруется и прячется в файл какого-либо типа. Поскольку эта скрытая рецензия персонализирована, то студенты активно ищут ее, чтобы прочесть.

Педагогика удивления обладает большим потенциалом в деле повышения эффективности обучения. При использовании такой технологии, заметно возрастает познавательная активность обучающихся, возникает устойчивая мотивация к изучению учебного материала.

Список литературы

1. Аристотель. Сочинения в 4-х томах, том 1. – М.: "Мысль", 1976. – 550 с.
2. Большой психологический словарь /ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М., 2002. – 632 с.
3. Декарт Р. Страсти души. Соч. в 2-х т. - М.: Мысль, 1989. Т. 1. – С. 481– 572.
4. Долженко Р.А. Управление эмоциями студентов как основа формирования позитивной мотивации к обучению // Вестник Томского государственного университета, экономика, образование, 2011, № 1(13). – С. 127–131.
5. Изард К.Э. Психология эмоций / Перев. с англ. – СПб: «Питер», 2000. – 464 с.
6. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. – СПб.: Наука, 1999. —471 с.
7. Ким В.С. Информационные технологии в научной и профессиональной деятельности: Хрестоматия // [Электронный ресурс]: Дальневосточный Федеральный университет, Школа педагогики; – Электрон. дан. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2018. – Режим доступа: http://uss.dvfu.ru/struct/publish_center/index.php?p=epublications – Загл. с экрана.
8. Степичев П.А. Педагогика удивления: новая парадигма образования в XXI веке // Paradigmata poznání. – 2015. - № 4. С. 35-38.
9. Удивление – как один из внутренних механизмов формирования положительной мотивации младших школьников на уроке английского языка. – [Электронный ресурс]. Доступно из URL: <https://infourok.ru/statya-dlya-uchiteley-inostrannogo-yazika-pedagogika-udivleniya-1776666.html>. [Дата обращения: 2 сентября 2019].
10. Charlesworth W. R. The role of surprise in cognitive development // D. Elkind, J. H. Flavell (eds.) Studies in cognitive development. – London: Oxford University Press, 1969. – P. 257-314.
11. Mehrabian A. Silent Messages. – Belmont, Wadsworth Publishing Company, Inc., 1971. – 160 p.
12. Tomkins S. S. Affect, imagery, consciousness. Vol. 1. The positive affects. – N.Y.: Springer, 1962.

ЭКОЛОГИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОО В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА ПЕДАГОГА

Гумен Ирина Ивановна
старший преподаватель кафедры педагогики
филиала ДВФУ в г. Уссурийске

Данченко Александра Андреевна
студент 3 курса профиля «Дошкольное образование»,
филиала ДВФУ в г. Уссурийске

Аннотация: в статье авторами сделана попытка систематизации диагностических методик экологического образования дошкольников. Так же, диагностический аппарат экологизации педагогического пространства ДОО представлен как педагогическая технология, которая создает завершенность педагогического процесса. Предложен методический материал для проведения диагностики знаний по выявлению уровней и показателей сформированности экологической культуры детей дошкольного возраста. Данные диагностики направлены на выявление у детей экологического сознания и отношения к природе. Диагностический материал предложен в вариативных формах.

Ключевые слова: экологизация; экологическое образование; мониторинг; экологическая диагностика; экологическая культура.

ECOLOGIZATION OF THE MODERN EDUCATIONAL SPACE OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MONITORING OF A TEACHER

Gumen Irina Ivanovna
Older lecturer, department of pedagogy
FEFU branch in Ussuriysk

Danchenko Alexandra Andreevna
3-year student of the profile "Preschool education",
FEFU branch in Ussuriysk

Abstract: In the article, the authors made an attempt to systematize diagnostic methods of environmental education of preschool children. Also, the diagnostic apparatus for the ecologization of the pedagogical space of a preschool educational institution is presented as a pedagogical technology that creates the completeness of the pedagogical process. Methodological material for diagnosing knowledge to identify levels and indicators of the formation of ecological culture of preschool children is proposed. Diagnostic data are aimed at identifying environmental awareness in children and their attitude to nature. Diagnostic material is offered in variable forms.

Keywords: greening, environmental education, monitoring environmental diagnostics, ecological culture.

Экологизация образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения, в настоящее время, является обязательным условием для формирования экологической культуры ребенка. Экологизация педагогической теории и практики инициирует такие дидактические инструментариумы как экологическая тропа, экологический совет, экологический проект, экологические и трудовые воспитательные дела, экологический мониторинг и экологическая паспортизация деятельности образовательного учреждения [1]. Владение некоторыми инструментариумами: методами и средствами анализа психолого-педагогического мониторинга, позволяющего оценить результаты освоения детьми образовательных программ, степень сформированности необходимых интегративных качеств детей дошкольного возраста, необходимых для дальнейшего обучения и развития в начальной школе – компетенция воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Экологическое образование, как обязательный контент педагогики современного российского

пространства и мира, включает практические навыки, знания и отношения, эффективность которых необходимо мониторить. Мониторинг - постоянное наблюдение за процессами для оценки их состояния и прогнозов развития.

Педагоги ДОУ сталкиваются с экологической культурой ребенка, которая непосредственно отражает культуру родителей. Современный педагог может диагностировать уровень экологической культуры ребенка с применением научных подходов. Использование психолого-педагогической диагностики позволяет педагогам сознательно совершенствоваться и создавать новые технологии обучения и воспитания, самосовершенствоваться. Создание системы сертификации и квалификации потребует также знаний и способностей организаторов и педагогов разрабатывать новые и адекватно применять известные психологические и педагогические методы диагностики развития личности и уровня подготовленности обучающихся. Владение методами психолого-педагогической диагностики позволит создать прозрачную и понятную для широкой научно-педагогической общественности систему признания результатов образования.

Воспитателям ДОУ необходимо ориентироваться в разнообразии диагностик и четко определять уровни и показатели сформированности экологической культуры детей дошкольного возраста:

1. Знания – критерий обязательный, без которого невозможно формирование отношений и экологизированного поведения.

Низкий уровень знаний – неустойчивые представления о некоторых особенностях живого - существенных и несущественных. Относят к живому животных существенным признакам и несущественным признакам. Не относятся растения к живому по сходным: с живым признакам.

Средний уровень знаний – знают наиболее существенные признаки живого (движение, питание, рост). По ним относят к живому большинство животных и растений. Называют разные признаки у животных и растений.

Высокий уровень знаний – знают большинство существенных признаков живого, правильно относят животных и растения к живому. Знания о живом носят обобщенный характер: характеризуют свою группу живого в целом.

2. Отношение – критерий, определяемый со среднего дошкольного возраста.

Низкий уровень отношений – Слабые эмоциональные проявления или вообще отсутствуют. Интересов нет или он ситуативен. Наблюдает по предложению взрослого. Быстро переходит от одного к другому.

Средний уровень отношений – настойчивость в проявлении интереса, его избирательность, ситуативность: интересуют лишь знакомые животные. Отношения проявляют эмоционально, стремятся деятельно выразить отношение по предложению взрослого. Удовлетворяют свои потребности в общении в общении с живым в деятельности, в получении эмоционального удовольствия.

Высокий уровень отношений – сильные эмоциональные проявления, радость от общения с животными и растениями. Интерес к познанию живого проявляют сочувствие к попавшим в беду, стремятся самостоятельно помочь, проявляя осознанность, правильно определяют состояние объекта, устанавливают необходимые связи. Стремятся удовлетворить потребности живого организма. Проявляют гуманные чувства к живому

Для выявления уровня сформированности у детей экологических представлений было разработано множество авторских методик С.Н. Николаевой, Л.М. Маневцовой, Н.А. Рыжовой. Содержание данных педагогических диагностик направлено на выявление следующего: в какой степени ребенок освоил экологические знания; какова степень освоения ребенком трудовых навыков и умений по уходу за живыми объектами; в какой степени у ребенка сформированы разные виды отношения к природе (природоохранного, эстетического, познавательного). Диагностика проводится индивидуально с каждым ребёнком. Для получения дополнительной информации так же осуществляется наблюдение за детьми в различных видах деятельности: игровой, трудовой, образовательной. Изучаются творческие работы детей – рисунки, поделки. Проводятся беседы с воспитателями групп и родителями воспитанников. Диагностику экологических представлений дошкольников необходимо проводить с учетом их возрастных особенностей по двум направлениям: - формирование экологических знаний и – экологически правильного отношения к природным явлениям и объектам.

Все диагностические задания сгруппированы по трём разделам: 1. Представления о природе: а) об объектах живой природы; б) об объектах неживой природы. 2. Отношение к природе. 3. Трудовые навыки и умения по уходу за живыми объектами. В каждом разделе детям предлагается комплекс контрольных заданий. Анализ каждого выполненного ребенком диагностического задания проводится в баллах (по 3-х балльной шкале), характеристика которых составлена на основе рекомендаций С.Н. Николаевой и Л.М. Маневцовой. Баллы по результатам выполненных диагностических заданий фиксируются в протоколе обследования. Далее высчитывается средний балл, по которому определяется уровень сформированности экологических представлений и отношения к природе: – от 1 до 1,6 баллов – низкий уровень; – от 1,7 до 2,3 баллов – средний уровень; – от 2,4 до 3 баллов – высокий уровень. Содержание диагностического инструментария: представления о природе [2].

А) Живая природа.

Задание 1. Цель: Выявить характер представлений ребенка о признаках живого; выяснить, имеет ли ребенок представления о потребностях живых организмов, условиях, необходимых для жизни. Материал. 7–8 картинок с изображением объектов живой и неживой природы; предметов, созданных человеком: растение, животные (птица, насекомое, зверь, рыба), солнце, автомобиль, самолет.

Методика: индивидуальная беседа с ребенком. Ребенку предлагается из набора картинок выбрать объекты живой природы. После этого задаются вопросы: – Как ты догадался, что все это живое? – Почему ты считаешь, что (называется конкретный объект) живой? – Что нужно (называется конкретный объект) для хорошей жизни? Без чего он не может прожить?

Задание 2. Цель: определить, имеет ли ребенок представление о разнообразии растений, местах их произрастания. Материал. Карточки с изображением деревьев, цветов, овощей, фруктов, травянистых растений.

Методика: ребёнку предлагают рассмотреть все картинки и выбрать растения, растущие в лесу, на клумбе, на грядке, на лугу.

Задание 3. Цель: выяснить, знает ли ребенок части растений и их функции. Материал. Карточки с изображением деревьев, цветов, овощей, фруктов, травянистых растений.

Методика. Ребёнку предлагают рассмотреть все картинки и показать у растений корень, стебель (ствол), лист, цветок, плод.

Задание 4. Цель: выяснить, имеет ли ребенок представления о стадиях роста растений. Материал. Карточки с изображением стадий роста одуванчика.

Методика: ребёнку предлагают рассмотреть карточки и разложить их в нужной последовательности, объясняя свой выбор.

Б) Неживая природа.

С ребёнком проводится беседа по следующим вопросам: О воде: – Какого цвета может быть вода? – Что происходит с водой зимой, летом – в сильную жару? – Что произойдёт с водой, если зачерпнуть её в ладошку? Как называется это свойство воды? (текучесть) – Зачем нужна вода? О песке: – Чем отличается сухой песок от влажного? – Что произойдёт, если наступить на влажный песок? – Зачем нужен песок? О природных явлениях (ветер, дождь, небо): – Каким бывает ветер весной, летом, осенью, зимой? – Что происходит с деревьями, когда дует ветер? – Зачем нужен дождь в природе? – Что было бы с растениями, если бы не было дождя? – Что появляется после дождя на городских улицах? – Как меняется небо весной, летом, зимой? – Почему небо иногда кажется белым или серым? Что может «застилать» небо? – Если на небе тёмные тучи осенью или летом – как изменится погода?

Оценка деятельности: 1 балл – представления об объектах живой и неживой природы, их существенных признаках и свойствах поверхностны; ребёнок имеет небольшие по объёму знания; задания выполняет неправильно, допускает много неточностей, не может ответить на поставленные вопросы. 2 балла – у ребёнка имеются некоторые существенные представления об объектах живой и неживой природы, их свойствах и признаках; при выполнении заданий допускает 2-3 ошибки, не на все поставленные вопросы отвечает правильно, не всегда может аргументировать свой ответ. 3 балла – сформирован широкий круг представлений об объектах живой и неживой природы; задания выполняет правильно, на поставленные вопросы отвечает, уверенно аргументируя свой ответ [3].

2. Отношение к природе.

Задание 1. Цель: изучить особенности отношения ребенка к животным и растениям в специально созданных условиях.

Методика: проводится наблюдение за отношением ребенка к обитателям живого уголка. Создаются специальные условия, в которых ребенок должен будет осуществить выбор деятельности – либо с природными объектами, либо другой деятельности. Одновременно в уголке природы находятся некоторые из живых существ, которые нуждаются в помощи (животные – в кормлении, растения – в поливе), для чего приготовлены необходимые средства, и материалы для занятия другими видами деятельности (рисованием, игрой, рассматриванием книг). В природный уголок приглашаются двое детей, и каждому из них предлагается заняться тем, чем он хочет. Если ребенок сам не догадывается о необходимости помощи живому, можно привлечь его внимание с помощью наводящих вопросов: – Как ты думаешь, как себя чувствует живой объект? – Как ты это узнал? – Как ему можно помочь? – Хотел бы ты ему помочь? – Почему ты хочешь ему помочь?

Оценка деятельности: 1 балл – ребенок отдаёт предпочтение игре, рисованию и т.д.; по собственной инициативе не проявляет желаний общаться с живыми объектами, отсутствует интерес и стремление к взаимодействию с ними. 2 балла – с удовольствием, по собственной инициативе общается преимущественно со знакомыми, приятными для него животными и растениями. 3 балла – предпочитает деятельность с природными объектами. С удовольствием по собственной инициативе общается с животными (знакомыми и незнакомыми) и растениями.

3. Умение осуществлять деятельность с природными объектами (труд в природе). Цель: выявить умение ребенка осуществлять уход за растениями.

Методика. У ребенка спрашивают, хотел бы он поухаживать за комнатным растением или нет, и предлагают ему объяснить, почему необходимо ухаживать за растением. После получения согласия ребенку предлагается: – выбрать комнатное растение, нуждающееся в уходе, объяснив свой выбор; – рассказать о последовательности ухода за растением; – непосредственно осуществить уход.

Помимо выше указанных методик для выявления уровня сформированности экологического представления у детей, были разработаны игровые, исследовательские, трудовые, поисковые диагностические методики. Например: подвижная игра «Мы – капельки». Цель: закрепить представления о круговороте воды в природе. Материалы и оборудование: бумажные короны для детей с рисунком капелек, одна корона с изображением Солнца, костюм или элемент костюма мамы Тучки (например, шляпа). Дети получают бумажные короны с рисунками капелек. Воспитатель надевает такую же бумажную корону с рисунком тучи. Она – мама Тучка, а ребята – ее детки-капельки. Дети окружают маму Тучку, прыгают вокруг нее, водят хоровод. Затем она отпускает их погулять на землю, дает наставления вести себя хорошо, не баловаться, полить растения, умыть землю и вернуться обратно. Дети разбегаются в стороны, потом собираются вместе, становятся друг за другом, образуя ручейки (ручейков должно быть несколько). Затем по команде воспитателя ручейки соединяются вместе (двойные ряды), образуя реку. Река впадает в океан – дети делают широкий круг. Мама Тучка напоминает им, что они – капельки, зовет их домой. Появляется Солнышко, дети кружатся, по одному возвращаются к туче. Она просит их рассказать о том, что каждый из них сделал на земле. Для этой игры необходимо подобрать музыкальное сопровождение.

Имеется много методов сбора информации (продукты деятельности ребенка, мнение родителей, сверстников и др.), но особенно значимым является наблюдение за поведением ребенка. При этом педагог не должен спешить с выводами и оценками, он должен помнить, что каждый ребенок проявляет себя по-разному, имеет право на свой собственный путь развития. Значение наблюдения как метода познания детей и наблюдательности воспитателя как его профессионального качества обстоятельно подчеркивает Лешли Д. [2].

Для диагностирования и проверки на практике экологических представлений у детей дошкольного возраста была разработана методика, которая опирается на чувственные восприятия детей. Цель: выявить у детей эмоциональную заинтересованность к экологическому объекту. Материалы: искусственное и живое растение.

Ход диагностики: Воспитатель создает для детей сюрпризный момент. В группу вносятся две коробки. В одной искусственное растение, в другой живое. Коробки открываются, и воспитатель следит за реакцией детей. К какому растению больше будет проявляться зрительный интерес.

После детям разрешается подойти поближе и теперь уже оценивается тактильный и обонятельный интерес. После всего делается анализ. Детям задаются вопросы, какое растение понравилось больше и почему.

Оценка: Высокий уровень (5–3). Ребенка заинтересовал живой объект, он выражал эмоциональное отношение к выбранному объекту природы, проявлял ценностное, заботливое отношение к нему. Ребенок имеет опыт общения с природой или заостряет свое внимание на объекте природы на короткое время. Ребенок смог обосновать свой выбор по отношению к понравившемуся ему растению.

Средний уровень (3–2). Ребенка заинтересовало задание. Он с удовольствием общался с выбранным объектом природы, но рассказывал ему о себе и не проявлял заботливое отношение к нему. Ребенок затрудняется обосновать свой выбор по отношению к понравившемуся ему растению.

Низкий уровень (2–0). Ребенок затруднялся общаться с выбранным объектом природы, общение носило малосодержательный характер или ребенок не смог общаться с объектом природы, отказался от выполнения задания.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что необходимо проводить диагностические исследования различной направленности для эффективного определения уровня развития экологических представлений и использовать несколько типов диагностик на одной группе дошкольников.

Список литературы

1. Боранбаев А.С. Экологизация как важная составляющая педагогики // Молодой ученый – 2015. – № 19.2. – С. 37–39.
2. Лешли Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
3. Николаева С.Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве: Методика работы с детьми подготовительной группы детского сада: Пособие для воспитателя дошкольного образовательного учреждения. М.: Просвещение, 2002. – 144 с.
4. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду // Дошкольное образование – 2005. – № 23.

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К ВОСПРИЯТИЮ И ПОНИМАНИЮ ЧИСЛА И ЕГО СОСТАВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Джура Ольга Анатольевна
выпускница образовательной программы
«Дошкольное образование» Школы педагогики ДВФУ

Павленко Галина Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Школы педагогики ДВФУ

Аннотация: в статье представлены результаты педагогического исследования, посвященного проблеме формирования способности к восприятию и пониманию числа и его состава у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: познавательное развитие, математические способности, формирование представлений о числе и его составе числа, способность к восприятию числа и его состава, камешки марблс, использование заданий игр и упражнений с камешками марблс.

FORMING ABILITY TO PERCEPTION AND UNDERSTANDING NUMBER AND ITS COMPOSITION IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Jura Olga Anatolevna
graduate of an educational program
“Preschool education” at the FEFU
School of Pedagogy

Abstract: the article presents the results of a pedagogical study on the problem of the formation of the ability to perceive and understand the number and its composition in children of preschool age.

Keywords: cognitive development, mathematical abilities, the formation of ideas about the number and its composition, the ability to perceive the number and its composition, marbles pebbles, the use of tasks of games and exercises with marbles pebbles.

Одним из важнейших разделов содержания дошкольного образования является познавательное развитие дошкольников. В стандарте дошкольного образования выделяются основные задачи познавательного развития, среди которых развитие познавательных интересов, любознательности, познавательной мотивации, познавательных действий, развитие воображения и творческой активности, а также знаний из различных разделов содержания дошкольного образования. Перечисленные задачи ориентируют педагога на такую организацию образовательного процесса, которая обеспечивает накопление ребенком практического опыта путем применения познавательных действий в различных видах деятельности, развитие способностей дошкольника [12].

В данной статье представлены результаты исследования, посвященного проблеме формирования математических способностей у детей старшего дошкольного возраста. В теоретической части исследования нам необходимо было выяснить что понимается под «способностями», в целом, «математическими способностями», в частности, и определить, какие математические способности развиваются в период дошкольного возраста и по каким проявлениям можно судить об их развитии.

В работах Б.М. Теплова «способности» рассматриваются как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и имеющие отношение к успешности выполнения им деятельности. Важнейшим признаком способностей автор считает индивидуальное своеобразие продуктивной деятельности, оригинальность и самобытность приемов, используемых в деятельности. Способности обеспечивают ребенку возможность переноса выработанных умений и навыков в новую ситуацию, при этом новая задача должна быть сходна с ранее решаемыми8].

Что касается типов способностей, то их можно разделить на общие и специальные, при этом специальные способности определяются как способности к определенным видам деятельности (математические способности, музыкальные способности, педагогические и т. д.).

В данной статье речь идет о развитии математических способностей у детей. В работах В.А. Крутецкого, под способностями к изучению математики понимают индивидуально-психологические особенности (прежде всего особенности умственной деятельности), отвечающие требованиям математической деятельности и обуславливающие успешность творческого овладения математикой как учебным предметом, в частности относительно быстрое, легкое и глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики [7]. К основным проявлениям математических способностей автор относит получение математической информации, формализованное восприятие математического материала, схватывание формальной структуры задачи, переработка математической информации. Конкретизация математического содержания позволяет В.А. Крутецкому выделить способности к логическому мышлению в сфере количественных и пространственных отношений, числовой и знаковой символики, способность мыслить математическими символами, к быстрому и широкому обобщению математических объектов, отношений и действий. Как показывают исследования психологов развитие мыслительной деятельности в процессе изучения математики приводит к свертыванию процесса математического рассуждения и системы соответствующих действий, а также к развитию способности мыслить свернутыми структурами, гибкости мыслительных процессов в математической деятельности [7].

Математические способности связываются психологами с развитием познавательных психических процессов: способность к хранению математической информации, то есть математическая память (память на математические отношения, схемы рассуждений и доказательств, методы

решения задач) и общий синтетический компонент – математическая направленность ума [6, 7, 8, 9, 10].

Таким образом, математические способности, в отличие от способностей вообще, обеспечивают человеку успешность освоения содержания математики как учебного предмета, а также способов математической деятельности, обеспечивающей успешное присвоение математических знаний, освоение математических закономерностей, решение математических задач, заданий. Развитие математических способностей приводит к развитию общей математической направленности ума.

Математические способности начинают свое развитие в раннем возрасте при ознакомлении с множеством, геометрическими фигурами, величинами и продолжают развиваться в период дошкольного детства. В работах А. В. Белошистой подчеркивается, что способности формируются через обучение и закрепляются практикой. Формирование способностей происходит путем специально подобранных практических упражнений [1].

В период дошкольного возраста начинается развитие способности к восприятию и пониманию числа и его состава, которая очень важна для дальнейшего освоения ребенком математики. По мнению К.Ф. Лебединцева, первые представления о числах в пределах пяти возникают у детей путём упражнений с однородными предметами, имеющимися в окружающем пространстве. Формирование числовых представлений у детей происходит путём обучения их счету, знакомства со смежными числами (предыдущим и последующим числом), составом числа из единиц и двух меньших чисел. В 5–6 лет дети способны сравнивать числа и осваивать свойства транзитивности. Через измерение дети начинают понимать число как результат измерения, т.е. как отношение величины (целого) к условной мерке (части). Приходят к выводу, что число служит показателем количества. В результате обучения происходит абстрагирование числа от конкретных множеств [8].

В старшем дошкольном возрасте у дошкольников развивается представление о составе числа из единиц и двух меньших чисел. Сначала эти умения отрабатываются при сравнении численности множеств предметов, выраженных смежными числами. На следующем этапе происходит обобщение знаний об отношении двух чисел. Этому способствуют упражнения на определение разности двух чисел, которые вначале проводятся с опорой на наглядный материал, а затем без опоры. У детей формируется понимание, что сравнивать числа это значит определять, какое из них больше или меньше [8].

Таким образом, в период дошкольного возраста складываются необходимые предпосылки для развития способности к восприятию и пониманию числа и его состава. Однако, для развития способности необходима специально организованная системная работа.

В практической части нашего исследования была предпринята попытка поиска эффективных средств формирования способности к восприятию и пониманию числа и его состава. В работе с дошкольниками мы обратили внимание на интерес детей к играм с камешками. Этнографы подчеркивают, что игры с камешки пришли в педагогику из «пещерных времен». Изделия в виде шариков были обнаружены в различных археологических зонах мира. Шарики из глины, предназначенные для игры, были найдены в пирамидах Египта и на местах древних городов Ацтеков [10].

Современные дети, как и их предшественники, проявляют интерес к играм с камешками. Одним из современных средств обучения дошкольников являются камешки марблс. Их изготавливают из силикатного песка, золы и соды, которые расплавляются в печи [11].

В работах Л.Н. Куриленко, Е.А. Черногузовой показана эффективность камешков марблс как средства формирования представлений о множестве, количественном и порядковом счете, счете совокупностей предметов, предыдущем и последующем числе, составе числа из единиц и двух меньших чисел. Автор предлагает систему упражнений с числом для развития представлений о числе. Достоинством этого средства является то, что постижение математических категорий происходит руками, путем выполнения практических математических действий, что соответствует чувственному способу познания ребенком окружающего мира [10].

Манипуляции с камешками позволяют ребенку незаметно для себя открывать скрытые связи и зависимости математических явлений. В работах А.В. Крестя, О.У. Куряевой подчеркивается значение дидактических задач, которые может ставить взрослый в совместной и самостоятельной деятельности детей при использовании камешки марблс [5]. Авторы предлагают использовать разные по степени сложности игры и задания с камешками, что позволяет индивидуализировать

процесс формирования математических способностей, поддерживать интерес к заданиям и играм у детей с различным уровнем развития представлений и числе и его составе у детей [4].

Методисты выделили наиболее эффективные упражнения и задания, обеспечивающие формирование способности к восприятию числа и его состава у детей (Куриленко Л.Н., Черногузова Е.А., Шишкина Е.П. и др.) [3; 10; 11]. Камешки можно считать количественным и порядковым счетом, раскладывать число из единиц, находить различные варианты состава числа из двух меньших чисел. С этой целью авторы предлагают «Числовые домики», «Ромашки», «Домино», «Бусы рассыпались», «Найди пару», цель: умение раскладывать число на два меньших числа с использованием камешков марблс. «Числовая лесенка», «Выложи столько же», «Посчитай правильно», «Решалочка», «Весёлые числа», «Помоги кролику», «Разложи столько же», цель: умение раскладывать число из единиц. «Найди ошибку», «Соседи», «Спрятанные числа», «Слева и справа», «Прятки с числами», цель: умение находить предыдущее и последующее число в натуральном ряду чисел. «Чего не хватает», цель: умение находить пропущенное число в числовом ряду [3].

С целью усложнения заданий в процессе формирования математических способностей можно использовать логические задачи-головоломки, требующие нестандартного мышления, включения фантазии. Е.А. Черногузова предлагает несколько усложнённых задач с использованием камешков марблс. «Искалочка», «Потеряшки», «Найди место», «Поиски клада», цель – способность находить предыдущее и последующее число в ряду, способность определять состав числа из единиц, способность к называнию вариантов состава числа из двух меньших чисел, нахождение пропущенного числа в ряду [10].

Анализ представленных источников позволил нам определить основные принципы использования камешков марблс в процессе формирования математических способностей к восприятию и пониманию числа и его состава: системности, усложнения с учетом уровня развития представлений о числе и его составе у детей, эмоциональной привлекательности содержания игр, заданий, упражнений и др.

На основе анализа научных исследований и методических разработок по использованию камешков марблс мы разработали методику экспериментального исследования, состоящую из трех стадий: на первой, педагог знакомит детей с камешками марблс и предлагает упражнения и игры на восприятие и понимание числа и его состава; на второй, педагог предлагает ребенку усложненные упражнения и игры с камешками марблс на восприятие и понимание числа и его состава в процессе совместной деятельности взрослого с ребёнком; на третьей, педагог предлагает упражнения и игры с использованием камешков марблс на восприятие и понимание числа и его состава в самостоятельной деятельности детей.

Знакомство с камешками проводили в процессе игры «Пираты». Детям предложили превратиться в пиратов, которые отправляются на поиски сокровищ. В ходе игры дети выполняли игровые задания и в финале находили клад – сундучок с сокровищами (камешками марблс). Воспитатель объяснила детям, что эти сокровища помогут им научиться считать и складывать. Сокровища будут храниться в сундучке, их можно будет раскладывать на столе и внимательно рассматривать. Далее дети выполняли различные упражнения с камешками: раскладывали в ряд по 10, считали, находили место предмета в ряду и называли порядковым числительным. Выкладывали определенное количество камешков по числу и цифре, упражняли в понимании числа и его состава числа из единиц. Упражнения подобраны в соответствии с возрастом детей, используя их с целью развития у детей представлений о числе и счете.

На второй стадии воспитатель предлагала более сложные задания: «Найди клад», «Игровая таблица», «Куда села бабочка». Цель заданий – находить предыдущее и последующее число в ряду; определять состав числа из единиц; называть варианты состава числа из двух меньших чисел; находить пропущенное число в ряду.

На третьей стадии воспитатель обогащал предметно-игровую среду в группе. С этой целью оставляла камешка марблс на столе для свободного использования и предлагала детям выполнить упражнения и задания с их помощью. При этом воспитатель создавала предметную среду в группе, которая стимулирует ребенка к использованию камешков марблс в играх со сверстниками и вмешивалась в нее только по мере необходимости. Например, в игре «Числовые домики» ребёнку необходимо было вставлять карточки, расчерченные на квадраты, и разложить 6 камешков несколькими вариантами: 1 и 5, 2 и 4, 3 и 3. В игре «Ромашки» – на лепестках ромашки нужно разложить ка-

мешки таким образом, чтобы в сумме получилось число 8. Детям были предложены материалы для знакомых ему игр

На контрольном этапе исследования мы заметили положительную динамику в развитии способности к восприятию и пониманию числа и его состава у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе. Практически по каждому показателю: умение находить предыдущее и последующее число в ряду; определять состав числа из единиц; называть варианты составачисла из двух меньших чисел; находить пропущенное число в ряду, произошли положительные изменения. Дети выполняли задания и упражнения на определение состава числа, соотносили число и цифру с его составом без затруднений. При этом дети экспериментальной группы не только легко справлялись с заданиями по инструкции педагога, но и объясняли причины появления результата. Например, суждения о том, что предыдущее число числа семь- это шесть, потому что стоит перед семью, а последующее – восемь, потому что за семью стоит восемь и сосчитал до восьми становились понятными детям. Слова предыдущий и последующий, дети определяли как «стоящий перед» или «после». При определении состава числа из двух меньших чисел дети объясняли, что это можно проверить сложением. Большинство детей экспериментальной группы были отнесены к высокому уровню развития способности к восприятию числа и его состава (66 %).

Дети контрольной группы затруднялись в определении состава числа из двух меньших чисел, состава числа по названному числу и цифре, предыдущего и последующего числа. Большинство детей контрольной группы были отнесены к среднему уровню развития способности к восприятию и пониманию числа и его состава (45%).

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют об эффективности использования камешков марблс в процессе формирования способности к восприятию и пониманию числа и его состава у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Белошистая, А.В. Дошкольный возраст: формирование первичных представлений о натуральных числах // Дошкольное воспитание – 2002. – № 11 – С. 20–24.
2. Колмогоров, А.Н. Математика в ее историческом развитии-М.:Наука, 2014 – 200 с.
3. Куриленко, Л.Н. Мои первые открытия в математике // «Дошкольное воспитание» – 2017 – № 5 – С. 36–39.
4. Куряева, О.Ю. Подумай, посчитай //Дошкольное образование -2019 -№ 2 - С. 19-22.
5. Кристя, А.В. Игры и упражнения с камешками марблс //Дошкольная педагогика – 2017 – № 5 – С. 12–14.
6. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии – М. Просвещение, 1972 – С. 253.
7. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания дошкольников – М.: Просвещение, 1990 – 365 с.
8. Лебединцев, К.Ф. Вопросы преподавания математики – М.:Наука, 2013 – 102 с.
9. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий – М.:МОДЭК. МПСИ, 2012, – 310 с.
10. Черногузова, Е.А. Камешки марблс-разноцветное счастье детей // Дошкольная педагогика – 2017 – № 11 – С. 23–25.
11. Шишкина, Е.П. Считаем с камешками марблс // Ребёнок в детском саду – 2017 – № 9 – С. 14–18.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ 17 октября 2013 г. № 1155.

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ У УЧАЩИХСЯ 1 КЛАССА

Комарова Екатерина Сергеевна
студентка Филиала ДВФУ
в г. Уссурийске (Школа педагогики),

научный руководитель
Шкляр Ирина Алексеевна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики Филиала ДВФУ
в г. Уссурийске (Школа педагогики)

Аннотация: В статье описываются уровни сформированности орфографического самоконтроля и самооценки у учащихся 1 класса. Данные получены в ходе экспериментального исследования в 1 классе.

Ключевые слова: ФГОС, универсальные учебные действия, орфографический самоконтроль, самооценка орфографического действия.

LEVEL OF FORMATION OF ORPHOGRAPHIC SELF-CONTROL AND SELF-ASSESSMENT IN STUDENTS OF THE 1 CLASS

Komarova Ekaterina Sergeevna
student of Far East Federal University
a branch in the city of Ussuriisk (School of Pedagogy),
scientific director
Shklyar Irina Alekseevna
candidate of pedagogical sciences, associate professor
Department of pedagogy
Far East Federal University,
a branch in the city of Ussuriisk (School of Pedagogy)

Abstract: The article discusses the formation of spelling self-control and self-esteem in students of grade 1 and the results of a study on this topic.

Keywords: FSGES, universal educational actions, spelling self-control, self-assessment of spelling action.

В современной начальной школе, реализующей ФГОС НОО [3], большое внимание уделяется формированию у учащихся универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных), или умения учиться. Особое место в заданном перечне универсальных учебных действий занимают контроль (самоконтроль) и оценка (самооценка) как важнейшие составляющие регуляции собственной деятельности человека, в нашем случае – учебной деятельности.

Психолого-педагогические аспекты формирования контроля (самоконтроля) в разные годы рассматривались К.Д. Ушинским, П.Ф. Каптеревым, П.П. Блонским, Б.П. Есиповым, П.Я. Гальпериним, Ю.К. Бабанским, Д.Б. Элькониним, Н.Ф. Талызиной, А.Г. Асмоловым и др. Контроль подразумевает сличение способа действия и его результата с заданным эталоном [1, с. 29]. Вопросы формирования оценки (самооценки) в своих трудах рассматривали Л.С. Выготский, И.Ю. Троицкая, Л.А. Кислицкая, А.В. Захарова, А.Г. Пачина и др. Применительно к учебной деятельности младших школьников оценка (самооценка) предполагает выделение и осознание учеником того, что усвоено, каково качество усвоения, а также того, что еще нужно усвоить [1, с. 29]. Оценка (самооценка) является составной частью самоконтроля, они тесно связаны друг с другом.

Систематическое формирование действий контроля (самоконтроля), оценки (самооценки) способствует осознанию учеником своих «сильных» и «слабых» сторон, успешному овладению учебной деятельностью как ведущей в младшем школьном возрасте, способствует повышению

эффективности обучения, способствует становлению произвольной саморегуляции, является условием успешной социализации и самосовершенствования личности. Закономерно, что в начальной школе формированию именно этих действий уделяется особое внимание.

В учебно-воспитательном процессе начальной школы универсальные действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) активно формируются на материале различных учебных дисциплин. Так, данные действия находят свое специфическое преломление при овладении младшими школьниками орфографической грамотностью – составной частью общей культуры человека, средством речевого письменного общения.

Приобретение учениками орфографических навыков невозможно без овладения ими орфографическим действием, которое положено в основу любого орфографического навыка (умения). В работах Н.Н. Алгазиной, П.С. Жедек, М.Р. Львова, Т.Г. Рамзаевой, М.С. Соловейчик, О.О. Харченко и мн. др. методистов подробно рассматривается процесс овладения орфографическим действием в школе. Орфографическое действие – это деятельность человека, который в процессе письма намеренно обращается к правилу, так как осознает наличие орфограммы в слове или между словами. Данное действие имеет две ступени: 1) постановка орфографической задачи (обнаружение орфограммы и определение ее типа), 2) решение орфографической задачи (применение правила, т.е. выполнение предписанного им способа действия, осуществления самоконтроля и самооценки). Таким образом, контроль (самоконтроль) и оценка (самооценка) являются составной частью орфографического действия.

Орфографический самоконтроль – это способность контролировать ход орфографического действия, правильно следовать алгоритму решения задачи письма и оценивать полученный результат в соответствии с нормами правописания [2, с. 70]. Оценка (самооценка) орфографического действия является обязательным компонентом орфографического самоконтроля. Несформированность орфографического самоконтроля является одной из причин недостаточно высокой орфографической грамотности не только у детей, но и у взрослых. Поэтому общепризнанным является тот факт, что формировать орфографический самоконтроль и самооценку нужно с первого года обучения в школе.

В рамках нашего исследования мы решили выяснить, на каком уровне находятся орфографический самоконтроль и самооценка орфографического действия у первоклассников после полугодового обучения в школе, насколько вообще возможно овладение данными действиями в первом классе. Для этого было задействовано 38 учеников 1 «А» и 1 «Б» средней общеобразовательной школы пос. Николаевка Приморского края Партизанского муниципального района. Ученикам была предложена диагностическая работа. Она была проведена в январе 2019 г. Содержание работы соответствовало требованиям, предъявляемым к учащимся 1 класса к концу первого полугодия, согласно образовательной программе «Школа России».

Диагностическая работа была направлена на выявление начального уровня сформированности орфографического самоконтроля и самооценки у учащихся 1-ого класса на начальном этапе обучения. Работа включала 3 задания.

Задание 1. Спишите предложения.

Охотник.

В чулане жили мыши. Папа Миши принёс в дом кота. Назвали его Рыжик.

Задание 2. Запишите предложения под диктовку учителя.

Кот ловил мышей. Миша поил Рыжика молоком.

Задание 3. Незнайка в «Школе Коротышек» тоже писал диктант. И, конечно, наделал много ошибок. Помогите ему их исправить.

Помощники.

В деревне у дедушки Гриши живут кролики. Внучата Анечка и Саша кормят пушистых зверков. Дети угощают животных морковкой и листочками капусты.

Так как формирование орфографического самоконтроля и самооценки невозможно без орфографических знаний и умений, было решено, что также нужно замерить сформированность базовых знаний и умений в области орфографии. Именно для этого была проведена диагностическая работа № 2, которая включала 4 задания.

Задание 1. Прочитайте слова. Найдите среди них родственные слова. Подчеркните их.

Лес, лесник, лиса, лесной, лесок.

Задание 2. Прочитайте пары слов. Вставьте пропущенные буквы.

гри.. – грибы са.. – сады у.. –ужи хле.. – хлеба
мор.. – моржи клю.. – клювы гла.. – глаза ду.. – дубы
стол – ст..лы мост – м..сты к..за – козы к..са – косы

Задание 3. Прочитайте записи. Найдите среди них предложение. Подчеркните его.

Толя ходит в школу

толя ходит в школу.

толя ходит в школу

Толя ходит в школу.

Задание 4. Спишите предложения. В первом предложении разделите слова на слоги, поставьте ударение.

Уже стали замерзать лужи. Закружились первые снежинки. Что за чудо!

При анализе диагностической работы мы обратились к классификации уровней сформированности контроля, соответствующей концепции П.Я. Гальперина [1, с. 79]. Согласно данному подходу, выделяется 6 уровней контроля. Максимально высоким уровнем считается актуальный рефлексивный контроль, затем по мере уменьшения следуют потенциальный рефлексивный контроль, актуальный контроль на уровне произвольного внимания, потенциальный контроль на уровне произвольного внимания, контроль на уровне непроизвольного внимания и отсутствие контроля. Каждый из уровней характеризуется своими показателями. С опорой на данный материал применительно к нашему случаю были уточнены характеристики уровней сформированности орфографического самоконтроля. Информация отражена в Таблице 1:

Таблица 1 – Характеристика уровней сформированности орфографического самоконтроля (контроля)

Уровень	Характеристика уровня
Актуальный рефлексивный контроль	Объективно не доступны первоклассникам При выполнении орфографического действия ученик ориентируется на правило контроля и успешно использует его в процессе решения задач, допуская минимальное количество ошибок: - при списывании предложений не допускает ошибок или допущено 1–2 ошибки, но они исправлены самим учеником при проверке; - при записи под диктовку предложения записаны без ошибок, или допущено 1–2 ошибки, но они исправлены самим учеником при проверке; - при работе с какографическим текстом ученик нашёл и исправил 9–11 ошибок из 11 допущенных.
Потенциальный рефлексивный контроль	
Актуальный контроль на уровне произвольного внимания	
Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания	При выполнении орфографического действия ученик осознает правило контроля, но затрудняется одновременно выполнять учебные действия и контролировать их: - при списывании предложений допущено 1–3 ошибки и при самопроверке ученик исправил не все из них; - при записи предложений под диктовку допущено 1–3 ошибки и при самопроверке ученик исправил не все из них; - при работе с какографическим текстом ученик нашёл 6–8 ошибок из 11 допущенных.
Контроль на уровне непроизвольного внимания	При выполнении орфографического действия контроль носит случайный непроизвольный характер: - при списывании предложений учеником допущено 3–4 ошибки, при самопроверке найдены 1–2 соответственно;

Отсутствие контроля

- при записи предложений под диктовку учеником допущено 3–4 ошибки, при самопроверке найдены 1–2 соответственно;
 - при работе с какографическим текстом ученик нашёл 4–5 ошибок из 11 допущенных, исправляет правильные написания.
- При выполнении орфографического действия ученик не контролирует свои действия:
- при списывании предложений учеником допущено 5 и более ошибок, и при самопроверке большая их часть так и остались неисправленными;
 - при записи предложений под диктовку учеником допущено 5 и более ошибок, и при самопроверке большая их часть так и остались неисправленными;
 - при работе с какографическим текстом ученик не замечает ошибок других учеников, находит не более 3 из 11 допущенных, исправляет правильные написания.

Как оказалось, для учеников 1 класса не доступны наиболее высокие уровни сформированности орфографического самоконтроля: актуальный рефлексивный контроль, потенциальный рефлексивный контроль. Данный факт во многом объясняется объективными причинами: недостаточным уровнем развития психических процессов у первоклассников, отсутствием необходимой языковой базы, небольшим речевым опытом и т.п. Тем не менее, следует отметить, что орфографический контроль на том или ином уровне присутствует. Распределение результатов выполнения диагностической работы № 1 по уровням сформированности орфографического самоконтроля представлено на Рисунке 1:

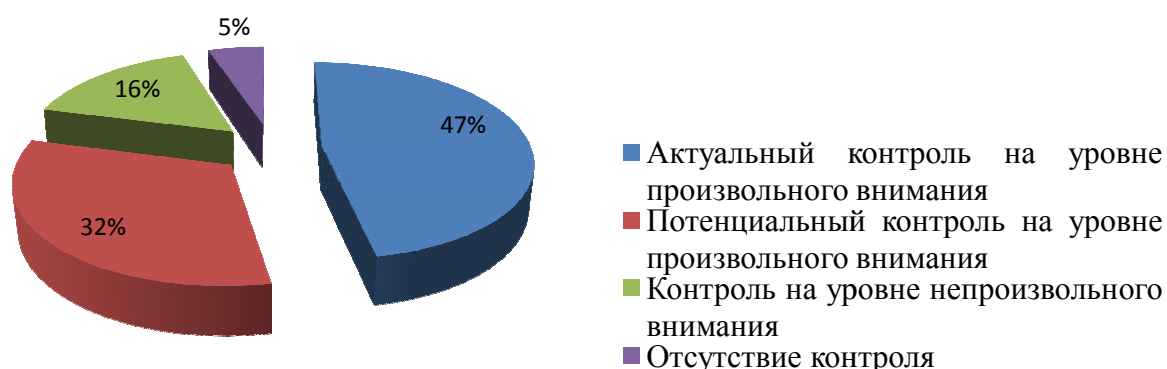


Рисунок 1 – Уровень сформированности орфографического самоконтроля у учащихся 1 «А» и 1 «Б» классов

Полученные данные показывают, что почти половина первоклассников (47%) демонстрируют актуальный контроль на уровне произвольного внимания. Он проявляется в том, что ребенок ориентируется на известное ему правила контроля (орфографическое правило) и почти не ошибается. Третья часть школьников (32%) показывают потенциальный контроль на уровне произвольного внимания. В этом случае ученики затрудняются осуществлять контроль в момент действия, но могут объяснить ошибки. Самые низкие уровни сформированности орфографического самоконтроля присутствуют у 21% учеников. Контроль на уровне непроизвольного внимания демонстрируют 15% первоклассников, для этих школьников контроль носит случай необоснованный характер. Отсутствие контроля наблюдается у 5% учащихся.

Для характеристики самооценки орфографического действия за основу была взята классификация уровней сформированности оценки, соответствующая концепции Г.В. Репкина, Е.В. Заика [1, с. 81–82]. По мнению авторов, у учащихся начальной школы можно выделить 5 уровней развития оценки (самооценки): 1) отсутствие оценки; 2) адекватная ретроспективная оценка (ученик

оценивает и обосновывает решение, опираясь на схему действий); 3) неадекватная прогностическая оценка (ученик пытается оценить свои силы перед выполнением новой задачи, но действует шаблонно); 4) потенциально адекватная прогностическая оценка (ученик может с помощью учителя оценить свои силы перед решением чего-то нового, но не уверен в себе); 5) актуально-адекватная прогностическая оценка (ученик до начала решения новой задачи может самостоятельно уверенно оценить и рассчитать свои силы). С опорой на данную классификацию и показатели каждого из уровней нами были выделены и охарактеризованы уровни сформированности самооценки орфографического действия у учеников 1 класса. Данные представлены в Таблице 2:

Таблица 2 – Характеристика уровней сформированности самооценки (оценки) орфографического действия

Уровень	Характеристика уровня
Актуально-адекватная прогностическая оценка	Объективно не доступны первоклассникам
Потенциально адекватная прогностическая оценка	
Неадекватная прогностическая оценка	
Адекватная ретроспективная оценка	
Отсутствие оценки	Учащийся умеет самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия: - самостоятельно оценивает свою работу, находит и исправляет ошибки, ориентируясь на текст-образец при списывании или на воображаемый образ при записи под диктовку; - самостоятельно оценивает чужую работу, находит и исправляет более 5 ошибок, ориентируясь на воображаемый образец. Учащийся не пытается оценивать свою работу: - ошибки не находит, даже имея текст-образец; - не осознаёт правила орфографического действия при записи под диктовку; - не может оценить чужую работу, не находит ошибок.

Как в случае с орфографическим самоконтролем, ученики 1 класса объективно не могут пока демонстрировать высокие уровни сформированности самоконтроля. Учащимся доступны такие уровни, как «адекватная ретроспективная оценка» и «отсутствие оценки». Данные о распределении учащихся по уровням самооценки показаны на Рисунке 2:

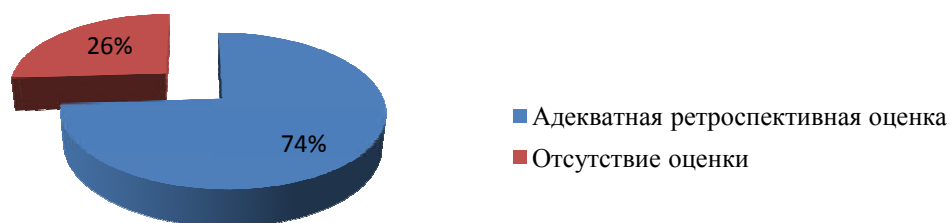


Рисунок 2 – Уровень сформированности самооценки орфографического действия у учащихся 1 «А» и 1 «Б» классов

Таким образом, самооценка учащихся 1 класса в процессе обучения активно формируется. Уже к концу первого учебного полугодия большая часть школьников (74%) имеют адекватную

ретроспективную оценку. Одна четверть первоклассников демонстрируют отсутствие самооценки орфографического действия.

Подводя итоги можно сказать, что работу по формированию орфографического самоконтроля и самооценки орфографического действия следует начинать уже в первом классе. Несмотря на сложность их формирования, учебные материалы, с опорой на которые осуществляется пропедевтика орфографии в 1 классе, позволяют уже к концу первого полугодия добиться определенных успехов. Естественно, ученики объективно еще не могут достичь высоких уровней развития орфографического самоконтроля и самооценки. Однако есть положительные результаты: 1) большая часть первоклассников, выполняя контроль под руководством учителя, могут объяснить ошибки с опорой на изученное орфографическое правило; 2) подавляющее количество школьников под руководством педагога оценивает и обосновывает решение, опираясь на предложенную схему действий. Данные результаты эффективно учитывать при формировании у учащихся орфографического действия в 1 классе.

Список литературы

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. Асмолова, А.Г. – М.: Просвещение, 2014. – 151 с.
2. Соловейчик М.С., Харченко О.О. Современные подходы к изучению орфографии в начальной школе /Цикл лекций на заочных курсах повышения квалификации учителей в педагогическом университете. – М.: «Первое сентября»: газета «Начальная школа», 2006. – 74 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (с изменениями на 18 мая 2015 года) / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2015. – 27 с.

УСВОЕНИЕ ОРФОГРАФИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ УЧЕТА ВЕДУЩИХ РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫХ СИСТЕМ УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВ С НЕПОВЕРЯЕМЫМИ И ТРУДНОПРОВЕРЯЕМЫМИ НАПИСАНИЯМИ)

Костюк Наталья Сергеевна
студентка Филиала ДВФУ
в г. Уссурийске (Школа педагогики),

Шкляр Ирина Алексеевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Филиала ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики)

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о формировании умения орфографически грамотно писать слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами с учетом ведущих репрезентативных систем младших школьников. В основу положены результаты педагогического эксперимента в 3 классе.

Ключевые слова: орфография русского языка, методика обучения орфографии, младшие школьники, ведущая репрезентативная система, навык правописания слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами.

ACCEPTANCE OF ORTHOGRAPHY AT ELEMENTARY SCHOOL ON THE BASIS OF ACCOUNTING OF LEADING REPRESENTATIVE SYSTEMS OF STUDENTS (ON THE MATERIAL OF WORDS WITH UNVERIFIABLE AND HARD TO VERIFY SPELLING)

Kostyuk Natalya Sergeevna
student of Far East Federal University
a branch in the city of Ussuriisk (School of Pedagogy),

Shklyar Irina Alekseevna
candidate of pedagogical sciences, associate professor
Department of pedagogy
Far East Federal University,
a branch in the city of Ussuriisk (School of Pedagogy)

Abstract: The article discusses the question of the formation of the ability to spell correctly write words with unverifiable and hard to verify spelling, taking into account the leading representative systems of elementary school students. It is based on the results of a pedagogical experiment in the 3rd grade.

Keywords: spelling of the Russian language, spelling teaching methodology, elementary school students, leading representative system, spelling skills for words with unverifiable and hard to verify spelling.

Овладение орфографией русского языка – традиционно актуальный и сложный вопрос в теории и практике обучения. Будучи показателем культуры человека, обеспечивая взаимопонимание собеседников, орфографически грамотное письмо имеет социальную значимость. Поэтому в начальной школе данному вопросу отводится значительное место. Среди большого количества орфографического материала, который усваивают младшие школьники, есть группа слов с «непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами», или, как часто их называют в школьной практике, «словарные слова». Данные слова представлены отдельным списком в учебниках по русскому языку и предназначены для запоминания их написания. В последние несколько десятилетий вопросами методики изучения этой группы слов занимались Н.С. Рождественский, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, В.П. Канакина, Л.В. Савельева, П.С. Тоцкий и многие другие ученые. Разработанные ими подходы, выявленные эффективные условия, методы и приемы усвоения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами вносят существенный вклад в формирование орфографической грамотности младших школьников.

Одним из подходов, разрабатываемых в рамках проблемы усвоения орфографии, является дифференциация и индивидуализация обучения. Очевидно, что успешность овладения таким сложным навыком во многом определяется учетом индивидуальных особенностей человека, уровнем его развития, возможностями и склонностями. В основу дифференциации и индивидуализации в школьном обучении орфографии может быть положен учет ведущих репрезентативных систем учащихся.

Изначально классификация перцептивных процессов по так называемым репрезентативным системам получила свое признание в зарубежной психологии. В нейролингвистическом программировании под этим подразумевается индивидуальная модель восприятия, способ познания окружающего мира. Основателями нейролингвистического программирования являются Джон Гриндер и Ричард Бендлер. В отечественной науке данным вопросом интересовались С.В. Ковалев, Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов и др. Применительно к процессу обучения детей – Ю.В. Дядина, Е.В. Карасева и др.

В зависимости от вида информационного канала выделяют четыре основных типа репрезентативных систем: визуальную, аудиальную, кинестетическую и дискретную [4, с. 10]. Первичными репрезентативными системами являются первые три. Каждому человеку свойственна предпочтительная, или ведущая, репрезентативная система. И хотя не бывает строго доминирующих, у каждого есть канал, которому он отдает предпочтение. Опираясь на такую «предпочтительную» систему, специалисты разделяют людей на четыре группы: «визуалы», «аудиалы», «кинестетики», «дискретны». «Визуалы» легче воспринимают информацию в виде текстов, изображений, рисунков, фильмов. «Аудиалы» отдают приоритет звуковому оформлению окружающего мира. «Кинестетики» «пробуют» мир на ощупь, им важна форма, материал, возможность прикоснуться, пошевелить предмет. «Дискретны» (*дигиталы*) привыкли воспринимать мир сквозь призму таблиц и линии графиков, усваивать только структурированную информацию [4, с. 11]. Детей-«дигиталов» очень мало, не более 1–2% из всего количество детей в начальном звене. Репрезентативные системы не являются взаимоисключающими, каждая из них имеет свой собственный язык. Существуют раз-

личные сигналы доступа, позволяющие определить предпочитаемую человеком репрезентативную систему, например, такие как движение глаз, дыхание, поза, словарь общения.

Исследователи отмечают, что идеи репрезентативных систем – это очень полезный способ понимания того, как различные люди думают, воспринимают и понимают информацию. Это важно для педагогов, так как они могут определить, какие способы мышления работают лучше всего в разных ситуациях, и учить именно этим успешным способам [2]. Знания о таких личностных особенностях обучающихся, как типы репрезентативных систем, могут оказать неоценимую помощь учителю при обучении орфографии, в частности, при усвоении так называемых «словарных слов», где большая роль отводится запоминанию их написания. Учитель, применяющий на практике знания о ведущих репрезентативных системах, создает благоприятные условия для усвоения ребенком необходимого материала, поскольку принимает его особенности восприятия и запоминания материала, способствует созданию той комфортной образовательной среды, в которой познается окружающий мир, происходит развитие личности обучающегося.

Если ведущей репрезентативной системой является визуальная, то на уроке для такого ученика лучше использовать таблицы, графики, рисунки, иллюстрации, фотографии, учебные фильмы или презентации. У «визуалов» хорошо развито образное мышление, поэтому важное значение имеет эстетично оформленный раздаточный материал. Предпочтительными видами самостоятельной работы для детей с преобладающей визуальной системой являются нахождение чего-то в учебнике, тетради, рассматривание с целью формулировки вывода, списывание с образца, зрительные диктанты, задания на нахождение ошибок, работа по иллюстрации. Для детей с аудиальной репрезентативной системой важны устные объяснения учителя, сообщения обучающихся, чтение материала учебника вслух, включение в диалог, в дискуссию. При общении с такими детьми необходимо использовать интонационную выразительность устной речи (громкость, паузы, высоту и т.п.). Для детей-«аудиалов» эффективны чтение вслух, устные составления текстов, устные объяснения собеседнику, слуховые диктанты, задания по анализу, сравнению, сопоставлению фактов и явлений. Для детей с преобладающей кинестетической репрезентативной системой важно использовать жесты, прикосновения, обязательно давать возможность моторной разрядки (написать на доске, провести физкультминутку, и т.п.), так как запоминание материала у «кинестетика» легче происходит во время движения. Если изучается какая-то справочная информация, «кинестетику» обязательно нужно записать ее самому. Рекомендуется использовать ролевые игры, работу в группах, выполнение заданий с использованием реальных предметов, экскурсии. Эффективные для детей-«кинестетиков» задания – рисование, моделирование, пантомима [1].

Анализ действующих учебников по русскому языку для начальной школы показал, что в каждом классе предусмотрен список слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми написаниями, орфографию которых (слов) необходимо усвоить. Авторы учебников предлагают множество приемов для запоминания написания этих слов: различные способы выделения орфограмм (подчеркивание, выделение другим шрифтом или цветом и т.п.), сообщение этимологической справки, применение различных ассоциаций (зрительных, слуховых), составление и запись предложений, текстов с указанными словами, выполнение списываний, написание диктантов, изложений и мн. др. Однако стоит отметить, что авторы-составители учебников, предлагая те или иные приемы обучения, специально не рассматривают вопрос о необходимости учета особенностей учеников с разными типами репрезентативных систем. Зачастую и учитель, не зная рассматриваемых индивидуальных особенностей детей, использует способы обучения, эффективные для одной группы учеников, но совершенно неэффективные – для другой. Наши наблюдения за процессом усвоения «словарных слов» показали, что наиболее эффективные условия создаются для детей с визуальной репрезентативной системой. Очень частотны задания, типа: «спиши с образца», «подчеркни орфограмму», «прочитай текст, найди слово, написание которого нужно запомнить» и т.п. Для детей «аудиалов» и «кинестетиков» возможностей усвоить данные слова намного меньше. Чаще всего, для «кинестетиков» – это возможность многократного письма слова в различных речевых ситуациях, для «аудиалов» – возможность орфографического проговаривания.

В рамках проведенной нами экспериментальной работы мы попытались выяснить, как можно организовать работу по усвоению слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми написаниями с учетом ведущей репрезентативной системы учащихся. В эксперименте приняли участие 22 ученика из 3 «А» (экспериментального) класса и 23 школьника из 3 «Б» (контрольного) класса

МБОУ СОШ №3 с. Камень-Рыболов Приморского края. Данные классы обучаются по образовательной программе «Школа России».

На этапе констатирующего эксперимента, проведенного в период с 19.11.2018 г. по 23.11.2018 г., был выявлен уровень усвоения уже изученных в течение полугода «словарных» слов: «кровать», «самолет», «лестница», «рябина», «четверг», «коллекция», «шоссе», «пирог», «берег», «комната». Умение орфографически верно писать данные слова проверялось в разных речевых условиях: при самостоятельном составлении и записи предложений с этими словами, в ходе написания словарного диктанта, при написании предложений под диктовку учителя. Каждое выполненное задание оценивалось баллами от 2 до 5. «5» баллов начислялось тем учащимся, у которых не было ошибок в написании «словарных слов»; «4» балла, если были допущены 1–2 ошибки; «3» балла, если в работе было 3–4 ошибки; «2» балла получили ученики, если они сделали 5 и более ошибок. С опорой на результаты выполненных заданий учащиеся были распределены по уровням сформированности умения писать уже изученные слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами: высокий, средний, ниже среднего и низкий. За основу мы взяли средний балл, полученный каждым учеником. Соотношение между уровнем и баллами следующее:

- 1) высокий уровень – ученик набрал 4,5 – 5 баллов;
- 2) средний уровень – 3,5 – 4,4 балла;
- 3) уровень ниже среднего – 2,5 – 3,4 балла;
- 4) низкий уровень – 0 – 2,4 балла.

Результат распределения по уровням сформированности умения писать изученные слова отражен в Таблице 1:

Таблица 1 – Уровни сформированности умения писать изученные слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами на этапе констатирующего эксперимента

Класс	Уровни			
	Высокий	Средний	Ниже среднего	Низкий
3 «А» класс	(27 %)	(37 %)	(27 %)	(9 %)
3 «Б» класс	(39 %)	(44 %)	(13 %)	(4 %)

Как показывает Таблица 1, большая часть школьников демонстрируют средний уровень.

Также в рамках исследования мы определили ведущие репрезентативные системы школьников данных классов. Для этого использовали: 1) «Биас-Тест определения ведущей репрезентативной системы» (авторы В.А. Льюис, Ф. Пуцелик) [3, с. 59–60]; 2) тест «Диагностика доминирующей перцептивной модальности» (автор С. Ефремцев) [5, с. 154–156]. Выбор этих методик объяснялся тем, что они адаптированы для детей младшего школьного возраста. На основе двух диагностик были выявлены общие результаты распределения учащихся с учетом ведущих репрезентативных систем каждого испытуемого. Результаты представлены в таблице 2:

Таблица 2 – Распределение учащихся с учетом ведущей репрезентативной системы

Класс	«Аудиалы»	«Визуалы»	«Кинестетики»
3 «А» класс	(39 %)	(35%)	(26%)
3 «Б» класс	(43%)	(26%)	(31%)

Результаты тестирования показали, что количество «аудиалов», «визуалов» и «кинестетиков» в классах примерно одинаковое с небольшим преобладанием детей с аудиальной модальностью: 39% детей в 3 «А» классе и 43% – в 3 «Б».

Полученные результаты (Таблица 1 и Таблица 2) позволили установить зависимость между уровнем усвоения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами и принадлежностью каждого ученика к определенной репрезентативной системе. Иными словами, выяснить, ученики с какой ведущей репрезентативной системой демонстрируют большую грамотность при написании указанных слов. Для этого был выявлен средний балл для каждой группы учащихся:

Таблица 3 – Средний балл за написание слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами у учащихся с определенной ведущей репрезентативной системой

Класс	Средний балл		
	«Визуалы»	«Аудиалы»	«Кинестетики»
3 «А» класс	4,38	3,33	3,88
3 «Б» класс	4,83	3,46	4,42

Таким образом, наиболее «грамотными» являются учащиеся с визуальной репрезентативной системой; на втором месте – «кинестетики»; на третьем – «аудиалы».

Для того чтобы выяснить, как организовать работу над усвоением «словарных» слов с учетом ведущих репрезентативных систем учеников, с апреля по май 2019 г. в 3 «А» классе было проведено экспериментальное обучение. Обучение проводилось на уроках русского языка и соотносилось с программными требованиями, с содержанием учебника по русскому языку.

Изучение «словарного» слова в структуре урока представляет собой отдельный этап, который в методической литературе принято называть словарно-орфографической работой. Как показало экспериментальное обучение, усвоение слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми написаниями условно можно представить двумя ступенями: 1) знакомство со словом; 2) закрепление орфографически правильного облика слова в различных речевых ситуациях. Знакомство со словом включает в себя: а) уточнение лексического значения слова; б) выделение орфограммы; в) применение приемов запоминания орфограммы (орфограмм) в «словарном» слове. Закрепление орфографически верного облика слова происходит при многократном употреблении данного слова или родственных ему слов при составлении и написании предложений, текстов, при списывании и т.п. Так называемое «знакомство со словом» и связанные с ним «шаги» обязательно выполняются в рамках одного урока. Распределение их на два и более урока нецелесообразно. «Закрепление орфографически правильного облика слова» может быть начато на данном уроке и распространено на последующие уроки. Покажем логику работы на примере изучения слова «одуванчик» (фрагмент урока «Личные местоимения»).

На слайде появляется изображение одуванчика.

Учитель: Ребята, посмотрите на экран. Что это?

Ученики: Это цветок. Это одуванчик.

Учитель: Вы верно узнали цветок. На картинке изображен «одуванчик».

В данном случае учителю не потребовалось объяснять значение слова, поскольку ученики правильно соотнесли изображение и название цветка. Далее учитель предложил информацию, которая способствовала созданию заинтересованности в работе над этим словом.

Учитель: Хочу вас познакомить с историей происхождения слова «одуванчик». Существует несколько версий происхождения названия слова. По одной из них, слово «одуванчик» московского происхождения, от глагольной основы «одуть» или «обдуть». Оно и укоренилось как основное, хотя были известны и очень близкие формы: одуван, сдуванчик, пустодуй, ветродуйка.

Затем на доске появляется надпись: «...дуванчик».

Учитель: Ребята, как вы думаете, какую букву надо написать в начале этого слова?

Ученики: Букву «а» / букву «о».

Ученики: Почему у нас получились разные ответы?

Ученики: Буква обозначает безударный гласный звук, поэтому мы начинаем сомневаться.

Учитель: В начале этого слова нужно писать букву «о».

Буква «о» вписывается учителем в слово на месте пропуска и подчеркивается.

Следует отметить, что в данном случае учитель сам называет правильный ответ. В качестве альтернативы можно было бы предложить ученикам обратиться к справочным материалам, например, к орфографическому словарю в конце учебника, и найти правильный ответ.

Учитель: Ребята, данную орфограмму (букву «о») проверить нельзя, ее написание нужно запомнить. Для этого давайте разделимся на 3 группы: «синие», «зеленые», «красные». У каждой группы будет своя карточка с заданием.

Мы условно разделили класс на «синих», «зеленых» и «красных». К группе «синих» мы отнесли учащихся, которые по результатам тестирования продемонстрировали в качестве ведущей

аудиальную репрезентативную систему. Этим школьникам в качестве приема запоминания было предложено составить со словом «одуванчик» «фонетические ассоциации» (ясно услышать звук [о] в другом слове, созвучным с «одуванчиком») и на основе этого составить предложение, например: «Я сделал вдо-о-ох и подул на одуванчик».

В группу «зеленых» были объединены «визуалы». В качестве приема для запоминания им было предложено записать слова (также с непроверяемыми орфограммами), которые начинаются с каждой буквы слова «одуванчик», используя орфографический словарь в конце учебника.

Группе «красных», в которую вошли учащиеся с ведущей кинестетической репрезентативной системой, нужно было составить из предложенного набора букв слово «одуванчик», наклеить их на лист бумаги, раскрасить и ярко выделить непроверяемую орфограмму.

После того, как группы выполнили задания, были продемонстрированы результаты и обобщены выводы. Далее ученики под руководством учителя еще раз обратили внимание на написанное слово, орфографически его произнесли и записали в специально созданные «словарики», выделив орфограмму зеленым цветом. Таким образом, каждый ученик получил возможность запомнить непроверяемое написание с учетом своего ведущего канала. Ученики-«аудиалы» проговаривали слова, составляли «фонетические ассоциации»; ученики-«визуалы» работали с каждой буквой «словарного слова», выделяли цветом орфограмму; ученики-«кинестетики» записывали слова, закрепляли образ слова при помощи тактильных ощущений.

На последующих уроках орфографически правильный облик слова закреплялся при чтении предложений, текстов, при списываниях и диктантах, при выполнении работ творческого характера.

Приведенный фрагмент урока показывает сочетание фронтальной и групповой форм организации учащихся. Групповая работа предполагает деление класса с учетом ведущих репрезентативных систем учеников. Как показал эксперимент, данная форма наиболее уместна на этапе выбора приема для запоминания орфограммы, а также на этапе «закрепления орфографически правильного облика слова в различных речевых ситуациях». При организации фронтальной работы также следует использовать приемы, позволяющие учитывать особенности всех учеников: «аудиалов», «визуалов», «кинестетиков». В формулировке заданий для каждой группы эффективно использовать определенные предикаты: для «аудиалов» – «произнесите», для «визуалов» – «посмотрите», для «кинестетиков» – «запишите».

Для проверки эффективности работы по усвоению слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами с учетом ведущих репрезентативных систем учащихся 19.05.2019 г. был проведен контрольный срез. Учащимся 3 «А» и 3 «Б» классов были предложены задания, аналогичные заданиям констатирующего эксперимента. Однако на этот раз проверялись слова «одуванчик», «воскресенье», «завтрак», «песок», «квартира», «герой», «солдат», «ужин», над написанием которых, согласно рабочей программе учителя, велась работа в течение апреля – мая 2019 г. Обработка результатов соответствовала той, которая была применена на этапе констатирующего эксперимента. В итоге были определены уровни усвоения данных «словарных» слов, но теперь уже после специального обучения в экспериментальном классе (в контрольном 3 «Б» классе работа велась без учета особенностей репрезентативных систем учащихся). Полученные данные представлены в Таблице 4:

Таблица 4 – Уровни сформированности умения писать изученные слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами учащимися 3 «А» и 3 «Б» классов (контрольный срез)

Класс	Уровни			
	Высокий	Средний	Ниже среднего	Низкий
3 «А» эксперимент. класс	(81 %)	(19 %)	0	0
3 «Б» контрольный класс	(27 %)	(66%)	(7 %)	0

При сравнении результатов Таблицы 4 с результатами Таблицы 1 наблюдается положительная динамика в экспериментальном классе. Значительно увеличилось количество учеников, демонстрирующих высокий уровень: на 54%. Заметно снизилось количество учащихся, работы которых были отнесены к среднему, ниже среднего и низкому уровням. В контрольном классе положительной динамики не отмечается.

Таким образом, проведенное исследование показало, что учет ведущих репрезентативных систем младших школьников делает процесс усвоения ими слов с непроверяемыми и труднопро-

веряемыми орфограммами более успешным. Применение данного подхода в школьной практике может стать фактором оптимизации при обучении орфографии.

Список литературы

1. Дядина, Ю.В. Учет особенностей репрезентативной системы обучающихся в условиях реализации ФГОС НОО [Электронный ресурс]. URL: <https://educontest.net/ru/335408/учет-особенностей-репрезентативной/> (дата обращения: 16.10.2018).
2. Карасева, Е.В. Учет особенностей темперамента и репрезентативной системы обучающихся начальной школы в условиях реализации ФГОС НОО [Электронный ресурс]. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/638788/> (дата обращения: 09.11.2018).
3. Карвасарский, Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 752 с.
4. Ковалев, С.В. Основы нейролингвистического программирования. Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. – 160 с.
5. Фетискин, Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Диагностика доминирующей перцептивной модальности. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Институт психотерапии, 2002. – 362 с.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Медведева Анастасия Валентиновна
магистрант по направлению подготовки
«Педагогика профессионального образования»
филиала Дальневосточного федерального университета
в г. Уссурийске (Школа педагогики)

Столярова Наталья Гарисовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
филиала Дальневосточного федерального университета
в г. Уссурийске (Школа педагогики)

Аннотация. Статья представляет собой общую подборку методов и приемов работы с ОВЗ с учетом направленности заболевания и особенностей психофизиологического развития данной категории детей, в условиях музыкального занятия.

Ключевые слова: обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), классификация лиц с ОВЗ, психофизиологические особенности детей с ОВЗ, методы и приемы работы с детьми с ОВЗ.

METHODS AND TECHNIQUES OF THE WORK OF A TEACHER WITH CHILDREN WITH DISABILITIES OF HEALTH

Medvedeva Anastasiya Valentinovna
undergraduate in the field of training
"Pedagogy of professional education"
branch of the far Eastern Federal University
in the city Ussuriisk (School of education)

Stolyarova Natalia Garisovna
candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of pedagogy
branch of far Eastern Federal University
in the city of Ussuriisk (School of education)

Annotation. The article is a General selection of methods and techniques for working with children with disabilities, taking into account the direction of the disease and the features of the psycho-physiological development of this category of children in the conditions of musical classes.

Keywords: student with disabilities (HIA), classification of persons with HIA, psychophysiological features of children with HIA, methods and techniques of work with children with HIA.

В связи с внедрением новых Федеральных государственных образовательных стандартов, особое значение приобретают вопросы обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Цели и задачи обучения детей с ОВЗ, сформулированные в стандарте, указывают на необходимость создания специальных условий построения образовательного процесса, что требует от педагога наличия знаний о психофизиологических особенностях, методах и приемах работы с детьми с ОВЗ.

Не исключение и область дополнительного образования, нормативно-правовая база которого предполагает разработку и внедрение адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов с учетом их особых образовательных потребностей [4].

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [2].

Среди основных форм ОВЗ выделяют:

1. нарушения зрения (слепые, слабовидящие);
2. нарушения слуха (глухие, слабослышащие);
3. тяжелые нарушения речи (ТНР);
4. нарушения опорно-двигательного аппарата (НОДА);
5. задержка психического развития (ЗПР);
6. нарушение интеллекта (У/О);
7. расстройство аутистического спектра (РА) [2].

Рассмотрим методы и приемы работы с каждой подкатегорией детей с ОВЗ в условиях музыкального занятия.

Дети с нарушениями зрения.

Для детей с нарушениями зрения, в силу особенностей заболевания, крайне затруднительным является наглядно-образное мышление, поэтому педагогу при работе с такими детьми необходимо делать упор на слуховой и осязательный способ восприятия, причем задействовать эти способы необходимо совместно [1]. Например, педагог может предложить детям изобразить движениями те или иные звуки, ритмы и т.д.

Развитие слабовидящего и слепого ребенка осуществляется в процессе совершенствования слуха и умения согласовывать свои движения с музыкой. Путем проигрывания соответствующих музыкальных произведений у ребенка с нарушениями зрения можно вызывать определенные двигательные реакции, организовывать и в дальнейшем влиять на их качество [1].

При работе с детьми с нарушениями зрения педагогу также нужно делать акцент на формировании сенсорных способностей детей [1]. Например, на первом этапе изучения длительности звука, можно предложить детям озвученные игрушки разного размера, т.е. дети ассоциируют размер игрушки с длительностью звука, который она издает. Этот прием также можно использовать при изучении высоты звука. После того, как дети научатся различать на слух высоту и длительность звука, можно переходить к воспроизведению этих звуков голосом.

При знакомстве с тембром музыки, уместно применение различных музыкальных инструментов. Сначала предлагаем детям различать более контрастные тембры (дудочка – барабан, металлофон – бубен), затем – более схожие (бубен-барабан, духовая гармошка – дудочка, металлофон-треугольных и т.д.).

Чтобы научить детей с нарушениями зрения различать силу звука, можно использовать следующий прием: если звучит громкая музыка – дети показывают руки, если тихая – прячут. Также можно использовать хлопки в ладоши (тихо или громко, в зависимости от характера звучания).

Дети с нарушениями слуха.

Для детей с нарушениями слуха главным способом восприятия является визуализация объектов восприятия [2]. При работе с такими детьми, педагогу необходимо использовать на занятиях, в первую очередь, принцип наглядности. В соответствии с этим, обучение детей восприятию

музыки необходимо выстаивать по принципу: на начальном этапе обучения «вижу-слышу-чувствую», затем «слышу – вижу – чувствую» [9].

Чтобы помочь ребенку с нарушениями слуха понять музыкальные образы, можно использовать метод «музыкальная графика», в основе которого лежит своеобразная визуализация абстрактных понятий, невидимых явлений, отображаемых в виде графиков. Для лучшего восприятия графических музыкальных образов можно подключить метод двигательного моделирования (например, плавные или отрывистые движения руками, четкие шаговые движения и т.д.).

При изучении музыкальных жанров слабослышащим детям можно предложить подобрать геометрические фигуры, которые ассоциируются с определенным жанром. Например, чаще всего овал у детей ассоциируется с жанром «вальс», квадрат с «маршем», треугольник с «полькой».

Целесообразно предложить детям рисовать иллюстрации на тему изучаемого произведения, где может быть отображен характер музыки, её движения, особенности ритма. Такие рисунки позволяют учителю судить о степени запоминания учеником данного музыкального произведения, а ученику помогают быстрее восстановить ее в памяти.

Дети с нарушениями речи.

Главным принципом в работе с детьми с нарушениями речи является принцип доступности [2]. Следовательно, педагогу необходимо подбирать доступный по содержанию музыкальный материал. Лучше использовать вокальную музыку, т.к. она содержит в себе текст и является более понятной для детей.

При организации слушания музыки применяется наглядно-слуховой («живое» исполнение музыки или ее звучание в записи) и наглядно-зрительный (использование картин, рисунков и других наглядных пособий) методы [6, с. 46].

Детям с нарушениями речи, в силу заболевания, часто трудно охарактеризовать прослушанную музыкальную композицию [6, с. 48]. Поэтому педагогу необходимо помогать детям задавая наводящие вопросы (Музыка спокойная или игривая? Громкая или тихая?).

При подборе песенного материала необходимо учитывать доступность содержания текста песни, ее темп, диапазон, длительность фраз и др.

В рамках подготовки к пению, можно использовать артикуляционную гимнастику, но упражнения нужно подбирать исключительно по согласованию с логопедом-дефектологом, который знает обо всех речевых особенностях данного ребенка.

Основа пения – это правильное дыхание. Нужно помнить, что у детей с тяжелыми нарушениями речи часто наблюдается прерывистое дыхание. В ряду случаев это происходит от того, что вдох и выдох у таких детей очень слабые, распределение выдыхаемого воздуха неравномерное [2]. Однако, некоторые дети дышат прерывисто потому, что просто не умеют управлять своим дыханием. В таком случае, педагогу необходимо вводить в занятие специальные упражнения.

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА).

Детям с нарушениями НОДА необходимо увеличение двигательной активности, т.к. она оказывает благоприятное воздействие на общее развитие ребенка и способствует максимальной социализации, предоставляя ребенку как можно больше пространства для самовыражения, общения со сверстниками, тем самым ему проявить творчество и фантазию [2].

Вся деятельность ребенка с НОДА на музыкальном занятии происходит при помощи сопровождающего взрослого, который позволяет ребенку свободно перемещаться в пространстве зала [10]. Если «особый» ребенок обучается среди здоровых детей, педагог может предложить детям такое задание, чтобы оно как отвечало требованиям к здоровым детям, так и было посибно ребенку с ОВЗ. Например, можно предложить всем детям быть частью общего танца, хоровода, где ребенок с ограниченной подвижностью находится в центре круга или системы построения, а дети выполняют движения перестраиваясь, двигаясь по кругу или сужая – расширяя круг. При разучивании парного танца ребенок танцует вместе с сопровождающим его взрослым. Особо тщательно в элементах танца отрабатывается мягкость, плавность и выразительность движений. С этой целью используются упражнения, способствующие расслаблению мышц рук. Если ребенку затруднительно выполнять общие движения, ему предлагается более щадящее, например, упражнения с ленточками, ребенок, находится в центре зала в своем кресле или на стуле, рядом корзина с ленточками и на музыкальное вступление он дает всем детям ленточки, при этом оставляет и себе, все движения он выполняет вместе с детьми.

При разучивании подвижной игры, ребенок с ограничением движения может выполнять главную роль, например, мишка пугает детей, при этом сопровождающий его катает на коляске, либо вместе с ними, держа его за руку пытается догнать всех детей.

Обучая игре на музыкальных инструментах, также необходимо учитывать специфику болезни. Если ребенку трудно владеть двумя ложками, тогда вместо двух ребенку дается одна ложка, которой он может стучать по предлагаемым предметам.

При прослушивании музыки можно предложить всем сесть на ковер или прилечь на нем, закрыть глаза и послушать музыку. Сопровождающий ребенка берет его на руки и вместе с ним слушает музыку, тем самым создает ему комфортное состояние.

Особую роль в работе с ребенком с НОДА, интегрируемым в группу детей, является его ощущение успешности [10], следовательно, мы можем использовать в работе с ним практический игровой прием «Делай как я». Он заключается в том, что сначала мы просим ребенка показать детям без музыки доступные движения руками, затем усложняем задание и просим подобрать движения в ритм музыки, давая ребенку возможность организовать детей на комплекс танцевальных движений.

Дети с задержкой ЗПР и дети с умственной отсталостью.

Важным в работе с детьми с ЗПР является формирование его психоэмоционального восприятия [2]. Педагогу необходимо так представить музыкальный материал, чтобы вызывать у ребёнка переживание, эмоциональный отклик. Это поможет быстрее найти дорогу к его сердцу и уму, чем слова, которые ребенок не всегда правильно понимает в силу своего диагноза.

На начальном этапе изучения музыки, на уроке должны преобладать наглядно-зрительные приемы, например показ педагогом разнообразных приемов исполнения по всем видам музыкальной деятельности. Важно помнить о «зеркальности» показа некоторых движений. Отмечают, что показ какого-либо приёма ровесником дети воспринимают лучше и после такого показа быстрее выполняют задания [5].

Можно использовать метод «сравнительный показ», который способствует развитию внимания и умению анализировать. Например, педагог показывает правильное и неправильное исполнение произведения, правильное исполнение дети отмечают хлопками.

Помимо вышеназванных наглядно-зрительных приемов необходимо использовать различные наглядные пособия: иллюстрации, картины, музыкально-дидактические игры, фильмы, игрушки и т.д.

В работе с детьми с ЗПР, большую роль играют упражнения, связанные с многократным повторением трудных мест или всего произведения в целом. Это связано с тем, что дети с ЗПР в большинстве своем требуют гораздо большего количества повторений при освоении какого-либо движения, формировании навыков в пении, движении [2].

Благотворное влияние на ребенка с ЗПР окажут танцевальные упражнения без музыки в течение нескольких минут. Такие упражнения способствуют осознанной работе двигательного аппарата, помогают ребенку овладеть своим телом и почувствовать технику движения.

При разучивании песни, танца или игры, с детьми с ЗПР нужно заранее прорабатывать сложные места. Например, если в песне присутствует сложный мелодический ход, то его можно дать в виде распевки перед началом разучивания песни.

Учитывая психологические особенности детей, желательно как можно чаще использовать на занятиях игровые приемы [5]. Например, для развития чистоты интонирования можно использовать игровой прием «Паровоз гудит». Если ребенок правильно спел заданный звук, то педагог поднимает зеленый флажок («Паровоз проезжает»), если неправильно – красный («Надо паровоз отремонтировать»).

Дети с расстройством аутистического спектра (РАС).

Для детей с расстройством аутистического спектра характерно затруднение эмоциональных контактов с внешним миром и прежде всего – с человеком, поэтому при работе с такими детьми педагогу необходимо, прежде всего, наладить эмоциональный контакт с таким ребенком, а также создать условия для благоприятной эмоциональной атмосферы на занятии [7, с. 179].

У ребенка с РАС необходимо сформировать «учебное поведение», которое зависит от успешности работы по его эмоциональному развитию, а также развитию его способности к контакту и освоению им навыков социального взаимодействия, и только после этого можно приступить к

развитию навыков взаимодействия ребенка и взрослого в более формальной, учебной ситуации [7, с. 180].

При первых контактах с ребенком с РАС необходимо дать ему время освоиться и проявить собственную инициативу. Благоприятнее будет, если педагог будет организовывать учебную деятельность ребенка с РАС опосредованно, например, с помощью предмета или игрушки, которые спровоцируют его на выполнение задания. Можно дать ему задание типа дополнения, сортировки, конструирования и, подстроившись под его работу, постепенно расширять взаимодействие, включая в него моменты произвольности. Нужно учитывать, что при выполнении простых заданий ребенок с РАС, несмотря на свою ловкость, может быть крайне неуклюжим. Он может с легкостью воспроизводить случайно запомнившиеся сложные и длинные фразы, а простейшие вопросы могут поставить его в ступор.

Дети с РАС с трудом переносят приобретенный навык в другую ситуацию, во взаимодействие с другим человеком. Поэтому учителю следует контролировать этот момент и при необходимости проводить дополнительную работу.

Особенностью детей с РАС является и то, что при малейшей неуверенности в успехе или затруднении они могут отказаться выполнять задание [2]. Более того, неудача может спровоцировать у них негативные поведенческие реакции, вспышки ярости. Чтобы избежать такой ситуации, необходимо использовать следующий прием: сначала учитель помогает ребенку выполнить новое задание и создает у него впечатление успеха, убеждает его в том, что он это умеет делать, а потом уже начинает действительно обучать его новому навыку.

Любые задания должны предлагаться в наглядной форме, объяснения должны быть простыми, повторяющимися по несколько раз, с одной и той же последовательностью, одними и теми же выражениями. Речевые задания должны предъявляться голосом разной громкости, с обращениями внимания на тональность. Только после усвоения одних и тех же программ, предлагаемых разными специалистами, примитивная, однообразная деятельность ребенка начинает разнообразиться, и становится направленной.

Выделяют ряд принципов организации занятий с детьми с РАС [7, с. 179]:

1. начинать и заканчивать занятия спокойной негромкой музыкой; на протяжении занятия отслеживать эмоциональное состояние каждого ребенка с РДА и соответственно корректировать интенсивность занятия;
2. постепенно усложнять материал;
3. максимально задействовать произвольные двигательные реакции в комплексе с работой слухового, зрительного, тактильного анализаторов.

При наличии у детей сочетания нескольких видов ОВЗ целесообразно сочетание соответствующих приемов при работе с такими детьми [2]. Однако, следует помнить, что вышеперечисленные методы и приемы были подобраны исходя из общих особенностей детей с той или иной формой ОВЗ. Для того, чтобы грамотно организовать образовательный процесс на практике, педагогу необходимо подбирать методы и приемы исходя из особенностей конкретного ребенка.

Список литературы

1. Балакина, Р.А. Музыкальные занятия слепыми и слабовидящими детьми // Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. -Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2016/08/29/vospitatelnaya-rabota>.
2. Винярка, Ю.Т. Основные виды детей с ОВЗ и особенности их психолого-педагогической поддержки в начальной школе // КиберЛенинка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-vidy-detey-s-ovz-i-osobennosti-ih-psihologo-pedagogicheskoy-podderzhki-v-nachalnoy-shkole>.
3. Голованов, В.П. Инклюзивный потенциал современного дополнительного образования детей // Дополнительное образование и воспитание. - 2015. - № 1. - С. 3-7.
4. Концепция развития дополнительного образования детей (утв. распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р) // КиберЛенинка. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kontseptsii-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-v-rossiyskoy-federatsii>.

2. Кушнерова, Е.П. Музыкальное воспитание детей с задержкой психического развития // Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2011/12/15/muzykalnoe-vospitanie-detey-s-zaderzhkoy-psikhicheskogo-razvitiya>
3. Овчинникова, Т.С. Музыкальное развитие дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Коррекционно-педагогическое образование. – 2015. – № 4. – С. 45–52.
4. Соломахина, Т. Н. Особенности коррекционно-развивающей работы с детьми с ранним детским аутизмом и другими расстройствами аутистического спектра в условиях ДОУ / Т. Н. Соломахина, Р. Р. Файзулаева, И. М. Михалева, Н. В. Артемьева, Е. В. Шевченко // Молодой ученый. – 2017. – №42. – С. 178–180.
5. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) // КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
6. Хулахнова, З.А. Социализация слабослышащих детей средствами обучения музыке // Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2018/09/26/sotsializatsiya-slaboslyshashchih-detey-sredstvami-obucheniya>.
7. Чубукова, Л.В. Специфика работы музыкального руководителя с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в режиме интеграции ребенка в образовательное пространство группы // Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/05/15/metodicheskaya-razrabotka-spetsifika-raboty-muzykalnogo-rukovoditelya>.

РАЗВИТИЕ SOFT SKILLS ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ

Романова Василина Валерьевна

*студентка 4 курса филиала Школы Педагогики ДВФУ
образовательной программы "География"*

Аннотация: в данной статье отражена значимость развития Soft Skills у школьников, а также рекомендации по развитию Soft Skills у школьников на уроках географии.

Ключевые слова: Soft Skills, ФГОС, проектная деятельность.

DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS OF SCHOOLCHILDREN IN THE STUDY OF GEOGRAPHY

Romanova Vasilina V.

*4th year student of the FEFU branch of the school of Pedagogy
the educational program "Geography"*

Abstract: this article reflects the importance of the development of Soft Skills in schoolchildren, as well as recommendations for the development of Soft Skills in schoolchildren at the lessons of geografia.

Keywords: Soft Skills, GEF, project activity.

Сегодня темпы научно-технического прогресса таковы, что мир изменяется и преобразуется на глазах. Изменения происходят на работе и в образе жизни людей. В первую очередь, существенно меняется образ мышления. Это делает подход к образованию школьников совершенно другим. Развитие важнейших знаний, навыков и компетенций закладывается в школьные годы. В современном образовании школьникам необходимо постоянно развивать так называемые универсальные компетенции, мягкие навыки (Soft Skills), чтобы успешно достигать поставленных целей, быть достойным конкурентом на рынке труда, что регламентируется новой программой ФГОС, которая предлагает формировать и развивать компетенции через активные методы обучения и в практической деятельности.

Важным школьным предметом является география. При изучении географии школьники не только узнают окружающий мир и расширяют мировоззрение, но и развивают творческие, интеллектуальные способности и навыки самостоятельной работы. Актуальность работы состоит в том, что на уроках географии используется проблемно-задачная технология, которая способствует активному и деятельностному учебному процессу. В условиях проблемно-задачной организации образовательной деятельности учащиеся лучше овладевают основными понятиями предмета географии, у них развиваются предметные и метапредметные компетенции. Именно поэтому развитие Soft Skills на уроках географии должно активно использоваться учителями и поддерживаться родителями школьников.

Известный ученый по развитию эмоционального интеллекта Д. Гоулман пишет, что эффективность человека в профессиональной деятельности напрямую зависит от уровня развития у него «мягких» навыков, которые, по его мнению, отличают «успешных специалистов от неуспешных, эффективные организации от неэффективных».

Российский ученый О. Сосницкая полагает, что Soft Skills – это коммуникативные и административные способности. К ним относятся искусство доказывать, первенствовать, руководить, готовить демонстрации, отыскивать надлежащий путь к людям, способность решать остроконфликтные ситуации, ораторское дело – в совокупности, те качества и навыки, которые разрешено было бы именовать общечеловеческими, а не те, который присущи людям конкретной специальности

В. Давидова замечает в своей статье, что Soft Skills рассматриваются как обретенные умения, которые приобрел индивид, посредством дополнительного образования и собственного жизненного опыта и которыми он используется для своего дальнейшего формирования в профессиональной деятельности. Благодаря этому данные навыки так ценятся на работе, и в свою очередь при приеме на службу.

О. Чуланова рассматривала Soft Skills как общественно – трудовую характеристику, объединение познаний, умений, навыков и профессионально – важных качеств, а еще мотивационных черт сотрудника, владеющих эмерджентностью, необходимых для удачного исполнения службы и подходящих потребностям должности и стратегическим целям организации

Традиционные формы занятий уже не интересны для нового поколения школьников. Их увлекают геймификация, e-learning, m-learning, социальное обучение.

При проектировании форм взаимодействия со школьниками в процессе развития Soft skills на уроке географии возможно использовать следующие методы.

1. Четкий переход от теоретических знаний к практическому использованию. Необходимо реализовать переход от передачи знаний к их созданию. Доступность и высокая скорость обмена знаниями зачастую позволяет быть более успешным не тому, кто больше знает, а тому, кто быстрее и лучше ищет, идентифицируя, анализируя и создавая информацию. Таким образом, на уроках географии необходимо инициировать самостоятельные поиски школьников по темам уроков. Школьники должны уметь не только прочитать материал, но и проанализировать его, увидеть структуру материала и дополнить своими выводами. Например, можно использовать в работе метод перевернутого класса, согласно которому школьники сами, заранее зная тему, готовят материал дома и “готовы научить” этому материалу, своих одноклассников.

2. Переход от привычной схемы на уроке «учитель-учащийся» к взаимодействию «учитель-учащийся», создание коллаборации и работа в команде. На уроках географии учителю необходимо стимулировать школьников к созданию собственных проектов по темам предмета. Данный подход позволит развить самостоятельность, инициативность школьников, улучшить навык поиска и анализа материала, повысить коммуникативные и лидерские навыки. Данный метод, используется в некоторых школах нашего края, когда по окончании года, дети представляют свой проект, который они разрабатывали на протяжении года, но тем не менее, данный метод нужно использовать шире, возможно давая задания по созданию таких проектов детям чаще.

3. Переход от узкой специализации к кросс-функциональному обучению на уроке географии. Тут так же можно использовать метод создания проектов, но только более “быстрых” рассчитанных на один-два урока, при этом работа должна совершаться в группах от 3 до 5 человек.

4. Использование технологии логических опорных конспектов. Предполагается, что на предыдущих уроках обучающиеся изучили материал по данной теме. Они владеют всеми терминами,

разбираются в теме. Школьники делятся на пары и получают задание – дополнить опорный конспект и далее подготовиться к ответам на вопросы по изученному материалу.

Школьникам необходимо заполнить определения основных терминов, назвать ключевые моменты по изучаемой теме урока. Также школьникам предлагаются дополнительные материалы – географические карты, схемы, картинки которые нужно вклеить в конспект. На выполнение задания отводится двадцать минут.

С одной стороны, такой тип заданий далеко не новый, опорные конспекты используются преподавателями достаточно широко. Однако, в данном случае хотелось бы сделать акцент на то, что задание используется на уроке обобщения и систематизации, качество выполнения задания будет оцениваться только самим обучающимся, поэтому школьники должны самостоятельно контролировать правильность и темп выполнения. К тому же конспект заполняется в парах, а, значит, школьник получит опыт коммуникации с партнером, опыт совместной работы для достижения общей цели. Опыт показывает, что качество выполняемой работы гораздо выше в тех парах, где сложился опыт положительного и продуктивного общения.

Время выполнения работы ограничено, что повышает уровень самодисциплины учащихся. Иными словами, все перечисленные факторы способствуют формированию тех самых «гибких навыков», которые пригодятся школьнику далеко за пределами предмета «География».

5. На уроках географии рекомендуется встраивать в учебный процесс полевые исследования. Наиболее эффективными будут такие практики, которые объединяют в себе несколько учебных предметов, например, география, биология, физика, химия и др., а также проходящие по внеурочное время.

6. Современные уроки географии могут способствовать развитию у обучающихся межкультурных компетенций. С этой целью можно проводить уроки совместно с учащимися других стран, организовывать совместные проекты через веб-форумы, социальные сети или через Skype в школе.

7. Использование географических загадок о территориях и странах дает учителям прекрасные возможности для развития их географического мышления.

8. Необходимо приглашать ученых или преподавателей вузов на уроки географии в старшие классы, на которых они будут читать вводные лекции по новой теме, так называемые гостевые лекции. Такое сотрудничество с учеными играет заметную роль в обучении школьной географии.

Таким образом, необходимо использовать различные сочетания для развития Soft skills при изучении географии: работа в командах, e-learning, проекты (практические, социальные и др.), симуляции с целью максимального вовлечения школьников и закрепления профессиональных и soft skills компетенций на уроке географии.

По нашему мнению, применение Soft skills на уроках географии позволит школьникам:

- развить необходимые навыки и личностные качества, которые повысят результативность школьника в учебном процессе и при общении со сверстниками;
- развить лидерские качества при работе в команде на уроках географии;
- развить управленческие таланты, т.к. предполагается использование проектного подхода на уроках географии;
- развить навыки самостоятельной работы и инициативности, которые пригодятся при обучении в вузе;
- развить навыки публичных выступлений и ораторского искусства, т.к. на уроках географии предполагается не только разрабатывать свой проект, но и представлять его;
- развить социально-трудовую характеристику потенциального качества, представляющего готовность к эффективному труду в заданной ситуации на рабочем месте в учебном коллективе.

Необходимо отметить, что формирование «гибких навыков» должно происходить при изучении дисциплин общеобразовательного цикла, так как именно школа должна начать процесс «закладки» мягких навыков. Так, например, у школьников при изучении предмета «География» есть все возможности для начала формирования «Soft skills». Единственное, что для этого требуется – это усилия педагога, который построит процесс изучения таким образом, чтобы передать обучающемуся не только предметные знания и умения, но и позволить ему проявить свои личные

качества, дать опыт социализации, коммуникации, показать необходимость умения управлять временем, проявлять лидерские качества, самостоятельно контролировать и оценивать свою деятельность.

Список литературы:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. - М.: АСТ, 2009. - 480 с.
2. Барина О. В. Понятие и сущность компетенции. - URL: <http://novainfo.ru/article/1935>.
3. Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «Наукovedение». 2017. Том 9, № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (дата обращения: 11.11.2019).
4. Чуланова О.Л., Ивонина А.И. Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. - 2017. - № 1(28). - С. 53-58.

ФОРМИРОВАНИЕ АБСТРАКТНЫХ ПОНЯТИЙ С ПОМОЩЬЮ НАГЛЯДНОГО ПОСОБИЯ – СХЕМЫ ОБРАЗОВ ПОНЯТИЯ

Сурменко Марина Сергеевна

педагог-психолог

КГБ ПОУ «Автомобильно-технический колледж»

Аннотация. В статье описывается метод формирования абстрактных понятий у студентов, который заключается в составлении преподавателем наглядного пособия - схемы образов понятия. Студентам даётся задание: найти личные ассоциации между образами схемы и изучаемым термином. В диалоге преподавателя со студентами происходит формирование представлений о понятии. В статье представлены количественные и качественные результаты применения схемы образов понятия при объяснении следующих терминов: «образование», «толерантность», «нравственность». Исследование показало положительные результаты применения данного метода для разных категорий обучающихся.

Ключевые слова: абстрактные понятия, формирование абстрактных понятий, схема образов понятия, лингвистические статьи, наглядное пособие, образование, толерантность, нравственность, диалог.

THE FORMATION OF ABSTRACT CONCEPTS BY MEANS OF VISUAL MATERIAL – CONCEPT IMAGES SCHEMA

Surmenko Marina Sergeevna

Psychologist of the Regional

state budgetary vocational educational institution

“Automobile and Technical College”

Abstract. The article describes the method of forming abstract concepts in the process of student's learning, which consists in constructing visual material – a concept images schema. Students get a task to find personal associations between schema images and a term under study. The formation of ideas of the concept occurs in a dialogue between a teacher and students. The article includes quantitative and qualitative results of the application of the concept images schema in explaining the following terms: «education», «tolerance» and «morality». The study has shown positive results of applying this method for different categories of students.

Keywords: abstract concepts, formation of abstract concepts, concept images schema, linguistic articles, visual material, education, tolerance, morality, dialogue.

В процессе преподавания гуманитарных дисциплин важно, чтобы у студентов формировались ясные представления об изучаемых понятиях. Например, психология включает в себе абстрактные знания, которые преподаватель объясняет с помощью отвлечённых слов. Обучающиеся имеют разный уровень словарного запаса и отличаются по степени развитости абстрактного мышления. Поэтому педагогу пригодилось бы средство, помогающее активизировать имеющиеся базовые представления об изучаемых понятиях у студентов любого уровня образованности и развития.

Чтобы добиться этой цели, преподавателю следует более глубоко вникнуть в смысловое значение концепта, который он собирается обсуждать на уроке, выстроить в своих представлениях его структуру от базового конкретного уровня до уровня максимального отвлечения. Е.В. Пупынина отмечает, что «соотнести содержание абстрактных существительных с выделяемыми ими фрагментами действительности очень трудно» [4]. Педагог может воспользоваться различной литературой для изучения понятия при подготовке к урокам, в том числе лингвистическими статьями, в которых содержится детальный анализ различных концептов и максимально широко раскрыто их значение.

Следующим шагом в подготовке преподавателя к объяснению термина будет создание наглядного пособия. Педагог сам, в первую очередь, нуждается в какой-то опоре, на основании которой он будет логически выстраивать свою речь для аудитории. Визуализировать идеи позволяет метод составления интеллект-карт. Но поскольку сложные чертежи могут с трудом восприниматься аудиторией, мы предлагаем использовать более простое и понятное наглядное пособие, обеспечивающее формирование абстрактных понятий у студентов – *схему образов понятия*.

На рисунке 1 представлен пример схемы образов понятия «образование». Рассмотрим, как составляется и применяется схема на примере изучения данного концепта. На основании статьи С.Л. Паевской [3] и других источников было определено следующее значение термина: развитие познавательных процессов, обретение знаний, возможность карьерного роста, мудрость, образование как тяжёлый труд, как увлекательная игра и как определённый отрезок жизни. Для каждого ключевого слова был подобран образ согласно личной ассоциации педагога, а затем составлена схема, на которой в центре размещено слово «образование», а вокруг него в произвольном порядке – образы, символизирующие его значение.



Рисунок 1. Схема образов понятия «образование»

С целью проверки эффективности использования данного наглядного пособия для изучения абстрактных понятий была проведена серия *индивидуальных занятий* со студентами групп коррекции КГБ ПОУ «Автомобильно-технический колледж», в рамках которых фиксировались результаты испытуемых. Всего в этой серии занятий приняло участие 10 подростков с ментальными нарушениями. В начале встречи на специальном бланке студенту нужно было письменно ответить на вопрос: «Что такое «образование»?». Затем проводилась беседа с опорой на схему образов понятия «образование». После обсуждения испытуемому предлагалось снова написать на обратной стороне бланка, что такое «образование». Отметим, что способность сформулировать определение слова является критерием сформированности понятия [1]. При анализе полученных результатов во всех определениях были выделены ключевые слова. Мы сравнили объём понятия, который получился в определениях каждого испытуемого до и после беседы.

Как мы видим на рисунке 2, после проведённого занятия представления о термине у студентов расширились, что является признаком успешного формирования понятия [6]. Максимальные результаты получились у испытуемых № 4, 5, 6 и 10, которые после обсуждения концепта на-

звали на четыре ключевых слова больше, чем в начале. У испытуемого №7 результат остался таким же по количеству, но изменилось его качественное содержание. Ответ до беседы был: «Учёба», – а после обсуждения понятия «образование» с опорой на схему образов он стал: «Помогает развивать память». Испытуемый произвёл внутреннюю фильтрацию нескольких предложенных аспектов термина и выделил наиболее важное для себя значение. У него появился новый смысл этого слова, что является свидетельством шага в развитии его личности [5].

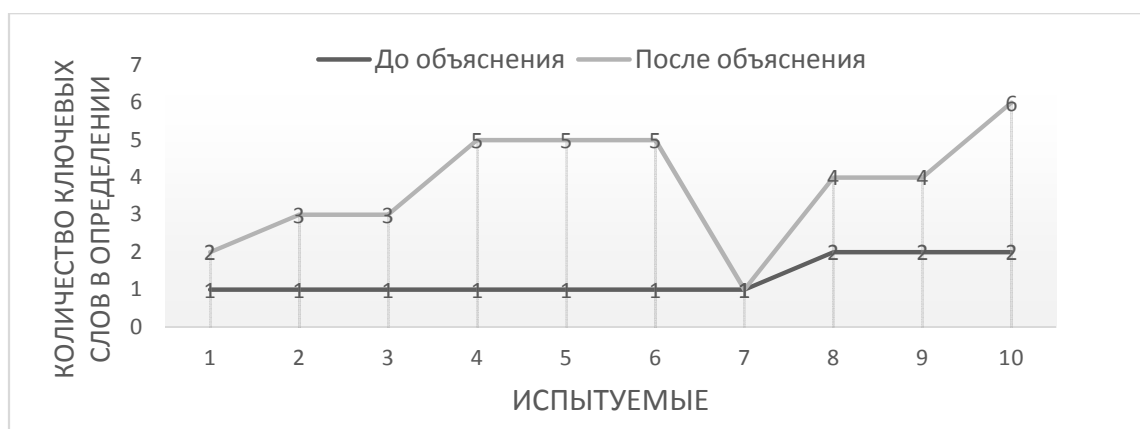


Рисунок 2. Сравнительные результаты ответов – определений понятия «образование»

Следующим этапом исследования стала оценка эффективности использования схемы образов понятия в формате *коллективных занятий*. Рассмотрим результаты 10 студентов из групп коррекции колледжа, изучавших понятие «толерантность» с применением нашего метода в условиях группы. На рисунке 3 мы видим, что для восьми человек из десяти концепт «толерантность» изначально являлся незнакомым, однако после обсуждения его значения с опорой на схему образов этого понятия, все участники беседы сформулировали его определения. Максимальный результат показал испытуемый №8, в определении которого было найдено 8 ключевых слов. У участника №10 количественные результаты не изменились, но по качественному содержанию они заметно разнятся: до беседы – «Уважение к старшим, помогать беззащитным», после – «Они вели себя по-разному и не были похожи друг на друга». Можно сделать вывод о том, что мыслительные операции по формированию абстрактного понятия «толерантность» осуществлялись у всех участников занятия.

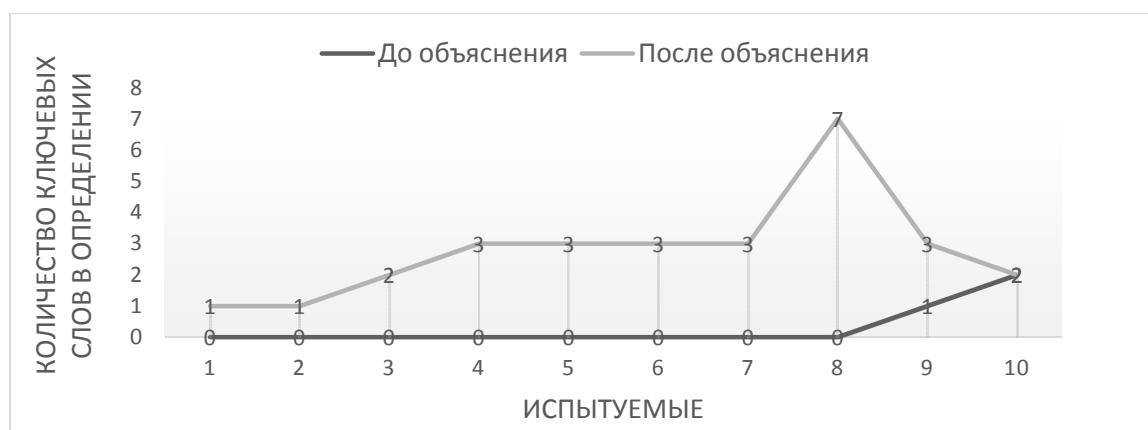


Рисунок 3. Сравнительные результаты ответов – определений понятия «толерантность»

Важно отметить, что процесс изучения термина с помощью схемы образов понятия заключается не только в рассматривании картинок студентами и объяснении значения слова преподавателем. Каждому подростку предлагается активная роль: найти свои личные ассоциации с картинкой, соотнести эти ассоциации с изучаемым термином, найти логическую взаимосвязь между образами одного понятия. Педагог побуждает молодых людей высказываться, стараясь включить

каждого в диалог. Он, конечно же, объясняет что-то и сам в зависимости от аудитории и хода беседы.

Подобная организация изучения абстрактного понятия удерживает произвольное внимание студентов, что решает проблему работы с теми подростками, кому сложно подключать волевые процессы к учебным задачам. Данный метод опирается на развитое у большинства людей наглядно-образное мышление [3] и зрительную память [2]. В этом и заключается причина положительных результатов его применения.

В процессе обсуждения образов, предложенных на схеме, участники занятия не боялись высказываться, поскольку было трудно совершить ошибку, говоря о конкретной картинке. Следовательно, благодаря этому методу достигается ещё целая группа учебных задач, связанных с формированием коммуникативных навыков у студентов.

Результаты, представленные выше, касались подростков, имеющих ограниченные возможности здоровья. Чтобы оценить эффективность и уместность использования схемы образов понятия среди других групп обучающихся, были проведены *коллективные занятия* по изучению абстрактных терминов с участием бакалавров и магистрантов ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет».

Например, бакалаврам, обучающимся по профилю «Востоковедение» было предложено рассмотреть понятие «нравственность» с целью актуализации и углубления представлений о нём. Студентам предлагалось написать на бланке определение «нравственности» до и после обсуждения его значения. Оказалось, что наглядное пособие с интересом воспринималось молодыми людьми, они с лёгкостью находили уникальные интерпретации образов понятия и активно принимали участие в обсуждении значения термина. На рисунке 4 представлены количественные результаты данного исследования.

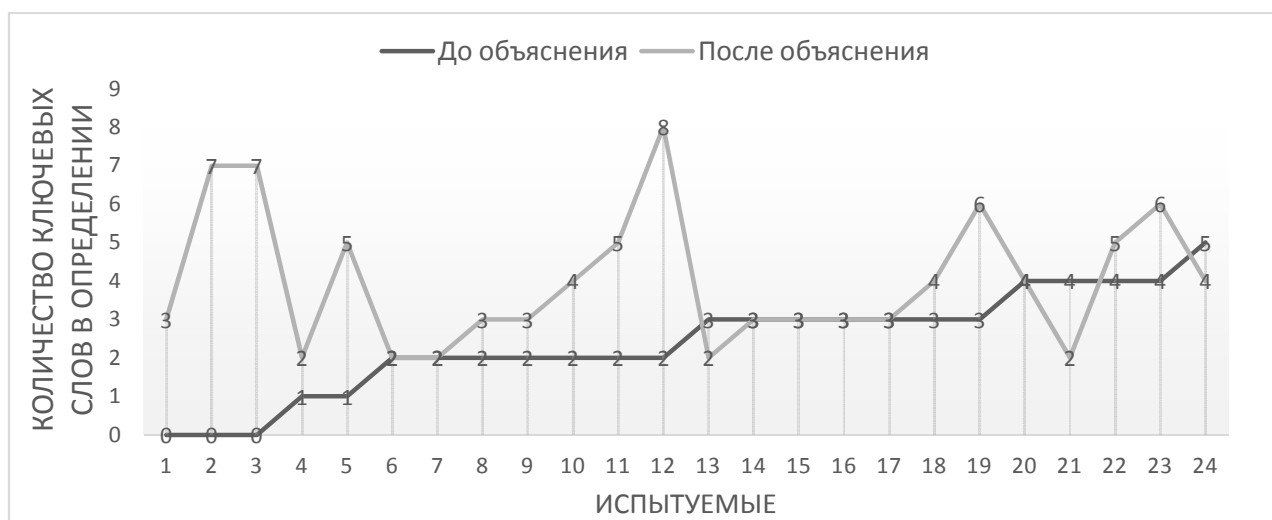


Рисунок 4 – Сравнительные результаты ответов – определений понятия «нравственность» у бакалавров

Оказалось, что у 88% студентов понятие «нравственность» уже было сформировано до рассмотрения его с использованием нашего наглядного пособия. Тем не менее, после обсуждения термина у 58% обучающихся произошло расширение объёма данного концепта. Максимальные результаты получились у испытуемых №2 и №3, которые в конце занятия смогли сформулировать определения, содержащие 7 ключевых слов. Заметим, что эти студенты не имели представлений о концепте в начале встречи.

Также был проведён качественный анализ ответов данной группы испытуемых. Из 42% участников занятия, у которых до и после рассмотрения понятия количество ключевых слов в определении не изменилось, и даже уменьшилось (как у испытуемых №13 и №21), у 33% испытуемых были обнаружены качественные изменения в определениях: замена ключевых слов, появление новой логики в определении и конкретизация значения понятия. Если прибавить к ним 58%

испытуемых, у которых увеличились количественные результаты, то получается, что у 91% участников обсуждения концепта «нравственность» происходили процессы интеллектуальной обработки его содержания, результатом чего стало появление его нового смысла у молодых людей.

Таким образом, применение схемы образов понятия как наглядного пособия при обсуждении концепта «нравственность» со студентами университета, обеспечило формирование абстрактного понятия у тех участников, кто был незнаком с ним, и расширение объёма концепта у тех, кто уже имел твёрдые представления о нём. Следовательно, предложенный нами метод обучения можно считать эффективным. Кроме того, при разработке схемы образов понятия с опорой на лингвистические статьи, преподаватель сам узнаёт новые и оригинальные аспекты термина, что позволяет обсуждать его с компетентной аудиторией.

Наличие этого наглядного пособия на уроке помогает педагогу сосредоточить внимание обучающихся на теме, начать с ними беседу и вести её по плану, заданному содержанием схемы. Активная включённость студентов в занятие обеспечивает интеллектуальную переработку материала, итогом которой является формирование нового понятия или переосмысление значения термина, обновление его содержания. Количество образов понятия в схеме может варьировать, благодаря чему педагог может регулировать длительность обсуждения концепта. Следует отметить, что применение данного метода открывает возможности сформировать абстрактное понятие у обучающихся любого возраста, степени образованности и интеллектуальных возможностей.

Изучение абстрактных концептов с опорой на схему образов понятия можно считать личностно-ориентированной технологией, поскольку наглядное пособие является индивидуальным интеллектуально-творческим продуктом преподавателя, а также оно помогает студентам находить свой новый личностный смысл в понятии и расширять представления о нём.

Список литературы:

1. Быкова И.А., Заводчикова Н.И., Кокорева И.Е., Плюсунова У.В. Уровни формирования понятий школьного курса информатики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – №3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/17464720> (Дата обращения: 24.10.2019).
2. Ковтун Т. Ю., Никифорова А. В. Особенности зрительной и слуховой памяти у студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 6. – С. 69-70. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/770029.htm>. (Дата обращения: 28.11.2019).
3. Краюшкина М.Е. Выполнение набросков и зарисовок как обязательное условие развития наглядно-образного мышления // Научная идея. - №3(3). – 2017. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vypolnenie-nabroskov-i-zarisovok-kak-obyazatelnoe-uslovie-razvitiya-naglyadno-obraznogo-myshleniya/viewer> (Дата обращения: 02.12.2019).
4. Паевская С.Л. Сущность понятия «образования» - исторический и правовой аспекты // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-obrazovanie-istoricheskii-i-pravovoy-aspekty/viewer> (Дата обращения: 05.09.2019).
5. Пупынина Е.В. Абстрактные существительные как лингвистическая проблема (на материале английского языка) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/abstraktnye-suschestvitelnye-kak-lingvisticheskaya-problema-na-materiale-angliyskogo-yazyka> (Дата обращения: 06.11.2019).
6. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf (Дата обращения: 26.11.2019).
7. Усова А.В. Условия успешного формирования у учащихся научных понятий // Наука и школа. – 2006. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/16639786> (Дата обращения: 09.10.2019).

САМООЦЕНКА ВЗРОСЛОСТИ И САМОУВАЖЕНИЕ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА ОТ ДЕТСТВА К ВЗРОСЛОСТИ: КОГОРТНЫЙ АНАЛИЗ

Швец Фаина Андреевна
старший преподаватель кафедры
психологии образования
Дальневосточный федеральный университет
Филиал ДВФУ в г. Уссурийске

Аннотация: в статье представлено разведывательное когортное исследование с целью выдвижения гипотезы относительно связи между самооценкой взрослости и самоуважением.

Ключевые слова: взросление; самооценка взрослости; самоуважение; когортный анализ.

ADULT SELF-ESTEEM AND SELF-ESTEEM IN THE TRANSITION FROM CHILDHOOD TO ADULTHOOD: COHORT ANALYSIS

Shvets Faina Andreevna
Senior lecturer of the Department
psychology of education
Far Eastern Federal University
FEFU branch in Ussuriysk

Abstract: the article presents an intelligence cohort study to hypothesize the relationship between adult self-esteem and self-esteem.

Keywords: growing up; self-assessment of adulthood; self-esteem; cohort analysis.

Проблема взросления изучается с момента появления трудов С. Холла и остаётся актуальной по сегодняшний день. С одной стороны, это связано с ориентацией общества на молодёжь как потенциал его развития, с другой – изменением характера протекания самого взросления. В исследованиях отечественных учёных последних десятилетий отмечается ослабление у подростков традиционного «чувства взрослости» [1, 5, 8, 9, 10, 11]. В трудах зарубежных исследователей всё больше говорится о решающей роли субъективного взросления и личностных, внутренних изменений на этапе перехода от детства к взрослости [12, 13, 14].

Особая роль в изучении проблемы взросления отводится когортным исследованиям, поскольку они позволяют увидеть особенности развития современного подростничества и юношества в сравнении с другим поколением, получить представление о взрослении в контексте двух социальных ситуаций развития общества.

В статье «Самооценка взрослости у школьников 80-х гг. XX в. и 10-х гг. XXI в.» [4] нами была сделана такая попытка и представлен сравнительный анализ самооценки взрослости на этапе перехода от детства к взрослости школьников поколения 80-х гг. XX века и их сверстников 10-х годов XXI века. В результате него было выявлено, что в 2014 г. наблюдается понижение индекса самооценки взрослости по сравнению с 1989 г. Мы решили продолжить данное исследование самооценки взрослости, но уже в контексте такой важной личностной характеристики взрослеющих как самоуважение.

Как известно, самоуважение в подростковом возрасте играет важную роль, так как, являясь одной из сторон самосознания, оно может быть и необходимой предпосылкой целенаправленного самовоспитания [6, с. 102]. Согласно И.С. Кону [6], самоуважение подразумевает удовлетворённость собой, принятие себя, чувство собственного достоинства, положительное отношение к себе, согласованность своего наличного и идеального Я, «самоуважение выражает установку одобрения или неодобрения и указывает, в какой мере индивид считает себя способным, значительным, преуспевающим и достойным» [6, с. 100]. Т.А. Манько [7] определяет самоуважение, как феномен внутреннего происхождения, характеризующий человека как субъекта.

Нам стало интересно, может ли самоуважение, в силу своей высокой значимости для развития личности, быть связано с самооценкой взрослости? Для этого мы решили проанализировать

связи самооценки и самоуважения на материале уже приводившегося выше сравнительного исследования подростков 80х и 10х годов.

Исследование проводилось (и в 1989 г., и в 2014 г.) на базе одной и той же школы рабочего посёлка Приморского края. Методом сбора эмпирических данных являлся опрос. В 1989 г. число опрошенных школьников было 233 человека: 7-х классов – 71 человек, восьмых – 52, девярых – 58, десятых – 52. Из них 110 мальчиков, 123 девочек. В 2014 г. – 120 человек, среди которых 8-х классов – 28 человек, девярых – 52, десятых – 22, одиннадцатых – 18. Из них 45 мальчиков, 75 девочек. Общее число опрошенных – 353 человека, 233 из которых составляют первую когорту (1989 г.), 120 – вторую когорту (2014 г.).

Самооценка взрослости определялась при помощи модифицированной методики Будасси [3, с. 30 – 37]. Испытуемым был представлен набор слов, обозначающих различные личностные качества и, с помощью них, было предложено составить портрет взрослого человека. После того, как данная работа выполнялась, школьникам предлагалось следующее задание – подчеркнуть в «портрете» те качества, которые они наблюдали у себя. Индекс самооценки взрослости определялся путём расчёта отношения «своих» качеств к качествам «взрослого».

Диагностика самоуважения осуществлялась при помощи шкалы самоуважения – опросника для подростков – Розенберга [2, с. 256]. Как отмечают А.А. Бодалёв, В.В. Столин [2], опросник обладает хорошей надёжностью и конструктивной валидностью. Он предполагает четыре градации ответов: полностью согласен (1 балл); согласен (2 балла); не согласен (3 балла); абсолютно не согласен (4 балла). Пять пунктов шкалы характеризуют самоуважение, пять пунктов – отсутствие самоуважения. Коэффициент самоуважения подсчитывался как отношение суммы баллов по самоуважению к сумме баллов по отсутствию самоуважения. Максимальное значение этого коэффициента равно 4, минимальное равно 0,25. Таким образом, чем ближе показатель к 0,25, тем выше самоуважение.

Для выявления возможности наличия связи между самоуважением и самооценкой взрослости внутри каждой когорты был использован метод корреляционного анализа. Расчёты проводились на ПК с использованием программы статистической обработки SPSS.17. С помощью данной программы были повторно обработаны и результаты исследования 1989 г.

Корреляционное исследование самооценки взрослости и самоуважения по данным 1989 г. дало следующие результаты.

Таблица 1 – Корреляционные связи между значениями индексов самооценки взрослости и значениями индексов самоуважения в 1989 г.

классы	7	8	9	10	Общий показатель
Коэф. кор. Спирмена	- 0,064	- 0,165	- 0,255	- 0,178	- 0,169**

Как видно из таблицы, почти по всем классам, кроме седьмого, имеется слабая не значимая негативная связь между показателями самоуважения и самооценки взрослости. По общему показателю – очень слабая значимая негативная корреляция. Поскольку высокие показатели самоуважения выражены низкими значениями их коэффициентов (чем ближе коэффициент самоуважения к значению 0,25, тем показатель самоуважения выше), а низкие – высокими значениями коэффициентов (чем ближе коэффициент к 4, тем показатель самоуважения ниже), то мы обнаружили, что чем выше самооценка взрослости, тем выше самоуважение и наоборот.

Таким образом, на основании данных 1989 г. можно предположить, что между самоуважением и самооценкой взрослости имеется тенденция связи по типу обратной пропорциональности.

Корреляционное исследование самооценки взрослости и самоуважения по данным 2014 г. дало следующие результаты.

Таблица 2 – Корреляционные связи между значениями индексов осознаваемого чувства взрослости и значениями индексов самоуважения в 8 – 11 классах 2014 г.

классы	8	9	10	11	Общий показатель
Коэф. кор. Спирмена	- 0,125	- 0,137	- 0,190	0,498*	- 0,046

Как видно из таблицы, здесь также почти по всем классам, имеется слабая не значимая негативная связь между показателями самоуважения и самооценки взрослости. Такой же результат выявлен и по общему показателю.

В 11 классе между самоуважением и самооценкой взрослости, наоборот, умеренная высокая значимая положительная связь. В данном случае это означает, что чем выше у них самооценка взрослости, тем ниже самоуважение, и наоборот. Поскольку в 2014 г. в данной школе был всего один 11 класс, рассматривать полученный показатель как характеристику выпускных классов нет оснований. На данный момент, мы расценили это явление как артефакт. Очевидно, данный вопрос требует дополнительных исследований.

В целом, и на основании данных 2014 г. также можно предположить, что между самоуважением и самооценкой взрослости имеется тенденция связи по типу обратной пропорциональности.

Обсуждение результатов.

На основании проведённого исследования мы можем сделать некоторые выводы.

Наше исследование показало, что как в 1989 г., так и в 2014 г., имеется тенденция связи между самооценкой взрослости и самоуважением. В 1989 г. эта связь слабая не значимая негативная между показателями самоуважения и самооценки взрослости. По общему показателю - очень слабая значимая негативная корреляция. В 2014 г. по всем показателям имеется слабая не значимая негативная связь между показателями самоуважения и самооценки взрослости.

То, что имеется тенденция такой связи, вполне соответствует логике изначальных теоретических выводов о самооценке взрослости как основном новообразовании подросткового самосознания, влияющей на всё остальное развитие подростка.

Полученные результаты позволяют нам выдвинуть гипотезу о том, что между самоуважением и самооценкой взрослости имеются связи, исследование которых является перспективным для понимания внутриличностных механизмов психологического взросления. В будущем представляются продуктивными исследования связей уровней самоуважения и самооценки при помощи различных диагностических методик и применения методов регрессионного анализа.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Факторы влияния на становление детской картины мира современного школьника в процессе взросления // Российские подростки и юношество в социальной реальности XXI века / под ред. О.В. Лишина. - М., 2008.
2. Бодалёв А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика – СПб., 2000 г.
3. Будасси С. А. Самооценка личности // Практические занятия по психологии / Под ред. акад. А. В. Петровского. - М., 1972. - С. 30–37.
4. Гаврилова Т.А., Швец Ф.А. Самооценка взрослости у школьников 1980-х и 2010-х гг. // Вопросы психологии - 2015. - № 5 - С. 13 – 21.
5. Новгородцева А.П. Переживание подростками «чувства взрослости» // Психологическая наука и образование - 2006. - № 2 - С. 39 – 52.
6. Кон И.С. Психология ранней юности – М., 1989.
7. Манько Т.А. Особенности формирования самоуважения старших подростков в школе – интернате // Сибирский педагогический журнал – 2013. - № 6 - С. 224 – 228.
8. Поливанова К.Н. Практики развития: взросление в современном мире. URL: <http://www.rusger.ru/article/2012/11/27/scool> (дата обращения – 22.04.2019).
9. Поливанова К.Н., А.А. Бочавер, А.К. Нисская. Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е // Вопросы образования – 2017. - № 2 – С. 185 – 205.
10. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления. Сборник научных статей/ Ред.: Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова. - М. : МГППУ, - 2011. - С. 14-22.
11. Терещенко В.В. Теоретико – методологические основы личностного развития и взросления современного подростка // Психология обучения - 2013. - № 11 - С. 55 – 63.
12. Arnett, J. J. Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach (4th ed.). Boston: Prentice Hall, 2010.
13. Benson J.E., Bougakova A. Kin Networks and Mobility in the Transition to Adulthood // Advances in Child Development and Behavior 2018. V. 54. Pp. 259-282.
14. Twenge J.M., Campbell W. K. Cultural Individualism Is Linked to Later Onset of Adult-Role Responsibilities Across Time and Regions // Journal of Cross-Cultural Psychology 2018. - Vol. 49 (4) - 673–683.

ОПЫТ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ТВОРЧЕСТВОМ Л.Н.ТОЛСТОГО НА ЗАНЯТИЯХ ЛИТЕРАТУРНОГО КРУЖКА В 1 КЛАССЕ

Янова Виолетта Геннадьевна
студентка Филиала ДВФУ
в г. Уссурийске (Школа педагогики),

научный руководитель:
Шкляр Ирина Алексеевна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики Филиала ДВФУ
в г. Уссурийске (Школа педагогики)

Аннотация: В статье описывается опыт экспериментальной работы в 1 классе. В центре внимания – вопросы организации внеурочной деятельности, роль и место изучения творчества Л.Н.Толстого в начальной школе, содержание занятий литературного кружка, направленных на изучение произведений писателя.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, творчество Л.Н. Толстого, ученики первого класса, литературный кружок.

EXPERIENCE OF ACKNOWLEDGMENT WITH THE WORKS OF L.N. TOLSTOY IN THE WORKS OF THE LITERARY CIRCLE IN CLASS

Yanova Violetta Gennadevna
student of Far East Federal University
a branch in the city of Ussuriisk (School of Pedagogy),

scientific director:
Shklyar Irina Alekseevna
candidate of pedagogical sciences, associate professor
Department of pedagogy
Far East Federal University,
a branch in the city of Ussuriisk (School of Pedagogy)

Abstract: The article describes the experience of experimental work in grade 1. The focus is on the issues of organizing extracurricular activities, the role and place of studying the work of L.N. Tolstoy in elementary school, the content of classes in the literary circle aimed at studying the writer's works.

Keywords: extracurricular activities, the work of Leo Tolstoy, first-grade students, literary circle.

Вопросы организации и реализации внеурочной деятельности в современной начальной школе приобрели особую значимость в связи с внедрением ФГОС начального общего образования. Согласно данному документу, категория внеурочной деятельности представляет собой неотъемлемую часть образовательного процесса и выступает в качестве «образовательной деятельности, которая проводится при реализации таких форм работы, которые отличаются от классно-урочной деятельности» [1, с. 8]. При этом школа сама вправе выбирать и организовывать внеурочную деятельность для достижения запланированных результатов обучения, в первую очередь, личностных и метапредметных. В современных школах перед учителем нередко стоит задача – чем занять детей во внеурочное время, а разнообразие направлений и форм внеурочной деятельности как раз позволяет выбрать наиболее оптимальный вариант для организации воспитательной и социализирующей деятельности обучающихся. Конкретными формами такой работы с детьми могут быть экскурсия, кружок, секция, круглый стол, конференция, диспут, школьное научное сообщество, олимпиада, соревнование, поисковая и научная деятельность, реализация общественно-полезных практик и т.д. [2]. Внеурочная деятельность может быть связана с различными направлениями развития личности ученика, в том числе, способствовать литературному образованию.

Являясь одним из компонентов общей системы обучения, развития и воспитания младших школьников, литературное образование приобщает ребёнка к миру культуры, обогащает нравственный опыт средствами художественного текста, формирует представления о добре и зле, обращает внимание на такие близкие и дорогие детям понятия, как «дом», «семья», «Родина» и др. Всё это, в свою очередь, определяет духовное развитие детей. На уроках литературного чтения младшие школьники изучают лучшие произведения детской литературы, развивают в себе эмоциональную отзывчивость и эстетическое отношение к искусству слова [3].

Изучение творчества Л.Н. Толстого в начальной школе отвечает нравственным и эмоциональным запросам младших школьников. Ребенок знакомится с окружающей жизнью, природой, трудом людей, со сверстниками, их радостями, а порой и неудачами. Художественное слово мастера оказывает сильное воздействие на эмоционально-ценностную сферу, развивает чувства ребенка, его эстетическое восприятие. Погружение в текст может натолкнуть ребенка на ту или иную идею, которая качественно преобразует его жизнь, стимулирует его на улучшение собственного поведения, на совершение доброго поступка, разъясняет и раскрывает специфику межличностных взаимоотношений, знакомит с ключевыми этическими правилами поведения [4].

Многие поколения детей выросли на текстах Л.Н. Толстого. Они включены в рабочие программы на всех ступенях образования, поскольку их характерными чертами являются высокая художественная ценность, доступность для детского понимания, выразительность текста, лаконичность и простота, богатство русского языка и занимательность. Благодаря многогранности таланта писателя у детей формируются представления о разных литературных жанрах, а восприятие событий и сопереживание героям оказывают огромное воспитательное воздействие на учеников.

Сегодня, когда начальная школа занимается по разным УМК, объем изучаемых произведений Л.Н. Толстого разный. В современной начальной школе возникло противоречие между потребностью в чтении литературы, наполненной глубокими смыслами, и недостаточным их объемом в школьной программе. Большинство УМК («Школа России», «Планета знаний», «Перспективная начальная школа» и др.) продвигают изучение сразу всех жанров детской литературы, в которых работал писатель: на уроках литературного чтения дети знакомятся с рассказом, былью, сказкой. Однако часто на страницах учебных пособий произведения даются в довольно скудном объеме и встречаются разрозненно – либо среди произведений других авторов, либо среди произведений других жанров. Знакомство с содержанием действующих учебников по литературному чтению показало, что за все 4 года обучения школьники, в зависимости от конкретного комплекта учебников, изучают от 10 до 15 произведений Л.Н. Толстого, в среднем от 2 до 5 произведений в год. Сложившаяся ситуация объясняется объективными причинами: ограниченностью времени изучения, а также тем объемом, который представлен в программе по литературному чтению для обязательного изучения. Сложившаяся ситуация влияет на то, что ученику сложно полноценно воспринимать текст, затруднительно разграничивать произведения Л.Н. Толстого и тексты других авторов. По этой же причине возникают трудности при определении жанра того или иного произведения. Задания к текстам направлены на понимание содержания, на литературное творчество обучающихся, на понимание языка и структуры текста. При этом полноценного восприятия текста, как правило, не происходит, да и интереса к творчеству великого русского писателя не наблюдается. В этом мы убедились при выявлении в рамках констатирующего эксперимента начального уровня сформированности представлений о творчестве Л.Н. Толстого у учащихся 1 «а» (27 человек) и 1 «в» классов (27 человек) МБОУ СОШ № 11 г. Уссурийска.

Предложенный школьникам в феврале 2019 г. опросник под названием «Л.Н. Толстой и его творчество» включал 5 открытых вопросов. Первый вопрос нацелен на изучение личности Л.Н. Толстого, а также основных сведений, которые знакомы детям о данном писателе. При анализе ответов на первый вопрос было установлено, что большинство детей (53%) давали довольно лаконичный ответ: «писатель», «сказочник», «писал книги для детей». 28% сообщили дополнительные сведения о писателе: «он построил школу для бедных детей», «он был не только писателем, но и учителем», «Лев Толстой создал свою Азбуку», «он жил в старинном доме, где сейчас находится музей». 19% детей затруднились дать ответ и ограничивались фразой «не помню», либо выдвигали ложные предположения: «какой-то поэт», «какой-то ученый».

Второй вопрос был направлен на знание произведений, знакомых детям из творчества писателя. В ответах на данный вопрос у 7% учеников чувствовалась некоторая закономерность:

«Жучка», «Два товарища», «Чиж», «Три калача и одна баранка», «Правда всего дороже». Все эти произведения детьми изучались недавно на уроках чтения в рамках УМК «Школа России». 14% детей в качестве ответа на вопрос называли произведения других авторов: «Сказка о семи богатырях и мёртвой царевне», «Сказка о попе и его работнике Балде», «Сказка о золотой рыбке», «Мойдодыр», «Путаница», «Тараканище», «Ворона и лисица», «Обезьяна и очки». Приведенные факты показывают, что дети не разграничивают произведения Л.Н. Толстого и тексты А.С. Пушкина, К.И. Чуковского, И.А. Крылова. Кроме того, ученики дают неверную формулировку известным произведениям писателей. Значительное большинство – 77% ребят – не смогли назвать ни одного произведения, а 2 % (1 ученик) поразил ответом: «Война и мир».

Третий вопрос носил содержание общего характера: «Нравится ли тебе творчество Л.Н. Толстого?». 81% первоклассников ответили положительно, 19 % – «не знаю».

В рамках четвертого вопроса детям предлагалось вспомнить произведение, которое больше всего запомнилось, объяснить, чем запомнилось. Только 4% школьников смогли назвать такое произведение (причем отбиралось произведение из числа уже изученных), но дать элементарное оценочное суждение этому тексту, выразить личное мнение не смогли. Подавляющее большинство первоклассников (96%) с заданием № 4 не справились.

Последний пятый вопрос был направлен на выявление личного интереса ребёнка к творчеству Льва Николаевича: «Хочешь ли ты поближе познакомиться с произведениями Л.Н. Толстого?». 80% ребят ответили положительно, а оставшиеся 20% – затруднились дать однозначный ответ.

На основе полученных ответов было выделено 3 уровня сформированности представлений о творчестве Л.Н. Толстого у первоклассников: высокий, средний, низкий. Уровни были выделены на основе количества баллов, которые набрал ученик за все ответы. Каждый ответ оценивался от 0 до 5 баллов. Ответы учеников, оцененные в 20–25 баллов, были отнесены к высокому уровню; набравшие 14–19 баллов - к среднему уровню; набравшие 13 баллов и ниже – к низкому уровню.

Распределение ответов детей 1 «а» и 1 «в» классов по уровням представлено в Таблице 1.

Таблица 1 – Уровни сформированности представлений о творчестве Л.Н. Толстого на констатирующем этапе исследования (1 «а», 1 «в» классы МБОУ СОШ № 11 г. Уссурийска, февраль, 2019 г.)

Класс	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1 «а»	10%	70 %	20 %
1 «в»	10 %	80 %	10 %

Из представленной выше таблицы видно, что на констатирующем этапе как в 1 «а», так и в 1 «в» классе преобладают ответы, демонстрирующие средний уровень сформированности представлений о творчестве Л.Н. Толстого. Большинство детей имеют приблизительное представление о месте и роли данного писателя, при более детальном анализе затрудняются в формулировании основной идеи произведения, не могут подробно пересказать и назвать наиболее популярные и известные произведения классика.

Проведенный анализ литературы, а также результаты констатирующего эксперимента позволили сделать предположение о том, что дополнительные возможности для изучения творчества Л.Н. Толстого может предоставить внеурочная деятельность, реализованная в форме кружковых занятий. Для того, чтобы проверить выдвинутое предположение, был проведен формирующий этап педагогического эксперимента. На данной ступени исследования была реализована программа литературного кружка «В мире Л.Н. Толстого» среди учеников 1 «а» класса (экспериментальный класс). Формирующий эксперимент был проведен в феврале – марте 2019 г.

Целью кружка «В мире Л.Н. Толстого» стало развитие духовно-нравственных представлений, формирование читательских умений, литературоведческая пропедевтика через ознакомление и изучение художественных текстов в авторстве Л.Н. Толстого.

Задачи кружка:

1. Расширить представления обучающихся о творчестве Л.Н. Толстого.
2. Приобщить участников кружка к литературному наследию родной страны посредством чтения и обсуждения художественных текстов Л.Н. Толстого.

3. Способствовать формированию читательских, литературно-творческих умений, элементов знаний из теории литературы (чтение по ролям, выразительное чтение вслух, анализ содержания и структуры текста, художественной основы текста, системы персонажей и действий и т.п.).

4. Формировать личностные ценности, нравственность, жизненную ориентацию; формировать уважение к своему и чужому слову, формировать способность воспринимать чужую мысль, облаченную в слово и в ответ создавать свой текст.

Всего в программу кружка вошло 8 занятий. Их содержание представлено в Таблице 2:

Таблица 2 – Тематическое планирование занятий литературного кружка «В мире Л.Н. Толстого» в 1 «А» классе (февраль 2019 г. – март 2019 г.)

Тема занятия	Краткое содержание занятия
1. Вводное занятие. О роли книг в нашей жизни. Знакомство с личностью Л.Н. Толстого	Роль книг в нашей жизни с опорой на мультфильм «Летающие книги Морриса Лессмора». Дискуссия на тему «Зачем нам знакомиться с книгами писателей, которые жили давно?», подводящая к изучению книг и биографии Л.Н. Толстого). Первое (визуальное) знакомство с писателем через портрет И. Крамского.
2. Биография писателя. «Народная мудрость» в сказках Л.Н. Толстого «Липунюшка», «Белка и Волк», «Большая печка»	Знакомство с жизнью писателя с опорой на слайдовую презентацию. Слушание выразительного чтения сказок. Обсуждение идейного содержания сказок. Рефлексия опыта, представленного в сказках автора, рефлексия работы на занятии.
3. Были Л.Н. Толстого: «Пожарные собаки», «Подкидыш», «Камень»	Актуализация жизненного и читательского опыта детей. Введение новой темы: «Что такое были? Чем были отличается от сказки?». Слушание выразительного чтения былей. Обсуждение идейного содержания былей. Рефлексия опыта, представленного в былях автора, рефлексия работы на занятии.
4. Басни Л.Н. Толстого: «Лгун», «Лев и мышь»	Актуализация жизненного и читательского опыта детей. Введение новой темы: «Что такое басня? Чем басня отличается от сказки и были?». Слушание выразительного чтения басен. Обсуждение идейного содержания басен. Рефлексия опыта, представленного в баснях автора, рефлексия работы на занятии.
5. Рассказы Л.Н. Толстого «Косточка», «Птичка»	Актуализация жизненного и читательского опыта детей. Введение новой темы: «Что такое рассказ? Чем рассказ отличается от басни/сказки/были?». Слушание выразительного чтения рассказов. Обсуждение идейного содержания рассказов. Рефлексия опыта, представленного в рассказах автора, рефлексия работы на занятии.
6. «Люби живое»: отражение писателем наблюдений о живой природе в своих произведениях. Рассказы Л.Н. Толстого «Старый тополь», «Черепашка», «Яблоня»	Актуализация жизненного и читательского опыта детей. Введение новой темы. Слушание выразительного чтения рассказов. Обсуждение идейного содержания рассказов. Рефлексия опыта, представленного в рассказах автора, рефлексия работы на занятии.
7. Нравоучительные художественные образы в произведениях Л.Н. Толстого. Рассказы «Как волки учат своих детей», басня «Орёл», басня «Отец и сыновья»	Актуализация жизненного и читательского опыта детей. Введение новой темы: «Понятие нравов, общечеловеческие ценности и воспитание». Слушание выразительного чтения произведений. Обсуждение идейного содержания произведений. Рефлексия опыта, представленного в произведениях автора, рефлексия работы на занятии.
8. Игра-викторина «Мы в мире Л.Н. Толстого»	Обобщение знаний, полученных на занятиях кружка. Награждение победителей. Вручение грамот. Подведение итогов внеурочной работы

Реализации поставленных задач способствовал строгий отбор материала. При составлении программы кружка возникла необходимость в выборе текстов, ранее не знакомых детям, и при этом не входящих в школьную программу УМК по литературному чтению («Школа России») на протяжении четырёх лет обучения. Кроме того, художественные тексты отбирались с учетом жанрового разнообразия. Темы занятий были сгруппированы и расположены таким образом, чтобы детям было легче осознать особенности разных литературных жанров, чтобы они научились соотносить названия художественных текстов Л.Н. Толстого и жанр произведения.

Содержательной стороной кружковых занятий также стали сведения о жизненном и творческом пути писателя. Опыт проведения таких занятий позволяет утверждать, что при знакомстве с биографией писателя не стоит «выкладывать» все известные сведения из его жизни в рамках одного занятия. Эффективнее будет преподносить информацию дозированно в ходе эвристической беседы, или на этапе рефлексии, при дискуссиях на тему о добре и зле. Информация должна быть интересной, понятной детям, она должна будить желание глубже понять тексты автора. Например, при беседе, нацеленной на восприятие текста «Камень», можно рассказать, как он в детстве вместе с братом искал «зелёную палочку», хранившую секрет того, как сделать всех людей счастливыми.

Дадим краткую характеристику проведенным занятиям. Особого внимания заслуживает самое первое занятие. Вводное занятие было направлено на создание мотивации у детей к посещению кружка. Оказалось, что учащиеся сомневались в необходимости такого рода деятельности. Учителю задавались вопросы следующего характера: «А зачем нам литературный кружок?», «Зачем нам больше знать про писателя Льва Толстого, мы же и так читаем его рассказы на уроках чтения?». Именно поэтому при разработке внеурочной деятельности стоит уделить как можно больше внимания тщательному подбору материала, который максимально повысит вовлеченность детей в программу кружка. В нашем случае был взят американский короткометражный мультфильм «Летающие книги Морриса Лессмора» – лауреат многих премий, в том числе «Оскара-2012». В современное время «клипового» мышления анимационные фильмы вызывают у детей наибольший интерес и эмоциональную отзывчивость, поэтому после просмотра фильма привлечь внимание детей к деятельности кружка не составило особого труда. К тому же данный фильм затрагивает эмоционально-ценностную сферу, наполнен красивой классической музыкой, вызывает детей к проблеме нелюбви к книгам и писателям. Всё это помогает обозначить интерес у ребенка уже на первом вводном занятии кружка и максимально вовлечь во внеурочную деятельность.

В ходе формирующего эксперимента была определена типичная структура занятий. Она включает в себя, как правило, пять основных этапов: актуализацию жизненного и читательского опыта детей, введение новой темы, слушание выразительного чтения произведений, обсуждение идейного содержания произведений, рефлексии (опыта, представленного в произведениях автора, и работы на занятии). При этом были использованы следующие методы работы с детьми: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый и метод проблемного изложения. В качестве приёмов обучения выступили: словесные (эвристическая беседа, рассказ, дискуссии, выдвижение гипотезы), наглядные (показ презентаций, видеоматериалов, портрета писателя, прослушивание аудиоматериалов). Основными формами обучения послужили учебные занятия и конкурс в виде итоговой викторины с вручением призов и награждением именными грамотами.

На контрольном этапе педагогического эксперимента выяснялась эффективность разработанной и реализованной программы литературного кружка «В мире Л.Н. Толстого». В данном этапе исследования в марте 2019 г. приняли участие как ученики 1 «а», так и школьники 1 «в» классов. Учащимся было предложено ответить на 5 вопросов, которые задавались на этапе констатирующего эксперимента. Ответы учеников по уже разработанным ранее показателям были распределены по трем уровням:

Таблица 3 – Уровни сформированности представлений о творчестве Л.Н. Толстого на контрольном этапе исследования (1 «а», 1 «в» классы МБОУ СОШ № 11 г. Уссурийска, март, 2019 г.)

Класс	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1 «а»	0%	20 %	80 %
1 «в»	10 %	70 %	20 %

Сопоставление данных Таблицы 1 и Таблицы 2 обнаруживает положительную динамику у учеников 1 «а» (экспериментального) класса. На этапе контрольного эксперимента не было обнаружено ответов низкого уровня (на констатирующем этапе – 10%). Количество ответов высокого уровня увеличилось на 60%. Результаты учеников контрольного класса остались без изменений.

Таким образом, реализованная нами программа кружка оказалась эффективной. Разработка внеурочной деятельности была осуществлена в соответствии со стандартами ФГОС начального общего образования. Выяснилось, что изучение творчества Л.Н. Толстого не только способствует повышению уровня знакомства детей с наследием данного писателя, но также повышает потенциал их когнитивной деятельности, развивает духовно-нравственную сферу, приобщает к русской культуре. Проведенный анализ по большинству УМК на количество произведений, их объем, содержание и восприятие детьми в рамках классно-урочной системы в школе выявил недостаточный уровень сформированности представлений учащихся о творчестве Л.Н. Толстого. Для решения этой проблемы был проведен педагогический эксперимент в рамках 1 класса, а также выявлены общие рекомендации: к темам и содержанию занятий; к отбору материала; формам, методам и приемам обучения. Данная форма работы апробирована и может быть предложена для внедрения в деятельность учителя начальных классов.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://base.garant.ru/197127/#ixzz5dysSXSLO> (дата обращения: 01.04.2019).
2. Савинов Е.С. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. – М.: Просвещение, 2011. – 454 с.
3. Примерная программа по литературному чтению //Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 частях. Ч.1. – М.: Просвещение, 2010. – С.96-143.
4. Стольниц, М. Хорошо ли ты знаешь произведения Л.Н.Толстого?: игра-загадка. Электронный ресурс / М. Стольниц Пропаганда произведений Л.Н. Толстого среди учащихся 1-4 кл. – Орёл: Орловская библиотека им. Н.К. Крупской, 1960. - 10 с. - Режим доступа: <http://www.prishvinka.ru/kolegi/azbuchnieistinilvatolstogo.pdf> (дата обращения 01.04.2019).

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Книтель Надежда Парамонована,
учитель начальных классов,

Глухих Елена Васильевна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики филиала ДВФУ
в г. Уссурийске (Школа педагогики)

Аннотация. В настоящее время на первый план выдвигается развивающая функция, становление и развитие личности младшего школьника. Сформировать у ребят потребность и способность к самостоятельному приобретению знаний, к непрерывному образованию и самообразованию – одна из стратегических задач современной российской школы. Ее решение невозможно без формирования у каждого учащегося познавательных мотивов учения, познавательного интереса, постоянного стремления углубляться в область познания. В статье рассматриваются технологии экологического образования, направленные на повышение познавательного интереса младших школьников к учению. Авторы приводят примеры практического применения технологий экологического образования, как совокупности средств направленных на развитие у младших школьников проектировочных и исследовательских умений.

Ключевые слова: экологическое образования, познавательный интерес, мотивация, технологии экологического образования, проектная деятельность.

DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION TECHNOLOGIES

Knitel Nadezhda
primary school teacher

Glukhikh Yelena
candidate of pedagogical sciences, associate professor
Department of pedagogy
Far East Federal University,
a branch in the city of Ussuriisk (School of Pedagogy)

Abstract: At present, the developmental function, the formation and development of the personality of the younger schoolchild are coming to the fore. To form the need and ability for children to independently acquire knowledge, to lifelong education and self-education is one of the strategic tasks of the modern Russian school. Its solution is impossible without the formation of each student's cognitive motives of learning, cognitive interest, constant desire to delve into the field of knowledge. The article discusses environmental education technologies aimed at increasing the cognitive interest of younger students in learning. The authors give examples of the practical application of environmental education technologies, as a set of means aimed at developing design and research skills in younger students.

Keywords: environmental education, cognitive interest, motivation, technology of environmental education, project activities.

Рассматривая общие требования к развивающему обучению, на протекание которого предельно ясно реагирует познавательный интерес, то, опираясь на опыт прошлого, на практику современного опыта, можно говорить о тех главных условиях, соблюдение которых способствует укреплению познавательного интереса:

1) Максимальная опора на активную мыслительную деятельность учащихся. Для развития познавательных сил и возможностей учащихся, являются ситуации решения познавательных задач, ситуации мыслительного напряжения, ситуации противоречивости суждений, столкновений различных позиций, в которых необходимо разобраться самому, принять решение, встать на определенную точку зрения, ситуации активного поиска, догадок, размышления.

2) Необходимо вести учебный процесс на оптимальном уровне развития школьников. В процессе обучения педагогу приходится иметь дело с тем, чтобы постоянно обучать детей множеству навыков и умений в своей области. Познавательный интерес ученика не может, развиваться и крепнуть, если операционная сторона учения остается постоянною. В ней обязательно нужно поступательное движение. Только тогда ученик, оценивая свои возросшие возможности и силы, сознает, что теперь он по-другому, по-новому, легче, лучше, сноровистей действует в учебной обстановке. В этом постоянном усложнении учебного труда, в овладении все более сложными и более совершенными умениями, позволяющими решать трудные задачи познания, и состоит суть развивающего обучения, неуклонно укрепляющего познавательные силы, интерес и стремления школьника.

3) Эмоциональная атмосфера обучения, положительный эмоциональный тонус учебного процесса. Имеет два главных источника развития школьника: с деятельностью и общением, которые создают личное настроение ученика. Благополучная атмосфера учения приносит ребенку те переживания, о которых в свое время говорил Писарев Д.И., что каждому человеку свойственно желание быть лучше, умнее и догадливей. Именно это стремление школьника подняться над тем, что уже достигнуто, утверждает чувство собственного достоинства, приносит ему при успешной деятельности удовлетворение, отличное настроение, при котором работает быстрее и продуктивнее.

4) Благоприятное общение в учебном процессе. Обучение представляет собой сложный процесс общения учителя с учениками, учеников между собой. Благодаря отношениям, которые

складываются в учебном процессе и в общении, и может быть создана благоприятная атмосфера учения, формирование познавательных интересов и личности школьника.

Развитие познавательных интересов зависит от мастерства учителя, от его методической подготовленности. В соответствии со спецификой предмета методические приемы, возбуждающие интерес, активную познавательную деятельность специфичны. Но вместе с тем, есть и общие педагогические условия формирования познавательных интересов:

- определенное содержание знаний, поддающееся способам осмысления;
- нахождение таких приемов и средств, таких ярких сравнений, образных описаний, которые помогают закрепить в сознании и чувствах, учащихся факты, определения, выводы, понятия, играющие наиболее значимую роль в системе содержания знаний;
- определенным образом организованная познавательная деятельность, характеризующаяся системой умственных действий;
- такая форма организации обучения, при которой обучающийся становится в позицию исследователя, требующую проявления максимальной умственной активности;
- при решении любой познавательной задачи использование средств коллективной работы на уроке, опирающихся на активность большинства, приводящих учащихся от подражания к творчеству;
- побуждать к творческим работам так, чтобы каждая работа, стимулировала бы к решению коллективных познавательных задач и развивала бы способности ученика.

Познавательный интерес у школьников не возникает при шаблонном изложении материала. Щукина Г.И. отмечала, что в деятельности учителей есть общие черты, способствующие развитию интереса учащихся:

- целенаправленность в обучении и воспитании познавательных интересов;
- понимание, что забота о многогранных интересах, об отношении ребенка к своему делу – важнейшая составная часть работы учителя;
- использование богатств системы знаний, их полноты, глубины;
- понимание, что у каждого ребенка можно развивать интерес к тем или иным знаниям;
- внимание к успехам каждого ученика, что поддерживает в ученике веру в свои силы. Радость от успеха, связанная с преодолением трудностей, является важным стимулом поддержания и укрепления познавательного интереса.

Необходимо рассмотреть вопрос о возможности контроля, изучения наличия у школьников познавательного интереса, степени развитости его характеристик. Очевидно, что это определяется с помощью различных критериев. Поставленным вопросам уделяется внимание в исследованиях Щукиной Г.И., Морозовой Н.Г. и др. Анализ работ названных исследователей позволил выделить критерии оценки познавательного интереса:

- вопросы учащихся к взрослым, требующие удовлетворения потребности в расширении информации (1 уровень интереса), выяснения причинно-следственных связей, раскрытия закономерностей (2 более высокий уровень интереса);
- поисковая активность учащихся, позволяющая в их инициативности и самостоятельности;
- умение решать самостоятельно познавательные задания, находить выход из проблемных ситуаций;
- повышенный интерес к теоретическим знаниям: стремление к овладению этими знаниями; учащиеся не довольствуются услышанным на уроке, а самостоятельно пополняют свои знания из различных источников;
- эмоциональные проявления, вплетенные в познавательный интерес: удивление, чувство радости, чувство успеха;
- регулятивные процессы: внимание, сосредоточенность, малая отвлекаемость, стремление преодолевать трудности, попробовать различные ходы достижения цели.

Процесс развития познавательного интереса у младших школьников будет эффективным, если учитель:

1. Отбирает технологии экологического образования соответствующие деятельностной основе (игровая, информационно-коммуникативная, групповая технологии экологического образования).

2. Интегрирует исследовательские и моделирующие технологии.

3. Создает ситуации включения, учащих в творческую (проектную) деятельность.

Для младшего школьного возраста характерны яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Дети свободно вовлекаются в любую деятельность, особенно в игровую.

Одно из эффективных средств развития интереса к учебному предмету – дидактическая игра:

- помогает снять чувство усталости;
- раскрывает способности детей, их индивидуальность;
- усиливает произвольное запоминание.

Игровая технология – самая актуальная для учителя начальной школы, особенно при работе с 1-м и 2-м классами. Первый год обучения является стартовым и крайне важным для формирования универсальных учебных действий, т.к. именно в этот год у детей происходит плавный переход от игровой деятельности к учебной. Этот переход возможен только при интенсивном формировании всех видов универсальных действий.

В современной школе возникает насущная потребность в расширении методического потенциала в целом, и в активных формах обучения в частности. К таким активным формам обучения относятся игровые технологии.

Игровые технологии являются одной из форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по обучению учебных предметов. Занимательность условного мира игры, делает положительно эмоционально окрашенной, а эмоциональность игрового действия активизирует все психологические процессы и функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, таким образом, усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс.

Одной из форм обучения, является дидактическая игра, способствующая практическому использованию знаний, полученных на уроке и во внеурочное время.

Игра – это естественная для ребенка форма обучения. Обучая посредством игры, мы учим детей не так, как нам, удобно дать учебный материал, а как детям удобно и естественно его взять.

Применение игровых технологий на уроках начальных классов необходимо, так как ценность игры очевидна.

Игровые технологии являются составной частью педагогических технологий. Игра выступает как метод обучения и воспитания, передачи накопленного опыта. Игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элемент более обширной технологии;
- в качестве урока (занятия) и его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- как технология внеклассной работы.

Игровой прием должен не отвлекать детей от учебного содержания, а наоборот, привлекать к нему еще больше внимания.

В играх могут быть реализованы следующие потребности:

- наличие собственной деятельности;
- творчество;
- общение;
- самоопределение через ролевое экспериментирование;
- самоопределение через различную деятельность.

Игра как технология экологического образования является не только способом развлечения, но и методом, с помощью которого происходит знакомство с окружающим миром. Лукин Н.С. в своих исследованиях, анализирующих отражение в играх младших школьников явления окружающей действительности, приходит к выводу, что для данного возраста характерно тесное переплетение игры с действительной жизнью.

Соревновательные экологические игры – это тип экологических игр, основанный на стимулировании активности участников в приобретении и демонстрации экологических знаний, умений и навыков. Игры и викторины на экологическую тематику стимулируют интерес к проблемам окружающей среды и придают урокам яркую эмоциональную окраску. К таким играм можно отнести: конкурс-аукцион, конкурс проектов, дидактические и сюжетно-ролевые игры, кроссворды, загадки, ребусы, можно преподнести материал в необычной форме: урок-сказка, урок-путешествие, урок-исследование.

Таблица 1 – Примерный план воспитательной работы по реализации экологического образования в начальных классах

Срок	Познавательные мероприятия	Познавательно-развлекательные мероприятия	Практические мероприятия	Исследовательские мероприятия
1	2	3	4	5
С Е Н Т Я Б Р Ь	Утренник «Мир вокруг нас» Конкурс устных рассказов на тему «Красная книга природы»	Фестиваль «Земля Леопарда», Реклама книг о природе.	Выставка детских рисунков на экологическую тему «Сохраним Леопарда вместе». Конкурс знатоков голосов природы.	Путешествие по экологической тропинке (I часть).
О К Т Я Б Р Ь	Беседа «Перелетные птицы. Их охрана». Конкурс на лучшую инсценировку басни, персонажами которой являются представители флоры или фауны.	Праздник «Золотая волшебница Осень». Конкурс на лучший осенний букет. Конкурс поделок «Осенняя фантазия»	Операция «Большие дела Маленьких рук». (сбор корма для птиц).	Экскурсия «Удивительное рядом». Наблюдения «Осенние листья». Проект «Почему осенью листья окрашены в разный цвет?» Практическая работа «Изучение зеленого листа комнатного растения и листа, опавшего с дерева, сменившего окраску»
Н О Я Б Р Ь	Путешествие за капелькой воды. Проблема чистой воды и здоровье человека.	Утренник «В гостях у жителей подводного царства».	Операция «Кормушка» - изготовление и развешивание кормушек, подкормка птиц.	Опыт по теме «Волшебница-вода». Опыт «Прозрачность и чистота воды».

Д Е К А Б Р Ь	Литературный час «Русские поэты и писатели о птицах и животных», Эстафета эрудитов.	Утренник «Здравствуй, гостя – зима».	Подготовка материалов для экологической тропинки. Конкурс рисунков «Снежные узоры».	Исследовательская работа «Как устроено перо птицы» Проект “Самый красивый уголок нашего края”
Я Н В А Р Ь	Игра «Эти забавные домашние животные». Конкурс кроссвордов на тему «Птицы», «Рыбы», «Животные леса», «Животные степи» и т.д.	Викторина «Что растет в моем крае». Работа над проектом «Мое деревце».	Устный журнал «Охранять природу – значит охранять Родину».	Опыт «Защитные свойства снега» (для чего нужен снег растениям зимой). Исследовательская работа «Почему у кошек и собак разная шерсть»
Ф Е В Р А Л Ь	Викторина «Знаете ли вы родную природу?» Беседа "На страже зелёного друга"	Устный журнал «Зимующие птицы. Кто как проводит зиму?».	Операция «Моря и океаны». Экскурсия на море.	Экскурсия «Следы птиц и животных. Наблюдения». Проект «По страницам Красной книги»
М А Р Т	Беседа «Встреча пернатых друзей». Экологическая сказка «Природа просит защиты».	Праздник весны. Конкурс «Птичий КВН». Праздник «Всемирный день птиц».	Операция «Скворечник» - изготовление птичьих гнездовых. Беседа "О чём поют птицы"	Опыт со срезанными ветками. «Животворное свойство воды». Исследовательская работа «Что есть в почве»
А П Р Е Л Ь	Беседа «Что мы знаем о насекомых и их охране». Конкурс на лучшего знатока тайн природы	Экологическая игра «Пестрый мир насекомых». Написание эссе «Красная книга – нужна ли она?».	Работа на экологической тропе «Муравейник».	Весенняя экскурсия по экологической тропе.
М А Й	Экологическая сказка «В тридевятом царстве». Беседа «Мы учимся у природы»	Викторина "Узнай дерево по листу" или "Что изменилось?"	Работа по проекту «Мое любимое растение». Озеленение школьного двора.	Итоговое путешествие по экологической тропе.

Стандарты второго поколения ставят перед учителями задачу: научить ребенка учиться, а также подготовить ученика, который способен быстро схватывать новую информацию, внедрять ее в практику; преодолевать неуспеваемость в обучении; необходимо воспитать человека, обладающего высоким интеллектуальным потенциалом, жадной знания и творчества.

В русской пословице говорится «Корень ученья горек, да плод его сладок». Помощниками для решения этой задачи являются информационно-коммуникативные технологии (ИКТ). Для детей младшего школьного возраста, а особенно для первоклассников важен фактор привлекатель-

ности: анимация, мультфильмы, презентации, игры, цветные картинки, задания разной сложности и т.д. разнообразие форм работы на уроках в сочетании с демонстрацией видеоряда и мультимедиа материалов создает у учащихся эмоциональный подъем, снижает утомляемость школьников, повышает интерес к предмету за счет новизны его подачи.

Компьютер может быть на уроке средством подвижной наглядности, тренажером, средством контроля и мониторинга, и хранителем информации.

Одна из проблем обучения – проблема удержания внимания учащихся. Компьютер, благодаря смене ярких впечатлений от увиденного на экране, позволяет удерживать внимание ребят в течение всего урока. При этом внимание носит мобилизирующий характер, так как на то, что происходит на экране, надо дать ответ.

Кроме того, подготовленные презентации, видео уроки значительно экономят время учителя, повышают культуру урока, способствуют развитию познавательной деятельности к предмету, и положительно влияют на качество образования младших школьников.

Компьютер – средство наглядности в обучении, помощник в отработке практических умений школьников, в организации и проведении контроля и опроса учащихся, контроля и оценки домашних заданий, в работе со схемами, графиками, условными обозначениями, таблицами, а также в редактировании текстов и исправления ошибок в творческих работах детей.

Пошаговая последовательность самостоятельной деятельности младших школьников, способствующая активизации учебного процесса является главной особенностью компьютерного обучения.

В своей практике отдаём предпочтение проведению уроков в нестандартной форме: урок – игра, урок – экскурсия, урок – поиск, урок-диспут, интегрированный урок. Для проведения такого типа урока перерабатывается огромное количество информации.

В наше время на помощь приходят ИКТ. Это новое веяние в образовательном процессе позволяет провести урок на высоком уровне. Компьютер, интернет, мультимедиа – это те технологии, без которых педагоги не представляют свою подготовку к уроку.

Использование ИКТ в начальной школе позволяет совершенствовать традиционную систему обучения. Учащиеся самостоятельно моделируют, корректируют процессы и явления, изучаемые на уроке, выступают не только в роли зрителя, слушателя и исполнителя, но и становятся помощниками учителя, выступая перед одноклассниками с собственными подготовленными на компьютере докладами, сообщениями, проектами, презентациями.

Электронные приложения к уроку окружающего мира преподносят труднодоступный материал в занимательной и увлекательной форме, вызывают интерес не только к изучаемой теме, но и ко всему предмету в целом. Учащимся легко запомнить материал, который представлен в виде игры.

Но также учителю приходится добавлять информацию самостоятельно, так как некоторые темы в приложениях отсутствуют. Так к урокам по окружающему миру были созданы презентации: «Дикие и домашние животные», «Дикорастущие и культурные растения» и др. Материал к презентациям подбирается из разных источников: Интернета, сканирование нужного материала, составление схем таблиц, моделей, тестов, добавление анимации.

Цель технологии группового обучения – создать условия для развития познавательной деятельности учащихся, их коммуникативных умений и интеллектуальных способностей посредством взаимодействия в процессе выполнения группового задания.

Технология обучения в совместной деятельности направлена на решение следующих задач: научить ребенка учиться, самостоятельно добывать новые знания и умения, помочь ребенку предельно полно реализовать свой творческий потенциал, раскрыть свою индивидуальность.

Групповая форма работы описана в работах В.К. Дьяченко, И. Первина, В. Фирсова. По В.К. Дьяченко, организационная структура групповых способов обучения может быть комбинированной, то есть содержать в себе различные формы: групповую (когда один обучает многих), парную, индивидуальную. При этом доминирующее значение имеет именно групповая деятельность.

Групповое обучение – это использование малых групп (3–7 человек) в образовательном процессе. При такой организации работы обучающиеся тесно взаимодействуют между собой, что влияет на развитие их речи, мышления, интеллекта. Главное условие групповой работы состоит в том, что непосредственное взаимодействие учащихся осуществляется на партнерской основе. Это

создает комфортные условия в общении для всех, обеспечивает взаимопонимание между членами группами. Учитель, используя групповые технологии в образовательном процессе, руководит работой через устные и письменные инструкции, которые даются до начала работы. С учителем нет прямого постоянного контакта в процессе познания, который организуется членами группы самостоятельно. Таким образом, групповая форма работы – это форма самостоятельной работы учащихся при непосредственном взаимодействии их между собой.

При формировании групп нужно учитывать психологическую совместимость учащихся, их симпатии. Величина групп может варьироваться от 3 до 6 человек. Оптимальная величина группы – 4 человека. Состав группы должен зависеть от содержания и характера предстоящей работы. При этом не менее половины должны составлять ученики, способные успешно заниматься самостоятельной работой. Группы формируются в зависимости от уровня обученности, внеурочной информированности по данному предмету, совместимости учащихся, - это позволит им взаимно дополнять и компенсировать достоинства и недостатки друг друга. Не следует объединять в одну группу негативно настроенных друг другу учащихся.

Групповая работа как форма коллективной учебной деятельности есть способ организации совместных усилий, учащихся по решению поставленных на уроке задач. Начинается с фронтальной работы всех детей, в ходе которой педагог ставит проблему. Далее осуществляется деление учащихся по группам и распределение заданий.

Групповая работа бывает двух видов: единая и дифференцированная. При единой групповой работе все группы учащихся выполняют одинаковые задания в рамках общей темы; дифференцированная групповая работа предполагает выполнение группами различных заданий.

Внутригрупповой распорядок работы связан с выбором в группе ответственного, который распределяет обязанности между членами группы, руководит обсуждением и принятием решения.

Этапы технологического процесса групповой работы:

1. Подготовка к выполнению группового задания:

- Постановка познавательного задания.
- Инструктаж о последовательности работы.
- Раздача дидактического материала по группам.

2. Групповая работа:

- Планирование работы в группе, знакомство с материалом.
- Индивидуальное распределение заданий.
- Обсуждение индивидуальных результатов в группе.
- Обсуждение общего задания группой (обобщение, дополнения, замечания).

3. Заключительная часть:

- Сообщение о результатах работы в группах.
- Рефлексия, анализ познавательной задачи.
- Общий вывод преподавателя о групповой работе.

Организовать группы и раздать им задания недостаточно для того, чтобы была организована групповая работа. Если у учащихся нет опыта групповой работы, учитель должен чётко сформулировать задания для каждой группы, план и этапы работы. Со временем они должны научиться делать это самостоятельно. Если кроме этого учитель не оговаривает задания для каждого члена группы, тогда от результатов выполнения каждого будет зависеть успех всей группы. Для каждой группы можно отобрать задания разного уровня сложности или предложить одну задачу и повысить мотивацию, начинать групповую работу лучше с опорой на умения и знания, которые есть у учащихся.

В конце занятия, выработанные каждой группой, решения обсуждаются всем классом. Обязательно должен быть заключительный этап работы с подведением итогов, когда учитель (или класс, или группа наблюдателей) выносит решение о результатах выполнения заданий и работе групп. Таким образом, оценивается не только результат решения задачи, но и работа группы. Оценка работы группы не должна приводить к конфликтам и обесцениванию результатов работы отдельных групп или учеников.

Использование групповой технологии способствует организации внимания учащихся; развитию мышления, активизации познавательной деятельности, формированию умения работать в коллективе; развитию сплоченности учащихся; развитию грамотной речи; отработки алгоритма

выполнения заданий во время работы. Групповая технология обеспечивает не только успешное усвоение материала всеми учащимися, но и интеллектуальное, нравственное развитие учащихся, их самостоятельность, доброжелательность по отношению друг к другу, желание помочь.

Таким образом, познавательный интерес, является существенным качеством личности, направленным на овладение знаниями и способами познавательной деятельности. Главным в познавательном интересе является переработка знаний, связанная с активными поисками существенных связей и отношений в изученных явлениях.

Познавательный интерес является образованием формирующимся и развивающимся. При специально создаваемых определённых педагогических условиях познавательный интерес возможно формировать в младшем школьном возрасте. При этом он может стать в достаточной степени дифференцированным, устойчивым и действенным. Наличие познавательных интересов у школьников поддается контролю с помощью специальных критериев.

Список литературы:

1. Дьяченко В.К. Коллективная и групповая формы организации обучения в школе // Начальная школа. – 1998. – №1, с.17-24.
2. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 2009
3. Лукин Н.С. психологические особенности игры младших школьников. // Психология младшего школьника. / Под ред. Е.И. Игнатъева. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2006. 172 с.
4. Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. - М.: Просвещение, 1977.
5. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988.

РОЛЬ СЕМЬИ В ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Овчинникова Ольга Григорьевна

*студентка 5 курса направления подготовки
«Педагогическое образование», профиль «Начальное образование»,
Филиала ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики), Россия*

Афанасенко Анна Васильевна

*научный руководитель,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики,
Филиала ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики), Россия*

Аннотация: В статье рассматривается роль семьи в период подготовки ребенка к школе. Раскрываются личностная, волевая, интеллектуальная, социально-психологическая и физическая готовность. Рассматривается значение организованной деятельности в семье и семейного воспитания в дошкольный период.

Ключевые слова: дошкольник, готовность к школе, семья, деятельность, занятия.

THE ROLE OF THE FAMILY IN PREPARING CHILDREN FOR SCHOOL

Ovchinnikova Olga Grigoryevna

*5th year student in the field of training
«Pedagogical education», profile « Primary education»
Branch of the FEFU c. Ussuriysk
(School of Pedagogy), Russia*

Abstract: The article discusses the role of the family during the preparation of the child for school. It reveals personal, strong-willed, intellectual, socio-psychological and physical readiness. The importance of organized activities in the family and family education in the preschool period is considered.

Keywords: preschooler, readiness for school, family, activity, classes.

Проблема готовности дошкольников к обучению в школе является чрезвычайно актуальной. Готовность к школьному обучению можно сравнить с фундаментом здания: крепкий фундамент – залог надежности и качества будущей постройки. На подготовительном к школе этапе у ребенка должны возникнуть предпосылки для смены игры как ведущей деятельности учебной деятельностью.

Готовность дошкольников к обучению в школе как комплексная характеристика ребенка раскрывает уровни развития психологических и личностных качеств. Они являются наиболее важными предпосылками для нормального включения детей в новую социальную среду, а также для формирования успешной учебной деятельности [4].

Готовность дошкольников к обучению в школе отражает общий уровень психического развития ребенка и включает два составляющие – личностную и интеллектуальную готовность к школе. Они проявляются в уровне развития мотивационной, произвольной, интеллектуальной и речевой сферы. Оба аспекта важны как для успешной учебной деятельности, так и для адаптации ребенка к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

Роль семьи в подготовке детей к школе трудно переоценить: семья - первая ступень в жизни человека. Она с раннего возраста направляет сознание, волю, чувства детей. В семье ребенок получает знания об окружающей действительности, базовые умения и навыки. Поэтому многое зависит от характера внутрисемейных отношений и от понимания родителями важности правильного воспитания в семье [3; 11].

Для более успешной подготовки ребенка к школе, необходимо, чтобы он принял новые требования, в первую очередь, требования учителя, а также умел сосредоточиваться, удерживать свое внимание, слушать учителя. Однако, как показывает опыт, не все дети к этому готовы. Таким образом, готовность ребенка к школе предполагает: личностную готовность, волевою, интеллектуальную, социально-психологическую, физическую.

Подготовка ребенка к школе ставит перед семьей такие задачи:

- создать максимальные условия для роста и развития ребенка;
- стать социально-экономической и психологической защитой ребенка;
- передать опыт создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим;
- научить детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким;
- воспитать чувство собственного достоинства, ценности собственного «я» [3].

Семья для ребенка-дошкольника – первое и основное звено, которое связывает его жизнь с общественной средой. Современная семья осуществляет разнообразные и многочисленные связи с окружающим миром. Для ребенка родители являются языковым и речевым образцом, так как дети учатся, подражая взрослым [8].

Актуальным является воспитание у дошкольников нравственно-волевых качеств: самостоятельности, организованности, настойчивости, ответственности, дисциплинированности. Формирование нравственно-волевой сферы – важное условие всестороннего воспитания личности ребенка. От того как будет воспитан дошкольник в нравственно-волевом отношении, зависит не только его успешное обучение в школе, но и формирование жизненной позиции.

Недооценка значимости воспитания волевых качеств с ранних лет приводит к установлению неправильных взаимоотношений взрослых и детей, к излишней опеке последних, что может стать причиной лени, несамостоятельности детей, неуверенности в своих силах, низкой самооценки, иждивенчества и эгоизма [6].

Далее рассмотрим механизмы подготовки детей к школе в условиях семьи. Во-первых, необходимо составить режим для своего ребенка и в дальнейшем следить за тем, чтобы он его соблюдал: ложился спать и просыпался в одно и то же время, принимал пищу, занимался и играл в определенное время.

Во-вторых, необходимо позаботиться о рабочем месте ребенка. Ему понадобится личный письменный столик, тетрадки, ручки, цветные карандаши, фломастеры, краски с кисточками, альбомы-раскраски, альбом для рисования, книжки для чтения, пластилин и другие принадлежности. Важно, учить ребенка соблюдать порядок на рабочем месте.

В третьих, в период подготовки желательно, чтобы родители проводили «уроки» для ребенка, которых в день должно быть не более 2–3. Длительность одного занятия – 15–25 минут; перерывы между ними – не менее 20 и не более 30 минут. Лучше всего проводить «уроки» утром после завтрака, ведь в большинстве школ первоклассники учатся в первую смену.

Занятия по подготовке ребенка к школе, проводимые в домашних условиях, «должны включать следующее: чтение; правописание; математика; изобразительное творчество; иностранный язык» [10, с. 97].

Авторы пособия для родителей «Успех. Советы родителям» выделяют такие значимые компоненты в подготовке ребенка к школе:

1. Учим читать. Наличие навыка чтения – одно из главных условий успешной учебы в школе, поэтому в первую очередь дошкольнику стоит выучить буквы. Это можно делать с помощью специальных кубиков, на которых изображены буквы и соответствующие картинки. Данная методика очень эффективна. Благодаря изображениям быстрее запоминаются буквы. Однако, «ребенку, освоившему алфавит, еще рано приступать к чтению детских книжек. Первой его книгой должна стать азбука. Родителям к ее покупке стоит подойти очень ответственно. На рынке представлен широкий ассортимент данных книг, но не все из них являются качественными. В азбуке обязательно должно быть много картинок» [10, с. 97]

2. Учим писать. Письмо – одно из самых сложных процессов, которому обучается каждый человек. Не стоит ребенка сразу учить писать буквы. Сначала он должен понять, как правильно держать ручку и как ей пользоваться. При подготовке к школе для занятий можно приобрести прописи, в которых предлагается ребенку обводить разные фигуры и изображения. Только с 5–6-летнего возраста желательно приступать к написанию букв. Сначала – печатных, а затем – прописных [9].

3. Учим считать. Научить ребенка считать достаточно сложно. Умение называть цифры от 1 до 10 не означает, что ребенок умеет считать. Ребенок может просто заучить названия цифр и их последовательность. Родители должны сначала научить ребенка «читать» цифры, узнавать их написание; затем дать понятие числового ряда (последовательность цифр); показать, что за конкретным названием цифры и ее написанием предполагается определенное количество каких-либо предметов [9].

4. Учим рисовать и лепить. Эти занятия – рисование и лепка, должны содействовать закреплению материала по чтению, письму, счету. Можно использовать специальные альбомы-раскраски с цифрами и буквами, а также предлагать ребенку рисовать предметы, похожие на геометрические фигуры.

Обязательно стоит рассказывать о том, как пользоваться красками, чтобы они не сливались, уточнять нюансы работы с художественными материалами.

Значение лепки для дошкольника трудно переоценить. Основным пластическим материалом является пластилин. Известно, что лепка положительно отражается на целостном развитии дошкольников.

5. Учим иностранный язык. Так как во многих школах иностранный язык начинают изучать с 1 класса, то родителям следует уделять внимание и этому занятию. Изучать иностранный язык рекомендуется после того, как ребенку исполнится 5 или более лет, когда он научится правильному произношению звуков на родном языке. Сегодня существует множество пособий, с помощью которых ребенку будет легче познавать иностранный язык (иллюстрированные книжки, ау-

дио- и видео-диски). В процессе просмотра обучающих фильмов на иностранном языке обязательно стоит повторять за героями отдельные слова, фразы. Можно вести свой собственный словарь. Пусть ребенок записывает туда новые слова, наклеивает картинки [1; 2].

Как видим, подготовка к школе достаточно трудоемкий процесс, который является испытанием как для родителей, так и для маленьких учеников. Она включает в себя не только изучение букв, цифр и геометрических фигур, но и расширение кругозора ребенка. Это могут быть беседы во время занятий, на прогулке, во время купания, совместной деятельности, совместного чтения и книг и обсуждения событий прошедшего дня [7].

Не следует забывать о развитии мелкой моторики ребенка. Ловкость пальцев, кистей рук, общая подвижность и гибкость являются залогом целостного развития детей. Для развития моторики рекомендуется больше рисовать, заниматься с конструктором, работать с мелкими предметами (бусинками, природными материалами, монетами).

Воспитание трудолюбия, усидчивости и внимания – важная составляющая подготовки к школе. Ребенку, у которого хорошо развиты эти качества, намного легче учиться. Родители, подготавливая своего дошкольника к школе, должны «особое внимание уделить тренировке памяти путем заучивание стихов и песен» [10, с. 99].

Практические советы педагогам и родителям по психологической подготовке ребенка к школе:

1. Необходимо организовывать игры в «Школу», устраивать короткие (на 15–20 минут) «уроки» в которых ребенок может играть роль как ученика, так и учителя. В ходе игры нужно давать ребенку посильные задания, и обязательно хвалить его, если он их выполнил [11].

2. Необходимо помогать ребенку преодолевать трудности. Во время совместных занятий каким-нибудь общим делом стараться собственным примером показывать, как нужно доводить начатое дело до конца, даже если не все получается.

3. Нужно читать ребенку книги и беседовать по их содержанию. После прочтения книги, не откладывать ее сразу в сторону, а задать дошкольнику несколько вопросов о прочитанном (например, кто главный герой, хороший он или плохой, как бы ты поступил и т.д.). Такие беседы способствуют развитию внимания, памяти и аналитического мышления.

4. Содействовать тому, чтобы ребенок играл со сверстниками. Учить преодолевать конфликты в отношениях. Помогать ребенку находить контакт с другими детьми, принимая участие в их играх. Необходимо помнить, что в школе ребенку предстоит общение с большим количеством детей, и он должен уметь это делать [8].

5. Следует отказаться от постоянной опеки ребенка. Будущий первоклассник должен уметь самостоятельно обслуживать себя: завязывать шнурки, застегивать пуговицы и молнии, мыть руки, обуваться и одеваться и т.д.

В заключение отметим, что поступление в первый класс является переломным моментом в жизни ребенка. Очень важно, чтобы ребенок пошел в школу подготовленным как в интеллектуальном, так и в психологическом и физическом аспектах.

Родители могут самостоятельно подготовить детей к обучению в школе. При этом они должны позаботиться о том, чтобы ребенок имел возможность общаться со сверстниками. Это необходимо для того, чтобы ребенок, пришедший в первый класс, не был замкнутым и необщительным.

Образование может сделать ребенка умным, но счастливым делает его только душевное общение с близкими и любимыми людьми – семьей. Именно родители могут создать такую обстановку, которая не только подготовит ребенка к успешной учебе, но и позволит занять ему достойное место среди первоклассников, чувствовать себя в школе комфортно.

Список литературы

1. 30 занятий для успешной подготовки к школе. 6 лет. Рабочая тетрадь. Часть 1 / С.Е. Гаврина и др. – М.: ИП Бурдина С.В., 2013. – 32 с.
2. 30 занятий для успешной подготовки к школе. 6 лет. Рабочая тетрадь. Часть 2 / С.Е. Гаврина и др. – М.: ИП Бурдина С.В., 2013. – 32 с.

3. Бортникова Е. Готовимся к школе. Тетрадь 6. Проверим подготовку к школе. Для детей 6–7 лет. – М.: Литур-опт, 2014. – 35 с.
4. Запорожец А.В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики / Под ред. А.В. Запорожца, Г.А. Марковой. – М., 1980. – 250 с.
5. Илюхина В.А. Волшебные линии. Рабочая тетрадь для подготовки к школе. В 2 частях. Часть 2. – М.: Дрофа, 2014. – 30 с.
6. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991. – 152 с.
7. Познавательное развитие дошкольников. Теоретические основы и новые технологии. – М.: Русское слово – учебник, 2015. – 128 с.
8. Родительские собрания в условиях перехода к ФГОС / А.Я. Ветохина и др. – М.: Учитель, 2014. – 181 с.
9. Узорова О.В. Большая книга заданий и упражнений для подготовки к школе. – М.: Огни, 2014. – 208 с.
10. Успех. Советы для родителей / Н.О. Березина, О.Е. Веннецкая, Е.Н. Герасимова и др.; науч. рук. ПМК «Успех» А.Г. Асмолов; рук. авт. коллектива ПМК «Успех» Н.В. Федина. – М.: Просвещение, 2012. – 143 с.
11. Царегородцева Е.А. О родительской оценке: значимость и риски // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2012. – №10. – С. 94–99.

КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНОГО ЛИДЕРСТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Хуришудян Мария Александровна
магистр образования, учитель начальных классов
МБОУ СОШ им. А.И. Крушанова в с. Михайловка

Томилов Владимир Анатольевич
кандидат философских наук, доцент,
и. о. зав. кафедрой исторического образования
филиала ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики)

Аннотация: в статье рассматривается концепция формирования лидерских качеств у младших школьников в начальной школе.

Ключевые слова: начальная школа, младшие школьники, лидерские качества, условия формирования лидерских качеств.

THE CONCEPT OF EDUCATIONAL LEADERSHIP AT ELEMENTARY SCHOOL

Khurshudyan Maria Aleksandrovna
magister educations, elementary school teacher
MBOU SOSH them. A.I. Krushanova in the village Mikhaylovka

Tomilov Vladimir Anatolyevich
candidate of philosophical sciences, associate professor,
acting department chair of historical education
DVFU branch in Ussuriysk (School of pedagogics)

Summary: in article the concept of formation of leadership skills at younger school students at elementary school is considered.

Keywords: elementary school, younger school students, leadership skills, conditions of formation of leadership skills.

Современное российское общество заинтересовано в повышении качества образования, без чего невозможен рост эффективности производства и успешное построение цифровой экономики. Не менее важно и то, что производство в наши дни характеризуется турбулентным (неустойчивым) режимом в отличие от того, которое существовало в прошлом – ламинарном, или устойчивым. В последнем случае, как правило, было известно заранее: люди выполняли работу одними и теми же способами, организации имели определенные линии власти, которые способствовали выполнению работы. Напротив, в турбулентно среде условия их работы нередко ежедневно меняются, должностные обязанности не всегда четко определены, как нет и стабильной организационной структуры. Турбулентность в образовании определяется законодательством, финансами, квалификацией работников [1, с. 755–756], другими факторами. Поэтому для управления в школе и вуз с целью повышения эффективности образовательного процесса получила развитие педагогическая логистика.

Целью педагогической логистики является системная интеграция, а также оптимизация педагогических потоков, которым относятся потоки обучающихся, потоки кадрового обеспечения образовательного процесса, образовательно-воспитательный, составляющие ее методологическое основание [2, с. 209]. Она повышает управление педагогическим процессом с использованием новых требований к подготовке учащихся и использованием современных ресурсов в учебно-воспитательном процессе. Не менее важным условие является то, чтобы в этом процессе участвуют и учащиеся, начиная с начальных классов, которым в дальнейшем придется выбирать профессию, необходимую и для общества, и для молодых людей.

Для повышения качества их образовательных результатов, начиная с младших классов, необходима мотивация, проявляющаяся и в ориентации на лидерство в учебном процессе. Актуальность мотивации на учебное лидерство требует его целенаправленного формирования средствами учебного процесса, участниками которого являются ученик, учитель процесс их взаимодействия как в школе, так и вне ее стен, например, в общении учителя с родителями. И в каждом из этих аспектов взаимодействия необходимо учитывать результаты научных исследований, относящихся к целенаправленному формированию у младших школьников мотивации на лидерство в учебном процессе, которое выходит за рамки собственно учебного процесса.

Активно исследуется гипотеза, согласно которой становление субъектной позиции школьника-лидера в школьной среде основано именно на тех противоречиях которых в ней возникают. Выделяют такие противоречия: между требованиями воспитывающей среды в самоорганизации групповой деятельности и умением школьников эти требованиям соответствовать; между стремлением школьников к самореализации в удовлетворении своих социально ориентированных потребностей и условиями их удовлетворения, обеспеченными воспитывающей средой школы (Л.И. Новикова, А.В. Мудрик, Н.Л. Селиванова, Н.М. Таланчук, Е.А. Ямбург); между провозглашенным желанием учителей предоставить школьникам максимальную свободу в организации своей деятельности и неумением это сделать на практике в процессе организации функционирования школьной воспитывающей среды (С.Г. Вершловский, И.А. Колесникова, В.Г. Рыдак, П.И. Чернецов), а также потребности в новых впечатлениях и сохранении старых стереотипов своей жизнедеятельности (М.Ю. Кондратьев, А.Н. Лутошкин). Предметом внимания исследователей является анализ взаимодействия среды и личности школьника в процессе освоения роли лидера и постижения пространств воспитывающей среды школы [1]. Наряду с гипотезами активно анализируется состояние коммуникативной культуры школьников в контексте таких методологических подходов, как системный, личностный, деятельностный, полисубъектный, культурологический, антипедагогический, антропологический, компетентностный, а также теории информационного подхода в педагогике [2]. Общим для всех авторов является акцент на управленческую проблематику, связанную с оптимизацией мерами педагогического воздействия на учащихся, включая и младших школьников.

Инновационной мерой изучения факторов повышения эффективности образования предлагается средовый подход, то есть теория управления формированием и развитием школьников посредством специально формируемую среду [3]. В статье рассматриваются те условия, из совокупности которых может состоять образовательная среда, формирующая личность школьника.

При анализе процесса формирования лидерских качеств у младших школьников признается недостаточная разработанность возрастного аспекта этой проблемы; в частности, внимание обра-

щается на роль психолого-педагогических условий в развитии позитивных лидерских качеств у детей в начальной школе. В ходе исследования проблемы анализируются следующие гипотезы: педагогический процесс – это единство классной и внеурочной деятельности, который управляется совокупность принципов, когда роль ведущего у принципа гуманизации учебного процесса; деятельность, в которую включены младшие школьники, формируют их лидерские качества; развитие лидерских качеств у младших школьников обеспечивает программа формирования позитивных качеств лидера-школьника [4].

В меньшей степени обращается внимание на то, что формирование лидерских качеств у младших школьников интегрировано в формирование у детей универсальных компетенций, не анализируются я и ресурсы процесса. В наши дни формирование универсальных компетенций связывается с новой грамотностью или тем, что будет актуально востребованными качествами у детей, обучающихся в современной начальной школе.

В прошлом века выделялись четыре ключевых блока компетентностей – связанные со знанием (to know), связанные с действием (to do), связанные с существованием (to be); связанные с жизнью с другими людьми (to live together). Одновременно возникал спрос на массовый спрос на труд, который требует экспертного анализа (expert thinking or expert analysis) или сложной коммуникации (complex communication). Бизнес-ассоциации стали настаивать на том, что массовое образование должно развивать «мягкие навыки», или «универсальные навыки» («ключевые компетентности», «навыки XXI века», «soft skills»), в том числе – это навыки самоорганизации, коммуникации, кооперации, коллективного использования сложных инструментов труда. В итоге развивающегося процесса уже в последние десятилетия крупнейшие мировые корпорации – прежде всего, высокотехнологичные – заявляют, что работодатели заинтересованы в сотрудниках, умеющих критически мыслить и креативно решать задачи, открытых новым знаниям и инновационным подходам, способных эффективно общаться и работать в команде [5]. Именно в команде, или в школьном классе, развиваются лидерские качества детей как будущих работников высокотехнологичных экономик.

Феномен лидерства объясняют многие теории, которые объединяются в три группы:

– первая группа теорий основана на признании и изучении личностных черт, определяющих способность человека быть лидером (лидер как совокупность психических черт);

– вторая группа концептуально определяется как поведенческий подход: важны не личностные качества человека, а его манера поведения по отношению к тем, кто его окружает (не выяснено влияние стиля поведения на его продуктивность);

– третья группа определяется как ситуационный подход (в этом случае важны ситуационные переменные, когда продуктивность поведения человека связана с изменением стиля поведения в зависимости от ситуационных переменных), хотя, как считается, невозможно точно определить, какая из ситуационных переменных определяют эффективность лидерства [6].

При изучении фактор, определяющих становление лидеров, важны и исследования в области гено-средовых отношений: этом случае имеется в виду построение «уравнения» человеческого развития, когда человеческие гены и среда являются независимыми переменными, а в качестве зависимой переменной выступает само развитие личности [7]. В центр внимания попадает психогенетика, или генетика поведения, как междисциплинарная научная область, в которой используются достижения и методы различных научных дисциплин, включая психологию, генетику и нейронауки. Предметом изучения является взаимодействие генетических и средовых факторов в формировании индивидуальных различий в психологических особенностях человека. В свою очередь, количественные методы исследования основаны на сравнениях между разными типами родственников [8], в контексте исследования – сравнения разных типов учащихся начальных классов, взаимодействие которых друг другом создает педагогическую среду зависимыми (ученики) и независимыми (учитель) переменными.

Логистический подход к построению концепции учебного лидерства в начальной школе позволяет сделать вывод о том, что ее структурные элементы могут быть определены, если в качестве цели определить анализ школьных условий, позитивно влияющих на формирование учебного лидерства младших школьников, и роль учителя в этом процессе; в качестве объекта анализировать взаимодействие учителя и учащихся младших классов по формированию у них учебного лидерства; в качестве предмета исследования определить факторы, определяющие учебное лидерст-

во у младших школьников. Соответственно, задачи исследования условий построения концепции учебного лидерства в начальной школе определить: анализ теоретических и экспериментальных работы отечественных и зарубежных педагогов по отмеченной тематике, проблеме исследования; проанализировать методы и методики для достижения поставленной цели; провести эмпирическое исследование и описать результаты эмпирического исследования.

Гипотеза:

1. Существует взаимосвязь между личностью, профессионализмом учителя и высоким уровнем сформированности учебного лидерства младших школьников.

2. Нет взаимосвязи между личностью, профессионализмом учителя и высоким уровнем сформированности учебного лидерства младших школьников.

3. Существует взаимосвязь между уровнем учебного лидерства и успешностью в обучении.

В качестве предварительных условий можно признать, что в начальной школе большую роль в становлении лидерских качества учащегося играет школьная группа, выступающая как система координат, или переменных, в которой находится личностная позиция школьника, через встроенность в конструируемые взаимодействиями пространства, помогая ему упорядочить представления о конкретном школьном сообществе и его конкретной роли.

Вовлеченность в совместную образовательную деятельность, как формальными (учитель), и неформальными (класс) отношениями формирует те противоречия, которые становятся его требованиями к себе, закрепляясь в векторе ориентаций на тип учебного лидерства. Через учебную ориентацию формируются солидарные отношения к учителю и одноклассникам, наличие или отсутствие формального подхода к своим обязанностям как ученика. Само функционирования школьного сообщества вызывает появление потребности в приобретении и демонстрации учебных лидерских качеств.

Учебная ориентация младшего школьника на проявление учебных лидерских качеств, влияя на его самоидентификацию в классе и школе в целом, зависит от учителя, точнее – стиля его поведения с учащимися и отношения к учащимся. Определение стилевых особенностей поведения учителя как фактора влияния на учебное лидерство ученика возможно путем мониторинга объективной составляющей образовательного процесса в школе через образовательную компетентность учеников (уровень успеваемости и посещаемости) и систему их групповых ценностей.

Система ценностей и учебная ориентация в процессе обучения в классе и школе влияет на развитие лидерства у всего класса; активизация процесса – через формирование на их основе (отбор за учителем) на базе универсальных компетенций.

Список литературы

1. Гринберг Дж., Бэйрон Р. Организационное поведение: от теории к практике. – М., 2004.
2. Носов А.Л. Педагогическая логистика [Электронный ресурс] // Концепт. Научно-методический электронный журнал. – 2017. – №11. – С. 207–214. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/17484551>.
3. Тихомирова Е.И. Становление субъектной позиции школьника-лидера в воспитывающей среде школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2010. – №2. – С. 155–162.
4. Троянская С.Л. Педагогическая коммуникация: методология, теория и практика. Учебное пособие. – Ижевск: УдГУ, 2011.
5. Сулема И.И. Средовый подход как методология научно-педагогического исследования [Электронный ресурс] // Центр Научных Инвестиций. – Режим доступа: <http://www.ni-centr.ru/chitalnyj-zal-centra/metodologiya/sredovoj-podxod-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/>.
6. Филиппова И.А. Развитие лидерских качеств у младших школьников в сфере внеурочной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/vypusknaya_kvalifikacionnaya_rabota_na_temu_razvitie_liderskih_kachestv_u_mladshih_shkolnikov-296266.htm.
7. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного

- образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М., 2018. – С. 6–7.
8. Бакеева, Й.Р. Проблемы лидерства в образовании / Й.Р. Бакеева, Б.В. Бакеев // Международные Махмутовские чтения: сборник статей. – Казань, 2016. – С. 17–19.
 9. Как гены влияют на способность учиться: лекция Ю. Ковас в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.eg-online.ru/article/299425/>.
 10. Геномика поведения: детское развитие и образование / под ред. С.Б. Малых, Ю.В. Ковас, Д.А. Гайсиной. – Томск, 2016. – С. 18.

РАЗДЕЛ IV. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БЕСПРИЗОРНОСТЬ И БЕЗНАДЗОРНОСТЬ В РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ

Костенко Александр Викторович
кандидат исторических наук, доцент
кафедры исторического образования
филиала ДВФУ в г. Уссурийске
(Школы педагогики),

Аннотация: в статье рассмотрены истоки появления детской беспризорности и безнадзорности в России и борьба советского государства с этим явлением. Автор проанализировал причины роста беспризорности, описал реакцию органов государственной власти и опыт общественных организаций в проведении мероприятий по борьбе с беспризорничеством в период НЭПа

Ключевые слова: беспризорность, безнадзорность, государственные и общественные организации

HOMELESSNESS AND NEGLECT IN RUSSIA: HISTORICAL ASPECT AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Kostenko Alexander Viktorovich
candidate of historical science, Assistant Professor
Department of historical education
Branch of the Far Eastern Federal
University in Ussuriisk (School of Pedagogical)

Abstract: the article deals with the issue of child homelessness and neglect in Russia and the struggle of the Soviet state with this phenomenon. The author analyzed the reasons for the growth of homelessness, described the reaction of public authorities and the issue of the activity of the party and state organs, public organization for taking measures to combat child homelessness in the first years of the Soviet power.

Keywords: homelessness, neglect, state and public organizations

Как известно, высокий уровень безнадзорности и беспризорности в государстве является одним из симптомов его социального неблагополучия. Будучи тесно взаимосвязаны между собой по ряду признаков, они, тем не менее, имеют одно существенное различие. Беспризорные дети полностью теряют (осознанно или в силу обстоятельств) связь с семьей, родителями, родственниками, тогда как безнадзорные дети формально живут вместе с родителями, не выполняющими своих прямых обязанностей. Безусловно, оба эти явления возникли давно. Любые факторы, способные причинить урон социальной стабильности (войны, эпидемии, стихийные бедствия), как правило, вызывали всплеск сиротства. Причем, в традиционных обществах этот феномен был не столь выраженным, поскольку действовали социальные механизмы, традиции, призванные помогать такого рода детям. Например, в русском фольклоре отношение к сироте, как правило, либо нейтральное, либо сочувственное, но редко – агрессивное или неприязненное. Так, в русских народных сказках сирота часто – персонаж, который жалеют и которому сопутствует успех в финале повествования. В одном из уральских сказов П.П. Бажова повествуется об осиротевшей семье Григория Потопаева: «Старших-то девчонок приказчик велел в барскую рукодельню взять, а одну девчоночку по шестому году никому не надо... Приказчик избу Григорьеву отдал какому-то горюну и велел за это сиротку кормить, пока не подрастёт...» [1, с. 157].

Устойчивый рост числа безнадзорных и беспризорных детей связан уже с началом эпохи промышленной революции в Европе, повлекшей за собой урбанизацию, маргинализацию и транс-

формацию социальных отношений. Тяжелая экономическая ситуация в деревне выталкивала миллионы ее жителей в поисках заработка в города. В условиях отсутствия фабричного законодательства многотысячные отряды новоиспеченных наемных рабочих, вырванные из привычной среды, превращались в бесправную, забитую, но при этом агрессивную массу. Оказались утрачены многие традиции, разорваны социальные связи. От происходивших перемен, прежде всего, страдали дети, поскольку для родителей они становились обузой, поэтому с ранних лет их отдавали на тяжелые работы, а также продавали, подкидывали (младенцев), изгоняли, нередко убивали собственных детей (умышленно или в результате побоев). Дети продолжали оставаться самой незащищенной категорией общества. Неслучайно, такие неустроенные, бездомные и обездоленные подростки в XIX в. все чаще становятся героями литературных произведений (например, – Оливер Твист Ч. Диккенса или Гаврош В. Гюго).

Социальное обустройство детей-сирот не входило в число приоритетных направлений внутренней политики в большинстве европейских стран. Царская Россия в этом плане не являлась исключением. В Российской империи решение данной проблемы было отдано на откуп разнообразным благотворительным обществам (богадельни, дома призрения, странноприимные дома, приюты, воспитательные дома и т.п.). Их возможности были незначительными, а какой-либо системной государственной программы в отношении детей-сирот не существовало. Между тем, закон, обязывающий государство открывать правительственные приюты, был принят еще в 1866 г., спустя пять лет после отмены крепостного права, когда количество беспризорных детей в стране стало неуклонно расти. Назывался он «Правила об устройстве приютов» и был направлен, прежде всего, на создание приютов для несовершеннолетних правонарушителей, т.е., по сути, – это были учреждения полутюремного типа. Надзорную деятельность за земскими и частными приютами осуществляло Министерство юстиции, в функции которого также входили выдача разрешений на открытие детских воспитательных и исправительных учреждений, а также их закрытие по установленным основаниям.

В условиях, когда Россия переживала бурное промышленное развитие на рубеже XIX–XX вв., постоянно расширявшийся рынок труда поглощал в себя большое количество несовершеннолетних, поскольку детский труд из-за его дешевизны был очень востребован. Некоторым из них удавалось «пробиться в жизни». По мере взросления, происходила их социализация за счет освоения какой-либо профессии или трудовых навыков практическим путем (без профессионального обучения). Участь основной массы детей-сирот и безнадзорных детей оставалась незавидной. Зачастую они попросту вовлекались в криминальную деятельность взрослыми правонарушителями. Как следствие – детская преступность стала расти пугающими темпами: за первое десятилетие XX в. она выросла в два раза, по сравнению с 1900 г. Подавляющее число совершаемых детьми правонарушений квалифицировалось как преступления против собственности, чаще всего – кражи продуктов питания [2, с. 113].

Судить о количестве «неприкаянных» детей в царской России в начале XX века достаточно сложно, поскольку, как уже было сказано выше, власть старалась не замечать данную проблему. В большинстве губерний не было надлежащего учета бездомных детей, поэтому исследователям приходится использовать косвенные данные. Безусловно, МВД было хорошо информировано о положении дел в Российской империи, однако, и этому влиятельному ведомству, вряд ли, было известно настоящее количество беспризорных детей. Статистика велась, главным образом, по незаконнорожденным детям, а также детям, осужденным по приговору суда. По-прежнему проблемой сирот занимались земства, благотворительные общества, отдельные подвижники. Кроме того, некоторые журналисты, публицисты, врачи и учителя на страницах периодических изданий пытались привлечь внимание власти и общественности к детской беспризорности, насилию над детьми, эксплуатации детского труда, неграмотности и преступности среди несовершеннолетних. В Петрограде даже был основан «Всероссийский Союз учредителей обществ и деятелей по общественному и частному призрению». Этим Союзом с 1912 по 1917 гг. издавался журнал «Призрение и благотворительность в России».

У царского правительства, вероятно, не было желания или политической воли принять ответственные меры системного характера. Между тем, не дожидаясь отклика со стороны государства, в предвоенные годы в России начался сбор пожертвований для открытия как можно большего числа специальных учреждений для беспризорных и безнадзорных детей (неблагополучные дети

из рабочих окраин). В таких приютах подростки должны были пройти обучение по программе начальной школы, и обязательно освоить определенные трудовые навыки. Среди педагогов-энтузиастов, организовавших такого рода учреждения, прежде всего, необходимо отметить С.Т. Шацкого, В.Н. Шацкую, А.У. Зеленко, М.П. Беклешева. Ими были предложены методики приобщения воспитанников к творческому труду, а также, предложены и успешно апробированы идеи о роли коллектива в процессе воспитания, внедрены практики самоуправления. По данным В. Рябенко, в годовщину празднования трехсотлетия дома Романовых в стране действовало 921 заведение, в которых нашли прибежище дети-сироты (79% от общего числа воспитанников) и безнадзорные дети [3]. Как полагает Л. Семенова, «практически все учебные заведения могли существовать лишь благодаря щедрым пожертвованиям» [4, с. 71]. Однако такой источник социальной поддержки нельзя назвать надежным, поскольку пожертвования часто производились на нерегулярной основе (от случая к случаю), а могли и вовсе внезапно прекратиться в силу определенных обстоятельств. К тому же, достаточно распространены были случаи хищения «сиротских денег» различными посредниками или персоналом учреждений.

Вследствие вступления России в Первую мировую войну ситуация с бездомными детьми усугубилась по двум причинам: во-первых, из-за значительного увеличения количества бездомных детей; во-вторых, из-за перераспределения средств благотворительных организаций и частных жертвователей в пользу других категорий: раненые, инвалиды, военнопленные, беженцы и т.д. Необходимо отметить, что уже 11 августа 1914 г. Николай II учредил «Верховный Совет по призрению семей лиц, призванных на войну». Этот бюрократический орган был нацелен, прежде всего, на оказание помощи раненым, семьям, оставшимся без кормильца, беженцам, а также детям-сиротам погибших чинов армии. Особой заботой государствовремилось окружить малолетних детей солдат и ополченцев для того, чтобы привлечь на фабрики и заводы их матерей. В первые месяцы войны на волне патриотического подъема было создано несколько десятков крупных общественных союзов и новых государственных благотворительных заведений. Среди них существенный вклад внесли такие организации как «Общество помощи бесприютным и беспризорным детям призванных на войну», «Романовский Комитет», «Татианинский Комитет», «Лига защиты детства», «Северопомощь», «Новое Общество» и др. По мере продолжения войны, рядовой состав русской армии пополнялся, прежде всего, выходцами из деревни, поэтому на государственном уровне стал решаться вопрос о поддержке крестьянских семей, чьи кормильцы ушли на войну. По стране стали организовывать сеть сельскохозяйственных ремесленных трудовых колоний для детей и сирот воинов. В марте 1916 г. в Москве состоялся первый в истории России съезд по борьбе с детской беспризорностью, что свидетельствует о нарастании проблемы к этому времени. В ходе его работы обсуждались проекты закона об организации помощи детям беженцев, о попечительных мерах над беспризорными детьми, об охране детского труда и т.д. Однако за оставшееся до крушения российского самодержавия время эти предложения так и не поступили на рассмотрение Государственной Думы.

После Февральской революции вопросами попечения детей-сирот стало заниматься Временное правительство, однако, из-за ухудшения социально-экономического положения страны (лето – осень 1917 г.), сокращалась и материальная поддержка сиротских приютов. В особо тяжелой ситуации оказались столичные учреждения, когда их продовольственным обеспечением практически никто не занимался в течение нескольких недель после большевистского переворота. Данные обстоятельства достоверно отражены в кинофильме «Петроградские Гавроши» («Ленфильм», 1987 г.), снятого по сценарию В. Мнацаканова и С. Снежкина. В создаваемом большевиками и их союзниками государственным аппарате вопросами попечения несовершеннолетних сирот, среди прочих, был призван заниматься Народный комиссариат государственного призрения (НКГП) под руководством А.М. Коллонтай (возглавляла с октября 1917 по февраль 1918 г.). Сообразуясь с идеологической парадигмой советской власти, новое ведомство начало свою деятельность с разрушения прежней системы социального попечения нуждающихся в помощи граждан. Так, 1 декабря 1917 г. был упразднен «Совет детских приютов ведомства учреждений императрицы Марии Федоровны». 9 января 1918 г. вышел декрет СНК «О комиссиях для несовершеннолетних», давший старт кампании по преобразованию сиротских приютов в государственные детские дома. По сути, теперь это означало, что вопросы социального обеспечения несовершеннолетних – исключительная прерогатива советского государства. В новой системе социального попечения

(обеспечения) не было места общественным и частным благотворительным организациям и инициативам. Реализацией данных мер занимались специально созданные в структуре НКГП (позже – НКВД) комиссии и комитеты. Между тем, продекларировать намерения было проще, чем осуществить их на практике. Разрушив старое, трудно было в одночасье создать эффективное новое. По мере того, как формировался и структурировался новый государственный аппарат, происходило перераспределение функций и вопросов ведения между центральными ведомствами. Так, к концу весны 1918 г. судьбами бездомных детей и воспитанников детских домов было поручено заниматься Народному комиссариату просвещения (декрет СНК от 30 мая 1918 г.). Однако, все усилия, принятые в этом направлении, были сведены на нет начавшейся в стране Гражданской войной, которая растянулась на несколько лет и стала одним из самых больших социальных потрясений в отечественной истории. Беспорядочность и безнадзорность достигли масштабов социального бедствия, породив многомиллионную армию несовершеннолетних преступников. Причем, главными факторами стали не столько военные действия противоборствующих сил, сколько проводимый большевиками государственный террор, а также политика «военного коммунизма», приведшая к полному упадку народного хозяйства. Картина бедствия была удручающая: разрушен традиционный уклад жизни, миллионы разлученных семей, выброшенные на произвол судьбы дети. Постоянно балансируя на грани жизни и смерти, каждый был занят проблемой ежедневной борьбы за выживание. Бездомные подростки сбивались в группы, обживали наиболее подходящие для их существования территории – вокзалы, рынки, подвалы. Районами наибольшей концентрации бездомных детей были крупные города, прежде всего, – Москва и Петроград. Как отмечает петербургский историк Н. Синдаловский, «Многие оставшиеся без родительского присмотра подростки покидали свои деревни и отправлялись в Питер. Кто в надежде бросить вызов судьбе и изменить свою жизнь, а кто – просто воспользоваться послереволюционным хаосом и найти свое место в криминальной иерархии» [5, с. 253].

Достоверных данных о количестве беспорядочников в указанное время нет. Аналогичная ситуация и по безнадзорным детям. Цифры, которые приводят исследователи, приблизительные и варьируются в пределах от 4-х до 7 миллионов человек. При этом историки сходятся во мнении, что максимальных значений беспорядочность в России достигла в 1921 г., что было обусловлено массовым голодом в Поволжье. Пока шла война, советская власть силами милиции боролась главным образом не с самой беспорядочностью, а с ее проявлениями: детская преступность, детская проституция, инфекционные заболевания, алкоголизм, наркомания и прочее. Часто меры сводились к тому, что устраивались облавы в местах обитания беспорядочников. В спецприемниках пойманные «босыки» проходили санобработку, после чего, немного подкормившись, многие бежали в привычную для себя среду. Так повторялось снова и снова. Один из таких эпизодов лег в основу рассказа Л.Н. Сейфулиной «Правонарушители» (1922 г.). Безусловно, подавляющее большинство беспорядочников были социально запущенными детьми. Привлеченным специалистам приходилось выяснять степень этой запущенности, которая зависела от нескольких факторов: возраста, пола, характера, степени агрессии, личного жизненного опыта, «послужного списка» правонарушений и т.п. В то время таких детей называли не иначе как «дефективные». В свою очередь «дефективных детей» делили на три группы: морально дефективные, умственно отсталые и физически дефективные. Директора создаваемых школ (детских домов и трудовых коммун) имели возможность отобрать в спецраспределителях тех, кто еще не был окончательно потерян для общества (трудновоспитуемые подростки). Неподдающихся педагогической коррекции несовершеннолетних преступников, как правило, ожидало тюремное будущее.

В советской педагогике своеобразным символом революционной перековки асоциальных элементов общества стала открывшаяся в сентябре 1920 г. в Петрограде Школа социально-индивидуального воспитания имени Ф.М. Достоевского. Известность эта школа приобрела благодаря двум ее воспитанникам – Л. Пантелееву (А. Еремеев) и Г. Белых, – написавшим спустя несколько лет приключенческую повесть «Республика ШКИД» (1927 г.). На примере этой школы-коммуны можно судить о том насколько пестрым был состав всей массы беспорядочных подростков. Среди них нередко встречались выходцы из благополучных когда-то семей квалифицированных рабочих, священников, чиновников, военных и даже дворян. До революции эти дети успели приобрести определенные знания, навыки, хорошие манеры. Так, Георгий Ионин – воспитанник

В.Н. Сорока-Росинского (Викниксор из «Республики ШКИД») – к моменту определения его в школу-коммуну знал четыре языка (стихи Г. Гейне читал в подлиннике) [6, с. 47].

Серьезное внимание на распространение беспризорности и безнадзорности советская власть обратила с окончанием Гражданской войны. Пришло осознание того, какие последствия ожидают страну, если не принять срочных широкомасштабных мер. На борьбу с опасным явлением с января 1921 г. привлекли могущественную ВЧК с ее репрессивным потенциалом, организационным опытом и профессиональными кадрами. Показательно, что предстоящей кампании придали идеологическую окраску. В изданном Ф.Э. Дзержинским приказе ВЧК за № 23, в частности, говорилось: «Забота о детях есть лучшее средство в истреблении контрреволюции...» [7]. Комплекс мер включал в себя подбор помещений для специальных школ (трудовых коммун, колоний), подготовку педагогических кадров и воспитателей, создание надежной системы материального и продовольственного обеспечения. Специфика обучающегося контингента определила и выбор подходов к воспитанию подростков. Детские дома напоминали учреждения полутюремного типа. Например, по нормам, которые исходили от Наркомпроса, в них должны были быть обустроены карцеры. Педагогическому персоналу предписывалось в своей работе делать акцент не на умственном, а на трудовом воспитании [8, с. 46]. Безусловно, в тех условиях такие меры были абсолютно оправданы.

Ожесточенная и методичная борьба с беспризорностью позволила уже в период нэпа заметно сократить масштабы этого явления за счет создания большого количества детских учреждений для детей-сирот и трудновоспитуемых подростков. Необходимо отметить, что в 1920-е гг. Наркомпрос также проводил кампанию по усыновлению беспризорников, в том числе иностранными гражданами. Если до 1928 г. количество беспризорников в СССР постоянно снижалось, то, начиная с 1929 г., оно вновь стало расти. И связано это было уже не с войной, а с начавшейся кампанией раскулачивания, коллективизацией и новым витком репрессий. На смену беспризорникам времен Гражданской войны, родившимся при царском режиме, пришло новое поколение – дети, рожденные при советской власти. В это время меняется и отношение к беспризорникам со стороны государства. Если раньше в них видели жертв войны, нуждающихся в мерах социальной защиты, то теперь стали поступать предложения об использовании их труда на тяжелых работах (утилитарный подход). Так, по данным Н.Б. Лебиной, в 1929 г. секретариат ЦК ВЛКСМ предложил отправить на лесоразработки 5 тысяч беспризорников. Тогда эта идея не нашла поддержки у ЦК ВКП (б), но уже в 1932 г. в одной только РСФСР «выловили и отправили на ударные комсомольские стройки более 18 тысяч подростков» [9, с. 117]. К середине 1930-х гг. политическое руководство страны решило форсированными темпами окончательно побороть беспризорность, ужесточив уголовное законодательство в отношении несовершеннолетних.

7 апреля 1935 года выходит Постановление СНК СССР и ЦИК СССР «О мерах борьбы с преступностью среди несовершеннолетних», согласно которому в уголовное законодательство союзных республик вносились изменения. Так, в новой редакции Уголовного кодекса РСФСР, несовершеннолетние, достигшие двенадцатилетнего возраста, могли быть привлечены к уголовному суду с применением всех мер наказания, в том числе смертной казни. Таким образом, правоохранительная система получила законные основания для широкого уголовного преследования подростков-правонарушителей, большинство из которых были беспризорниками. С этого времени в СССР отмечается рост числа пенитенциарных учреждений для подростков. Другими словами, вместо трудовой коммуны, беспризорники чаще стали попадать на «социальную перековку» в тюрьму. Принятые меры дали свои результаты – встретить группы беспризорников на вокзалах, рынках или на городских окраинах, стало практически невозможно. От общества теперь они были скрыты за тюремным забором. В советской справочной литературе отмечается, что с беспризорностью в СССР в целом было покончено к концу 1930-х гг.: «К этому времени определена система мероприятий по предупреждению безнадзорности и беспризорности, разработаны меры борьбы с нарушением прав несовершеннолетних, повышена ответственность родителей за воспитание детей» [10, с. 134]. Однако, уже в 1940-е годы беспризорность вновь заявила о себе в военное и послевоенное время. Затем на несколько десятилетий эта социальная проблема стала для советского общества почти забытым явлением. Распад СССР в 1991 г. повлек за собой новый всплеск безнадзорности и беспризорности на всем постсоветском пространстве.

Таким образом, более 150 лет назад в России был отмечен значительный подъем двух взаимосвязанных явлений – беспризорности и безнадзорности, – обусловленный крестьянской реформой, давшей импульс развитию капиталистических отношений. В дальнейшем наша страна неоднократно переживала обострение данной проблемы. Однако наибольшего уровня, принявшего масштабы социального бедствия, эти явления достигли в 1918–1922 гг. Понадобились беспрецедентные меры со стороны советского государства, чтобы обуздать захлестнувшую страну детскую преступность. Без сомнения, искоренить полностью беспризорность и безнадзорность в настоящее время не под силу ни одному государству. Однако, эти явления можно свести к минимуму, проводя эффективную социальную политику, и, прежде всего, поддерживая семью, как фундаментальный социальный институт общества. История показывает, что в условиях острых социально-экономических и политических кризисов институт семьи наиболее подвержен деградации.

Список литературы

1. Бажов П.П. Сочинения в 3-х томах. Т.1. М., Правда, 1986. С. 157.
2. Беляков В.В. Сиротские детские учреждения в России: Исторический очерк. – М.: Дом, 1993. С. 113.
3. Рябенко В. Призрение детей в дореволюционный период. [Электронный ресурс]. Образовательный портал «Magref.ru». URL:<http://magref.ru/prizrenie-detey-v-dorevoljutsionnyiy-period/>. (Дата обращения: 25.11.2019).
4. Семенова Л. Российская благотворительность: воспоминание о прошлом или наказ на будущее? // Социальная работа. - 1991. - №1. - С. 71.
5. Синдаловский Н.А. Пороки и соблазны Северной столицы. Светская и уличная жизнь в городском фольклоре / Изд. 2-е, дораб. М., 2012. С. 253.
6. Кабо Л.Р. Жил на свете учитель. О В.Н. Сорока-Росинском – М.: Знание, 1970. С. 47.
7. Дзержинский Ф.Э. Циркулярное письмо ВЧК чрезвычайным комиссиям о принятии срочных мер по улучшению жизни беспризорных детей. Документ № 392. Фонд Александра Н. Яковлева. URL: <http://www.alexanderyakovlev.org/fond/issues-doc/1018872>. (Дата обращения: 23.10.2019).
8. Матвеев Д. Об одном опыте. (Коммуна малолетних правонарушителей ГПУ) // Молодой большевик. - 1925. - №15. - С. 46.
9. Лебина Н.Б. Повседневная жизнь советского города. Нормы и аномалии. 1920–1930 годы. СПб., 1999. С. 117.
10. Детская беспризорность // БСЭ (Большая советская энциклопедия) в 30 тт. Т. 8. М.: Советская энциклопедия, 1972. С. 134.

«ОСОБЕННОСТЬ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ЦЕРКОВНОПРИХОДСКИХ ШКОЛ ВЛАДИВОСТОКСКОЙ ЕПАРХИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА»

Пчела Инна Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры исторического образования
филиала ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики)

Аннотация: в статье описан порядок сдачи переводных и итоговых экзаменов в церковно-приходских школах Владивостокской епархии в 1903–1917 гг. Документы архива и периодическая печать помогли реконструировать порядок итоговой аттестации более чем вековой давности. Автор проанализировал состав экзаменационной комиссии, требования, предъявляемые к выпускникам, дал оценку итоговой аттестации выпускников одноклассных и двухклассных школ Владивостокской епархии.

Ключевые слова: епархия, церковноприходская школа, экзаменационная комиссия, переводные испытания, экзамен, похвальный лист, льгота

PECULIARITY OF EXAMINATION OF PUPILS OF CHURCH SCHOOLS OF THE VLADIVOSTOK DIOCESE AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

Pchela Inna Vladimirovna

candidate of pedagogical science, Assistant Professor

Department of historical education

Branch of the Far Eastern Federal

University in Ussuriisk (Scholl of Pedagogical)

Annotation: the article describes the procedure for passing translation and final exams in parish schools of the Vladivostok diocese in 1903–1917. Archive documents and periodicals helped to reconstruct the final certification procedure for more than a century ago. The author analyzed the composition of the examination committee, the requirements for graduates, assessed the final certification of graduates of one-class and two-class schools of the Vladivostok diocese.

Keywords: diocese, parish school, examination, exam, testimonial, privilege

В настоящее время Единый Государственный Экзамен прочно укрепился в практике общеобразовательной школы Российской Федерации. В этой связи весь образовательный процесс нацеливается на успешную сдачу выпускных экзаменов. Участник образовательного процесса сетуют на то, как сложно подготовиться и трудно сдать такой экзамен. Между тем, столетие назад (во второй половине XIX в. – начале XX в.) роль итоговой аттестации была не менее сложной и значимой, чем Единый Государственный Экзамен, порядок сдачи итоговой аттестации был не менее труден, чем сегодня.

Подтвердить это позволит знакомство с процедурой итоговой и текущей аттестации конкретного типа школ. Для примера обратимся к наиболее массовому типу начальных и средних учебных заведений – церковноприходским школам. На рубеже XIX–XX вв. количество этих учебных заведений увеличивалось на территории всей страны, в городах и в сельской глубинке, в том числе на землях только что вошедших в состав Российской империи. Так, в период с 1903 г. по 1917 г. в двух отделениях (Владивостокского и Никольск-Уссурийского) Владивостокской епархии насчитывалось более 100 школ.

Таблица 1 – Количество школ и число учащихся в учебных заведениях Владивостокской епархии 1903–1917 гг.:

Учебный год	Всего школ		Всего учащихся	Всего учащихся:	
	двухклассных	одноклассных		мальчиков	девочек
1902-1903	1	46	956	776	190
1904-1905	1	85	1935	1262	673
1908-1909	8	85	6400	4113	2287
1914-1915	31	128	8193	4934	3259

// Источник: Владивостокские епархиальные ведомости. 1905. 15 января. с. 25; Владивостокские епархиальные ведомости. 1905. 1 августа. с. 344-345; Владивостокские епархиальные ведомости. 1908. 1 сентября. С.416; Владивостокские епархиальные ведомости. 1910. 1 апреля. с. 210; РГИА ДВ ф.702. оп.3. д.508. л.62

В первые годы XX в. школы Святейшего Синода составляли значительную часть низших учебных заведений, но особенно велика их доля в сельской местности. Именно на этот тип школ церковь и государство возложило миссию дать элементарное образование крестьян и мещан, воспитать их в духе преданности Богу, Царю и Отечеству.

История школ Святейшего Синода изучена довольно подробно. Опубликовано много исторических и педагогических работ по этой теме. Авторы описали деятельность школ в контексте истории Русской Православной Церкви и их место в системе народного образования в России. Е.Ф. Грекулов [17] раскрыл участие и роль духовенства в просвещении народа. И.М. Богданов [2] привлек статистический материал, чтобы показать темпы церковноприходского строительства в дореволюционной России. В 1990-2000-е гг. школы Святейшего Синода стали предметом специ-

ального изучения. Были проанализированы разные аспекты их деятельности. Д.И. Латышина [21] сделала сравнительный анализ разных типов учебных заведений; Е.К. Сысоева [25] описала начальные, средние церковноприходские школы. В.А. Федоров [26] показал положение церковноприходских школ на рубеже XIX-XX вв., начертал пути ее развития. Следует упомянуть диссертации, авторы которых А.Е. Басалаев [1], Е.А. Кочеткова [18], Т.А. Красницкая [19], О.В. Осипов [22], О.А. Панина [23] и др. описали школы разных епархий, привлекая материалы местных архивов.

К настоящему времени глубоко изучены и подробно описаны такие аспекты деятельности школ Святейшего Синода, как источники финансирования церковно-школьного строительства, содержание образования, мероприятия религиозно-просветительского и патриотического характера, педагогический состав. Историографический обзор убеждает, что в настоящее время в данной теме фактически не осталось «белых пятен». Однако, поиск информации по проблеме итоговой аттестации учащихся школ Святейшего Синода показал, что эта тема не попала в поле зрения исследователей. К примеру, в известной нам литературе удалось найти только одну работу, посвященную аттестации учащихся церковноприходских школ конца XIX – начала XX в. [20]. Это тезисы доклада, объем которых (1,5 страницы), они не раскрывают проблему во все ее многообразие.

Цель данной статьи: восполнить существующий пробел и на материалах Российского государственного исторического архива Дальнего Востока (далее – РГИА ДВ) охарактеризовать экзамены в школах Владивостокской епархии (1903–1917 гг.). Чтобы восстановить порядок переводных и итоговых испытаний; изучить состав экзаменационных комиссий и требования, предъявляемые к качеству знаний, описать льготы, которые выпускники получали за «особые успехи», привлекались «Отчеты о деятельности школ Владивостокской епархии», опубликованные на страницах «Владивостокских епархиальных ведомостей» (1903–1917 гг.), статьи из газеты «Владивосток» (1899–1902 гг.) и воспоминания учителей и учащихся.

Курс обучения в любом типе школ Российской империи конца XIX – начала XX в. завершался переводными и итоговыми испытаниями. Их проводили на основании «Общих правил, установленных для начальных училищ» [24, с. 72–76]. Ученики сдавали экзамены в один день, причем и устные, и письменные.

Комиссия на переводных экзаменах состояла из заведующего школой (нередко, он же – законоучитель), учителей данной школы и соседних учебных заведений, священников соседних приходов. Председателем такой Комиссии выступал представитель Епархиального Училищного Совета, Епархиальный Наблюдатель, Окружной Наблюдатель. Зачастую в комиссии приглашались Благочинные, попечители школ, Крестьянские Начальники. На экзаменах разрешалось присутствовать представителям местного самоуправления и родителям. Так, в 1916 г. на экзаменах в Шкотовской женской двухклассной церковноприходской школы (62 ученицы) комиссия состояла из протоиерея о. Елиферия Суражкевича, учительницы Марии Федоровны Курященко, диакона Семена Артюхина и приглашенных лиц (РГИА ДВ ф.702. оп.1. д.1210. л.41).

О пользе присутствия на переводных экзаменах родителей учеников писал священник о. Григорий Ваулин. Он оставил яркие воспоминания об экзаменах в одноклассной церковноприходской школе с. Даниловка (1903 г.): «в присутствии народа были проведены испытания учащихся. Учебники бойко и осмысленно отвечали по Закону Божию, арифметике и русскому языку. На лицах тех родителей, дети коих хорошо отвечали и достаивались похвалы, видно было выражение большого удовольствия. При решении устных арифметических задач учениками, мужики и бабы, по своей, конечно, неразвитости, не могли понять как это их дети могут угадывать чужие мысли. Особенно поразило их решение в младшей группе следующей задачи: «Я задумал одно число, которое увеличил в 5 раз и когда к полученному числу прибавил 1, то у меня получилось 16. Кто может угадать, сколько я загадал?». Ученики быстро ответили: «Вы задумали «3». В толпе народа пошел шепот, начались переглядывание, некоторые в полголоса, передавали другим: «Як оно так, что ученики умеют угадывать батюшкины думки?!» [6, с. 274].

Члены комиссии не только «внимательно выслушивали» ответы учеников, но и составляли «акт о производстве испытаний». В него вписывали замечания: «Ученики и ученицы отвечали на вопросы посредственно, слабо знают местную географию, об администрации края тоже, недостаточно тверды и сведения о Царствующем Доме» (РГИА ДВ ф.702. оп.1. д.1210. л.41) или «Дети

отвечали посредственно, нетвердо, знают начальствующих лиц. Пели хорошо» (РГИА ДВ ф.702. оп.1. д.1210. л.41-41об). «Посредственные знания» и «нетвердые ответы» объяснялись сложностью изучаемого материала, частыми пропусками занятий, низкой квалификацией педагогов и иными причинами. Так, в «Отчете» (1906 г.) есть заключение: «Программы выполнены бегло, так что учащиеся не успели приобретать прочных сведений, что ясно видно и на экзаменах. Причина такой малоуспешности работы школы заключается в объеме учебного материала, который намечается программой. Недостаточность успехов следует отметить по всем предметам школы, но особенно по Закону Божию, по русскому языку и арифметике» [10, с. 327]. Это мнение подтверждали и отзывы с мест. Например, итоги переводных экзаменов в Осиновской двухклассной церковноприходской школе (1915 г.) показали: «в преподавании Закона Божия дети не все знали из катехизиса и Отдела о богослужении, а из церковной истории далеко не все помнили» [15, с. 268].

Анализируя ежегодные результаты переводных испытаний, епархиальные наблюдатели составляли рекомендации по исправлению допущенных ошибок и исправления ситуации. Учителям рекомендовалось: «наряду с немногими учениками, кои были представлены к экзамену на льготу, по возможности не оставлены без внимания и всех остальных, хотя бы и малоуспешных из оканчивающих учение, которые, по мнению учащихся, не могут выдержать экзамена. Но выпустить учеников из школы без испытания их познания, значило бы отнестись к ним с полной невнимательностью. Кроме того, без испытания хотя бы и краткого, всех оканчивающих учеников, сама испытательная комиссия была бы не в состоянии составить более или менее правильного и основательного суждения о добытых средних результатах обучения в том или иной школе» [7, с. 467–468].

Интересно размышление епархиального наблюдателя о роли переводных экзаменов: «Такое испытание важно для учеников младшего отделения, имеющих оставаться в школе еще на год или два. Поэтому после испытания оканчивающих курс учеников, испытательной комиссии рекомендуется путем ряда кратких вопросов удостовериться в качестве знаний, сообщенных прочим ученикам в продолжении года. Само собой, разумеется, спрашивать этих учеников приходилось не только по всем предметам школьного курса. Достаточно заставить каждого ученика прочитать по одному-два предложения, по-иному предложить вопрос по Закону Божию, иногда спросить по счислению. Таким образом, расспросить всех учеников школы. При таком производстве испытаний комиссия получает возможность составить вполне основательное и ясное суждение о каждой школе, т.к. обычно комиссия видит школу только в лице 3–4 учеников, явившихся на экзамен в надежде на получение льготного свидетельства, а не в полном составе всех учащихся» [7, с. 468].

Действительно, епархиальные наблюдатели неоднократно отмечали, что учителя занимаются так называемым «натаскиванием» только тех учащихся, которые намерены сдавать выпускные экзамены, не уделяя внимания тем учащимся, кто оставит школу по малоуспешности еще до экзамена. Так, в 1914 г. законоучитель Павловской одноклассной школы, нагоняя свою неисправность в занятиях в течение всего года усиленными занятиями с учащимися старшего отделения в конце года, собирая их в школу даже по воскресным дням, иными словами говоря, занимается «натаскиванием» их в познаниях для итогового экзамена» [14, с. 212].

Учащиеся старших отделений 1 и 2 классов готовились к выпускным экзаменам. К испытаниям допускались не все выпускники школ грамоты и церковноприходских школ, а лишь успешные воспитанники в возрасте не менее 11 лет от роду и не свыше призывного возраста, православного исповедания; мальчики (желающие получить льготы – сокращение срока службы по воинской повинности) и девочки (желавшие получить свидетельство об окончании курса начальной школы). Экзамены проводили в крупных (волостных) школах. Как вспоминала выпускница Ильинской одноклассной церковноприходской школы, «экзамены проводились в с. Ильинка, но чаще в с. Камень-Рыболов, где тогда была волость. На экзамене, кроме учителя, присутствовали представители от Уездного Совета, в чине Благодчинного, Крестьянский Начальник, пристав и прочая знать, имевшая какое-нибудь отношение к школе» [16].

В каждом из отделений Владивостокской епархии (Владивостокском, Никольск-Уссурийском и Петропавловском) работали «свои экзаменационные комиссии», по особому расписанию, с точным определением времени и места экзаменов. К примеру, во Владивостокском отделении в период с 30 апреля по 19 мая 1903 г. работали 5 испытательных комиссий; в Никольск-Уссурийском отделении с 28 марта по 3 мая 1903 г. – 9 испытательных комиссий [9, с. 345].

Таблица 2 – Испытательные комиссии школ Владивостокской епархии 1903 г.

Председатель комиссии	Место переводных и выпускных испытаний	В испытаниях участвуют учащиеся школ
Председатель Епархиального Училищного Совета протоиерей А. Муравьев, в присутствии Его Преосвященства	23 мая 1903 г. Владивостокская соборная церковноприходская школа	школы при архиерейской Дачной церкви на Седанке
Епархиальный Наблюдатель при соучастии Окружного Наблюдателя и представителей местных обществ	Никольск-Уссурийская церковноприходская школа церковноприходская школа с. Адими, с. Янчихе Корсаковская и Синеловская церковно-приходская школа Свято-Троицкая церковноприходская школа при Николаевском монастыре	церковноприходские школы г. Никольск-Уссурийска, сс. Раковка, Михайловка, Борисовка, Воздвиженка; школы грамоты г. Никольск-Уссурийска, с. Даниловка для корейских школ этих волостей для корейских школ Суйфунского участка церковноприходская школа при монастыре; школы грамоты сс. Спасское, Комаровка, Авдеевка
Окружной Наблюдатель и представители местных обществ	Романовская и Владимиро-Александровская церковноприходские школы	церковноприходские школы с. Романовка, Душкино, Владимиро-Александровка, Таудеми

// Источник: Владивостокские епархиальные ведомости. 1903. 1 ноября. С. 467; Владивостокские епархиальные ведомости. 1903. 1 июня. С. 255

По мере расширения школьной сети количество экзаменационных комиссий увеличивалось. На следующий 1904 г. начали работать свои комиссии в Михайловской и Черниговской церковноприходских школах.

Таблица 3 – Испытательные комиссии школ Владивостокской епархии 1904 г.

Председатель комиссии	Место переводных и выпускных испытаний	В испытаниях участвуют учащиеся школ
Председатель Никольского Отделения Епархиального Училищного Совета, священник К. Серговский, в составе окрестных священников, учителей и Крестьянских Начальников	Михайловская одноклассная церковноприходская школа Черниговская одноклассная церковноприходская школа	Для окончивших курс обучения в Михайловской, Троицкой и Алтыновской школах грамоты Для окончивших курс обучения в Черниговской церковноприходской школы, Халкидонской школы грамоты

// Источник: Владивостокские епархиальные ведомости. 1905. 15 января. С. 25

Таким образом обстояло дело в мирное время; в период русско-японской войны 1904–1905 гг. ситуация осложнялась. По свидетельству законоучителей и учителей, «вследствие наступившего в крае тревожного времени во многих церковных школах учение прекратилось, ученики посещают школьные занятия далеко не все, в некоторых школах учения хотя и продолжается, но идет вяло, потому что учащиеся под влиянием тревожных слухов, невнимательно относятся к урокам» [8, с. 317]. Поэтому Епархиальный Училищный Совет в феврале 1904 г. предложил: «1) Уездным Наблюдателям исследовать положение учебного дела на месте во время обозрения церковных школ, сообразуясь с обстоятельствами, требуется произвести испытания выпускным ученикам, оформив их, по возможности; 2) отложить экзамен, где будет необходимо, до осени» [8, с. 316].

Руководствуясь этим распоряжением, в школах Никольск-Уссурийского отделения провели итоговую аттестацию «частью до Пасхи, частью после Пасхи, а во Владивостокском отделении – экзамены провели лишь в Архиерейской школе на Седанке и в Романовской церковноприходской школе; в других школах испытаний не было. Комиссия мотивировала отмену экзамена тем, что «комиссия не могла доехать до селений Суханского и Посьетского участка, т.к. невозможно было достать лошадей из-за объявленной мобилизации» [8, с. 317].

После окончания войны ситуация нормализовалась, упорядочилась и деятельность школ. Закон от 26 апреля 1906 г. регламентировал состав комиссий на экзамене и их полномочия [11, с. 221–222]. Если до 1906 г. выпускники были обязаны представлять письменные работы (диктовки и списывания из книг за последний год или за вторую его половину), тексты (например, собственноручно написанные прошения). По Закону (1906 г.) комиссия при выдаче свидетельства об окончании курса церковноприходской школы, должна руководствоваться только «Актом о производстве испытаний» [11, с. 222]. Основное значение имел устный и письменный экзамен, письменные упражнения. «В одноклассной церковноприходской школе с. Черниговка диктант писали 4 ученика и 3 ученицы из Черниговки и ученица из Халкидонской школы грамоты. Написали отменно хорошо: 4 – без ошибок, 1 – с одной ошибкой, 1 – с двумя ошибками, 1 – с тремя ошибками, 1 – с четырьмя ошибками» [4, с. 229]. На экзамене по физике в Седанкинской двухклассной школы (1907 г.) присутствовал епархиальный наблюдатель о. С. Фатуев. По его словам, «он слушал толковые ответы учеников по физике, видел, как они умело обращались с разными физическими приборами, проводили электрические звонки, устраивали телефон и электрические освещения» [12, с. 582]. В целом, по воспоминаниям современников, «на экзаменах обстановка создавалась строгая и натянутая. Экзамены начинались и оканчивались молитвой» [16].

В тот период времени было сложно сравнить уровень подготовки выпускников разных школ епархии. Выход виделся в унификации требований, чтобы «требования на экзаменах во всех школах епархии были приблизительно одинаковы. С 1912–1913 учебного года Училищный Совет установил по примеру некоторых епархий европейской России: 1) темы для письменных испытаний на выпускных экзаменах по русскому языку и счислению высылать Уездным Наблюдателям в запечатанных конвертах председателям экзаменационных комиссий, которые распечатывались в присутствии комиссий перед началом экзамена; 2) чтобы при оценке письменных работ по русскому языку, ошибки в этих работах, допущенные в правописании сомнительных гласных и согласных звуков, в сочетании шипящих с гласными в употреблении «і» и «ъ» в середине и в конце слова, в правописании имен существительных с предлогами, в употреблении запятых перед «что», «но» и «а» – испытательным комиссиям считать «особыми грубыми» [13, с. 137–138]. Руководствуясь этими положениями, комиссии оценивали устные ответы и письменные работы как «удовлетворительные» или «слабо выполненные»; за слабые письменные работы Епархиальный Училищный Совет лишал учеников льгот по воинской повинности [7, с. 468].

В целом, далеко не все ученики, посещавшие занятия в школах грамоты и в церковноприходских школах, выдерживали переводные и итоговые испытания, еще меньше выпускников получали льготы по воинской службе. Сохранились статистические сведения за 1902-1903 и 1904-1905 учебные годы, которые позволяют установить, какое количество выпускников с успехом выдержали испытания.

Таблица 4 – Результаты итоговой аттестации в школах Владивостокской епархии

Учеб. год	Отделение	Тип школы (кол-во)	Всего учащихся Мальчиков / Девочек	Окончили школу и получили		
				Девочки свидетельство об окончании школы	Мальчики льготу по разряду 2 разряду	Мальчики льготу по разряду 3 разряду
1902- 1903	Владивостокское	2-кл. (1)	956 =	-	3	-
		1-кл. (11)	766 м /190 д	13		29
		школ грамот (11)	35	-	-	-

Учебн. год	Отделение	Тип школы (кол-во)	Всего учащихся Мальчиков / Девочек	Окончили школу и получили	
				Девочки свидетельство об окончании школы	М альчики льготу по разряду 2 3 разряду разряду
	Никольск- Уссурийское	2-кл. (1) 1-кл. (11) школ грамот (11) Всего: 469 свидетельств	1935 = 1262м / 673д	21 34	65 97
1904	Владиво- - стокское	2-кл. (43) 1-кл. (13)		8	53
1905	Никольск- Уссурийское	2-кл. (42) 1-кл. (26) Всего: 188 свидетельств		33 41	94 147

// Источник: Владивостокские епархиальные ведомости. 1905. 1 февраля. С. 49; Владивостокские епархиальные ведомости. 1905. 1 августа. С. 345; Владивостокские епархиальные ведомости. 1908. 1 декабря. С. 582

Статистические отчеты конкретизируем примерами из экзаменов в конкретных учебных заведениях. Сравним результаты итоговых испытаний трех церковноприходских школ. В школе при кафедральном соборе г. Владивостока к экзамену 20 мая 1903 г. был допущен 31 ученик; испытания выдержали и удостоились свидетельства всего 6 человек. В школе при Архиерейском доме на Седанке экзамен 22 мая 1903 г. только 3 ученика окончили курс с «похвальными листами» и получили установленное свидетельство на льготу по воинской повинности [5, с. 254–255]. 28 апреля 1903 г. экзамен в Михайловской церковно-приходской школы сдали 23 ученика (18 мальчиков получили льготу по воинской повинности, ученик Игнатий Волков получил «похвальный лист»; 5 девочек получили свидетельство об окончании школы) [6, с. 276]. Судя по отзывам членов испытательных комиссий и статистике, на экзамен отваживались учащиеся, имеющие «вполне удовлетворительную подготовку».

На экзамене каждый устный и письменный ответ оценивался баллами, из них вычислялся средний балл, его записывали в ведомость. Оценка объявлялась публично по окончании испытаний. По окончании экзамена во Владивостокской церковноприходской школе при кафедральном соборе (1903 г.) состоялся праздник. «Ученики читали стихи и пели «Славу», «Коль славен» и «Многие лета». Владыке и попечителю школы В.П. Бабинцеву ученики преподнесли подарки, изготовленные собственноручно. Детям раздали награды и подарки: крестики (от священника) и конфеты (от попечителя) [5, с. 255].

Об аналогичном празднике писал заведующий одноклассной церковно-приходской школы с. Черниговка о. Андрей Зимин: «в заключении экзамена детям были розданы конфеты и книги, из коих две были от Крестьянского Начальника – князя Льва Алексеевича Кропоткина (для лучших учеников Черниговской школы), другие книги (Евангелие) – от школы» [4, с. 229]. В качестве подарков упоминают книги и брошюры религиозно-нравственного или исторического содержания. «Всем окончившим экзамены выдавалось Святое Евангелие, а также некоторые содержательные и полезные книги, например, «Училище Благочестия» и другие, приобретаемый на местные средства заведующими. Подобные подарки являются для родителей школьников видимыми знаками того, что их дети удостоились внимания на экзамене, а для самих учеников служат напоминанием, что все они в торжественный день экзаменов принимали живое и деятельное участие» [7, с. 468].

По воспоминаниям выпускницы одноклассной церковноприходской школы с. Ильинка, «самой желанной минутой было вручение «свидетельств» и «похвальных листов». После экзамена устраивались пышные обеды для членов комиссии и учителей; ученикам выдавали подарки и свидетельства с изображением Николая II и всего Царственного Дома. Успешно окончившим школу, кроме свидетельства, выдавали похвальные листы» [16].

Свидетельства об окончании курса начальной и средней школы открывало новые возможности: теперь можно было поискать «хорошее» рабочее место в городе, найти «приработок» на железной дороге, на строительной площадке, в мастерских. Юноши получали льготу по воинской повинности (по 2 или 3 разряду). Такие свидетельства являлись предметом гордости крестьянской семьи. Его бережно хранили в семейном архиве, вешали на стену. С одним из свидетельств случился казус, о котором не без сарказма, рассказала газета «Владивосток» (1899 г.). Корреспондент газеты от крестьян одной из деревень близь Черниговки узнал, что «комиссия выдала свидетельство девочке об окончании курса сельской школы, но на имя мальчика. Таким образом, представила ей право льготы при отбывании воинской повинности. Приезжавший граф К. увидел это свидетельство и возбудил дело. Потребовал свидетельство. Но крестьянин не отдал. Тогда по чьему-то приказанию сельский староста и человек семь крестьян в десять часов ночи вломились в дом, схватили крестьянина и не повели, а понесли его на руках и всю дорогу до карцера жестоко били. Избитого и бесчувственного бросили в карцер и держали там семь дней. На просьбу крестьянина, чтобы доктор освидетельствовал, доктор отказал и только через полтора месяца, когда дело получило огласку, освидетельствовал крестьянина, но уже, конечно, раны зажили» [3, с. 4]. Корреспонденту не удалось выяснить дальнейшую судьбу свидетельства: исправили ли допущенную ошибку или предприимчивый крестьянин припрятал «бумагу», радуясь «случаю».

В стенах церковноприходских школах подрастающее поколение получало знания, качество которых аттестовывали переводные и итоговые испытания. Экзамены предполагали особый порядок. Экзаменационные комиссии строго следили за процедурой, не допускали нарушений. Итоги испытаний определяли дальнейшую судьбу выпускника, влияли на форму документа об окончании школы и ценность подарка, который вручался за успехи в итоговой аттестации. Несмотря на более чем вековую историю итоговой аттестации, в процедуре современной Государственной Итоговой Аттестации можно увидеть те же черты: единое расписание экзаменов, акцентирование внимания на письменные формы (диктанты, задачи), рассылка конвертов с экзаменационными заданиями председателям комиссий. Эти особенности итоговой аттестации не зависят от времени и типа школ, т.к. обеспечивают качество школьного образования.

Список литературы:

1. Басалаев А.Е. Церковноприходские школы и школы грамоты Забайкальской области. 1884-1917 гг.: Автореферат дис. канд. ист. наук. - Иркутск, 2000. – 24 с.
2. Богданов И.М. Грамотность и образование в дореволюционной России и СССР. [Текст] - М.: «Статистика», 1964. – 195 с.
3. Владивосток. 1899. 5 сентября. С. 4.
4. Владивостокские епархиальные ведомости. 1903. 15 мая.
5. Владивостокские епархиальные ведомости. 1903. 1 июня.
6. Владивостокские епархиальные ведомости. 1903. 15 июня.
7. Владивостокские епархиальные ведомости. 1903. 1 ноября.
8. Владивостокские епархиальные ведомости. 1904. 15 июля.
9. Владивостокские епархиальные ведомости. 1905. 1 августа.
10. Владивостокские епархиальные ведомости. 1906. 1 августа.
11. Владивостокские епархиальные ведомости. 1908. 1 мая.
12. Владивостокские епархиальные ведомости. 1908. 1 декабря.
13. Владивостокские епархиальные ведомости. 1913. 1 марта.
14. Владивостокские епархиальные ведомости. 1914. 15 марта.
15. Владивостокские епархиальные ведомости. 1916. 15 апреля.
16. Воспоминания об Ильинской школе. Рукопись. // Храниться в музее с. Камень-Рыболов
17. Грекулов Е.Ф. Православная церковь – враг просвещения. - М. : изд-во Академия наук СССР, 1962. – 192 с.
18. Кочеткова Е.А. Просвещение крестьянства как проблема политики и деятельности правительства, общественности России в 1974-1904 гг. (по материалам Европейской части страны): Автореферат дис. канд. ист. наук. – Оренбург, 1999. – 24 с.

19. Красницкая Т.А. Начальное духовное образование в провинциальной России. XIX – начало XX в. (на материалах Владимирской и Костромской губернии): Автореферат дис. канд. ист. наук. - Иваново, 2003. – 24 с.
20. Красницкая Т.А., Оришака Е.В. Экзамен в церковных школах дореволюционной России // IV Международный студенческий научный форум, 2012. – Режим доступа: <https://rae.fu/forum2012/search/result> (дата обращения: 24.07.2018 г.).
21. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX в.) - М.: ИНФРА_М, 1998. – 582 с.
22. Осипов О.В. Церковноприходские школы Оренбургской епархии (1864-1917 гг.): Автореферат канд. ист. наук. - Челябинск, 2002. – 24 с.
23. Панина О.А. Начальное образование в Среднем Поволжье во второй половине XIX – начало XX в.: Автореферат дис. канд. ист. наук. - Самара, 2000. – 24 с.
24. «Правила о церковноприходских школах (1884 г.) // Хрестоматия по истории педагогики / Под ред. С.А. Каменева. – М.: Учпедгиз, 1936. С. 72-76
25. Сысоева Е.К. Народная школа // Очерки русской культуры XIX в. Т.3. - М.: изд-во МГУ, 2001. С. 10-67.
26. Федоров В.А. Русская православная церковь и государство. Синодальный период. 1700-1917 гг. – М.: изд-во Русская панорама, 2003. – 485 с.

ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧЕНИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПРИМОРСКОМ КРАЕ В ВОЕННЫЕ ГОДЫ

*Лукашенко Антонина Владимировна
магистрант 2 курса, направление подготовки
44.04.01 Педагогическое образование
магистерская программа «Современные подходы к
преподаванию истории и обществоведения» Филиала
ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики), Россия*

*Пазенко Евгений Александрович
научный руководитель,
канд. ист. наук, доцент
кафедры исторического образования
Филиала ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики), Россия*

Аннотация: в данной статье показан опыт работы комсомольских, пионерских и школьных ученических организаций в годы начала Великой Отечественной войны в условиях Приморского края. Используя архивный материал, авторы приводят конкретные цифры выполненных учащимися работ. В условиях нашего края, данная тема недостаточно изучена, что делает ее актуальной.

Ключевые слова: организации, труд, война, патриотизм, учащиеся, комсомольцы, пионеры, тимуровцы, школы, общественная работа, помощь фронту, колхоз.

LABOR ACTIVITY OF STUDENT ORGANIZATIONS IN THE PRIMORSKY TERRITORY DURING THE WAR YEARS

*Lukashenko Antonina Vladimirovna
Magister 2 curs, direction of training:
44.04.01. Pedagogical education
master's program «Modern approaches
to the teaching of history and civics»,
Branch of the FEFU c. Ussuriysk
(School of Pedagogy), Russia*

Abstract: this article shows the experience of the Komsomol, pioneer and school student organizations during the beginning of the great Patriotic war in the Primorsky territory. Using archival material, the authors give specific figures of the work performed by students. In the conditions of our region, this topic is not sufficiently studied, which makes it relevant.

Keywords: organizations, labor, war, patriotism, students, Komsomol members, pioneers, timurovtsy, schools, public work, help to the front, collective farm.

События Великой Отечественной войны оказали значительное влияние на ход исторических событий нашей страны и в корне изменили ее жизнь, следовательно тема «войны» всегда будет актуальной для исследования.

Летом 1941 года вводится военное положение, главным для страны становится лозунг: «Все для фронта! Все для победы!» [8]. В военные годы массово стали создаваться гражданско-патриотические движения, направленные на пропаганду патриотизма в советском обществе. Большую помощь фронту в годы войны оказывали все, кто был верен Родине и не оставался равнодушным к всеобщей беде.

Целью данного исследования является изучение опыта трудовой деятельности комсомольских, пионерских и школьных ученических организаций Приморского края в годы войны.

На сегодняшний день проблема неприспособленности школьников к общественной и трудовой деятельности требует важных и объективных решений. Современное общество испытывает потребность в личностях, способных ставить перед собой реальные, достижимые цели, адекватно оценивать свои возможности, активно действовать, управлять своей деятельностью, сознательно регулировать ее [2].

Трудовое воспитание подрастающего поколения осуществляется совместными усилиями семьи, школы, общественных организаций путем решения следующих задач: формирование убеждений в необходимости труда; развитие интереса и любви к труду; вооружение детей, подростков, юношей разнообразными трудовыми умениями и навыками; воспитание уважения к людям труда; формирование бережного отношения к результатам труда и формирование у учащихся социально значимых мотивов трудовой деятельности [7].

Военная ситуация в стране поставила перед школой сложные задачи коренной перестройки учебно-воспитательного процесса, нового подхода к его организации, тесной связи обучения с общественно-полезным трудом учащихся. Прежде всего, возникла насущная потребность повышения идейно-политического уровня преподавания основ наук, органического единения деятельности школы с жизнью страны [1].

В директивных материалах Наркомпроса РСФСР начала войны предписывалось «Внеклассную и внешкольную работу подчинить делу обороны Родины» [1]. Деятельность учащихся школ имела огромное общественно-политическое и педагогическое значение. Росла роль комсомольских, пионерских, ученических организаций в школах. Менялись и формы их работы.

Большинство ученических организаций школ по-новому вели борьбу за качество учебы. В школах возрос их авторитет среди учащихся. К концу 1941-1942 учебного года школьные комсомольские организации области насчитывают около 1032 человека. За эти два года принято в комсомол 786 человек [УГА ф.35. оп.1. д.10. л.43].

Внеурочная деятельность учащихся школ была организована в соответствии с задачами военного времени. Во всех школах регулярно проводилась политинформация по газетным материалам, митинги по наиболее важным политическим событиям.

Работа с газетой занимает центральное место во всей внеклассной работе. С большим интересом учащиеся слушали и читали газетные статьи Е. Кононенко, А. Толстого и др. В школах

вывешивали «Комсомольскую правду» и «Пионерскую правду» для общего развития [УГА ф.35. оп.1. д.10. л.38].

Ученические комитеты средней школы № 14 г. Ворошилова и начальной средней школы Красноармейского района вместе с комсомольцами возглавляли военно-оборонную работу школы. Так, средняя школа № 14 выпустила 14 общешкольных стенгазет, а средняя школа № 6 г. Ворошилова – 8 общешкольных и 34 классных. В некоторых школах, например, средней школе № 5 г. Ворошилова, учащиеся выпускали боевые листовки, мобилизующие на борьбу за отличную учебу и поведение. В начальной средней школе № 4 введение боевых листовок резко сказалось на повышении успеваемости [УГА ф.35. оп.1. д.10. л.45].

В школах появляются кружки по военному делу. В соответствии с постановлением ЦК ВЛКСМ все учащиеся школ проходили обязательную военно-физкультурную подготовку во внеурочное время.

Учащиеся принимали участие в военизированных походах, оборонно-физкультурных соревнованиях.

Почти во всех школьных организациях комсомольцы сами участвовали и вовлекали других учащихся в мероприятия по оказанию помощи фронту. В комсомольской организации средней школы № 14 г. Ворошилова все учащиеся принимали активное участие в сборе теплых вещей, подарков для бойцов и командиров Красной Армии. За 1942 год собрано и сдано школьниками теплой одежды и белья для солдат 26,719 шт. В фонд обороны наличными собрано со всех школ города и района 305, 908 руб. [УГА ф.35. оп.1. д.10. л.40].

Большую помощь в благоустройстве быта ученические организации оказали семьям красноармейцев.

Тимуровцы Ивановской средней школы получили благодарность от бойцов и командиров за оказанную их семьям помощь. К концу учебного года в тимуровских командах этих школ насчитывалось 684 чел. В школах г. Ворошилова организовано 42 тимуровских команды, насчитывающих 491 тимуровца, которые оказали помощь 99 семьям красноармейцев [УГА ф.35. оп.1. д.10. л.41].

Советские школьники принимали участие в сельскохозяйственных работах, в сборе металлолома, посуды и лекарственных растений. Так, в Михайловском районе прошел комсомольско-молодежный воскресник по сбору дикорастущих лекарственных трав. В воскреснике приняло участие около 600 человек из 17 школ. Наилучшие результаты имела Осиновская школа, одна из учениц Тамара Горина собрала 8 кг. шиповника. Удачно потрудились и ребята Михайловской средней школы. Только три ученика – Доценко, Розенберг и Пода собрали 19 кг. шиповника [6].

Учащиеся Раковской школы собрали 121 кг шиповника. Ученицы Борисовской школы собирали для фронтовиков виноград. За день они набрали 46 кг ягод. Всего учащимися Борисовской средней школы собрано 677 кг. винограда. За один день по Хорольскому району собрано 579 кг шиповника, 273 кг винограда, 170 кг калины. Массовое участие в воскреснике принимали пионеры и школьники Ворошиловского, Спасского, Чкаловского, Чугуевского и других районов [6].

Ученические организации активно оказывали свою помощь и колхозам. По инициативе учащихся Гродековской средней школы 1 марта состоялся воскресник помощи колхозам в подготовке к севу, в котором участвовало более 1 тыс. учащихся старших классов района. Учащиеся Жариковской средней школы вывезли в поле до 20 т навоза, собрали много золы и куриного помета и привели в порядок усадьбу колхоза. Школьники села Бойкое собрали достаточно большое количество металлолома, который послужил материалом для 8 плугов. В колхозе имени Буденного на вывозке навоза работало до 100 учащихся [10].

Колхозу имени ВЧК, Михайловского района комсомольцы помогали с заготовкой сена для животноводства. Учащиеся за десять дней работы помогли работникам ферм убрать и заскирдовать около 300 т сена и заложить 90 т силоса. Школьники ежедневно перевыполняли дневные нормы, вырабатывая по полтора-два трудодня. Лучшими на этой работе показали себя комсомольцы Леонид Тугов и Юрий Мельников. Их ежедневная выработка 2-3 трудодня. Не отставали и девочки. Зина Габуева и Катя Борисенко складывали по 100-120 копен сена ежедневно, при дневной норме в 25 копен на человека [5].

Большую работу по обслуживанию колхозников на полевых станах проводили бригады начальной средней школы Прохорской и средней школы № 8 Спасского района [УГА ф.35. оп.1. д.10. л.39].

Средняя школа № 6 г. Ворошилова шефствовала над колхозом «Заветы Ильича», Ворошиловского района. С первых же дней шефства коллектив учителей и учащихся приступил к оказанию практической помощи колхозу [4].

Хорошо работали тимуровские команды Ново-Крещенской начальной средней школы, Н-Покровской средней школы, Трифоновской начальной средней школы Красноармейского района, которые выращивали жеребят, организовывали помощь колхозам в очистке семян, в уходе за колхозной птицей [УГА ф.35. оп.1. д.10. л.39].

Всемерно поощрялось изучение в технических кружках разных отраслей военной техники и развития изобретательства в областях, имеющих непосредственное оборонное значение. Усиление внеклассной работы в области техники и агробиологии, управление трактором, автомобилем; изучение радиодела, фотографирования; работа с огнетушителем. Рекомендовалось везде, где только возможно, организовать кружки для овладения какой-либо практической специальностью, чтобы заменить на производстве и в сельском хозяйстве ушедших на фронт [1].

Средние школы области были прикреплены к МТС и МТМ, колхозам и совхозам для обеспечения практических занятий учащихся и прохождения ими производственной практики. Во всех средних школах г. Ворошилова учащиеся старших классов с большим интересом изучали: агротехнику возделывания сельскохозяйственных культур, трактора и комбайны. В средней школе № 6 занятия велись в трех группах: две по тракторному делу и одна – по изучению комбайна [3]. На конец 1942 года по всей области подготовлено 5167 учащихся, из них трактористов 1035, комбайнеров 387, помощников комбайнеров 54, шоферов 90 чел. [УГА ф.35. оп.1. д.10. л.35].

Таким образом, благодаря совместным усилиям и сплочённости советского народа удалось одержать победу в Великой Отечественной войне. Трудовая деятельность ученических организаций была направлена на благо общества, поэтому благотворно влияла на развитие личности детей. Учащиеся понимали, насколько труд важен для их жизни. Вот, почему каждый школьник стремился в процессе трудовой деятельности добиться хороших успехов. Учащиеся воспитывались и обучались в духе патриотизма, гордости за свою Родину. Накопленный опыт трудовой деятельности советских учащихся, мог бы послужить хорошим примером в воспитании современной молодежи.

Список литературы

1. Занаев С.З. Организационные аспекты развития всеобщей политехнической направленности образования довоенного периода как важного фактора победы в Великой Отечественной войне / Проблемы современного образования. – 2011. – № 5. – С. 54-60.
2. Костикова Д.А. Формирование опыта трудовой деятельности старших дошкольников в процессе обучения элементам проектной деятельности: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук (13.00.01) / Костикова Дина Алексеевна; Редакционно-издательский отдел КузГПА. – Новокузнецк, 2004. – 20 с.
3. Кошельников Л. Школы готовят кадры колхозам // «Коммунар». Ворошилов. 1942. 8 января. С. 1.
4. Кошельников Л. Школа – Колхозу // «Коммунар». Ворошилов. 1942. 7 апреля. С. 1.
5. Кошельников Л. Помощь школьников колхозу // «Коммунар». Ворошилов. 1942. 28 июля. С. 1.
6. Кошельников Л. Результаты воскресника по Михайловскому району // «Коммунар». Ворошилов. 1942. 8 сентября. С. 1.
7. Сидорова И.В. От трудового воспитания – к воспитанию в труде / Инновационное развитие профессионального образования. – 2012. – № 2. – С. 120-123.
8. Сталин И.В. Сочинения. – Т. 15. – М.: Издательство «Писатель», 1997. – С. 56-61.
9. Уссурийский архив городского округа. Ф. 35. Оп. 1. Д. 10. 77 с. / Уссурийский отчет о работе школ уссурийской области за 1941-1942 учебный год.
10. Цепенко М. Практическая помощь школьников // «Коммунар». Ворошилов. 1942. 5 марта. С. 1.

«СТРАНИЦЫ ПАМЯТИ ЛИСТАЯ...» (ПОВСЕДНЕВНАЯ ЖИЗНЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ СЕЛА БОРИСОВКА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ)

Ядыгина Раиса Байгабыловна
магистрант 1 курса, направление подготовки
44.04.01 Педагогическое образование
магистерская программа «Современные подходы к
преподаванию истории и обществоведения» Филиала
ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики), Россия

Научный руководитель:
Пчела Инна Владимировна
канд. пед. наук, доцент
кафедры исторического образования
филиала ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики)

Аннотация: статья посвящена жизни и деятельности сельских учителей Приморья в период 1941–1945 гг. На основе различных источников автор реконструировал жизнь и деятельность сельских учителей одной из школ края. Материалы текущего архива школы, личные архивы старожилів села, районная периодическая печать были проанализированы в контексте «повседневной истории». Автор пришел к выводу, что вся жизнь и деятельность сельских учителей была нацелена на формирование у школьников любви к Отчеству и уважения к труду.

Ключевые слова: сельский учитель; средняя школа, районный отдел народного образования.

PAGES OF MEMORY FLIPPING... (DAILY LIFE AND ACTIVITIES OF TEACHERS OF THE VILLAGE DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR)

Yadygina Raisa Baigabilova
Magister 1 curs, direction of training:
44.04.01. Pedagogical education
master's program «Modern approaches
to the teaching of history and civics»,
Branch of the FEFU c. Ussuriysk
(School of Pedagogy), Russia

Scientific adviser:
Pchela Inna Vladimirovna
candidate of pedagogical science, Assistant Professor
Department of historical education
Branch of the Far Eastern Federal
University in Ussuriisk (Scholl of Pedagogy)

Abstract: on the basis of various sources, the author reconstructed the life and activities of rural teachers of one of the schools of Primorsky Krai. Materials of the current archive of the school, personal archives of old-timers of the village, district periodicals were analyzed in the context of "everyday history". The author came to the conclusion that the whole life and activity of rural teachers was aimed at the formation of students' love for the patronymic and respect for work.

Keywords: rural teacher, school, district Department of public education.

В год 75-летнего юбилея со дня окончания Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. возникает необходимость вновь обратиться к историческому прошлому нашего общества, в частности, осветить историю типичной сельской школы в глубоком тылу и рассказать о жизни и дея-

тельности учителей в годы войны. Необходимость восстановить эту страницу истории возникла в связи с со 110-летием педагогического образования на Дальнем Востоке.

В современной науке особое значение приобретают исследования, написанные в контексте «повседневной истории». Он дает возможность не только реконструировать жизнь человека, но показать личность в ее отношении с обществом. Массовый интерес к такой истории, особенно в период торжеств и юбилеев, обусловлен изучением феноменов социальной памяти. Цель данной статьи: восстановить и изучить сельскую школу в военные годы, выяснить с какими трудностями и проблемами столкнулись сельские учителя в 1940-е гг.

Для данного исследования привлекались материалы из фондов Текущего архива Борисовской средней школы [далее – ТАБШ], личного архива, семьи А.И. Кондратьева, М.Н. Мирошников, Л.Р. Плисовских, Н.С. Россовицкой-Тишкиной, районной периодической печати. Анализ этих источников позволил решить следующие задачи: установить повседневные трудности и проблемы, с которыми столкнулись сельские учителя в 1940-е гг., показать их вклад в обучении и воспитании подрастающего поколения.

С первых дней Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. руководители отделов народного образования школ и учительства сделали упор на слова И.В. Сталина, произнесенные в его исторической речи по радио: «Мы должны немедленно перестроить всю нашу работу на военный лад. Все, подчинив интересам фронта и задачам организации разгрома врага с первого дня учебных занятий, организовать всю работу в соответствии с задачами военного времени».

Перед школами Уссурийской области стояли следующие задачи:

1. Организовать бесперебойную работу школ, обеспечить охватом всех детей школьного возраста обучением.

2. Осуществлять повседневный педагогический надзор над детьми, усилить заботу об их здоровье.

3. Повысить качество учебно-воспитательной работы школы, обратив основное внимание на военно-физкультурную подготовку.

4. Развивать у учащихся чувство патриотизма, беззаветную любовь к Родине и ненависть к фашистским врагам.

5. Вовлекать школьников в общественно-практическую деятельность и производственный труд, направленный на укрепление обороны страны.

Вся страна сплотилась в боевой единый лагерь и встала на защиту своей Родины. В первые дни войны более двухсот жителей села Борисовка ушли на фронт. Их заменили жены, матери, дети. Люди работали по-фронтовому, не щадя своих сил и здоровья. В связи с начавшейся войной в Борисовской школе распустили 9 класс, так как многие педагоги ушли в армию.

«Ведомости по начислению заработной платы за годы войны являются ярким свидетельством самоотверженности работников школы. Из месяца в месяц они отдавали в Фонд победы часть своей заработной платы. Ежемесячно из зарплаты учителей и сотрудников школы с 1941 г. по 1946 г. удерживался военный налог (около 20 % ставки). Кроме того, около 7 % отчисляли в Фонд обороны страны с 1942 г. по 1944 г. налог в Фонд помощи детям. В военные годы коллектив Борисовской средней школы принял решение ежемесячно отчислять в Фонд обороны двухдневный заработок до конца войны. «Учителя и ученики сдавали деньги на постройку бронепоезда «Приморский комсомолец». Это комсомольцы и учителя С.И. Синяев, А.А. Фомина, В.И. Ларина, Вельская, Панченко, Ерошенко. Учениками на строительство боевой техники было собрано денег и облигаций на 20 тысяч рублей: Гера Герасимов внес 900 рублей, Ковалева – 1000 рублей, Лыгина – 1000 рублей» (ТАБШ: Книга приказов по Борисовской школе 1943 г. Приказ № 67).

В феврале 1943 г. секретарь Приморского крайкома ВЛКСМ А. Мильмухаметов телеграфировал в Москву, в Кремль, И.В. Сталину, что комсомольцы и молодежь Приморского края за период войны собрали 4 миллиона рублей на строительство бронепоезда «Приморский комсомолец», 6 миллионов рублей на строительство эскадрильи бомбардировщиков «Советское Приморье». И.В. Сталин передал ответный «горячий привет и благодарность Красной Армии». Воодушевленные ответом Верховного Главнокомандующего, комсомольцы и молодежь, пионеры и школьники края собрали в течение двух недель еще 4200 тысяч рублей на строительство танковых колонн «Приморский комсомолец» и «Юный пионер» [4, с. 54]. Борисовская школа может гордиться тем, что также принимала участие в создании техники для разгрома врага.

Военрук школы Феофан Ксенофонович Чердынец был призван в ряды Рабоче-Крестьянской Красной Армии летом 1941 г. На его место был принят Фоменко. Эти сведения были установлены по «Книге приказов Борисовской девятилетней школы». Поэтому же источнику удалось установить фамилии других учителей, работавших в годы войны (в приказах зачастую отсутствуют не только имена и отчества, но и инициалы педагогов). Учителями начальных классов в 1941-1942 учебном году были: Минкова, Ощепкова, Матович и А.А. Фокина. В последующие военные годы педагогами начального звена школы были Шалаева, Е.С. Комисарова, П.С. Дурнева, Анна Ивановна Никитина, Компотова. Обязанности завучей исполняли в 1941-1942 учебном году учитель математики Хрипунова и преподаватель естествознания в 5-9 классах Клавдия Александровна Константинович. Русский язык в 5-х классах преподавала Антонина Ивановна Гачегова (в 1943 г. она исполняла обязанности завуча), в 9-х классах - Кузнецов, историю в 5-9 классах вёл С.И. Синяев, математику в 6-9 классах - Мария Михайловна Макарова. Учителем немецкого языка в 5-9 классах была Анна Ивановна Носова, с 1943 г. она стала заведовать школьной библиотекой. Директором школы все военные годы был преподаватель географии в 5-9 классах Кочмарев.

В тяжелые месяцы войны, весной 1942 г. передовица газеты «Правда» в статье «Воспитание детей в условиях войны» писала: «Как бы мы не были поглощены войной, забота о детях, об их воспитании, незыблемости закона о всеобуче остаётся одной из главных задач. Мы должны учить всех детей и учить хорошо, несмотря на сложности военного времени». Среди ряда тыловых краёв и областей, допустивших массовые нарушения закона о всеобщем обучении, был назван Приморский край. 5 июня 1942 г. Исполком краевого совета депутатов трудящихся принял решение «Об ответственности лиц, виновных в нарушении закона о всеобщем обязательном школьном обучении», в котором, помимо требования неукоснительного выполнения всех постановлений ВЦИК, СНК РСФСР по вопросам всеобуча, возложил на председателей городских, районных, сельских и поселковых советов ответственность за подвоз детей в школы, обеспечение школ топливом, ремонт пришкольных интернатов. Краевой отдел народного образования разослал всем школам подборку директивных и методических материалов по осуществлению всеобуча в трудных условиях войны [цит. по: 4, с. 54].

В 1942 г. в Борисовской школе также отмечался рост пропусков занятий учащимися. В классах насчитывалось от 10 до 20 учеников, всего учеников - 150-200. Особенно заметны пропуски в 1-4 классах. В «Книге приказов по Борисовской школе» сохранилось распоряжение директора школы Кочмарева «обойти немедленно всех учащихся, которые не посещают школу». Учителя должны были договориться с родителями, чтобы дети ходили в школу. Школьный завуч должен был поставить в известность сельский совет села Борисовки о тех родителях, чьи дети пропускают школьные уроки. В духе военного времени директор грозил, что, если дети не придут в классы, то на родителей, как на «срывщиков всеобуча», будут составлены акты и переданы в прокуратуру для привлечения их к судебной ответственности (**ТАБШ: Книга приказов по Борисовской школе 1942 г., Приказ № 30**).

В годы войны сократилось число школ в Приморском крае: если в 1940-1941 учебном году их было 89, то в 1945-1946 – осталось 64 школы [4, с. 54]. Школы в небольших селениях были закрыты. Борисовская школа приняла в свои стены детей не только близ лежащих селений, но и отдаленных. При школе существовал интернат, в котором проживали ученики из сел: Кугуки, Богатырка, Шуфановский Стахановец, Улитиха, Корсаковка, Кроуновка, Яконовка, Красный Яр, Алексее-Никольск. Детей привозили на подводах, запряженных лошадьми, учащиеся из ближайших селений добирались пешком. Воспитателем в интернате являлась А.Ф. Черевичная.

Сохранились воспоминания учителя-пенсионера А.И. Кондратьева: «В мае 1944 г. я был направлен районо на работу в Борисовскую среднюю школу в качестве преподавателя истории в старших классах. Школа произвела на меня тяжелое впечатление. Не хватало классных комнат, поэтому занимались в разных помещениях - в интернате, в клубе. В школе было очень холодно. Дети и учителя в классе сидели в верхней одежде, надевали рукавицы, в чернильницах замерзали чернила, не хватало учебников и тетрадей. По русскому языку и литературе задания выполнялись на обрывках газет, грифельных досках. Некоторые ученики от недоедания и переутомления засыпали за партой» [1].

Учитель А.И. Кондратьев вспоминал, что в годы войны учащиеся, не покладая рук, работали на колхозных полях, помогали своим матерям и старикам, оставшимся в селе, выращивать и уби-

рать урожай. Ученики младших классов собирали стручки сои, старших классов - косили сено, пшеницу, овес, копали свёклу, картофель. Учителя и ученики заготавливали дрова для школы, а малыши - веточный корм для скота [1].

В военные годы заметно упала дисциплина. В школе участились случаи хулиганства, дети выражались нецензурными словами, уходили с уроков. Школьная администрация строго относилась к таким проступкам. В качестве наказания, провинившихся учеников исключали из школы **(ТАБШ: Книга приказов по Борисовской школе 1943 г. № 38)**.

В военные годы учеников раньше освобождали от занятий в связи с сельскохозяйственными работами. Дети трудились в колхозе «Заветы Ильича». Учащиеся делились на звенья во главе с бригадиром (эти обязанности возлагали на учителей). Звену давали определенное задание: обрабатывать сады или поля, собирать лекарственные травы. Велся учет работы учащимися, трудодней и в целом работы школы. Ежедневно в конце дня составлялись сводки о ходе работы. Рабочий день продолжался 6-8 часов. Между бригадами, звеньями и индивидуальное было организовано социалистическое соревнование. Учитель С.И. Синяев отмечался грамотой краевого отдела народного образования за успехи по уборке урожая **(ТАБШ: Книга приказов по Борисовской школе 1943 г. № 44)**.

Школьники выпускали стенгазеты, устраивали «читки» для колхозников. Организовывали контрольно-сторожевые посты для борьбы с потерями урожая, работали на очистке зерна, прополке, уборке урожая, картофеля, помогали животноводам. Для работы в колхозе создавались специальные бригады из школьников во главе с учителями. Так бригада учительницы Константинович была занесена на областную Доску Почета за помощь колхозу по очистке зерна. Она много работала со школьниками над посевом семян, прореживала ряд практических работ по удобрению земли. С детьми выращивала на одном гектаре колхозной земли два сорта опытного мака, камфарный базилик и наперстянку. Кроме того, для нужд фронта шла заготовка корпия - заменителя ваты из хлопчатобумажных и льняных тканей, дикорастущих и лекарственных трав. Бригада выполняла норму на 165 %. Бригада учителя С.И. Синяева работала на молочно-товарной фермы. 14 мальчиков стали помощниками животноводов. Они закладывали силосные ямы, возили траву, землю, навоз» **(ТАБШ: Книга приказов по Борисовской школе 1943 г. № 38)**. Дети работали и ночью, подменяя колхозниц на дойке. По вечерам патрулировали улицы, дежурили у телефона до двенадцати часов ночи.

Образцы хорошей работы показывали Алеша Поляков, Витя Охременко, Миша Богуславец, Ваня Марченко, Петя Россовицкий, Тоня Боляба и другие ребята, перевыполняя задание в 1,5 раза. Их успехи были отмечены в газете «Сталинец» от 20 августа 1942 г. Среди школьников развернулся сбор на постройку танковой колонны «Юный пионер». Дети готовили подарки фронтовикам – носовые платки, подворотнички, мыло, махорку. Особенно отличился тринадцатилетний колхозник Витя Мизюркин, он работал конюхом, тщательно ухаживал за восемью лошадьми и двумя быками, возил в колхоз сено и дрова. Правление колхоза в день 26-й годовщины Октябрьской революции выдало Вите особую премию – три килограмма меда и кожаные сапоги [1]. По вечерам девушки и женщины изучали санитарное дело, овладевали сельскохозяйственной техникой. Школой подготовки трактористов руководил опытный механизатор Андрей Заяц. Валя Панченко, Зина Высотина, Валя Ларина, Таня Сорончик с большим вниманием изучали трактор, чтобы в период напряженных сельскохозяйственных работ оказать действенную помощь колхозу. Об успехах работ этих девушек писалось в газете «Сталинец» от 15 января 1942 г.

Интересны воспоминания очевидцев тех событий: «Я, Россовицкая-Тишкина Надежда Семеновна, родилась 17.09.1928 г. в селе Борисовка, Ворошиловского, ныне Уссурийского района, Приморского края в сентябре 1936 г. я пошла учиться в 1 класс Борисовской школы, окончила 7 классов в 1943 г. В то время (в 1943 г.) 10 класса уже не было, чтобы получить среднее образование, нужно было ехать в город Ворошилов (Уссурийск). Но в Уссурийске мы, деревенские дети, могли учиться только в 14 школе, т.к. в то время у нас в школе изучали немецкий, а 14 школа в г. Уссурийске была единственной, в которой преподавали немецкий язык. Но в основном не эта причина. Все-таки была война, нужно было идти работать, зарабатывать на хлеб, т.к. в войну нам, детям, как иждивенцам, хлеба давали по 100 гр. в сутки, родителям по 400 гр. Вы спрашиваете меня, что я помню о школе тех времен. Конечно, память многое не сохранила... Моим первым учите-

лем был Виктор Петрович Мельников, и учил он меня до 4 класса, а потом его забрали в армию, и больше он в Борисовку не возвратился. Был он очень добрый учитель, культурный, интеллигентный. Вообще, в моей памяти все учителя были культурными. Женщины учителя одевались очень строго: черное платье, костюм и белая блуза. Учителем математики у нас была Макарова Мария Михайловна, русский язык преподавала Уткина Антонина Ивановна, немецкий Носова Анна Ивановна. Вообще, в наше время учитель – это было зеркало на селе. Мы уважали их и, по-своему, боялись. Мы дети войны, работали в колхозе на току: лопатили зерно, веяли, молотили, веялки и молотилки крутили вручную. Убирали картофель, сою. В сентябре и октябре не учились, работали в колхозе. Колхоз был богатый. На трудодни давали мед, масло растительное, сахар, сажали очень много сахарной свеклы. Дети всегда участвовали в ее уборке [1].

Воспоминания Любовь Романовны Плисовских: «Я, Любовь Романовна Плисовских родилась в 1920 г. в селе Пушкино. В Борисовку приехала в 1929 г. В Борисовке была семилетка. В 1931 г. я пошла, учиться в 1«А» класс. Классных комнат в школе было всего шесть. Это была семилетка, поэтому учились ребята в две смены. Директором школы был Мухин Тимофей Иванович. Он был очень строгий и требовательный к ученикам. Первой учительницей была Юлия Михайловна Опычинская, после нее в 1-ом классе еще была Мария Михайловна Рось. Во втором классе учил меня Андрей Николаевич Сурменко. В течение всей жизни колхоза. В классах были железные печи, но иногда было холодно, потому что не было дров. Старшеклассники сами рубили дрова и когда уроки заканчивались ребята становились вокруг печки и грелись. В школе раньше строгой формы не было. Ходили кто в чем. Детей в школу брали с 9 лет. Дети были взрослые. Учиться было интересно. Если кто-то из ребят плохо учился к нему ходили на дом, оставались после уроков. На переменах пели песни. Все пели: и мальчики, и девочки. Также школа помогала колхозу. Школьники вязали снопы, убирали колоски. В колхозе убирали хлеба, почти все в ручную. Тракторов было мало. В школе изучали трактор. Когда мне задали вопрос, о том кем я хочу стать, я ответила: «Я хочу стать трактористом». Почти целое лето мы находились в Корсаковке, там был расположен стан, где мы целое лето работали» [2].

М.Н. Мирошниченко вспоминала: «В 1941 г. я пошла учиться в первый класс. Классных комнат в школе было всего шесть. Ребята учились в две смены. Директором школы был Мухин Тимофей Иванович. Он был очень строгий и требовательный к ученикам. Первой учительницей была Юлия Михайловна Опычинская, после нее еще в первом классе была Мария Михайловна Рось. Во втором классе меня учил Андрей Николаевич Сурменко. Из старших классов помню учителей: Л.С. Галенкова, В.М. Мельникова, И.И. Хворова, О.К. Гуминюк» [5].

Таким образом, подводя итоги истории Борисовской школы в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг., можно сделать вывод, что несмотря на трудности, она работала бесперебойно; сельские педагоги самоотверженно трудились; учащиеся находились под постоянным педагогическим надзором. Качественно велась учебно-воспитательная работа. Дети учились и трудились на благо своей Родине, помогали родителям и своей стране в самые трудные годы ее истории.

Список литературы:

1. Автобиография А.И. Кондратьева. // Копия рукописи. Составлена в 1982 г. в с. Боросовка. Хранится в школьном краеведческом музее.
2. Автобиография Л.Р. Плисовских // Рукопись. Хранится в школьном краеведческом музее МБОУ СОШ с. Борисовка
3. Автобиография Н.С. Россовицкой-Тишкиной //Рукопись. Хранится в семейном архиве Н.С. Россовицкой-Тишкиной с. Борисовка
4. Березкина Н.И. Это нашей истории строки –Владивосток: изд-во «Уссури», 1999. – 104с.
5. Воспоминания М.Н. Мирошниченко // Рукопись. Хранятся в семейном архиве М.Н. Мирошниченко с. Борисовка

РОЛЬ УЧИТЕЛЕЙ-ФРОНТОВИКОВ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ АНУЧИНСКОЙ ШКОЛЫ

Яковенко Ольга Игоревна
магистрант 1 курса, направление
подготовки 44.04.01.Педагогическое образование,
магистерская программа «Современные подходы
к преподаванию истории и обществознания»
филиал ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики), Россия

Научный руководитель
Пчела Инна Владимировна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры исторического образования
Филиала ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики)

Аннотация: на основе восстановленных биографий учителей-фронтовиков автор попытался отразить вклад педагогов в формирование образовательной среды школы послевоенного времени.

Ключевые слова: учителя-фронтовики; образовательная среда; развитие личности; школа.

THE ROLE OF FRONT-LINE TEACHERS IN THE FORMATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE ANUCHIN SCHOOL

Yakovenko Olga Igorevna
Magister 1 curs, direction of training:
44.04.01. Pedagogical education, master's program
«Modern approaches to teaching history and social civics»
Branch of the FEFU in Ussuriysk (School of Pedagogical), Russia

Supervisor:
Pchela Inna Vladimirovna
candidate of pedagogical sciences,
Assistant Professor Department of historical education
Branch of the FEFU in Ussuriysk (School of Pedagogical)

Abstract: on the basis of the restored biographies of teachers-veterans, the author tried to reflect the contribution of teachers to the formation of the educational environment of the school of the postwar period.

Keywords: front-line teachers; educational environment; personal development; school.

Тема Великой Отечественной войны останется актуальной во все времена, но в 2020 году ей отводится особое место, так как в этом году исполняется 75 лет со дня Великой Победы нашей страны над фашистской Германией.

Ещё не отгремели залпы Второй Мировой войны, как уже стали возвращаться домой фронтовики. Они приступали к своей прежней мирной профессии. В их числе, и учителя, на плечи которых легла не менее значимая миссия – заменить осиротевшим детям отцов, воспитать новое поколение советских граждан в соответствии с теми идеалами, которые они отстаивали с оружием в руках в течение долгих лет войны [2, с. 123].

В Анучинскую среднюю школу после войны вернулись и работали три учителя-фронтовика: Андросенко Александр Игнатьевич, Сороколад Александр Иванович, Малышко Владимир Кузьмич. Каждый из них внёс значительный вклад в развитие системы образования Анучинского района.

Андросенко Александр Игнатьевич

Александр Игнатьевич Андросенко родился 28 сентября 1922 года в селе Китай-Город (Междуречье) Каменского (Дальнереческого) района Приморского края в семье крестьянина. Учиться он начал с 10 лет, но в связи с тем, что своей школы в селе не было, мальчику приходилось ходить в соседнее село за двенадцать километров. Позже родители его определили на квартиру.



Рисунок 1 –
Андросенко Александр
Игнатьевич

В 1937 году всей семьёй переехали в село Чугуевку. Учился он в школе, которая после войны названа в честь Александра Фадеева, автора романа «Молодая гвардия», повествующего о работе подпольной молодёжной организации, действовавшей в городе Краснодоне во время Великой Отечественной войны в 1942-1943 гг.

С 1940 года, после очередного переезда, Александр учился в Анучинской школе, а в 1941 году закончил 9 классов. Александр Игнатьевич вспоминал о начале войны: «В то воскресное утро, 22 июня, я уселся поудобнее на стуле, открыл книгу «Три мушкетёра» и начал читать. Вдруг услышал тревожный голос Левитана по радио. Началась война!...» [4].

Девятнадцатилетний Александр пишет заявление в военкомат, но на фронт его не берут. И только в марте 1942 года он был призван в Красную Армию. Служит в 1378 стрелковом полку, 87 Краснознамённой гвардейской стрелковой дивизии 64 армии автоматчиком. Своё первое боевое крещение получил под городом Воронежем. Участвует в боях с немецко-фашистскими захватчиками под г. Сталинградом с 15.08.1942 – 09.01.1943 года.

В боях под станцией Куберле Ростовской области 9 января 1943 года был тяжело ранен, после длительного лечения в военном госпитале был комиссован по ранению и отправлен в тыл.

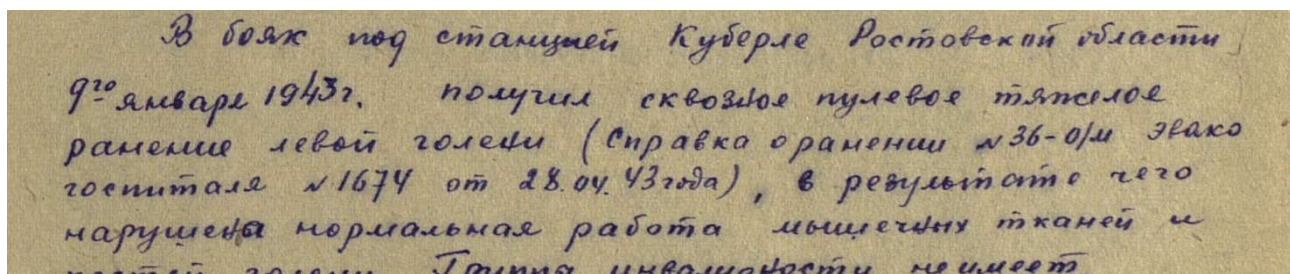


Рисунок 2 – Описание ранения в наградном листе [4]

Вернувшись в 1943 году в Анучино, он выбирает профессию на всю жизнь. Недавний ученик становится учителем начальных классов, а потом и директором школы. С 1958 по 1963 год заочно учится в Хабаровском государственном педагогическом институте. После его окончания Александр Игнатьевич продолжает свою педагогическую деятельность в качестве учителя истории и обществоведения. За воспитание подрастающего поколения коммунист А.И. Андросенко награждён грамотой ЦК ВЛКСМ [1].

С 1963 по 1965 год является директором Яковлевской средней школы. В 1966 году возвращается в Анучино и до выхода на пенсию работает учителем истории в Анучинской средней школе.

Бывшие ученики до сих пор вспоминают его уроки, на которых он рассказывал своим воспитанникам о друзьях-фронтовиках, об их мужестве и стойкости, с какими они защищали свою Родину [1].

Александр Игнатьевич был награждён Орденом Красной Звезды, медалями «За оборону Сталинграда», «За победу над Германией», «20 лет победы в Великой Отечественной войне», зна-

ком «87-й Краснознамённой дивизии» и многими другими. После выхода на пенсию он активно включился в работу лекторской группы районного совета ветеранов войны, труда, Вооружённых сил и правоохранительных органов.

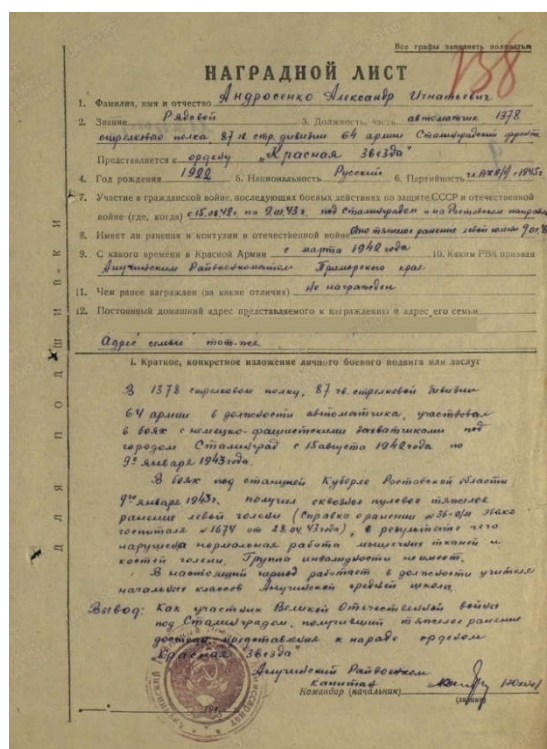


Рисунок 3 – Наградной лист Андросенко А.И.[4]

Мальшко Владимир Кузьмич

Мальшко Владимир Кузьмич родился 1 декабря 1924 года в с. Красивое Алексеевского района Харьковской области Украинской ССР. В школу пошёл в 1931 году. Мальчику нравилось учиться, но с особым нетерпением он ждал уроки пения; после уроков он посещал кружок музыки, который вёл Тихон Фёдорович Гулак. Именно он научил маленького Володю игре на духовых и народных инструментах [2, с. 124]. В июле 1940 года вместе с родителями он отправляется по программе переселения на Дальний Восток в с.Чернышевка Приморского края. В 1942 году заканчивает 9 классов Чернышевской средней школы.

В армию Владимира призвали 27 августа в с. Раздольное, в 157-й запасный стрелковый полк, а в январе 1943 года в составе маршевой роты попал в эстонский стрелковый корпус в город Торопец. В августе того же года его полк перебросили на Смоленское направление под город Духов в 19-ю стрелковую дивизию. Через месяц был ранен и направлен на лечение в город Калинин (Тверь), а оттуда – опять в Смоленск, где Владимир Кузьмич воевал в составе 204-й стрелковой дивизии под Витебском.

Однажды, возвращаясь с дозора, попал под обстрел, снова ранение, контузия с частичной потерей зрения.

8 мая 1944 года Владимира Кузьмича Мальшко комиссовали из рядов Красной армии и он вернулся домой в с. Чернышевка. Задумался фронтовик, куда пойти работать: к родителям в колхоз, в МТС или в воинскую часть [2, с. 123].



Рисунок 4 – Мальшко Владимир Кузьмич

В школе были две вакантные должности: учителя пения и физкультуры. Таившаяся в глу-

бине души тяга к музыке стала той стартовой площадкой, с которой бывший фронтовик шагнул в профессию, ставшую его судьбой. За время работы в Чернышевской школе он создал хор, танцевальный кружок и кружок литературного чтения.

В 1951 году после окончания Приморской культурно-просветительной школы города Ворошилова (ныне Уссурийск) Малышко В.К. получает направление райкома партии на работу в отдел культуры с.Анучино. Работать в отделе долго не пришлось. В Анучинской средней школе нужен был учитель пения и физкультуры, и райком партии перевёл Владимира Кузьмича на работу в школу, где он проработал до 1987 года.

С его приходом в школе появился хоровой коллектив не только учеников, но и учителей, танцевальный кружок, духовой оркестр, оркестр народных инструментов, кружок литературного чтения. Владимир Кузьмич был строгим и принципиальным преподавателем, за малейшее нарушение мог запретить посещать кружок (за хулиганство, за неуспеваемость и т.п.), дети уходили со слезами и просились обратно [2, с. 148]. Несмотря на строгость учителя и его требования, дети любили занятия, с огромным уважением относились к труду педагога. Репетиции были для каждого праздником. В 50–70-е годы XX века его ученики принимали участие в конкурсах, фестивалях, смотрах художественной самодеятельности не только в районе, но и в крае, занимали призовые места. Многие из его учеников выбрали творческие профессии и прославили имя своего учителя (А.В. Кривицкий, заслуженный работник культуры, директор школы искусств с. Анучино; А. Ястребова, народная артистка РСФСР и др.).

В.К. Малышко – автор песни об Анучинской земле, служившей музыкальной заставкой в программах местного радиовещания, о чём с ностальгией вспоминают многие сельские жители. За большой вклад и активную пропаганду советской музыки Владимир Кузьмич был награждён Дипломом Союза композиторов СССР за подписью Т.Н. Хренникова.

За участие в Великой Отечественной войне Владимир Кузьмич Малышко награждён Орденом Отечественной войны II степени [5], медалью Жукова, медалью «За победу над Германией» и многими другими.

Александр Иванович Сороколад



Рисунок 5 –
Сороколад Александр Иванович

Уже давно нет в живых этого сильного, крепкого телосложения человека, а память о нём жива до сих пор, в сердцах родных и близких, в воспоминаниях друзей и товарищей, в делах коллег-учителей и поступках его воспитанников. Много из жизни Александра Ивановича, прошедшего огненными дорогами Великой Отечественной войны, хранят стены музея Анучинской средней школы.

Родился Александр Иванович Сороколад 29 сентября 1913 года в селе Дмитриевка Черниговского района Приморского края. С 11 лет начал свою трудовую деятельность в крестьянском хозяйстве, наравне со взрослыми обрабатывал огороды, заготавливал корма для домашних животных, пас коров и лошадей. Но какой юноша не мечтает об интересной, благополучной жизни? И отправился Александр навстречу своим мечтам и надеждам.

Для начала устроился работать молотобойцем на железную дорогу. Через некоторое время ему предложили работу с молодёжью и школьниками. В 1935 году начался отсчёт педагогического пути Александра Ивановича. В 1937 году он окончил десятимесячные педагогические курсы в Уссурийском педагогическом училище (так в те годы называлась Школа педагогики ДВФУ). Казалось, цель достигнута, можно благополучно работать в системе народного образования. Однако война разрушила все планы и надежды начинающего педагога, подчинив их суровому распорядку военного времени.

С первых дней войны Александр Иванович Сороколад на фронте. Через год получил звание гвардии старшего лейтенанта и штатную должность командира огневого взвода 85-го Гвардейско-

го гаубичного артиллерийского полка [6]. Воевал в составе Четвёртого Украинского и Второго Белорусского фронтов, брал Севастополь, с освободительными боями прошёл всю Европу и дошёл до Берлина, оставив свою подпись на рейхстаге.

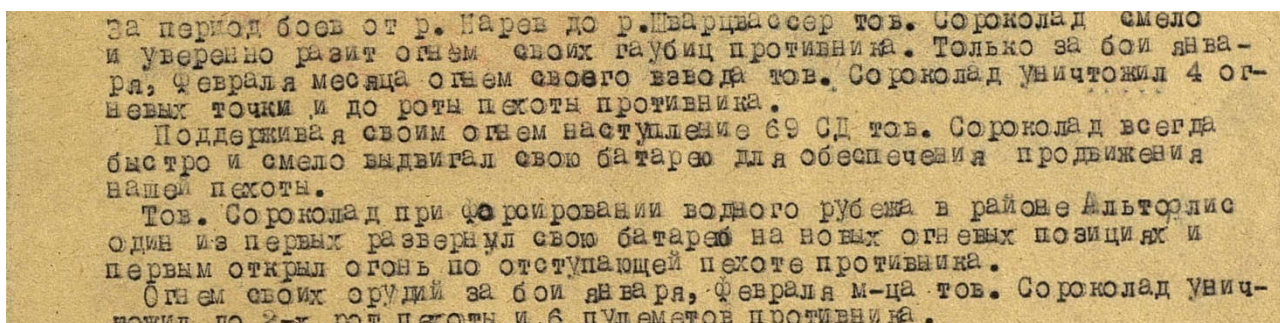


Рисунок 6 – Описание подвига Сороколада А.И. [6]

После войны вернулся в Приморье, и с 1 апреля 1946 года был назначен завучем семилетней школы № 3 г. Артёма. Заочно учился в Благовещенском педагогическом институте, который окончил в 1948 году. В 1950 году был назначен директором школы № 12 г. Артёма, а в 1955 году переведён директором школы № 19 [4]. В 1966 году его назначают директором Анучинской средней школы, в которой он проработал 23 года. При нём в 1972 году было построено современное здание школы.

Александр Иванович все эти долгие годы совмещал работу директор школы и учителя географии. Коллегам-педагогам он запомнился как требовательный руководитель, но внимательный и справедливый человек, к которому всегда можно было обратиться за советом. Школьники немного побаивались строгого на вид директора, но уважали его и с почтением относились к его фронтовой биографии. Он был примером для своих учеников.

Александр Иванович награждён орденом Красной Звезды, медалью «За победу над Германией», «За освобождение Варшавы», «За освобождение Севастополя», 12-ю благодарностями от Верховного Главнокомандующего Вооружёнными силами СССР.

Педагогическая деятельность учителей-фронтовиков была направлена на развитие каждого ребёнка. Это было связано со значительным подъёмом советской системы народного образования в послевоенные годы, несмотря на проблемы, связанные с преодолением различных материальных трудностей.

Основными формами внеурочной кружковой работы с целью организации досуга школьников были кружки, которые в наибольшей степени обеспечивали проведение в жизнь партийно-государственных установок. В их число входили: хоровой коллектив школы, танцевальный кружок, духовой оркестр, оркестр народных инструментов, кружок литературного чтения. «Кантата о Сталине» в исполнении школьного хора и оркестра народных инструментов под руководством В.К. Малышко была популярным произведением на мероприятиях различного уровня. Ежегодно он большое внимание уделял подготовке к смотру художественной самодеятельности.

А.И. Андросенко на протяжении многих лет вёл факультативы по истории и политзанятия в школе, которые отличались содержательностью и доступностью материала для детей. Его рассказы о войне на долгие годы остались в памяти благодарных учеников.

Одним из важных направлений школы тех лет было трудовое воспитание молодёжи. Каждое лето ребята среднего звена трудились на пришкольном участке, выращивали овощи для столовой. Старшеклассники выезжали в летний лагерь труда и отдыха в совхоз «Женьшень» и помогали заготавливать лекарственные травы (ромашку аптечную, мыту перечную, валериану лекарственную и др.). Руководил лагерем А.И. Сороколад, а воспитателями были – В.К. Малышко и А.И. Андросенко. Время с талантливыми педагогами пролетало незаметно, дети домой приезжали довольные и счастливые. Осенью, по традиции, практически вся школа отправлялась собирать картофель в совхоз «Таёжный». Ежегодно оказывали помощь лесхозу в посадке саженцев в лесу. При строительстве новой школы ребята помогали в покраске и побелке здания [7].

Большое внимание в школе уделялось лыжному спорту и гимнастике. Учителя-фронтовики, не смотря на свои ранения, активно вовлекали в спортивные секции своих учеников. Показывая собственным примером, место спорта в жизни советского человека.

Учителям, участникам Великой Отечественной войны, досталось сложное время, но несмотря на это они стремились к созданию высоконравственного школьного коллектива, в котором согласованно действуют учителя-единомышленники и сплочённый ученический коллектив. Мечтали, что система воспитательных воздействий будет определена, только атмосферой взаимопонимания, а регулятором поведения станут нравственные нормы и добрые традиции. Каждый из них старался создать образовательную среду, в которой всё было бы направлено на воспитание достойного человека и гражданина своей страны.

Список литературы:

1. Глушак Л. Мы помним вас. // Анучинские зори. Анучино. 2018. 12 июня. С.2
2. Пчела И.В. «Школа далёкой окраины». История Чернышевской школы. 1909–1956 гг.: Монография [Текст] / – Уссурийск: издательство Дальневосточного федерального университета (филиал в г. Уссурийске), 2012 г. – 252 с.
3. Мемориальную доску в честь участника Великой Отечественной войны, директора школы № 9 Александра Ивановича Сороколада открыли в Артёме // https://www.esur.ru/primorskykrai/Memorialnuu_dosku_v_chest_uchastnika_Velikoy_Otechestvennoy_voyni_direktora_shkoli__19_Aleksandra_Ivanovicha_Sorokolada_otkrili_v_Arteme/ (Дата обращения: 13.12.2019 г.).
4. Память народа 1941–1945. Андросенко Александр Игнатьевич. // https://pamyat-naroda.ru/heroes/podvig-chelovek_yubileinaya_kartoteka1510420793/?backurl=%2Fheroes%2F%3Flast_name (дата обращения: 13.12.2019 г.).
5. Память народа 1941–1945. Малышко Владимир Кузьмич. // https://pamyat-naroda.ru/heroes/podvig-chelovek_yubileinaya_kartoteka1516311100/ (Дата обращения: 13.12.2019 г.).
6. Память народа 1941–1945. Сороколад Александр Иванович. // https://pamyat-naroda.ru/heroes/podvig-chelovek_nagrazhdenie38506933/ (Дата обращения: 13.12.2019 г.).
7. Воспоминания Байделюк Людмилы Николаевны // Рукопись. Записаны автором в декабре 2019 г. в с. Анучино Анучинского района Приморского края.