

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ
И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ
«ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

ВЕСТНИК ВИРО

ВЫПУСК 2

ВОРОНЕЖ 2018

УДК 37.0
ББК 74.04
В 38

Под общей редакцией д-ра техн. наук, проф. Ю.А. Савинкова

В 38 **Вестник ВИРО.** – Вып. 2. – Воронеж: ВИРО, 2018. – 160 с.
ISBN 978-5-9907346-9-2 (Серия)
ISBN 978-5-9907347-8-4 (Выпуск 2)

В научном издании представлены статьи по проблемам реализации Федерального государственного образовательного стандарта разных уровней, психолого-педагогических особенностей педагогической деятельности и др.

Адресовано ученым, педагогам, работникам методических служб, руководителям и работникам образовательных организаций, широкому кругу читателей, интересующихся современным образованием.

УДК 37.0
ББК 74.04

ISBN 978-5-9907347-8-4

© ВИРО, 2018
© Авторы статей, 2018

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 376.744

Учащиеся-инофоны в российской школе

Л.В. Мозгарев, Ю.А. Савинков, Е.О. Платонов,
Воронежский институт развития образования;
Т.В. Дубовицкая,
Воронежский государственный технический университет;
Н.И. Назарьева,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Гимназия имени академика Н.Г. Басова», г. Воронеж

Аннотация. В статье сообщаются результаты анкетирования русскоязычных школьников и школьников-инофонов (инофон – человек, для которого язык страны пребывания не родной), проведенного в школах Воронежской области.

Ключевые слова: инофоны; анкетирование; русскоязычные учащиеся; трудности в обучении; мотивация обучающихся.

Students inophones in the Russian school

L.V. Mozgarev, Yu.A. Savinkov, E.O. Platonov,
Voronezh Institute of Educational Development;
T.V. Dubovitskaya,
Voronezh State Technical University;
N.I. Nazaryeva,
Municipal budgetary educational institution
«Gymnasium named after Academician N.G. Basov», Voronezh

Annotation. The article reports the results of a survey of Russian-speaking schoolchildren and foreign school students (foreign speaker – a person for whom the language of the host country is not native), conducted in schools of the Voronezh region.

Keywords: foreign phones; questioning; Russian-language learners; learning difficulties; motivation of students.

Работа подготовлена в рамках выполнения мероприятий федеральной целевой программы «Русский язык».

В анкетировании приняли участие учащиеся из школ 16 сельских муниципальных районов и 5 районов г. Воронежа.

Мы пытались определить, совпадают ли мнения инофонов и русскоязычных школьников об образовательном процессе, учителях, школе, в которой они учатся? Если не совпадают, то в чем отличие? Для анкетирования использовался измененный вариант анкеты, разработанный в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования в 2014 году.

Количество учащихся, участвующих в опросе – 981 человек.

Русскоязычных – 876 человек. Из них учатся:

- в 8 классах – 20 человек,
- в 9 классах – 447 человек,
- в 10 классах – 271 человек,
- в 11 классах – 138 человек.

Инофонов – 105 человек. Из них учатся:

- в 8 классах – 2 человека,
- в 9 классах – 62 человека,
- в 10 классах – 29 человек,
- в 11 классах – 12 человек.

Как видим, среди анкетиртуемых количество инофонов немногим более 10%, что примерно соответствует общему их количеству в школах Воронежской области.

Из 876 русскоязычных:

- девушек – 475 человек,
- юношей – 401 человек.

Из 105 инофонов:

- девушек – 42 человека,
- юношей – 63 человека.

На наш взгляд, результаты анкетирования дают представление не только о сходстве и различии мнений русскоязычных учащихся и учащихся-инофонов, но и представляют сведения о школе вообще, о школе, какой она видится современным учащимся.

Что должна давать школа ученикам?

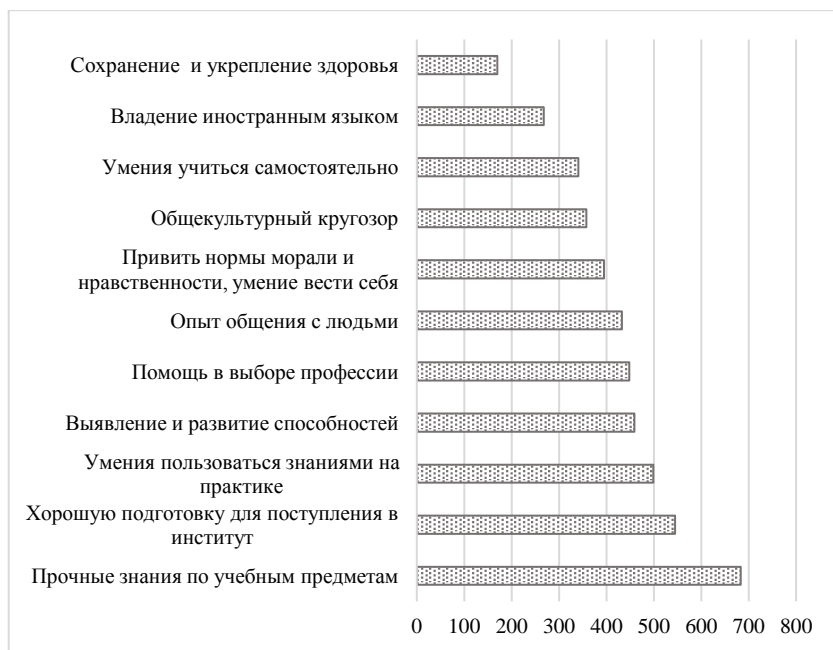


Рис. 1. Результаты ответа на вопрос «Что, по Вашему мнению, должна давать школа ученикам?» (количественные показатели)

На рисунке 1 представлены результаты ответа на вопрос всех учеников, принявших участие в анкетировании. Распределение ответов вполне ожидаемое. Из одиннадцати, предложенных для выбора мнений, преобладают традиционные – прочные знания, подготовка к поступлению в вуз и т.д. Обратите внимание, что такие направления деятельности, как обучение умениям учиться, сохранение и укрепление здоровья, привитие норма морали, приобретение опыта общения с людьми, по мнению школьников, вообще не должны быть присущи школе или, как минимум, не должны стоять на первом месте.

Что в ответе школьников на вопрос о предназначении школы? Искреннее желание получать прочные знания и хорошие умения, которые (знания и умения), будем честными, школа не дает им в полной мере и поэтому нужны столь востребованные сейчас

репетиторы? Или недоверие к школе выражается в невозможности даже подумать о том, что школа может, помимо сообщения некоторого объема знаний, научить учиться, привить нормы морали, научить быть здоровым и т.п.

Картина немного меняется, если выборку респондентов разделить на группы: русскоязычные учащиеся и инофоны (см. рис. 2). Для русскоязычных учащихся частота выборов ответов совпадает с частотой выборов, осуществляемых всеми опрашиваемыми (на гистограмме убывание частоты выборов идет снизу-вверх). Инофоны выбирают ответ «Помощь в выборе профессии» реже, чем русскоязычные учащиеся: если у русскоязычных этот ответ на пятом месте, то у инофонов – на седьмом. Можно предположить, что инофоны в вопросах выбора профессии в большей степени ориентированы не на школу, а на семью.

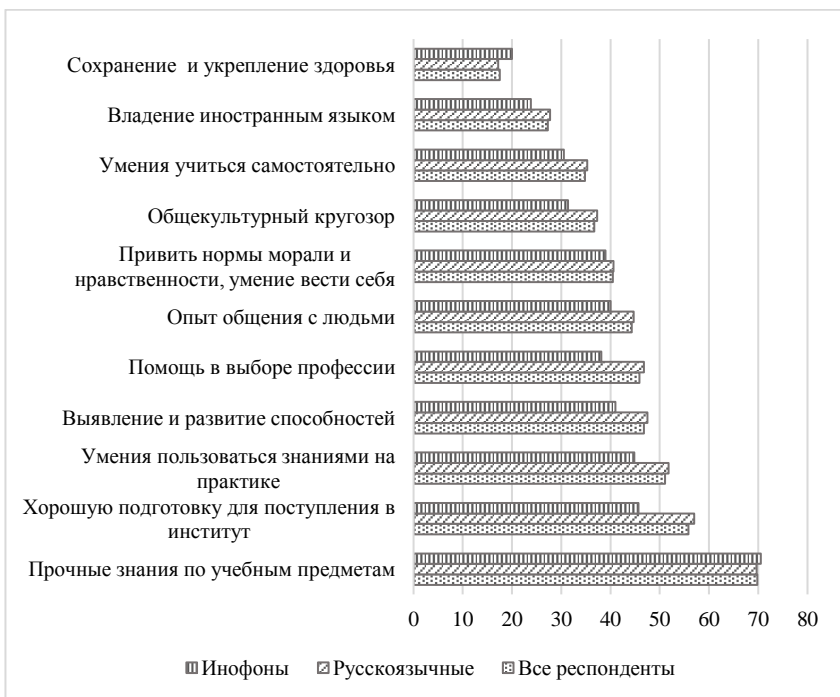


Рис. 2. Результаты ответа на вопрос «Что, по Вашему мнению, должна давать школа ученикам?» в группах: все респонденты, русскоязычные и инофоны (в %)

Мы провели анализ ответов на вопрос «Что, по Вашему мнению, должна давать школа ученикам?», разделив респондентов по их заинтересованности учебой (см. рис. 3).

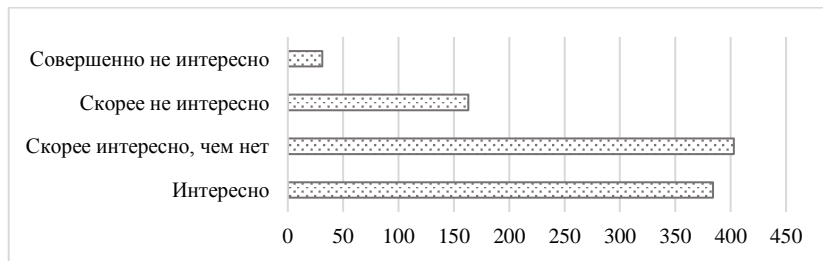


Рис. 3. Результаты ответа на вопрос «Интересно ли Вам учиться?» (количественные показатели)

В первой группе 787 учащихся – это те, кто считает, что учиться интересно и скорее интересно, чем нет, во второй группе 194 учащихся – они считают, что учиться скорее не интересно и совершенно не интересно. Более чем четырехкратный перевес интересующихся учебой вселяет определенный оптимизм, но посмотрим, что же получается с мнениями учащихся о том, что должна давать им школа (рис. 4-14).

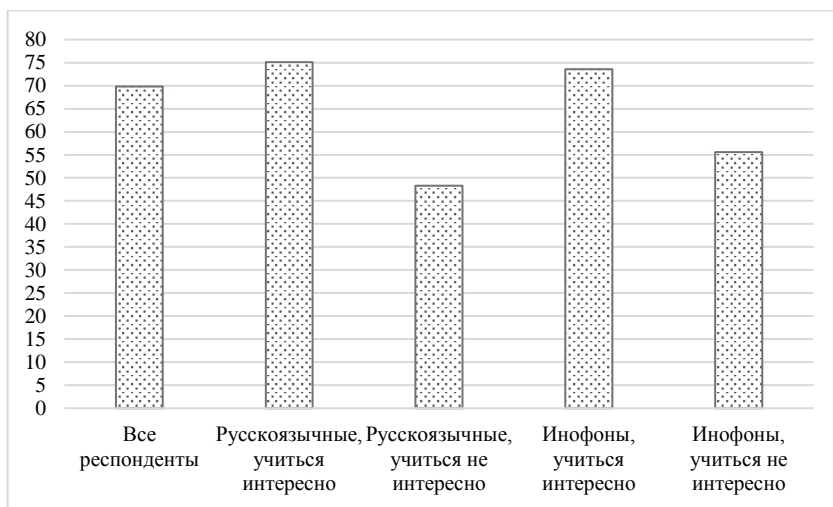


Рис. 4. Мнение «Школа должна давать прочные знания по учебным предметам» (в %)

И у русскоязычных учащихся, и у инофонов в прочных знаниях в большей мере заинтересованы учащиеся, которым учиться интересно (см. рис. 4). Это и понятно: учиться потому и не интересно, что учебный труд не дает результатов – знания не приобретаются.

Казалось бы, наличие прочных знаний по учебным предметам и хорошая подготовка к поступлению в вуз – это об одном и том же, но оказывается не совсем так. Сравните результаты опроса, показанные на рисунках 4 и 5. Если в прочных знаниях заинтересованы в большей степени учащиеся, которым учиться интересно, то поступить в институт хотят и те, которым учиться не интересно. Причем русскоязычные учащиеся, которым учиться не интересно, хотят учиться в институте сильнее, чем те, которым учиться интересно.

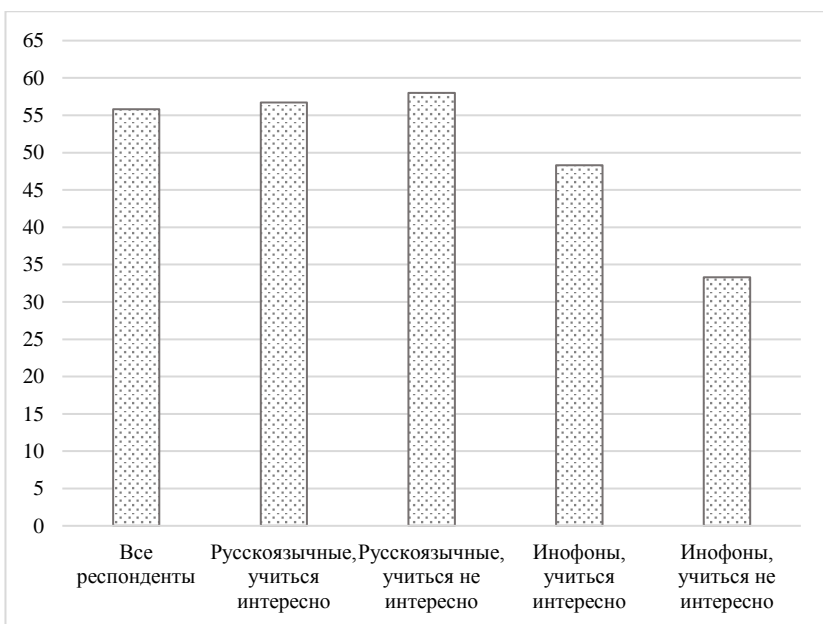


Рис. 5. Мнение «Школа должна давать хорошую подготовку для поступления в институт» (в %)

Обратим внимание на то, что учащиеся-инофоны меньше, чем русскоязычные надеются на то, что школа даст им хорошую

подготовку для поступления в институт, особенно те из них, которым учиться не интересно. Возможно и другое объяснение, учащиеся, не считающие, что школа должна готовить их к поступлению в вуз, просто не связывают свою жизнь после школы с получением высшего образования.

Что касается обучения умениям использовать знания на практике, то результаты практически одинаковые у русскоязычных учащихся и инофонов, у тех кому учиться интересно и кому учиться не интересно (см. рис. 6). Считают, что школа должна научить их умениям применять знания на практике чуть больше половины опрошенных (51,1%). Возникает вопрос: а зачем тогда нужны знания? Ради самих знаний? Для того, чтобы поступить в вуз? Или нужно получать знания, потому что этого требуют учителя? Вопрос о том для чего нужны знания, получаемые в школе, на наш взгляд, является важнейшим, а самый распространенный у учащихся ответ на него – учиться надо, чтобы получить хорошую оценку и поступить в вуз – не просто ошибочный, такой ответ наносит непоправимый вред обучающемуся. Один из основных недостатков современной школы – не умение связать знания, которым она учит (и должна учить!) с умениями применить эти знания для осуществления практических действий, действительно необходимых обучающемуся и другим людям. Проблема старая, сложная, но, как показывает опыт действительно успешных учителей, решаемая. Решение этой проблемы (обучение умениям делать, применяя полученные знания) ключ к решению другой проблемы – проблемы мотивации обучающихся. А мотивированный ученик – это всегда хороший ученик.

Менее половины всех, принявших участие в опросе учащихся, считают, что школа должна выявлять и развивать их способности (см. рис. 7). Остальные полагают, что это им не нужно. Надеются на помощь школы в выявлении и развитии их способностей в большей степени учащиеся, которым учиться не интересно. Это обнаруживается и у русскоязычных учащихся, и у учащихся-инофонов. Можно предположить, что таким образом проявляется надежда на то, что реализация обнаруженных и развитых при помощи школы способностей сделает обучение интересным.

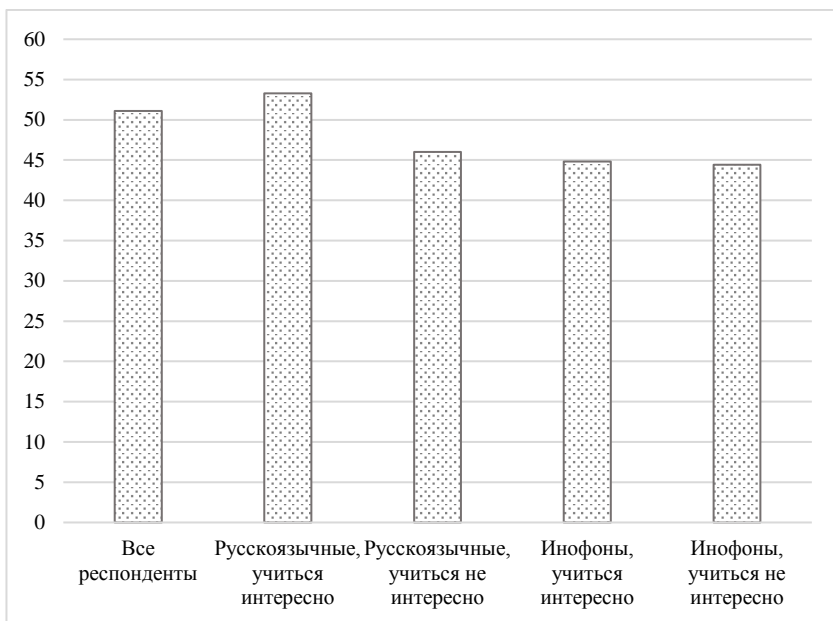


Рис. 6. Мнение «Школа должна научить пользоваться знаниями на практике» (в %)

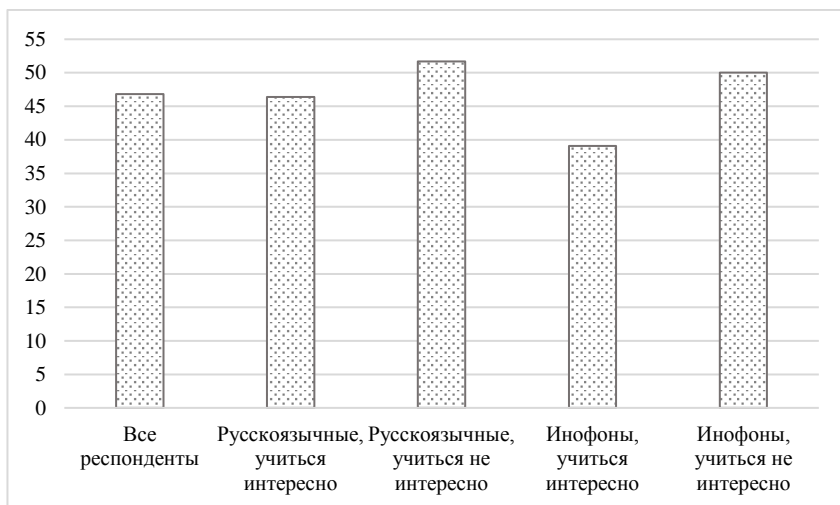


Рис. 7. Мнение «Школа должна обеспечивать выявление и развитие способностей обучающихся» (в %)

На то, что школа поможет в выборе профессии, в большей степени надеются русскоязычные учащиеся, которым учиться интересно (см. рис. 8). В целом же надежды на успешность профориентационной деятельности школы не очень велики – менее 46% учащихся от общего количества опрошенных полагают, что школа должна им помочь в выборе профессии. Обратим внимание на то, что учащиеся-инофоны настроены в этом вопросе более пессимистично, чем русскоязычные.

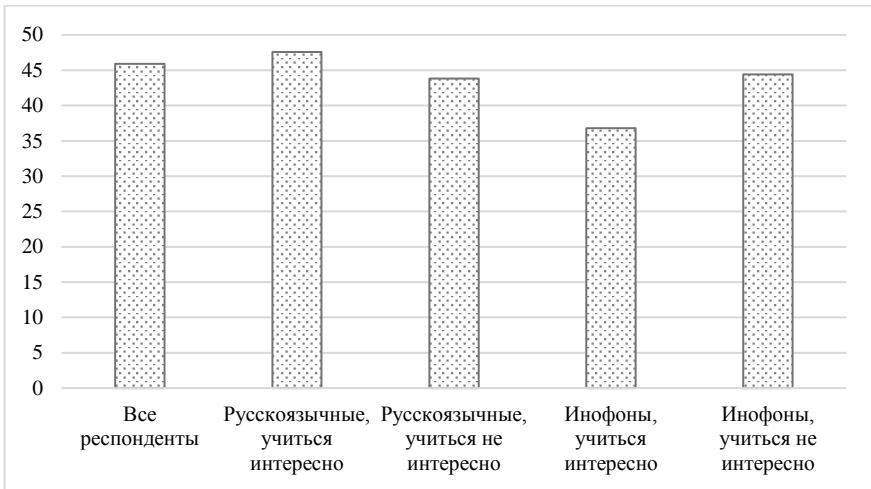


Рис. 8. Мнение «Школа должна помогать в выборе профессии» (в %)

Казалось бы, школа основывается на общении. Без общения обучение не происходит, но только 44,3% опрошенных полагают, что школа должна давать опыт общения (см. рис. 9). Наибольшая доля школьников, надеющихся получить в школе опыт общения – учащиеся-инофоны, которым учиться не интересно (61,1%). Полагаем, что для большинства школьников общение с учителями и одноклассниками в образовательном процессе, предметом которого является содержание изучаемого материала, воспринимается как малоинтересное, зачастую эмоционально не комфортное, что не удивительно – цели учителя и учеников не только различны (они и не

могут быть одинаковыми), но большинство учителей не осуществляют в отношении учащихся целеформирующую деятельность, не предпринимают попыток гармонизировать цели своей (обучающей) деятельности и деятельности учащихся (учебной).

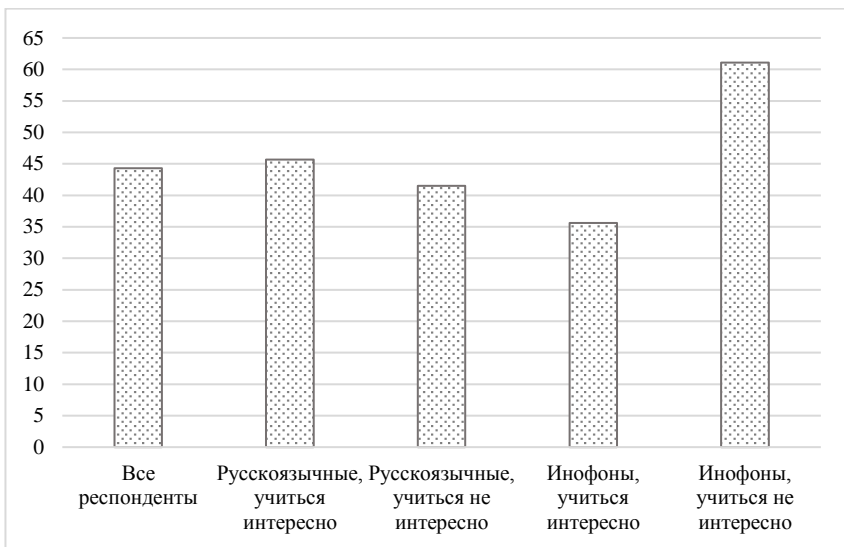


Рис. 9. Мнение «Школа должна давать опыт общения с людьми» (в %)

Привитие норм морали и нравственности, безусловно, относится к воспитательной деятельности. Чуть более 40% респондентов считают, что школа должна воспитывать (см. рис. 10). Русскоязычные учащиеся, которым учиться не интересно, с наибольшим скепсисом относятся к необходимости исполнения школой воспитательной функции. Ровно половина учащихся-инофонов, которым также учиться не интересно, придерживаются противоположного мнения.

Гистограмма, показанная на рисунке 11, говорит о том, что учащиеся не особенно надеются на помощь школы в расширении общекультурного кругозора. Всего 36,7% от общего количества опрошенных считают, что школа должна заботиться об их общекультурном кругозоре. Наиболее требовательны в этом отношении учащиеся-инофоны, не проявляющие интереса к учебе (44,4%), наименее требовательны инофоны, которым учиться интересно (23,8%).

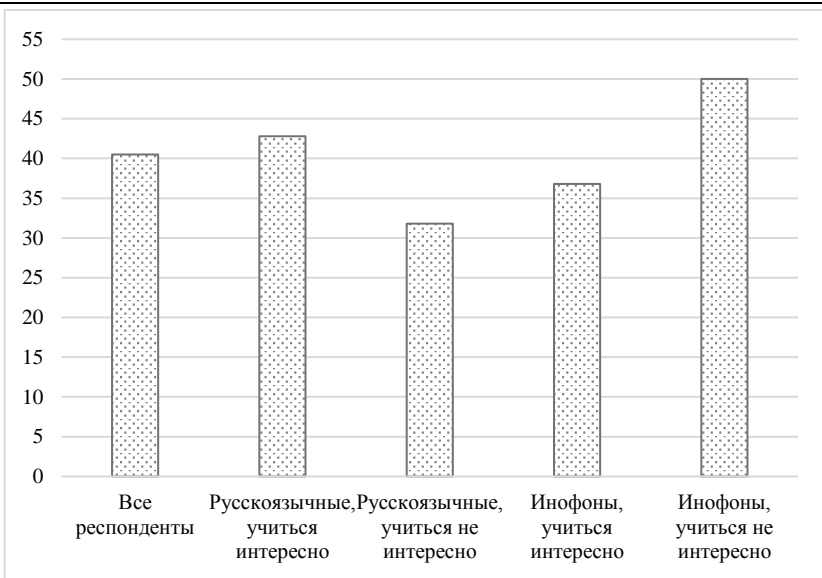


Рис. 10. Мнение «Школа должна прививать нормы морали и нравственности, умение вести себя» (в %)

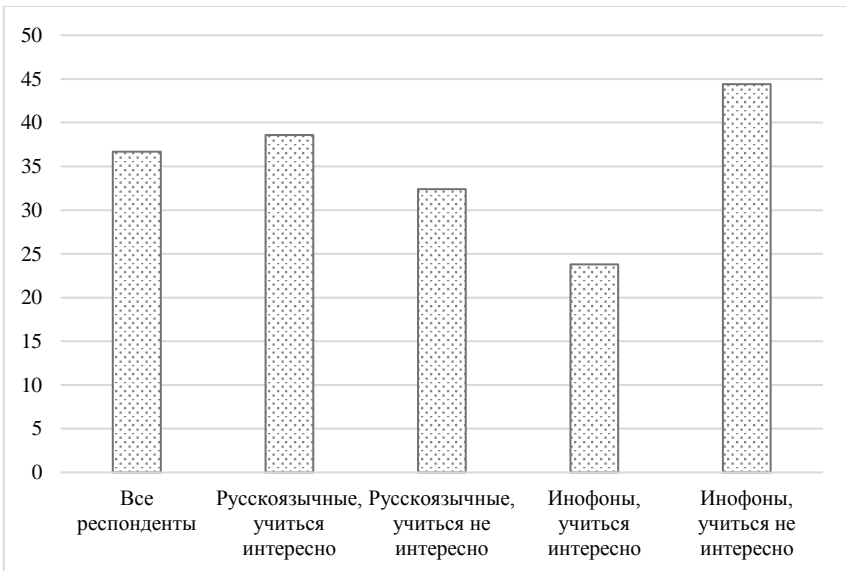


Рис. 11. Мнение «Школа должна расширять общекультурный кругозор» (в %)

Большинство учащихся не хотят учиться самостоятельно, только 34,8% от общего количества опрошенных вменяют школе в обязанность учить их умениям учиться самостоятельно (см. рис. 12). Остальным умение владеть универсальными учебными действиями, по их мнению, не нужно. Видимо не могут представить учение без управляющего воздействия учителя, а, может быть, не видят необходимости в самом обучении: зачем учиться, когда деньги можно и без этого заработать. В любом случае здесь есть о чем задуматься. Меньше всего заинтересованы в самостоятельном обучении русскоязычные учащиеся, которым учиться не интересно.

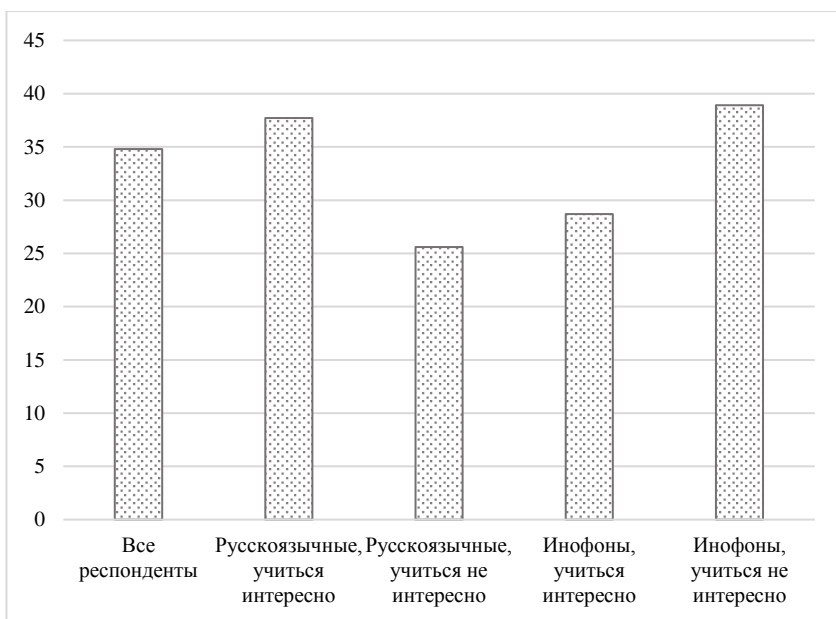


Рис. 12. Мнение «Школа должна научить учиться самостоятельно» (в %)

Только 27,3% от общего количества учащихся считают, что школа должна научить их владению иностранным языком (см. рис. 13). Полагаем, что старшеклассники (напомним, что в анкетировании участвовали учащиеся 8-11 классов) уже поняли, что школа иностранному языку не научит, но хочется владеть иностранным языком – он нужен для общения (хотя бы для общения в Интернете) –

поэтому немногим более четверти такое пожелание школе высказывают. Наименее заинтересованы в овладении иностранным языком инофоны, проявляющие интерес к учебе (23%), может быть, потому что уже владеют, как минимум, двумя языками: родным и русским.

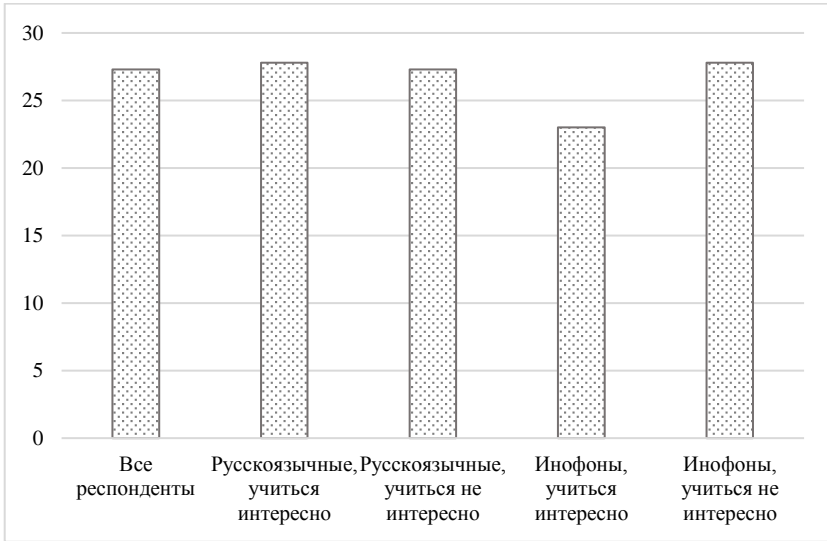


Рис. 13. Мнение «Школа должна научить владению иностранным языком» (в %)

В то, что школа должна сохранять и укреплять здоровье, верят меньше всего опрошенных (см. рис. 14). Наиболее оптимистичны здесь учащиеся-инофоны. Низкое количество учащихся, считающих, что школа должна способствовать сохранению и укреплению здоровья (17,5%), оправдано хотя бы тем, что в процессе учебы практически не реализуется потребность растущего организма школьника в двигательной активности. Ученики это чувствуют «на себе». Организовать же физически активную и интересную деятельность во внеурочное время (физкультуру, труд) могут далеко не во всех школах. Обратим внимание, требование к школе сохранять и укреплять здоровье инофоны высказывают чаще, чем русскоязычные учащиеся.

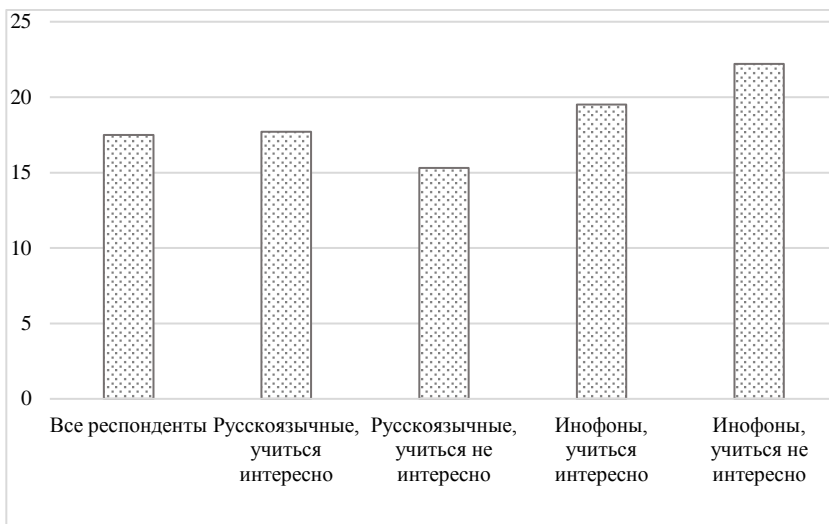


Рис. 14. Мнение «Школа должна давать ученикам сохранение и укрепление здоровья» (в %)

Помимо одиннадцати мнений, предложенных для выбора при ответе на вопрос о том, что должна давать школа учащимся (см. рис. 4-14), респондентам давалась возможность высказать свой, несовпадающий с этими мнениями, ответ. Таких ответов оказалось мало. Заслуживают внимания два из них (оба даны русскоязычными учащимися):

- школа должна учить тому, что пригодится в жизни;
- нужно учить находить друзей и умениям работать в команде (коллективе).

Сравнивая ответы русскоязычных и учащихся-инофонов, можно сделать вывод, что существенных различий во взглядах на то, что должна им дать школа, мы не обнаруживаем.

Комфортно ли учиться в школе?

Как видим большинству русскоязычных и учащихся-инофонам учиться в школе комфортно или скорее комфортно, чем не комфортно (см. рис. 15).

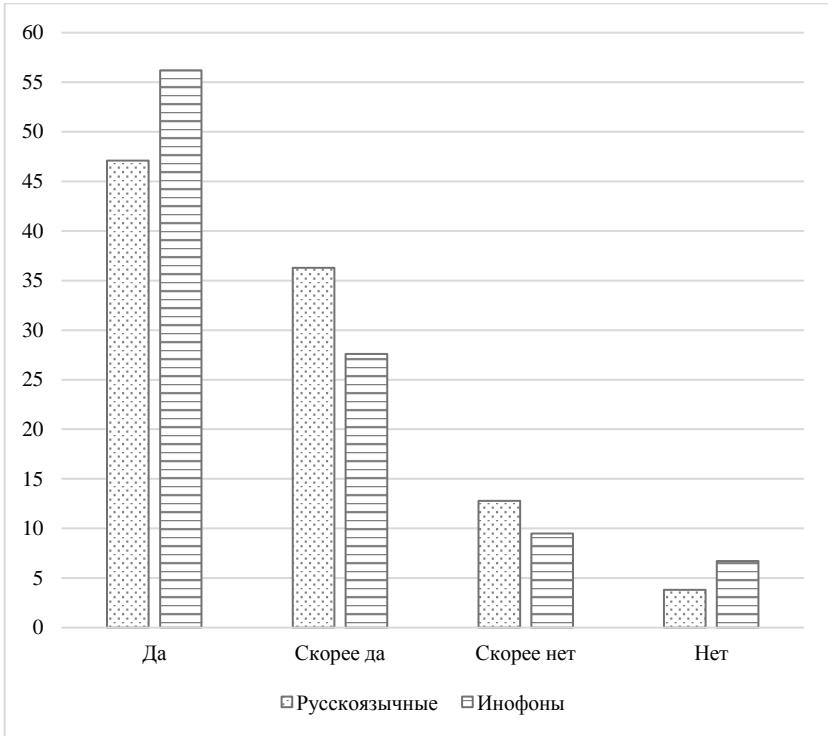


Рис. 15. Результаты ответов на вопрос «Комфортно ли Вам в школе?» (в %)

Несколько иную картину мы получаем при сравнении ответов на вопрос о комфортности обучения в школе, если разделим учащихся на группы по их заинтересованности учебной (см. рис. 16-17).

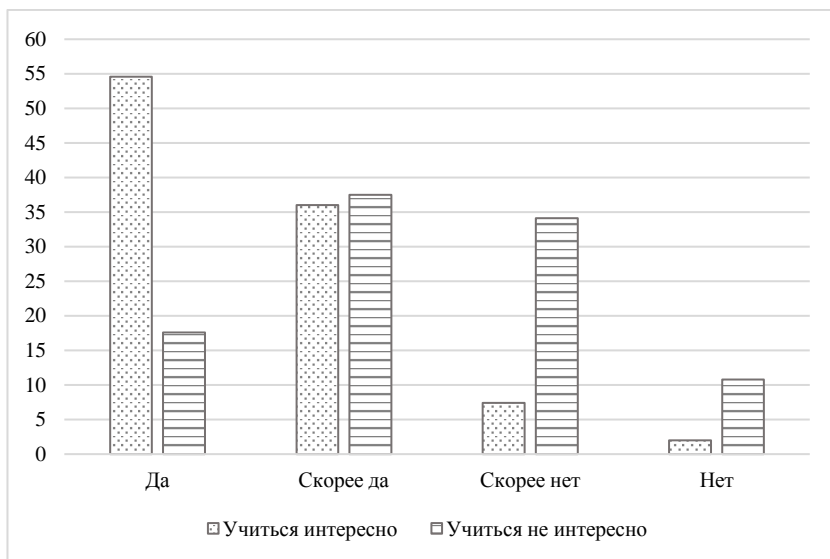


Рис. 16. Результаты ответов русскоязычных учащихся на вопрос «Комфортно ли Вам в школе?» (в %)

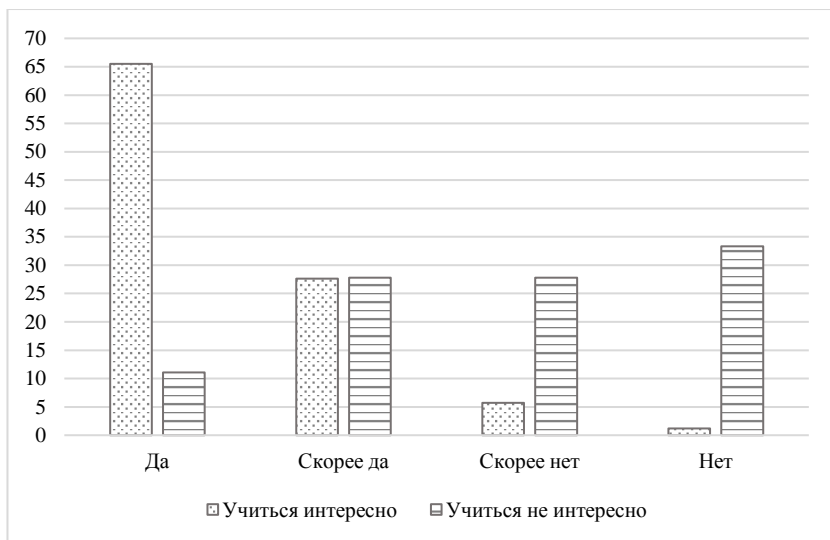


Рис. 17. Результаты ответов учащихся-инофонов на вопрос «Комфортно ли Вам в школе?» (в %)

Как видим, учащимся, которым учиться не интересно в школе менее комфортно, чем тем, которым учиться интересно. Было удивительно, если бы было не так.

Сравнить результаты опроса русскоязычных и учащихся-инофонов можно на рисунках 18 и 19. Существенных отличий не наблюдаем, разве что более выражено проступает дискомфорт в группе учащихся-инофонов, которым учиться не интересно.

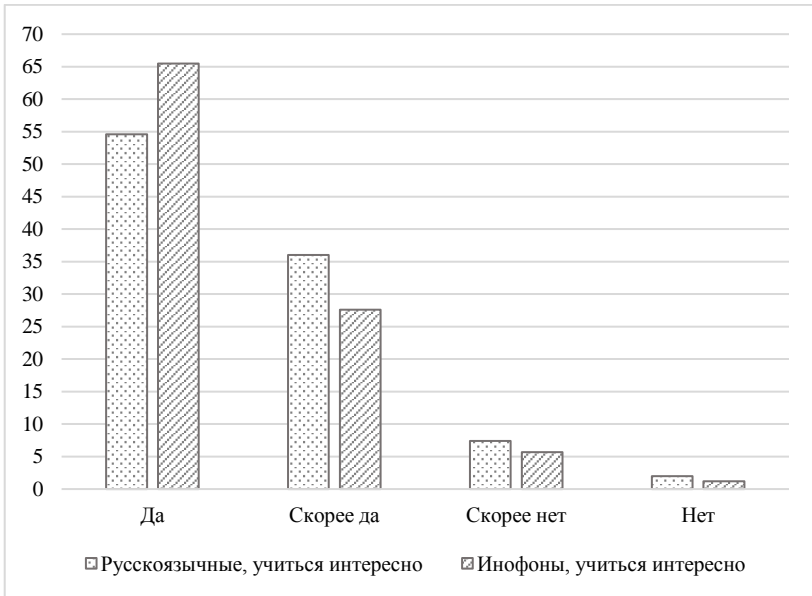


Рис. 18. Сравнение результатов ответов русскоязычных и учащихся-инофонов на вопрос «Комфортно ли Вам в школе?»
Учащиеся, которым учиться интересно (в %)



Рис. 19. Сравнение результатов ответов русскоязычных и учащихся-инофонов на вопрос «Комфортно ли Вам в школе?»
Учащиеся, которым учиться не интересно (в %)

Трудности в обучении

Анализ ответов на вопрос «С какими трудностями Вы сталкиваетесь в процессе обучения?» (см. рис. 20) показывает, что инофонам учиться труднее. Если у русскоязычных учащихся трудностей не испытывают 37,9% от общего их количества отвечавших, то у инофонов – 29,5%. Доля учащихся-инофонов выше доли русскоязычных учащихся среди испытывающих трудности:

- в управлении своим поведением и эмоциями;
- в общении со сверстниками и взрослыми;
- в понимании учебного материала;
- в способности сосредоточиться на учебной работе на уроке;
- в понимании разговорного русского языка.

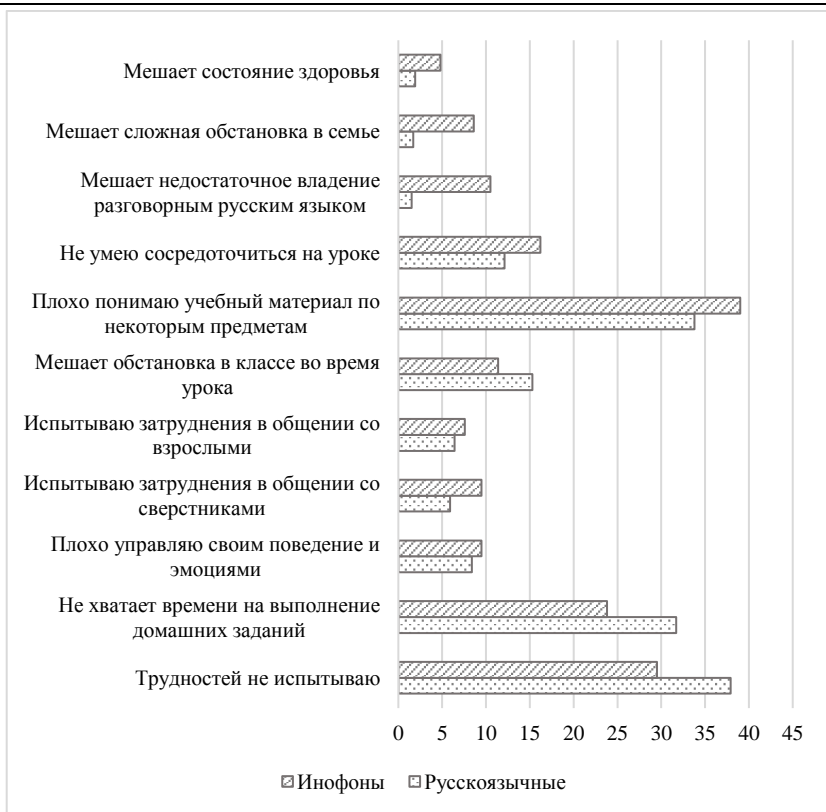


Рис. 20. Результаты ответов на вопрос «С какими трудностями Вы сталкиваетесь в процессе обучения?» (в %)

Большей доли учащихся-инофонов по сравнению с русскоязычными мешает сложная обстановка в семье и состояние здоровья. В тоже время учащиеся-инофоны меньшее значение придают учебным достижениям: несмотря на все трудности доля учащихся-инофонов, жалующихся на нехватку времени на выполнение домашнего задания и мешающую учиться обстановку в классе, меньше доли русскоязычных учащихся, высказывающих такие же жалобы.

Проанализируем распределение мнений учащихся при ответе на вопрос о трудностях в процессе обучения по пяти, выбранным нами ранее группам:

- все респонденты;
 - русскоязычные учащиеся, которым учиться интересно;
 - русскоязычные учащиеся, которым учиться не интересно;
 - учащиеся-инофоны, которым учиться интересно;
 - учащиеся-инофоны, которым учиться не интересно
- (см. рис. 21-31).

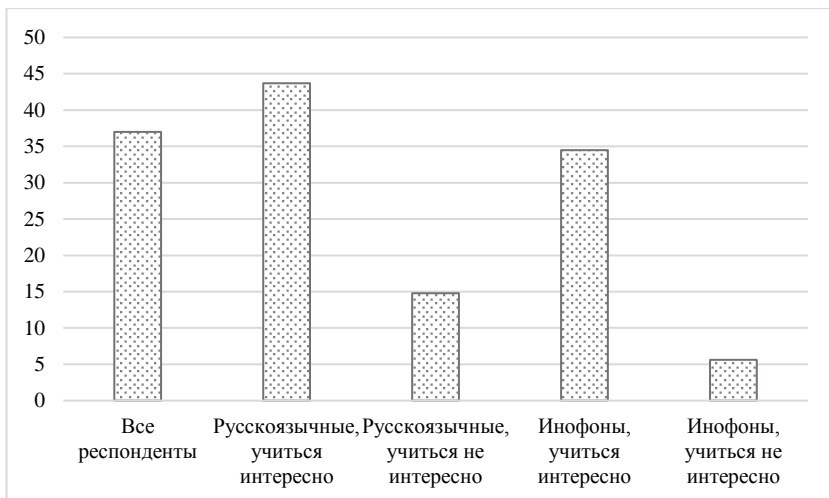


Рис. 21. Мнение «Трудностей не испытываю» (в %)

Большинство респондентов испытывает трудности в обучении (см. рис. 21). В наименьшей степени затрудняются русскоязычные учащиеся, которым учиться интересно – не испытывают трудностей в учении 43,7% учащихся. Наиболее затруднительно обучение для учащихся-инофонов, которым учиться не интересно – не испытывают трудностей 5,6% учащихся. Видим, что в целом русскоязычным учащимся учиться менее трудно, чем инофонам, а учащимся, интересующимся учебой, учиться легче, чем тем, которым учиться не интересно. При этом мы не делаем выводов о том, что является причиной, а что следствием: учиться не интересно, потому что трудно, или, наоборот, трудно, потому что не интересно. Вопрос сложный, а трудности и интерес к учебе далеко не всегда связаны напрямую. Нередко учиться интересно как раз потому, что трудно.

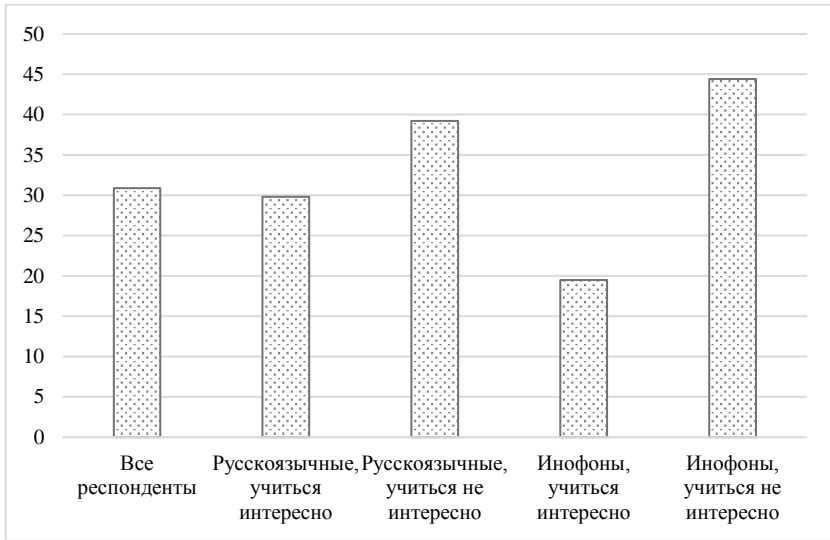


Рис. 22. Мнение «Не хватает времени на выполнение домашнего задания» (в %)

Почти у трети респондентов (30,9%) не хватает времени на выполнение домашнего задания. Больше других страдают от нехватки времени на выполнение домашнего задания учащиеся, которым учиться не интересно (русскоязычные – 39,2%, инофоны – 44,4%). Мы не беремся объяснять причины нехватки времени на выполнения домашнего задания. Причин появления такого ответа на вопрос о трудностях в обучении может быть множество, начиная от объективно существующей перегрузки учащихся и заканчивая попыткой ученика объяснить свое нерадение: сказал, что времени не хватило, а на самом деле домашнее задание не делал вообще.

8,6% от общего количества респондентов ссылаются на неумение управлять своим поведением и эмоциями (см. рис. 23). Наибольшая доля, испытывающих такое затруднение в учебе, среди русскоязычных учащихся, не интересующихся учебой (15,9%).

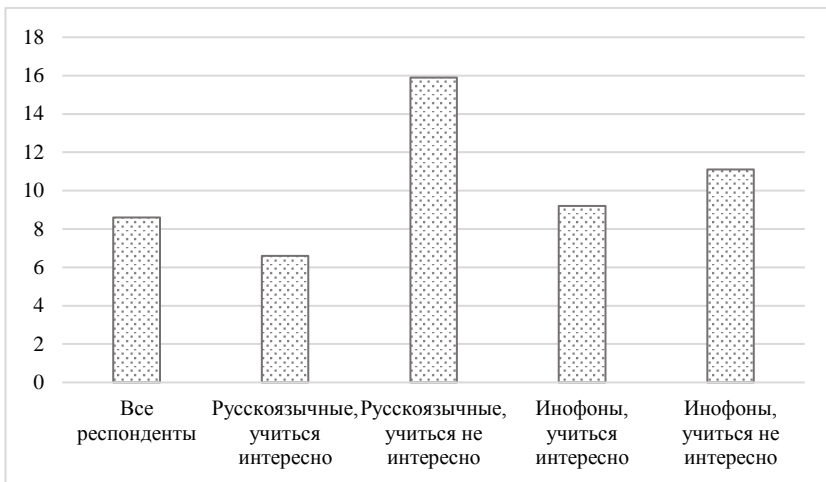


Рис. 23. Мнение «Плохо управляю своим поведением и эмоциями» (в %)

Наибольшая доля учащихся, испытывающих затруднения в общении со сверстниками, приходится на группу учащихся-инофонов, не интересующихся учебой – 27,8% (см. рис. 24). В остальных, выделенных нами группах, таких учащихся около 6%.

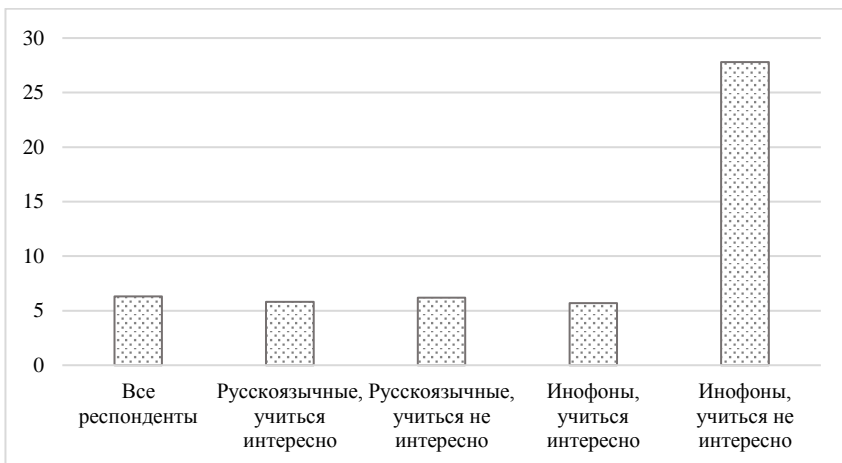


Рис. 24. Мнение «Испытываю затруднения в общении со сверстниками» (в %)

В общении со взрослыми в большей степени затрудняются учащиеся, которым учиться не интересно (см. рис. 25). Среди русскоязычных их 13,1%, среди инофонов – 11,1%. Может быть, если бы у них не было затруднений с общением со взрослыми, а в школе взрослые – это учителя, то и учиться было бы интересно?

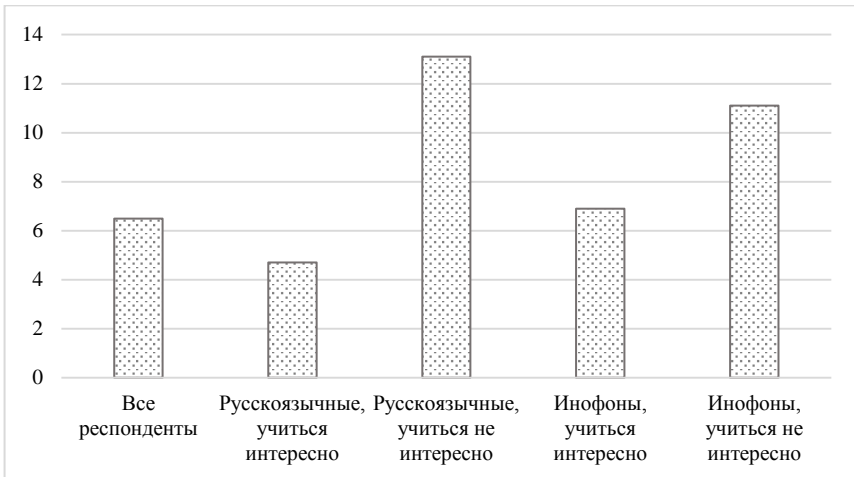


Рис. 25. Мнение «Испытываю затруднения в общении со взрослыми» (в %)

Обстановка в классе во время урока мешает 14,9% учащимся от общего количества опрошенных (см. рис. 26). Очевидно, что обстановка в классе во время урока должна помогать, но никак не мешать. Есть о чем подумать педагогам.

И еще есть о чем задуматься. На вопросы анкеты отвечали школьники, обучающиеся вместе, в одних и тех же классах: анкетирование осуществлялось среди всех учащихся класса при условии, что в данном классе учатся инофоны. Почему же в одних и тех же классах обстановка признается мешающей обучению в большей мере учащимися, которым учиться не интересно? Сравните результаты, показанные на рисунке 26. Можно предположить, что отсутствие интереса к учебе связано со сложностью учебного труда, а когда сложно, то мешают и отвлекают даже незначительные факторы,

поэтому, например, незначительный шум на уроке не мешает интересующимся учебой и мешает не интересующимся, им учиться сложно. Но это только предположение.

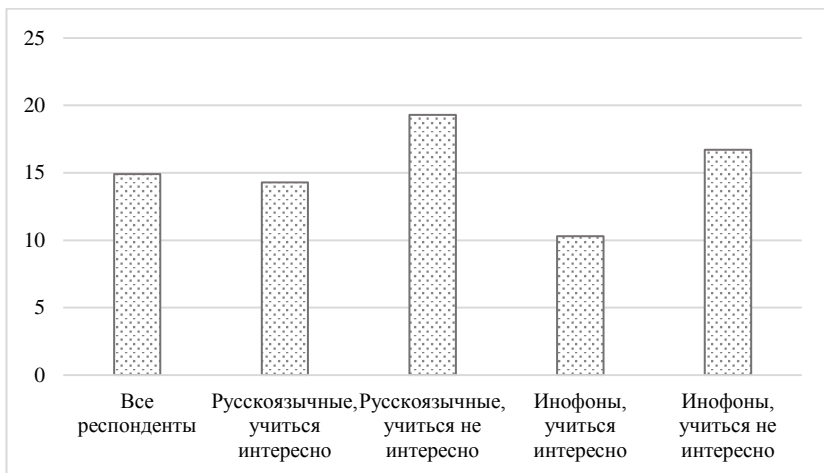


Рис. 26. Мнение «Мешает обстановка в классе во время урока» (в %)

Больше трети всех респондентов (34,4%) плохо понимают учебный материал по тем или иным учебным предметам (см. рис. 27). Конечно же любой ученик (даже самый одаренный) не может одинаково успешно осваивать все учебные предметы, содержание каких-то предметов усваивается легче, других труднее, но в пределах обязательного, определенного образовательным стандартом (основной образовательной программой), минимума непонимания не должно быть ни у кого. Здесь учащиеся говорят о плохом понимании учебного материала, то есть о не усвоении обязательного минимума содержания учебного предмета. Это прямая недоработка (некачественная работа) учителей. Если есть сомнения в достоверности приведенных данных, то можно посмотреть результаты государственных итоговых аттестаций учащихся 9-х и 11-х классов (ОГЭ и ЕГЭ).

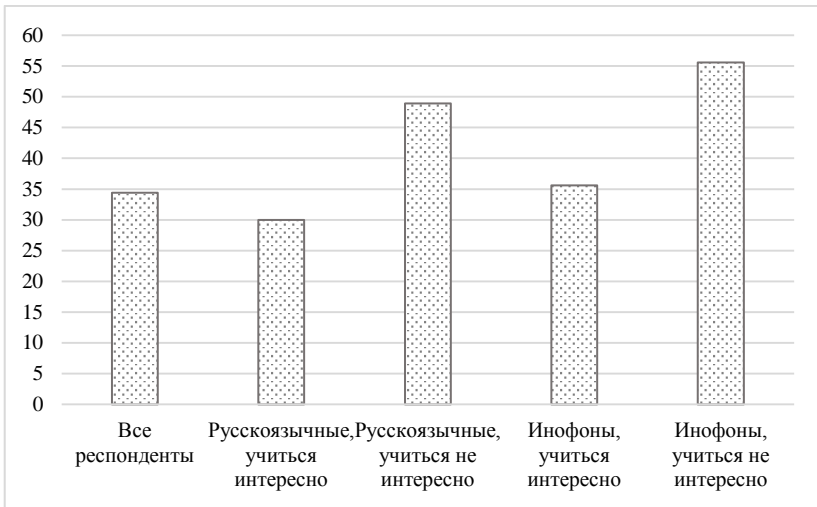


Рис. 27. Мнение «Плохо понимаю учебный материал по некоторым предметам» (в %)

Обратим внимание, что доля плохо понимающих учебный материал выше в группах учащихся, которым учиться не интересно. Также эта доля выше в группах инофонов по сравнению с аналогичными группами русскоязычных учащихся.

Более десятой доли всех учащихся (12,5%) не умеют сосредоточиться на уроке (см. рис. 28). Это много. В большей мере умением сосредоточиться обладают учащиеся, которым учиться интересно: русскоязычные (не умеют сосредоточиться) – 9,4%, инофоны (не умеют сосредоточиться) – 12,6%. Для учащихся, которым учиться не интересно, показатели такие: русскоязычные (не умеют сосредоточиться) – 22,7%, инофоны (не умеют сосредоточиться) – 33,3%. И здесь показатели у русскоязычных лучше по сравнению с аналогичными группами учащихся-инофонов.

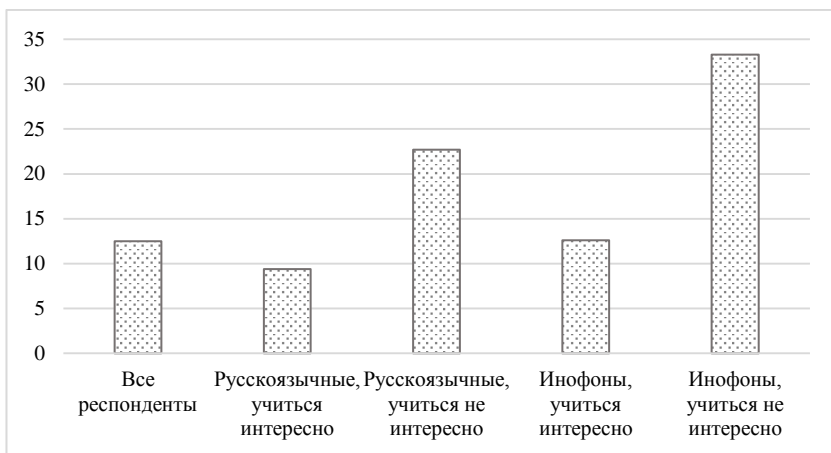


Рис. 28. Мнение «Не умею сосредоточиться на уроке» (в %)

Среди всех респондентов всего 2,4% отметивших, что им мешает недостаточное владение разговорным русским языком (см. рис. 29). Доля недостаточно владеющих русским языком у учащихся-инофонов значительно выше, чем у русскоязычных, что понятно и ожидаемо. Удивительно, что есть русскоязычные учащиеся, отметившие у себя недостаточное владение родным языком. Все они родились в России, в регионах, где основное население русскоязычные, поэтому нельзя объяснить недостаточно хорошее владение родным языком необходимостью частого общения с окружающими на неродном языке. Можно предположить, что недостаточное владение разговорным русским языком эти учащиеся связывают с трудностями овладения учебным предметом «Русский язык».



Рис. 29. Мнение «Мешает недостаточное владение разговорным русским языком» (в %)

Сложная обстановка в семье мешает небольшому количеству учащихся: по всей выборке – 2,4%, в группе русскоязычных учащихся, которым учиться интересно – 1,6%, в группе русскоязычных учащихся, которым учиться не интересно – 2,3%, в группе инофонов, которым учиться интересно – 8%, в группе инофонов, которым учиться не интересно – 11,1% (см. рис. 30). Неблагополучная обстановка в семьях инофонов встречается чаще.



Рис. 30. Мнение «Мешает сложная обстановка в семье» (в %)

Доля учащихся-инофонов, жалующихся на состояние здоровья, как помеху успешному обучению, выше соответствующей доли русскоязычных учащихся (см. рис. 31).

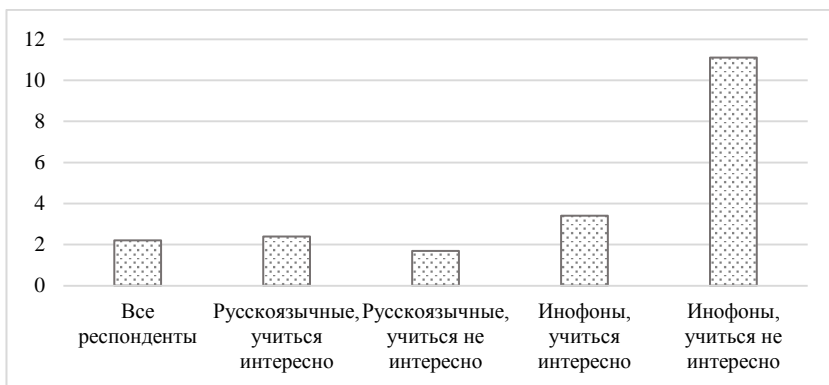


Рис. 31. Мнение «Мешает состояния здоровья» (в %)

Кроме выбора заданных мнений, которые мы проанализировали, были высказаны немногочисленные другие мнения (высказывались только русскоязычные учащиеся) о том, что мешает учиться:

- трое учащихся отметили, что мешает собственная лень;
- двое ссылаются на увлечение чем-то другим, не связанным с учебой: «хожу на много секций», «есть хобби»;
- не выбрана будущая профессия;
- «наличие предметов, которые на дух не переношу»;
- «не высыпаюсь, в школе весной и осенью холодно»;
- «некоторым учителям все равно, понял я тему или нет, что доставляет неудобства, другие учителя слишком часто устраивают самостоятельные работы (чуть ли не каждый урок), не учитывая, понял я тему или нет»;
- одна ученица жалуется на отсутствие помощи со стороны психолога (в школе его нет).

С каждой названной «помехой» нужно разбираться индивидуально – и лень можно побороть, можно – самому, а с помощью учителя должно получиться быстрее и лучше, и занятия в секциях можно организовать так, что они не будут мешать учебе, и учитель – профессионал не будет мириться с тем, что его предмет «на дух не

переносят»... Для того, чтобы учитель действительно мог помочь своим ученикам преодолеть трудности обучения, нужно не так уж и много – быть равнодушным к своим ученикам.

К кому учащиеся обращаются за помощью

Посмотрим на результаты ответов на вопрос «К кому Вы обращаетесь за помощью в решении своих проблем?» (см. рис. 32). Для русскоязычных учащихся главными помощниками являются родители (61,1%), чего нельзя сказать об инофонах, которые чаще обращаются за помощью к классному руководителю (43,8%), чем к родителям (42,8%). Русскоязычные учащиеся обращаются за помощью к классному руководителю реже, чем инофоны (34,6%). Доли учащихся, обращающихся за помощью к администрации школы, учителям-предметникам, друзьям за пределами школы, братьям, сестрам и другим родственникам, у русскоязычных и учащихся-инофонов практически одинаковы. К школьным друзьям за помощью чаще обращаются русскоязычные учащиеся (41,6%). У инофонов этот показатель – (35,2%).

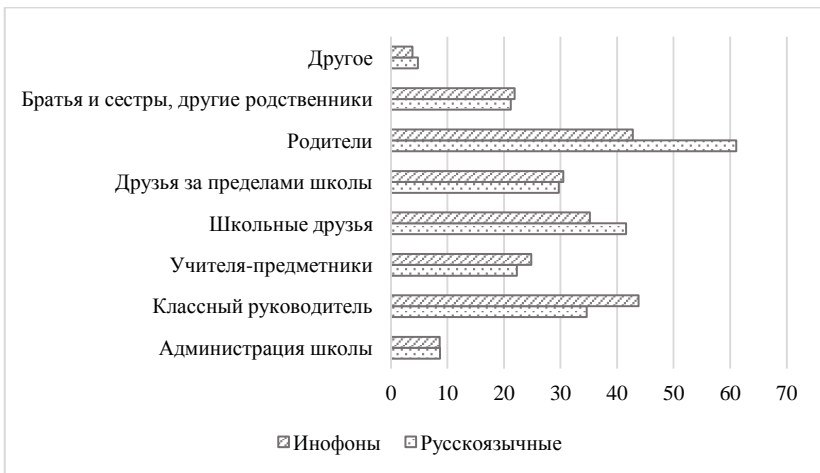


Рис. 32. Результаты ответа на вопрос «К кому Вы обращаетесь за помощью в решении своих проблем?» (в %)

Распределение частоты обращений по адресатам и группам респондентов (русскоязычные, инофоны, учиться интересно, учиться не интересно) показаны на рисунках 33-39.

Администрация школ не является популярным адресатом среди всех учащихся для обращений за помощью, реже всех к администрации обращаются русскоязычные учащиеся, которым учиться не интересно (2,8%), показатели для остальных групп лежат в пределах от 8 до 11% (см. рис. 33).



Рис. 33. Данные о частоте обращений за помощью к администрации школы (в %)

К классным руководителям учащиеся-инофоны обращаются чаще русскоязычных учащихся (см. рис. 34). В группах респондентов, которым учиться интересно у инофонов показатель – 47,1%, у русскоязычных – 39,1%. В группах респондентов, которым учиться не интересно, у инофонов показатель – 27,8%, у русскоязычных – 16,5%. С чем это связано, судить трудно, возможно, это ответная реакция на бо́льшую заботу классных руководителей о проблемных детях, которыми инофоны, по большей части своей, являются.



Рис. 34. Данные о частоте обращений за помощью к классным руководителям (в %)

И к учителям-предметникам инофоны обращаются чаще русскоязычных учащихся (см. рис. 35). У инофонов, которым интересно учиться, доля обращений составляет 26,4%, у русскоязычных – 24,8%. У инофонов, которым не интересно учиться, доля обращений составляет 16,7%, у русскоязычных – 11,9%.

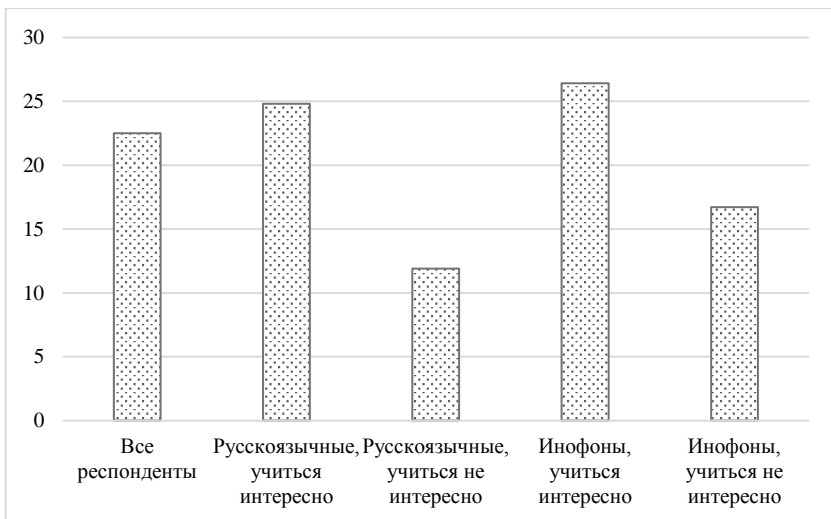


Рис. 35. Данные о частоте обращений за помощью к учителям-предметникам (в %)

Частота обращений за помощью к школьным друзьям практически одинакова для всех групп респондентов (см. рис. 36). Обратим внимание лишь на то, что учащиеся, которым учиться не интересно, обращаются за помощью к школьным друзьям чаще, чем те, которым учиться интересно. Предположим, что сказывается большее доверие к друзьям, чем к учителям – учиться-то не интересно.

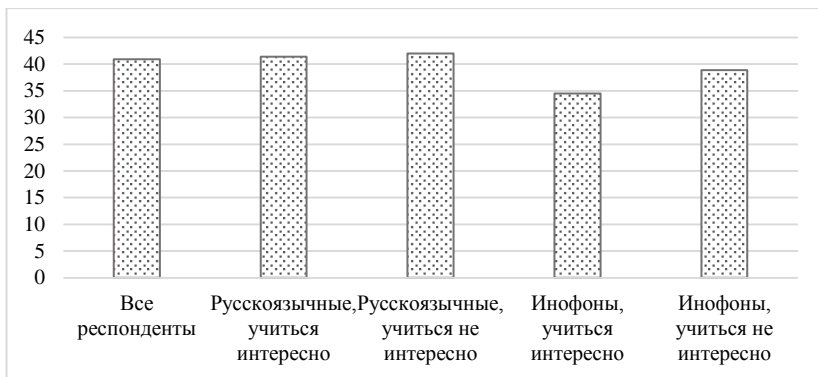


Рис. 36. Данные о частоте обращений за помощью к школьным друзьям (в %)

Наше предположение о приоритетности доверия к друзьям подтверждается еще раз данными о частоте обращений за помощью к друзьям за пределами школы (см. рис. 37). Здесь картина более яркая по сравнению с предыдущей, характеризующей частоту обращений к школьным друзьям. Русскоязычные учащиеся, которым учиться не интересно имеют показатель – 40,9%, интересующиеся учебой – 26,8%. Учащиеся-инофоны, которым учиться не интересно – 38,9%, интересующиеся учебой – 28,7%.

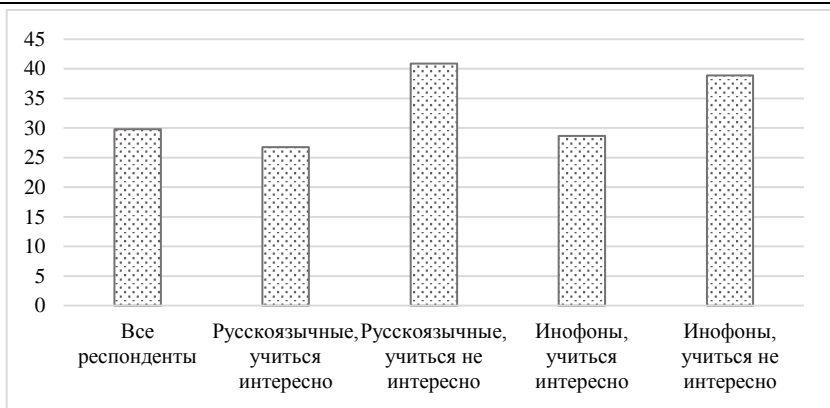


Рис. 37. Данные о частоте обращений за помощью к друзьям за пределами школы (в %)

Русскоязычные учащиеся чаще обращаются за помощью к родителям, чем учащиеся-инофоны (см. рис. 38).

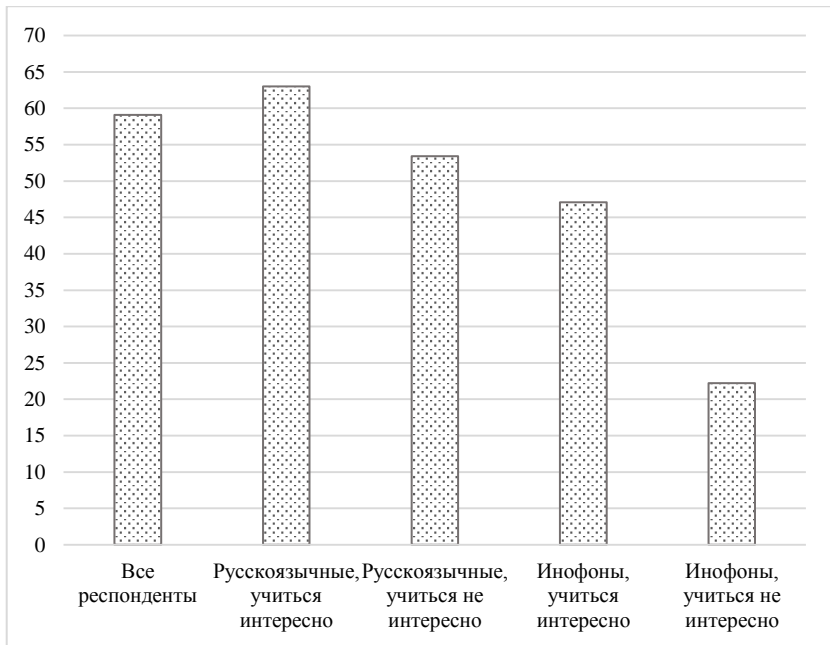


Рис. 38. Данные о частоте обращений за помощью к родителям (в %)

Частота обращений за помощью к братьям, сестрам и другим родственникам у всех групп респондентов примерно одинаковая (см. рис. 39).

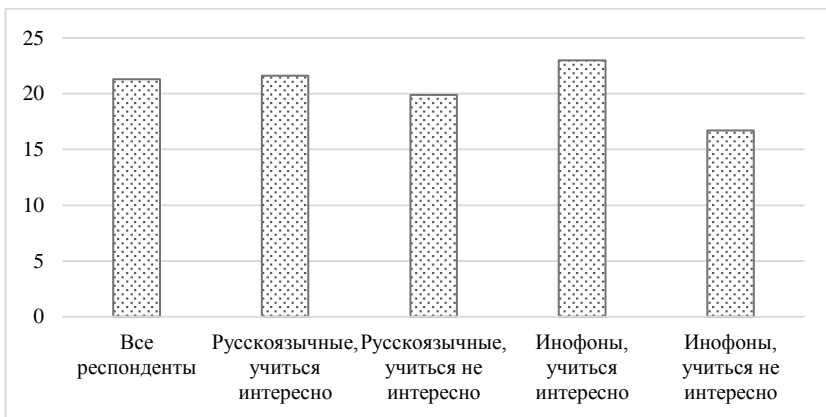


Рис. 39. Данные о частоте обращений за помощью к братьям, сестрам и другим родственникам (в %)

Большинство других, не вошедших в список для выбора, мнений свелось к утверждению: «свои проблемы решаю сам (сама)». Двое респондентов ответили, что ищут решение своих проблем в Интернете, при этом непонятно – обращаются они в сетевые сообщества или ищут информацию для решения познавательных проблем.

Роль школьного психолога и социального педагога

Учащиеся-инофоны немного чаще обращаются за помощью к психологам или социальным педагогам (см. рис. 40), но, как видим, учащиеся вообще редко обращаются к психологу и социальному педагогу и связано это с их отсутствием в школах.

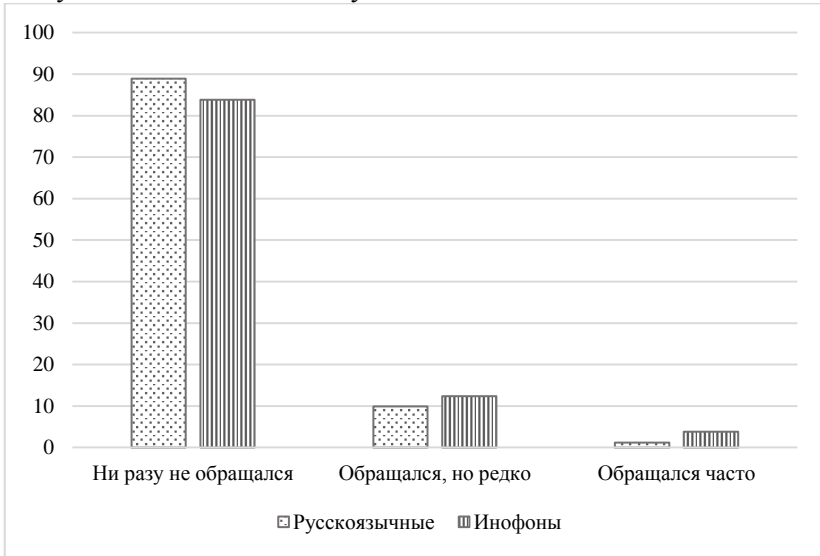


Рис. 40. Результаты ответа на вопрос «Обращались ли Вы за помощью в решении своих проблем к школьному психологу или социальному педагогу?» (в %)

Школа и родители

Родители немногих учащихся часто посещают школу (см. рис. 41). Родители русскоязычных учащихся имеют по этому показателю почти двукратное преимущество (13,1% против 6,7%), но даже 13,1% – это мало. Хорошая школа работает в тесном контакте с родителями учащихся, и родители посещают школу не для того, чтобы выслушать жалобы учителей на своих детей. Педагогов, родителей и учащихся объединяют общие дела, которые являются мощнейшим инструментом воспитания школьников.

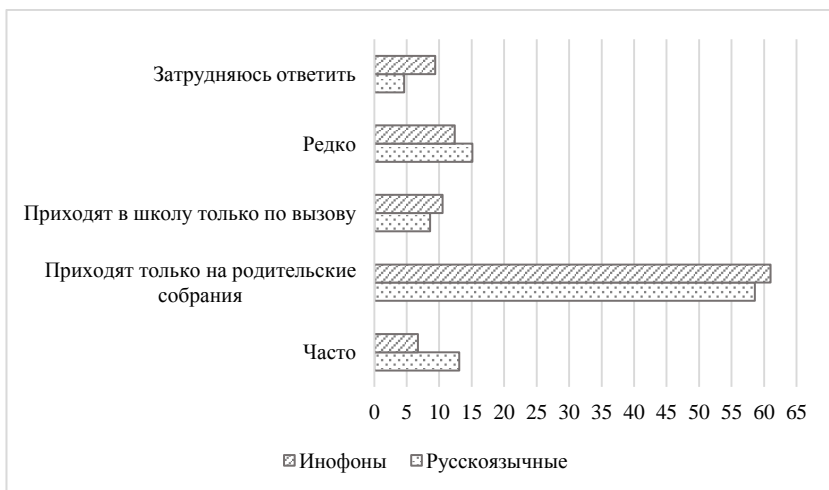


Рис. 41. Результаты ответа на вопрос «Как часто Ваши родители посещают школу?» (в %)

Большинство родителей приходят в школу только на родительские собрания, доля родителей учащихся-инофонов здесь немного выше. Родителей, посещающих школу редко или только по вызову педагогов, немного, их доли у учащихся-инофонов и русскоязычных отличаются незначительно.

Удовлетворенность школой

Удовлетворенность респондентов школой, педагогами, образовательным процессом, участниками которого они являются, определялась по двенадцати позициям:

- 1) состояние преподавания большинства предметов;
- 2) отношение учителей к ученикам;
- 3) возможность с пользой проводить время после уроков (кружки, секции, клубы, праздники и т.п.);
- 4) возможность показать свои учебные достижения (олимпиады, конкурсы, соревнования);
- 5) бытовые условия в школе (чистота, питание, медицинская помощь, удобство мебели);

- 6) уровень компьютеризации (цифровизации);
- 7) информационное сопровождение учебного процесса (возможность узнавать через Интернет-сайт оценки, расписание, домашнее задание, новости, объявления и пр.);
- 8) возможность проявить свою индивидуальность, раскрыть свои творческие способности;
- 9) возможность укрепить свое здоровье;
- 10) эмоциональная комфортность;
- 11) возможность получить помощь в решении своих проблем;
- 12) эстетика школы, качество оформления помещений.

По каждой позиции удовлетворенность оценивалась по 4-балльной шкале:

- полностью удовлетворен (удовлетворена);
- скорее удовлетворен (удовлетворена);
- скорее не удовлетворен (не удовлетворена);
- полностью не удовлетворен (не удовлетворена).

Итоговая оценка удовлетворенности определялась по формуле:

$$OY = \frac{K_1 N_{пу} + K_2 N_{су} + K_3 N_{снy} + K_4 N_{пнy}}{N}, \text{ где}$$

OY – оценка удовлетворенности,

K – весовые коэффициенты оценок, выставленных респондентами ($K_1=2, K_2=1, K_3=-1, K_4=-2$),

$N_{пу}$ – количество респондентов, высказавших полную удовлетворенность данной позицией,

$N_{су}$ – количество респондентов, выставивших оценку «скорее удовлетворен (удовлетворена)» по данной позиции,

$N_{снy}$ – количество респондентов, выставивших оценку «скорее не удовлетворен (не удовлетворена)» по данной позиции,

$N_{пнy}$ – количество респондентов, выставивших оценку «полностью не удовлетворен (не удовлетворена)» по данной позиции,

N – общее количество респондентов, принявших участие в оценивании.

Максимальная оценка, которую может иметь оцениваемая позиция – 2 (все респонденты полностью удовлетворены), минимальная – –2 (все респонденты полностью не удовлетворены), при равенстве оценок с положительными и отрицательными весовыми коэффициентами получим оценку 0.

Сравним оценки удовлетворенности школой, педагогами и образовательным процессом, выставленные уже традиционными группами респондентов: русскоязычные (учиться интересно и учиться не интересно) и учащимися-инофонами (учиться интересно и учиться не интересно).

Оценки удовлетворенности состоянием преподавания, данные русскоязычными учащимися и инофонами, очень мало отличаются друг от друга (см. рис. 42). Учащиеся, которым учиться интересно, оценивают состояние преподавания выше оценки «скорее удовлетворен». Учащиеся, которым учиться не интересно, дают оценку близкую к середине шкалы, но в положительных значениях, то есть среди отвечавших преобладает удовлетворительное отношение к состоянию преподавания большинства предметов.



Рис. 42. Оценки удовлетворенности состоянием преподавания большинства предметов

Оценки удовлетворенности отношением учителей к ученикам практически повторяют оценки состояния преподавания. (см.

рис. 43). Учащиеся, которым учиться интересно, дают оценки выше, чем «скорее удовлетворен», которым учиться не интересно – в положительных значениях, но ниже, чем «скорее удовлетворен». И русскоязычные учащиеся, и инофоны дают близкие по значению оценки.

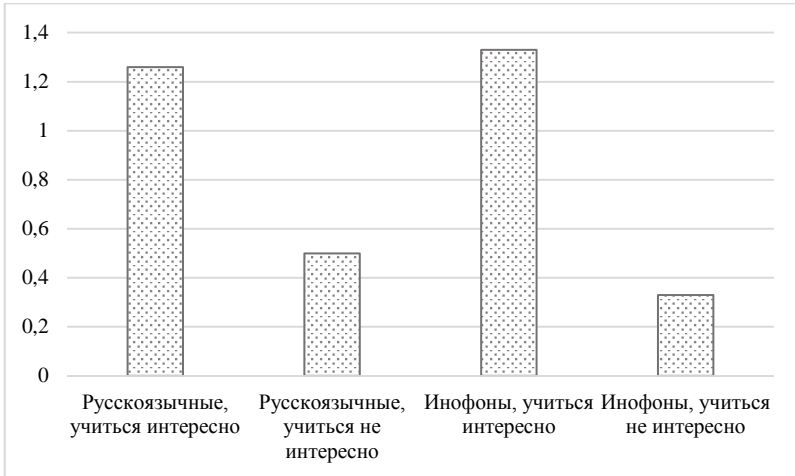


Рис. 43. Оценки удовлетворенности отношением учителей к ученикам

Соотношение, полученное нами в оценках удовлетворенности по первым двум позициям, сохраняется и в оценках удовлетворенности возможностями с пользой проводить время после уроков, занимаясь в кружках, секциях, клубах, участвуя в организации различных мероприятий (см. рис. 44). Отметим, что при сохранении соотношений оценок удовлетворенности, даваемых разными группами учащихся, общий уровень удовлетворенности снизился – для учащихся, которым учиться интересно, уровень ниже оценки «скорее удовлетворен», для учащихся, которым учиться не интересно, – оценки уровня удовлетворенности вплотную приблизились к середине шкалы (оценке «0»).



Рис. 44. Оценки удовлетворенности возможностью с пользой проводить время после уроков (кружки, секции и т.п.)

Нет существенных отличий от трех предыдущих позиций в оценках удовлетворенности возможностями показать свои учебные достижения, участвуя в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях (см. рис. 45).

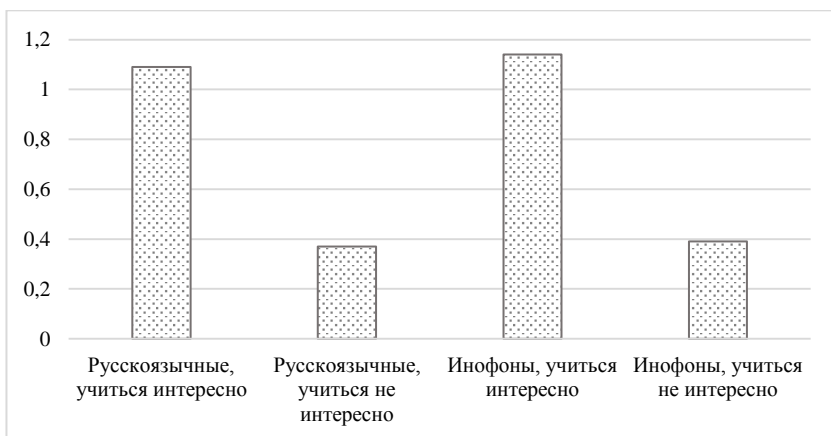


Рис. 45. Оценки удовлетворенности возможностью показать свои учебные достижения (олимпиады, конкурсы)

Оценки удовлетворенности бытовыми условиями в школе низкие (см. рис. 46). Группы учащихся, которым учиться не интересно, дают отрицательные оценки, то есть ниже средних (русскоязычные – $-0,01$, учащиеся-инофоны – $-0,06$), в этих группах преобладают неудовлетворительные оценки.



Рис. 46. Оценки удовлетворенности бытовыми условиями в школе

В оценках удовлетворенности уровнем компьютеризации учебного процесса (см. рис. 47) сохраняется уже привычное соотношение – учащиеся, которым учиться интересно, удовлетворены в большей мере тех, которым учиться не интересно. Но здесь отличие в оценках между этими группами меньше, чем в предыдущих случаях.

Информационным сопровождением учебного процесса (возможность узнавать через Интернет-сайт оценки, расписание, домашнее задание, новости, объявления и пр.) также в большей мере удовлетворены те учащиеся, которым учиться интересно (см. рис. 48).

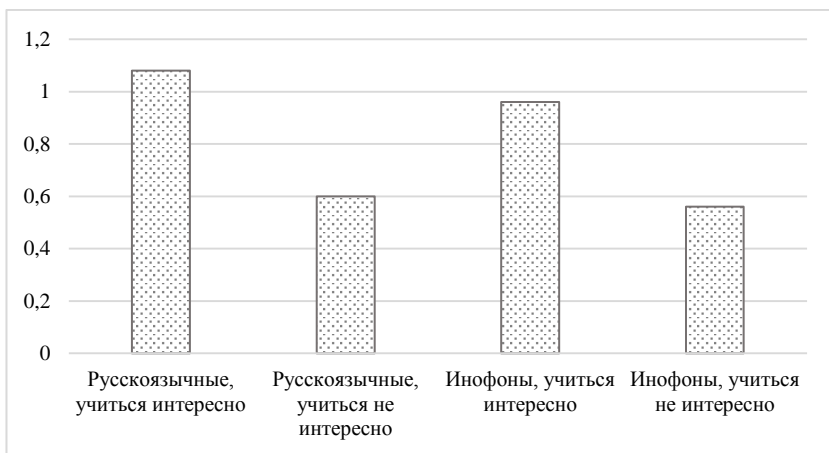


Рис. 47. Оценки удовлетворенности уровнем компьютеризации

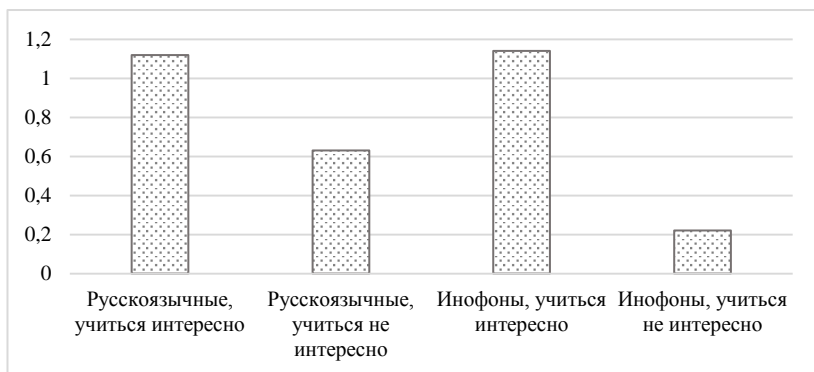


Рис. 48. Оценки удовлетворенности информационным сопровождением учебного процесса

Оценки удовлетворенности возможностями проявить свою индивидуальность, раскрыть свои творческие способности похожи на все предыдущие (см. рис. 49).

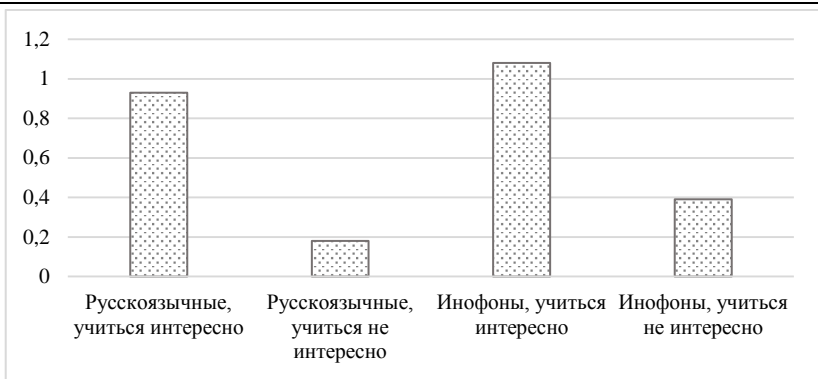


Рис. 49. Оценки удовлетворенности возможностью проявить свою индивидуальность, раскрыть свои творческие способности

Наиболее высокие оценки удовлетворенностью возможностями укрепить свое здоровье дают учащиеся-инофоны, при этом русскоязычные учащиеся, которым учиться не интересно, показывают неудовлетворительную оценку – $-0,14$ (см. рис. 50).

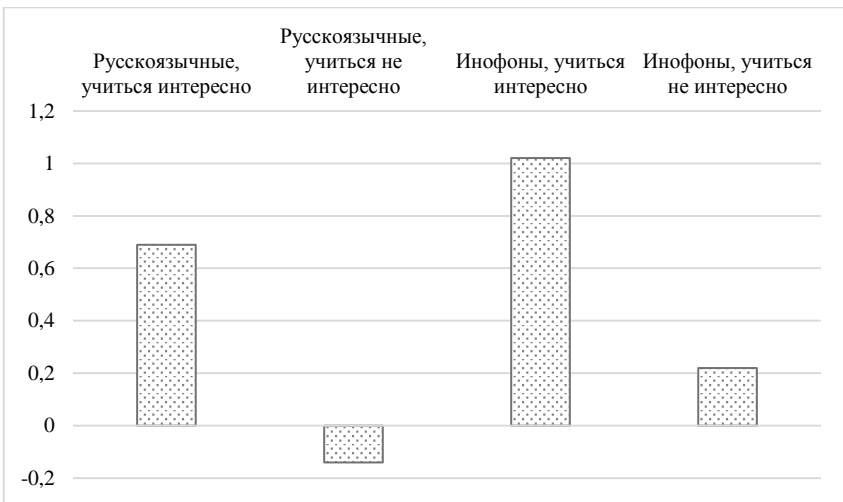


Рис. 50. Оценки удовлетворенности возможностью укрепить свое здоровье

Ничего нового не приносят оценки удовлетворенности эмоциональной комфортностью (см. рис. 51).

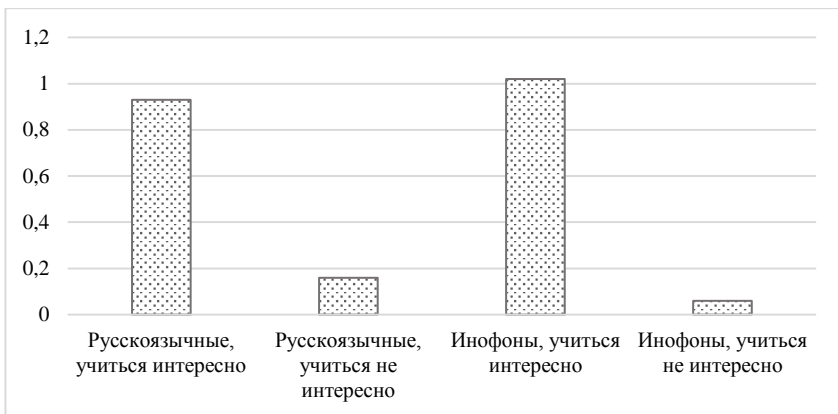


Рис. 51. Оценки удовлетворенности эмоциональной комфортностью

Не верят учащиеся, которым учиться не интересно в возможность получения помощи в решении своих проблем (см. рис. 52). Выказывают неудовлетворенность русскоязычные учащиеся (-0,08), а учащиеся-инофоны наиболее близко подошли к оценке «скорее не удовлетворен» (-0,5).

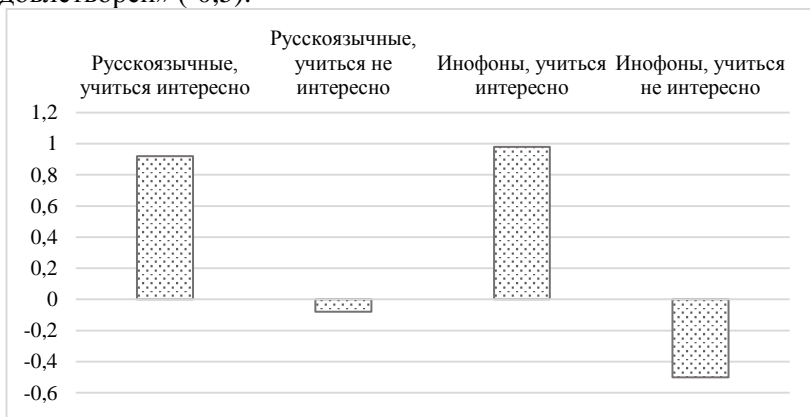


Рис. 52. Оценки удовлетворенности возможностью получить помощь в решении своих проблем

Оценки удовлетворенности эстетикой школы, качеством оформления помещений также не приносят ничего нового (см. рис. 53).

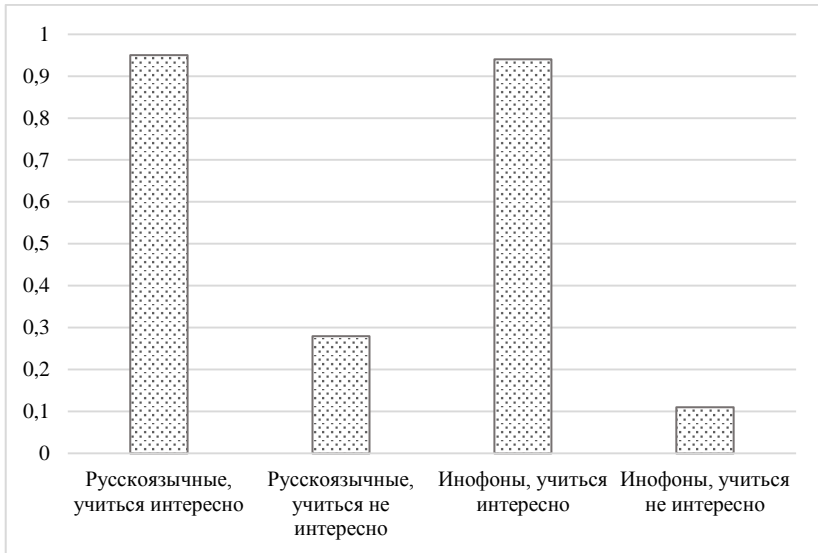


Рис. 53. Оценки удовлетворенности эстетикой школы, качеством оформления помещений

Сравним теперь оценки русскоязычных учащихся и учащихся-инофонов без деления их на группы по признаку проявления интереса к учебе (см. рис. 54).

На рисунке 54 мы дали краткие названия двенадцати позициям, характеризующим удовлетворенность учащихся школой, педагогами и образовательным процессом, полные названия этих позиций даны на страницах 32 и 33. Сравним полученные результаты:

1. Состояние преподавания большинства предметов – оценка удовлетворенности русскоязычных учащихся выше, чем у инофонов, разница составляет 0,16 балла.

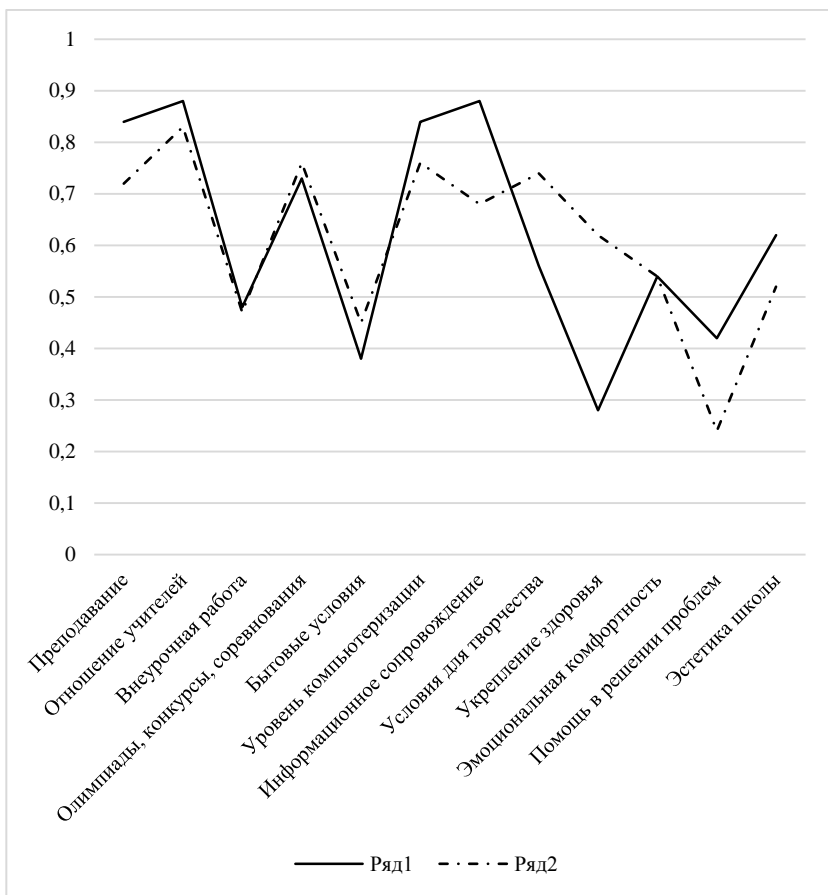


Рис. 54. Оценки удовлетворенности русскоязычных и учащихся-инофонов

2. Отношение учителей к ученикам – оценка удовлетворенности русскоязычных учащихся незначительно выше, чем у инофонов, разница составляет 0,05 балла.

3. Возможность с пользой проводить время после уроков (внеурочная работа: кружки, секции, клубы, праздники и т.п.) – оценки русскоязычных и учащихся-инофонов практически одинаковы.

4. Возможность показать свои учебные достижения (олимпиады, конкурсы, соревнования) – оценки русскоязычных и учащихся-инофонов незначительно отличаются, у инофонов оценка выше на 0,03 балла.

5. Бытовые условия в школе (чистота, питание, медицинская помощь, удобство мебели) – учащиеся-инофоны дают более высокую оценку, чем русскоязычные, разница – 0,07 балла.

6. Уровень компьютеризации (цифровизации) – русскоязычные учащиеся в большей степени удовлетворены состоянием компьютеризации школы, чем инофоны, их оценка выше на 0,08 балла.

7. Информационное сопровождение учебного процесса (возможность узнавать через Интернет-сайт оценки, расписание, домашнее задание, новости, объявления и пр.) – здесь ощутимая разница – оценка удовлетворенности русскоязычных учащихся превышает ту же оценку у инофонов на 0,2 балла.

8. Возможность проявить свою индивидуальность, раскрыть свои творческие способности – по этой позиции также наблюдается значительное отличие в оценках удовлетворенности, но теперь в большей мере удовлетворены учащиеся-инофоны, разница составляет 0,18 балла.

9. Возможность укрепить свое здоровье – и здесь учащиеся-инофоны демонстрируют значительно большую удовлетворенность, чем русскоязычные, разница составила 0,34 балла.

10. Эмоциональная комфортность – оценки удовлетворенности одинаковы.

11. Возможность получить помощь в решении своих проблем – в большей мере удовлетворены русскоязычные учащиеся, разница – 0,18 балла.

12. Эстетика школы, качество оформления помещений – большую удовлетворенность демонстрируют русскоязычные учащиеся, разница составляет 0,1 балла.

Если выстроить рассматриваемые позиции, по которым оценивалась удовлетворенность учащихся школой, педагогами и образовательным процессом, по мере уменьшения выставленных оценок, то получится следующая последовательность (напомним, что максимальная возможная оценка – 2 балла, минимальная – -2 балла):

- отношение учителей к ученикам – 0,86 балла;
- уровень компьютеризации (цифровизации) учебного процесса – 0,8 балла;
- состояние преподавания большинства предметов – 0,78 балла;
- информационное сопровождение учебного процесса (возможность узнавать через Интернет-сайт оценки, расписание, домашнее задание, новости, объявления и пр.) – 0,78 балла;
- возможность показать свои учебные достижения (олимпиады, конкурсы, соревнования) – 0,74 балла;
- возможность проявить свою индивидуальность, раскрыть свои творческие способности – 0,65 балла;
- эстетика школы, качество оформления помещений – 0,57 балла;
- эмоциональная комфортность – 0,54 балла;
- возможность с пользой проводить время после уроков (кружки, секции, клубы, праздники и т.п.) – 0,48 балла;
- возможность укрепить свое здоровье – 0,45 балла;
- бытовые условия в школе (чистота, питание, медицинская помощь, удобство мебели) – 0,42 балла;
- возможность получить помощь в решении своих проблем – 0,33 балла.

Дополнительные занятия

Результаты ответа на вопрос «Чем Вы занимаетесь дополнительно?», данные в группах русскоязычные учащиеся и инофоны, показаны на рисунке 55.

Дополнительно занимаются в школе по школьной программе примерно одинаковые доли учащихся в обеих группах: русскоязычные – 19,3%, учащиеся-инофоны – 18,1%. Доля русскоязычных учащихся, занимающихся с репетитором, значительно больше (36,5%), чем доля инофонов (21,0%).



Рис. 55. Результаты ответа на вопрос «Чем Вы занимаетесь дополнительно?» (в %)

Также доля русскоязычных учащихся, занимающихся на подготовительных курсах в образовательных организациях профессионального образования (20,9%), выше соответствующей доли учащихся-инофонов (15,2%).

Учащиеся-инофоны больший интерес, чем русскоязычные, проявляют к занятиям спортом. В школе – доля инофонов составляет 28,6%, русскоязычных – 17,4%; вне школы – инофоны – 45,7%, русскоязычные – 36,9%.

В школьных факультативах, кружках, секциях, студиях, ансамблях и т.п. доли занимающихся примерно одинаковы, русскоязычные – 14,5%, инофоны – 13,3%. Немного удивляют результаты, показывающие доли занимающихся в факультативах по русскому языку, здесь инофонов – 14,3%, а русскоязычных меньше – 11,6%. Это факультативы не для изучения русского языка как иностранного, это углубленное изучение русского языка. Получается, что интерес инофонов к русскому языку выше, чем у учащихся, для которых русский язык является родным языком.

Невысока доля учащихся, занимающихся в творческих коллективах, поддерживающих национальную культуру респондентов. У русскоязычных в школьных коллективах – 3,5%, во внешкольных – 7,8%, у инофонов в школьных коллективах – 1,9%, во внешкольных – 3,8%. Такие результаты понятны, в школах и в учреждениях культуры нет большого количества ансамблей, студий, кружков, других объединений, деятельность которых была бы направлена на поддержание и развитие русской национальной культуры или культур других народов, отсюда и такие результаты. По той же причине невелика доля учащихся, занимающихся наукой, искусством, литературой, иностранными языками в специализированных школах, клубах, кружках и т.п., у русскоязычных – это 8,0%, у инофонов – 3,8%.

Ничем не занимаются дополнительно у русскоязычных – 14,7%, у инофонов – 14,3%.

Результаты ответов на вопрос о дополнительных занятиях по группам учащихся, которым учиться интересно и которым учиться не интересно, приведены на рисунках 56-66.

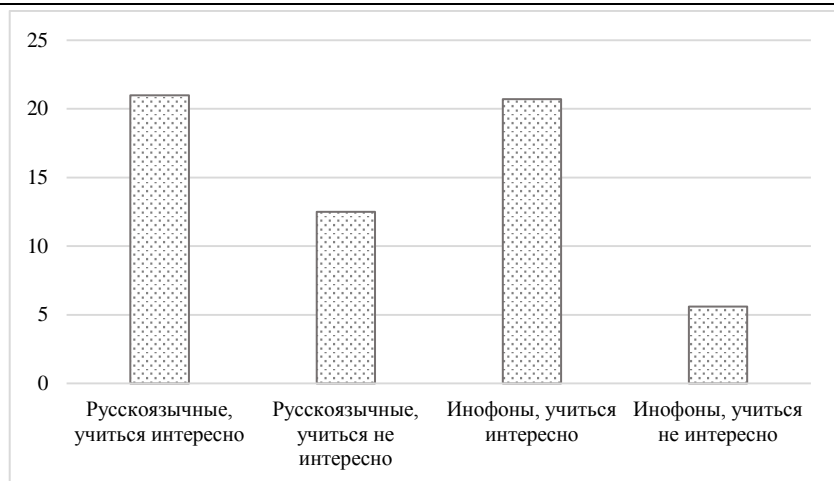


Рис. 56. Доли учащихся, занимающихся дополнительно в школе по школьной программе (в %)

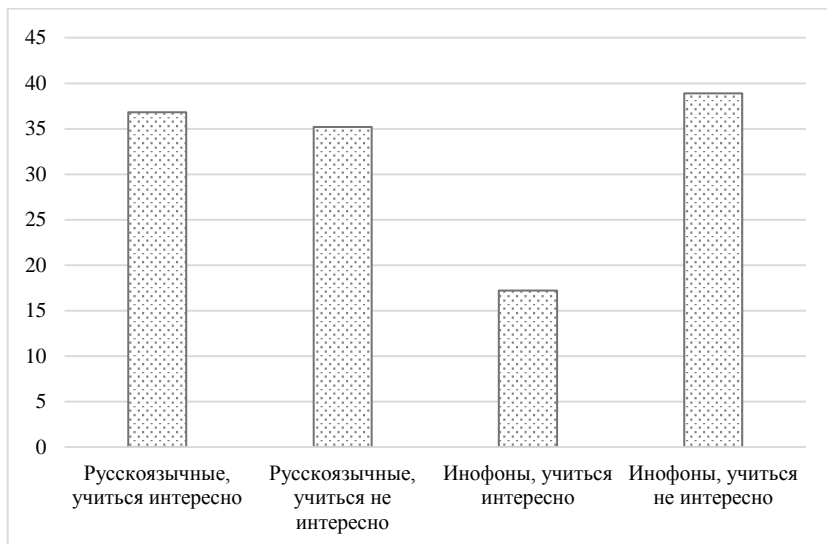


Рис. 57. Доли учащихся, занимающихся с репетитором (в %)

Если в результатах, показывающих доли учащихся, занимающихся дополнительно в школе по школьной же программе (см. рис. 56), ничего удивительного нет, тем, кому не интересно на уроках, вряд ли будет интересно осваивать то же содержание на дополнительных занятиях, то количество занимающихся с репетиторами впечатляет – практически каждый третий, а ведь в опросе участвовали не только учащиеся 9 и 11 классов (см. рис. 57). Следует признать, что школа не может (или не хочет?) на должном уровне научить своих учеников.

Меньше половины русскоязычных выпускников (учащихся 9-х и 11-х классов) и около четверти инофонов, учащихся в 9-х и 11-х классах занимаются на подготовительных курсах (см. рис. 58). Всего учащихся 9-х и 11-х классах среди русскоязычных респондентов – 66,8%, среди инофонов – 70,5%.



Рис. 58. Доли учащихся, занимающихся на подготовительных курсах в организациях профессионального образования (в %)

Доля инофонов, занимающихся спортом, выше аналогичной доли русскоязычных учащихся (см. рис. 59, 60). Интересно, что (уже привычное соотношение) в меньшей степени спортом интересуются учащиеся, которым учиться не интересно.

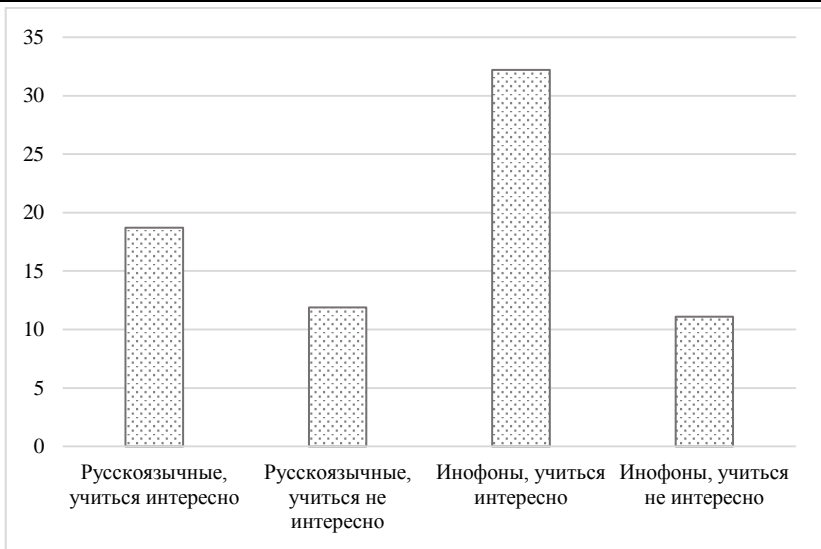


Рис. 59. Доли учащихся, занимающихся в школьных спортивных секциях (в %)

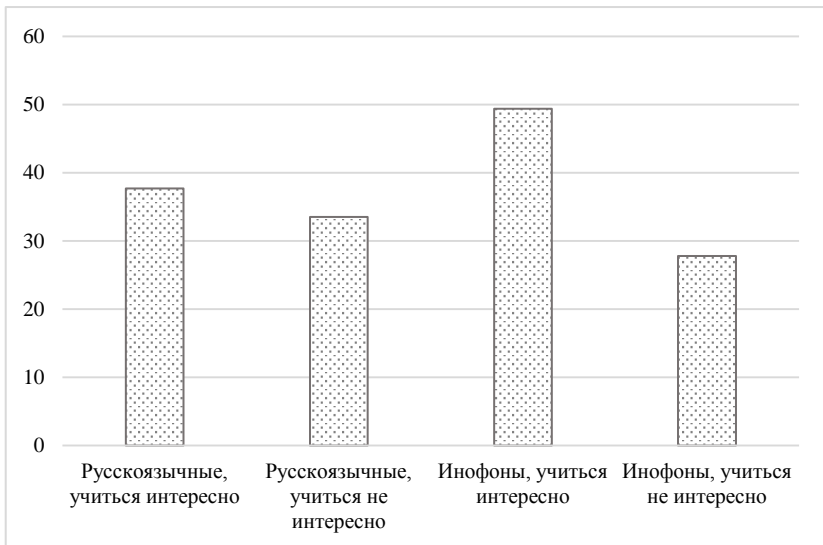


Рис. 60. Доли учащихся, занимающихся спортом вне школы (в %)

Среди учащихся-инофонов, которым учиться неинтересно, нет ни одного, занимающегося в факультативах, кружках, секциях, студиях, ансамблях (см. рис. 61).

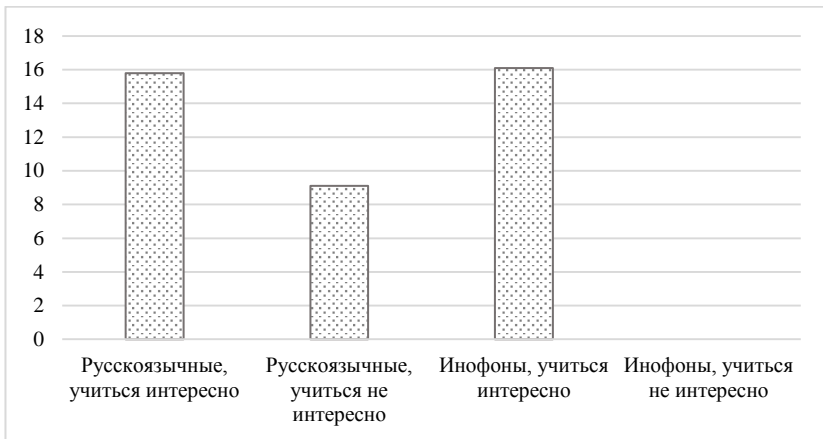


Рис. 61. Доли учащихся, занимающихся в факультативах, кружках, секциях, студиях, ансамблях (в %)

В большей мере углубленным изучением русского языка интересуются учащиеся-инофоны, которым учиться интересно (см. рис. 62).

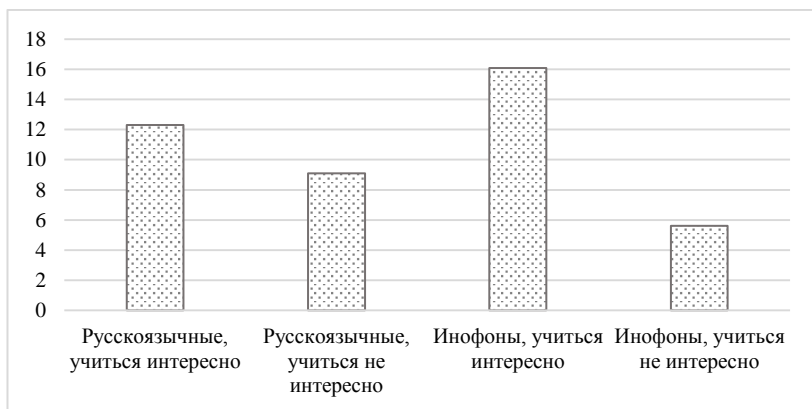


Рис. 62. Доли учащихся, занимающихся в факультативах по русскому языку (в %)

Нет учащихся-инофонов, которым учиться не интересно, занимающихся в школьных или внешкольных творческих коллективах, поддерживающих национальную культуру их народов (см. рис. 63, 64).

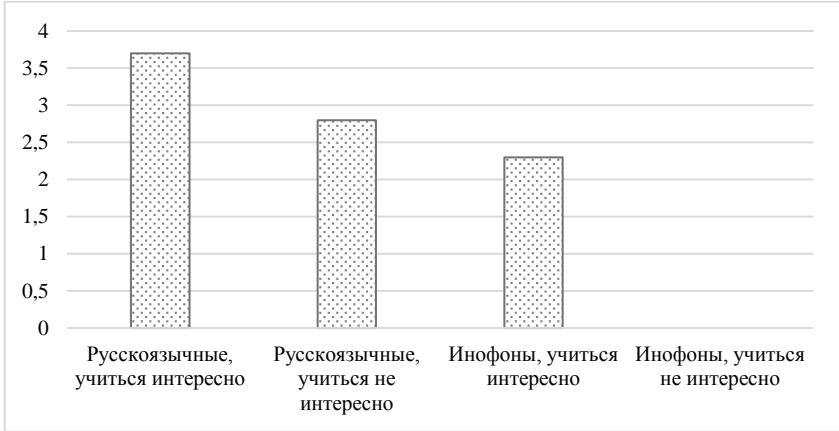


Рис. 63. Доли учащихся, занимающихся в школьных творческих коллективах, поддерживающих национальную культуру (в %)



Рис. 64. Доли учащихся, занимающихся во внешкольных творческих коллективах, поддерживающих национальную культуру (в %)

Русскоязычных учащихся, занимающихся наукой, искусством, литературой, иностранными языками несколько больше, чем инофонов, но общее их количество невелико – мест для таких занятий мало (см. рис. 65).

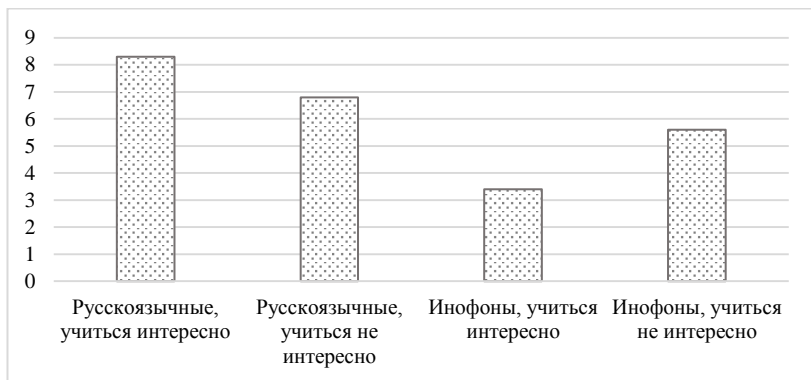


Рис. 65. Доли учащихся, занимающихся наукой, искусством, литературой, иностранными языками вне школы (в %)

А вот среди «ничем не занятых» школьников явное преобладание тех, которым учиться не интересно, что совсем не удивительно (см. рис. 66). Остается надеяться на учителей, которые смогут этих школьников заинтересовать учеббой.

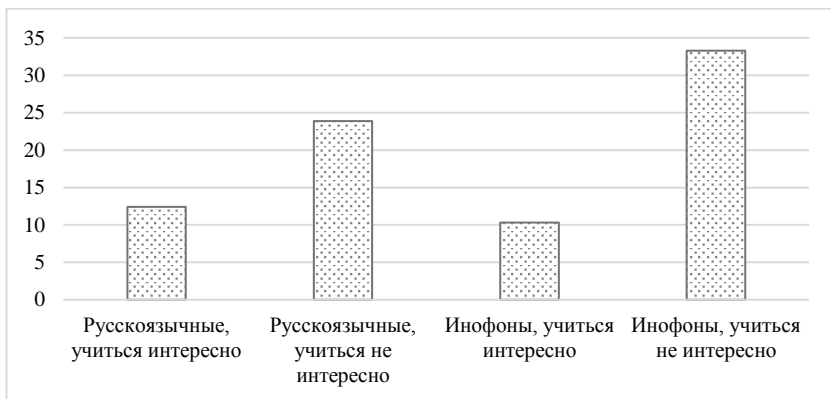


Рис. 66. Доли учащихся, выбравших ответ «Ничем не занимаюсь» (в %)

Называя другие виды дополнительных занятий, большинство респондентов повторяют и конкретизируют те, которые уже есть в перечне. Например, называют виды спорта, которыми они занимаются, жалуются на то, что проводится мало соревнований. Часто пишут о своих увлечениях: фотография, создание видеороликов, цветоводство, музыка, игры и т.п. Но есть и такие ответы: «не хватает времени на дополнительные занятия из-за долгого нахождения в школе и изучения никому не нужных предметов» или «никуда не хожу, нет времени, делаю уроки, очень большая нагрузка».

Мотивы, побуждающие респондентов тратить время на дополнительные занятия, можно отчасти понять, проанализировав результаты ответа на вопрос «Если Вы занимаетесь дополнительно, то почему?» (см. рис. 67).



Рис. 67. Результаты ответа на вопрос «Если Вы занимаетесь дополнительно, то почему?» (в %)

Мы видим, что частота выбора той или иной причины во всех случаях у русскоязычных и учащихся-инофонов совпадают. Если причины расположить в порядке убывания, то получим следующий ряд:

- нравится;
- готовлюсь к поступлению в институт;
- хочу иметь хорошие знания;
- готовлюсь к будущей профессии;
- трудно дается изучение какого-то предмета (предметов);
- готовлюсь к поступлению в среднее профессиональное образовательное учреждение;
- по настоянию родителей;
- ради общения с друзьями;
- чтобы не терять связь со своей национальной культурой.

Во всех случаях, кроме одного, доли выбирающих тот или иной ответ среди русскоязычных учащихся немного выше, чем среди инофонов и только в выборе ответа «Ради общения с друзьями» активность инофонов выше.

Свободное время

Результаты ответов на вопрос о свободном времени показаны на рисунке 68.

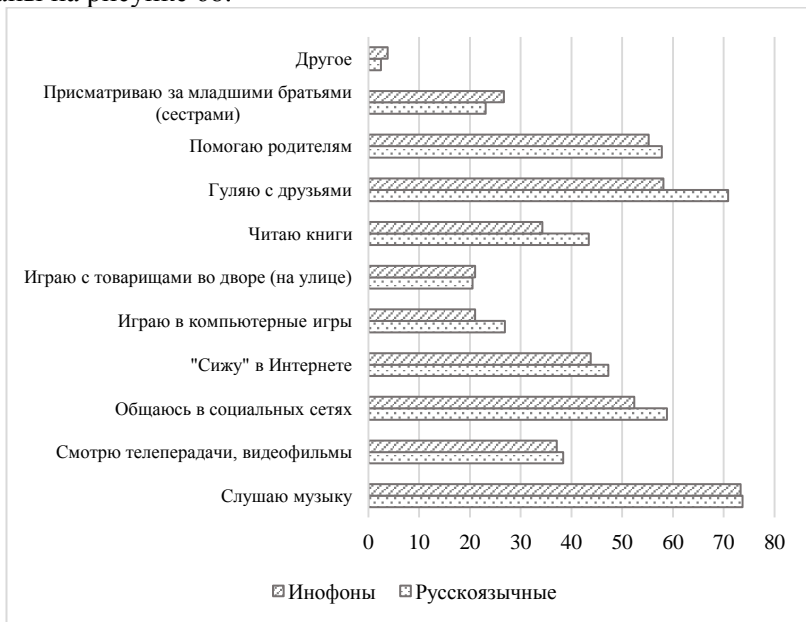


Рис. 68. Результаты ответа на вопрос «Как Вы проводите свободное время?» (в %)

Сравним предпочтения русскоязычных учащихся и инофонов в использовании свободного времени. В таблице 1 показано (в порядке убывания количества выборов ответов) чем занимаются старшеклассники в свободное от учебы в школе и выполнения домашних заданий время. В скобках показан процент учащихся, выбравших данный ответ.

Таблица 1. Занятия старшеклассников в свободное от учебы время

Русскоязычные учащиеся	Учащиеся-инофоны
Слушаю музыку (73,7%)	Слушаю музыку (73,3%)
Гуляю с друзьями (70,9%)	Гуляю с друзьями (58,1%)
Общаюсь в социальных сетях (58,8%)	Помогаю родителям (55,2%)
Помогаю родителям (57,8%)	Общаюсь в социальных сетях (52,4%)
«Сижу» в Интернете (47,3%)	«Сижу» в Интернете (43,8%)
Читаю книги (43,4%)	Смотрю телепередачи, видеофильмы (37,1%)
Смотрю телепередачи, видеофильмы (38,4%)	Читаю книги (34,3%)
Играю в компьютерные игры (26,9%)	Присматриваю за младшими братьями (сестрами) (26,7%)
Присматриваю за младшими братьями (сестрами) (23,1%)	Играю в компьютерные игры (21,0%)
Играю с товарищами во дворе (на улице) (20,5%)	Играю с товарищами во дворе (на улице) (21,0%)

Во-первых, отметим, что весьма популярные несколько десятилетий тому назад игры во дворе занимают теперь последнее место среди других вариантов использования свободного времени школьниками. Причины, по нашему мнению, в малочисленности детей школьного возраста и в отсутствии условий для игр, прежде всего спортивных, в городских дворах, на сельских улицах.

Во-вторых, обратим внимание на более предпочтительный для инофонов, по сравнению с русскоязычными учащимися, выбор помощи родителям (собственно «Помогаю родителям» и «Присматриваю за младшими братьями (сестрами)»), в то время как для рус-

скоязычных, по сравнению с учащимися-инофонами, более предпочтительно общение в социальных сетях, чтение книг и компьютерные игры. Хотя доли учащихся, выбирающие тот или другой ответ, выраженные в процентах, не на много отличаются друг от друга.

Среди других, не вошедших в перечень для выбора ответа, вариантов проведения свободного времени названы:

- рисую,
- вышиваю,
- увлекаюсь фотографией,
- играю с кошкой,
- выращиваю цветы,
- ремонтирую автомобиль,
- увлекаюсь радиотехникой,
- занимаюсь спортом,
- танцую,
- играю на гитаре,
- сижу на подоконнике и смотрю вдаль.

Результаты ответов на вопрос об использовании свободного времени, показанные по группам учащихся, которым учиться нравится и не нравится показаны на рисунках 69-78.

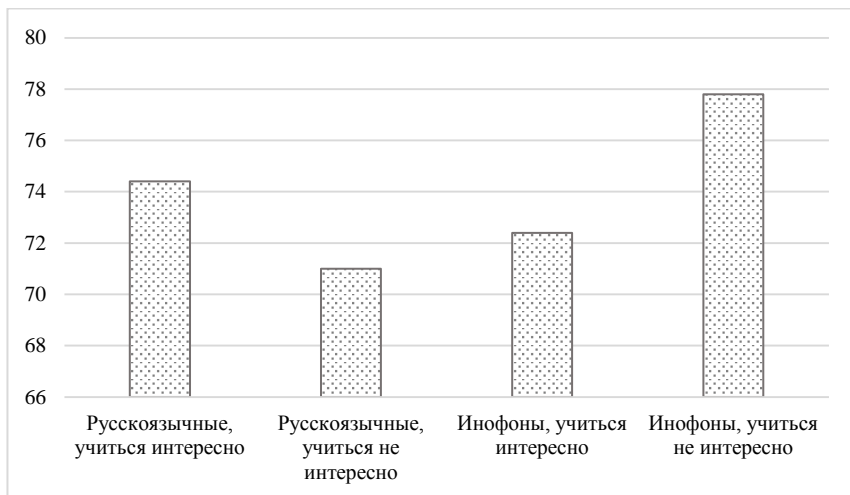


Рис. 69. Доли учащихся, выбравших ответ «Слушаю музыку» (в %)

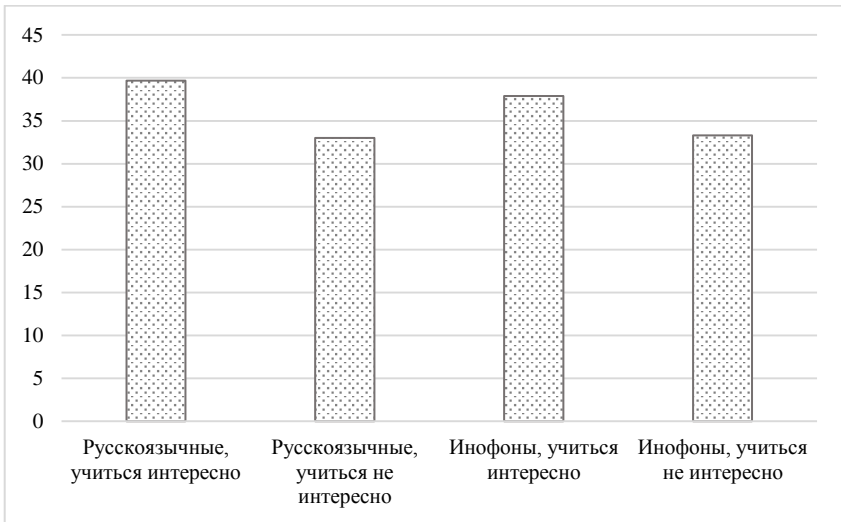


Рис. 70. Доли учащихся, выбравших ответ «Смотрю телепередачи, видеофильмы» (в %)

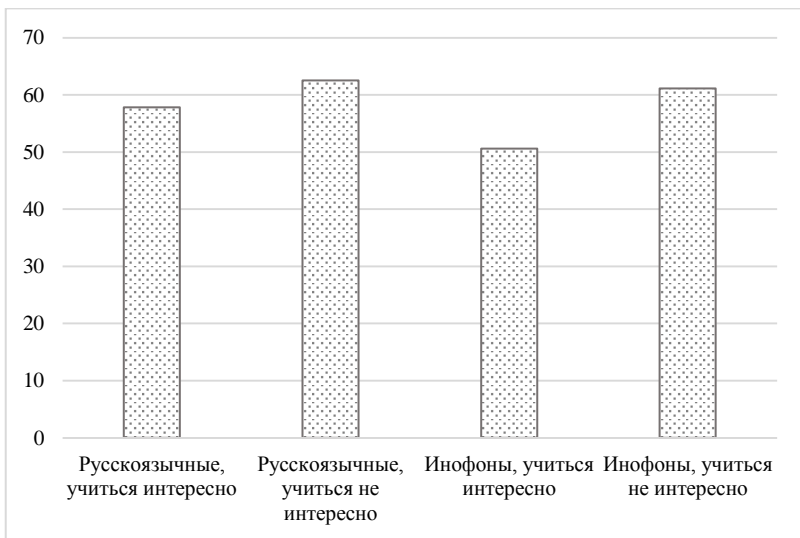


Рис. 71. Доли учащихся, выбравших ответ «Общаюсь в социальных сетях» (в %)

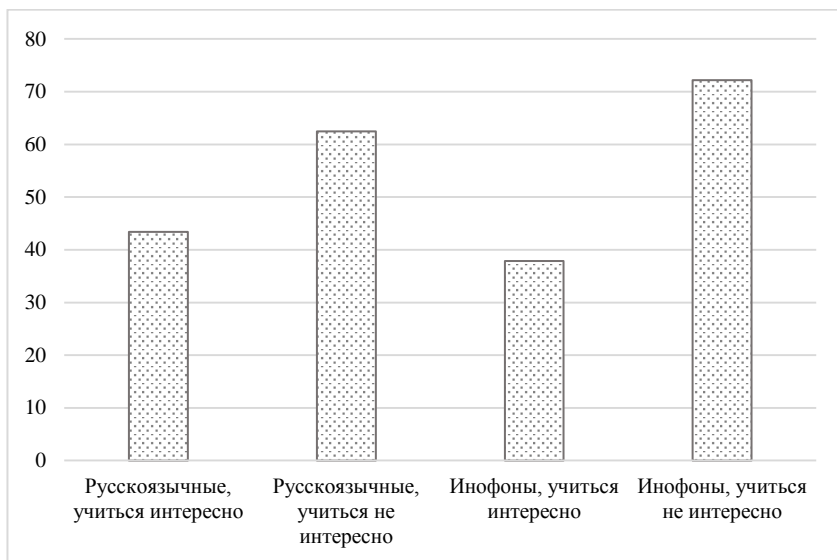


Рис. 72. Доли учащихся, выбравших ответ ««Сижу» в Интернете» (в %)

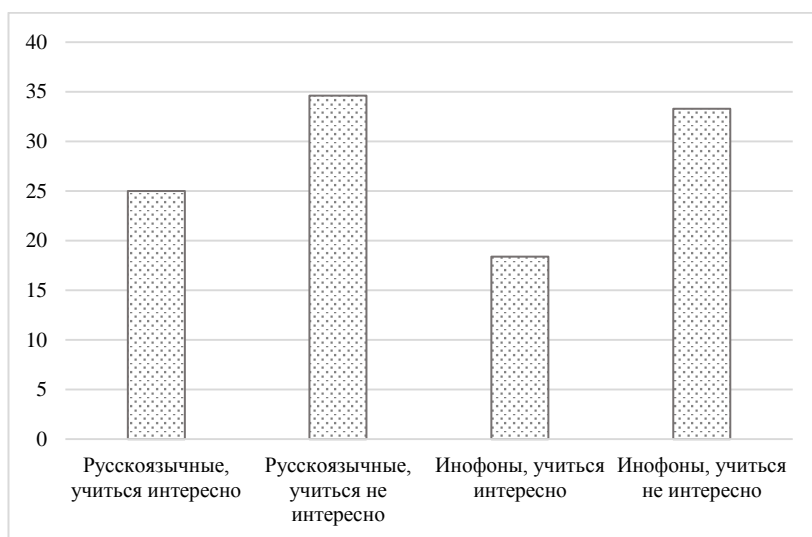


Рис. 73. Доли учащихся, выбравших ответ «Играю в компьютерные игры» (в %)

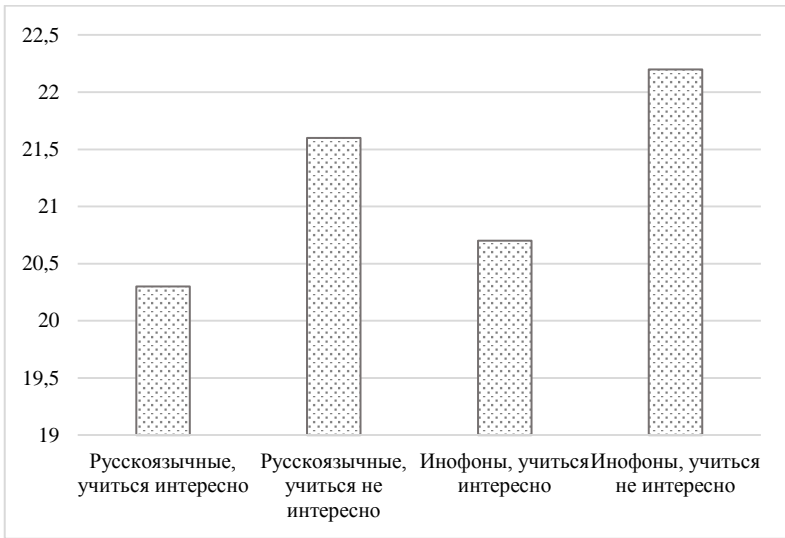


Рис. 74. Доли учащихся, выбравших ответ «Играю с товарищами во дворе (на улице)» (в %)

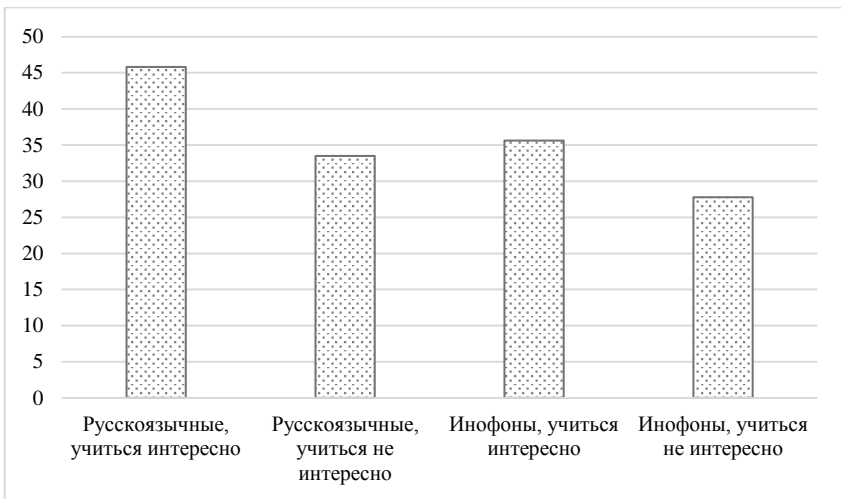


Рис. 75. Доли учащихся, выбравших ответ «Читаю книги» (в %)

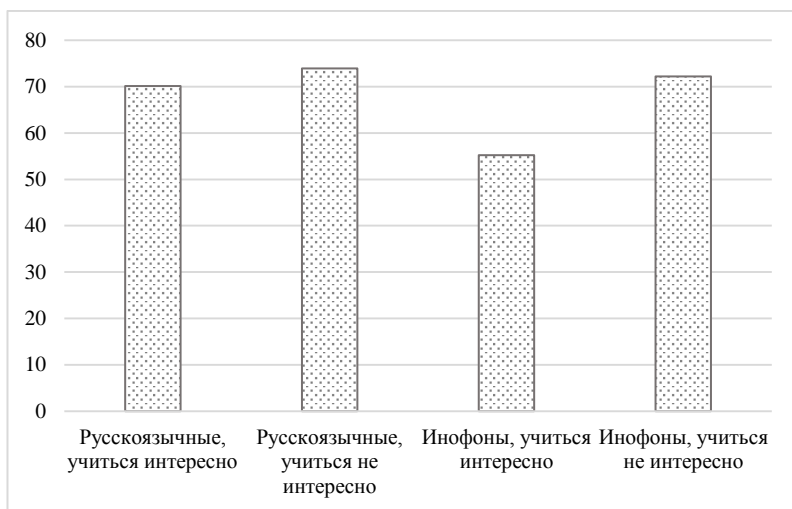


Рис. 76. Доли учащихся, выбравших ответ «Гуляю с друзьями» (в %)

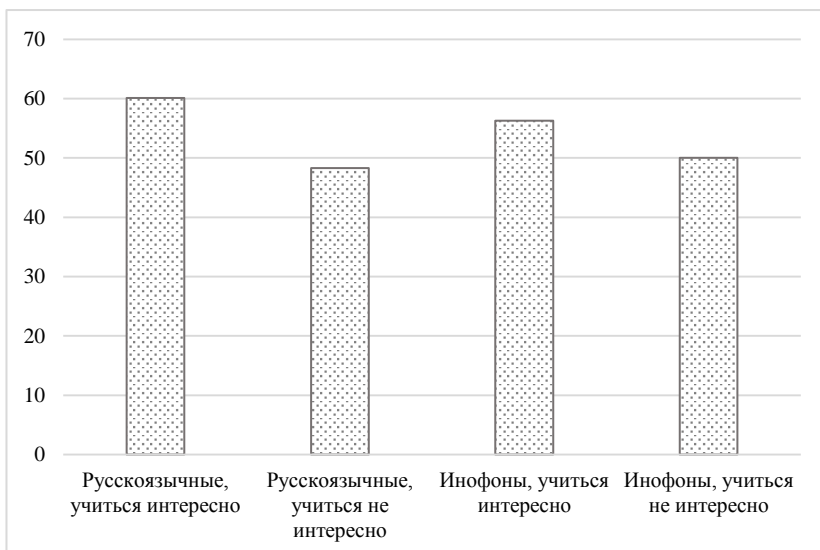


Рис. 77. Доли учащихся, выбравших ответ «Помогаю родителям» (в %)

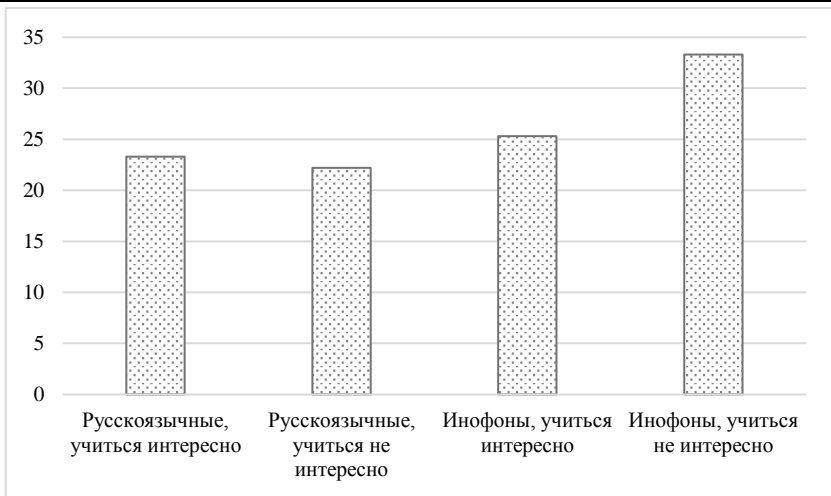


Рис. 78. Доли учащихся, выбравших ответ «Присматриваю за младшими братьями (сестрами)» (в %)

Обратим внимание, что выборы учащихся, которым учиться интересно, преобладают в следующих видах использования свободного времени:

- читаю книги,
- смотрю телепередачи, видеофильмы,
- помогаю родителям.

Те же учащиеся, которым учиться не интересно, чаще выбирают:

- общаюсь в социальных сетях,
- «сизжу» в Интернете,
- играю в компьютерные игры,
- играю с товарищами во дворе (на улице),
- гуляю с друзьями.

Как улучшить отношение к учебе

Респондентам был задан вопрос «Выполнение каких условий приведет к улучшению Вашего отношения к учебе?» и предложено сделать выбор условий из следующего перечня:

- учителя будут больше прислушиваться к мнению учеников;

- будет возможность учиться дистанционно, не приходя в школу;
- в школе больше будут использоваться компьютеры и Интернет;
- будет уверенность, что хорошая учеба поможет лучше жить в будущем;
- будут учитываться мои религиозные взгляды;
- отношения между учениками и учителями станут доверительными;
- будут организованы занятия со специалистами для преодоления языкового барьера.

Результаты показаны на рисунке 79. Сравним мнения русскоязычных учащихся и учащихся-инофонов.



Рис. 79. Результаты ответа на вопрос об условиях улучшения отношения к учебе (в %)

У инофонов более высокие доли в выборе следующих ответов:

- будут организованы занятия по преодолению языкового барьера;

- отношения между учениками и учителями станут доверительными;

- будут учитываться мои религиозные взгляды.

Русскоязычные учащиеся более предпочтительными, по сравнению с инофонами, называют следующие условия:

- будет уверенность, что хорошая учеба поможет лучше жить в будущем;

- в школе больше будут использоваться компьютеры и Интернет;

- будет возможность учиться дистанционно, не приходя в школу;

- учителя будут больше прислушиваться к мнению учеников.

О преодолении языкового барьера говорят 8,0% русскоязычных учащихся и 11,4% инофонов, из чего можно сделать вывод, что языкового барьера, как серьезного препятствия для обучения инофонов в русских школах, не существует.

Необходимость учитывать религиозные взгляды отмечают 6,4% русскоязычных учащихся и 9,5% инофонов. Отсюда нельзя сделать вывод о том, что школа учитывает (уважает) религиозные взгляды учащихся, скорее можно говорить о нерелигиозности (отсутствии религиозных убеждений, безверии) детей, как русскоязычных, так и учащихся-инофонов.

Более трети учащихся (русскоязычные – 33,8%, инофоны – 38,1%) считают, что отношения между учениками и учителями нельзя назвать доверительными, и если они таковыми станут, то отношение к учебе у учащихся улучшится. Также из сферы взаимоотношения учеников и учителей: 40,4% русскоязычных учащихся предлагают учителям больше прислушиваться к мнению учеников, так же считают более четверти инофонов (25,7%). Здесь различие между русскоязычными и инофонами значительное, доля русскоязычных учащихся, считающих, что учителя их мнение не учитывают, гораздо выше аналогичной доли учащихся-инофонов.

Мы предоставили респондентам возможность высказать свое мнение о том, как улучшить их отношение к учебе. Воспользовались этой возможностью 23 человека (19 русскоязычных, 4 инофона). Мнения учащихся можно поделить на группы.

Отношение к учебе изменится, если изменюсь я сам:

- буду лучше учиться, когда определюсь с будущей профессией (таких мнений несколько);

- отношение к учебе изменится, если я перестану лениться (мнение высказали 3 респондента).

Отношение к учебе изменится, если изменятся учителя:

- мешает учиться очень большая нагрузка, большой объем домашних заданий (высказали 5 человек);

- станет лучше учиться, если учителя будут объяснять понятнее;

- «учителя будут более аккуратны и вежливы с учениками» (дословно);

- учителя не будут занижать оценки;

- учителя не будут навязывать свое мнение;

- «учителя будут воспринимать учеников как людей, а не как животных» (дословно);

- «меня училка обзывала, за шкибот таскала, а дальше сами думайте...» (дословно, орфография сохранена, писал инофон).

Есть о чем подумать!

Отношение к учебе изменится, если изменить условия обучения:

- будут увеличены часы на изучение гуманитарных предметов;

- ученики будут сдавать телефоны с началом урока.

67,7% русскоязычных учащихся на вопрос «Какие специальные условия Вам нужны для успешной учебы?» ответили, что им не нужны специальные условия. Среди инофонов такой ответ дали 58,1% учащихся. Специальные условия выбирались из следующего списка:

- индивидуальная программа обучения;

- занятия со специалистом: психологом, логопедом, дефектологом;

- индивидуальный помощник (тьютор);

- специальные технические средства (электронный переводчик);

- специальные учебники и учебные пособия;

- занятия по обучению русскому языку как иностранному.

Самые популярные выборы: индивидуальная программа обучения (русскоязычные – 11,2%, инофоны – 17,1%) и специальные учебники и учебные пособия (русскоязычные – 12,3%, инофоны – 17,1%). При этом (что следует из пояснений учащихся, даваемых к

ответам) и индивидуальная программа обучения, и специальные учебники и учебные пособия нужны не для преодоления языковых трудностей, а для наибольшей приспособленности их к индивидуальным особенностям учеников. Количество выборов других специальных условий не превышает 9% (в каждом случае) и, опять же, никакого отношения к трудностям обучения на неродном языке не имеет.

Учитель и интерес к обучению

Мы попытались выяснить, с каким учителем учиться интереснее и предложили респондентам выбрать из двух утверждений:

- мне интереснее учиться, когда учитель дает точные и конкретные инструкции, что и как надо делать;

- мне интереснее учиться, когда учитель дает ученикам возможность самим определить, что и как надо делать.

Кроме того, можно было предложить свой вариант ответа на вопрос об учителе, у которого учиться интересно. Результаты ответов показаны на рисунках 80 и 81.

Как видим, нет существенных отличий в ответах русскоязычных учащихся и инофонов, а также в группах, сформированных по отношению к учебе (учиться интересно и учиться не интересно). Две трети учеников предпочитают иметь четкие инструкции, что и как надо делать. Согласимся, что быть самостоятельным всегда труднее и далеко не для всех интереснее. Тем больше заслуга тех педагогов, которые умеют научить своих учеников быть самостоятельными. Судя по полученным результатам – это не просто.

Большинство высказавших другое мнение отметили, что может быть интересно и, наоборот, не интересно и когда учитель дает точные инструкции, и когда предоставляет ученикам самим определять, что и как надо делать. Типичный ответ: «50 на 50, от этого интерес не зависит».

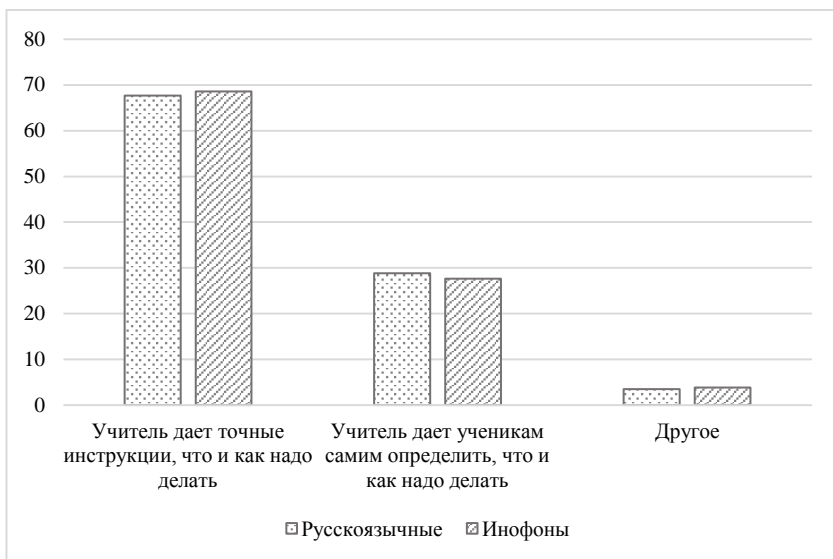


Рис. 80. Результаты ответа на вопрос «У какого учителя учиться интереснее?». Результаты ответа в группах: «Русскоязычные» и «Инофоны» (в %)

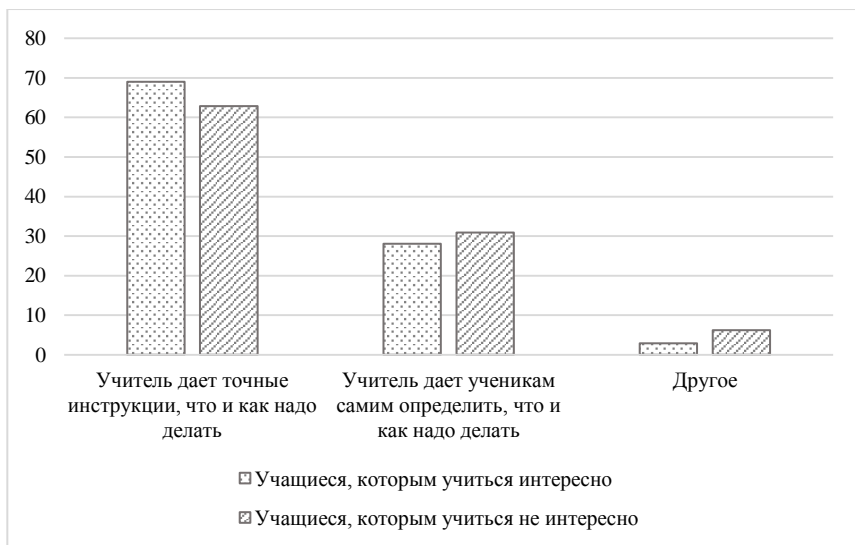


Рис. 81. Результаты ответа на вопрос «У какого учителя учиться интереснее?». Результаты ответа в группах: «Учащиеся, которым учиться интересно» и «Учащиеся, которым учиться не интересно» (в %)

Прочитируем некоторые ответы.

Учиться интересно, если учитель:

- относится с юмором к ошибкам учеников;
- хорошо (понятно) объясняет;
- понимает учеников;
- не строгий;
- «не орет, а объясняет спокойно»;
- не говорит, что его предмет важнее других;
- не ругает ученика за то, что он (ученик) не понимает его

предмет.

О формах обучения

Выбирая из тринадцати, предложенных нами, форм обучения, русскоязычные учащиеся выстраивают следующую иерархию предпочтений:

- лекции,
- выполнение творческих заданий,
- спортивные состязания,
- проектная деятельность,
- дискуссии, дебаты,
- конкурсы, фестивали,
- интеллектуальные игры,
- ролевые или деловые игры,
- самостоятельная работа,
- конференции,
- семинары, круглые столы,
- клубы, общественные объединения,
- ученические научные общества.

У учащихся-инофонов получилась следующая последовательность:

- спортивные состязания,
- лекции,
- проектная деятельность,
- выполнение творческих заданий,
- дискуссии, дебаты,
- конкурсы, фестивали и интеллектуальные игры (на одном

уровне),

- самостоятельная работа,
- клубы, общественные объединения,
- ролевые или деловые игры и семинары, круглые столы (на одном уровне),
- ученические научные общества и конференции (на одном уровне).

Результаты показаны на рисунке 82.

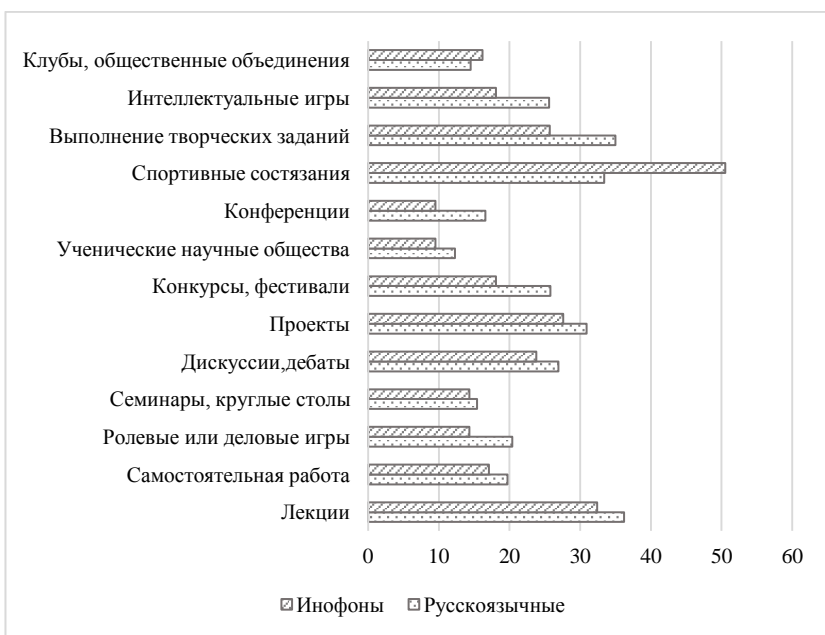


Рис. 82. Результаты ответа на «Какие формы занятий в школе наиболее интересны для Вас» (в %)

Сравним теперь иерархии предпочтений по группам учащихся: «Учиться интересно» и «Учиться не интересно» (см. таблицы 2 и 3).

Данные, приведенные на рисунке 82 и в таблицах 2 и 3, показывают, что существенных отличий в предпочтениях при выборе форм обучения у разных групп учащихся нет.

Табл. 2. Иерархия предпочтений в выборе форм занятий в школе у русскоязычных учащихся

Все русскоязычные учащиеся		Учащиеся, которым учиться интересно		Учащиеся, которым учиться не интересно	
Порядковый номер в иерархии	Формы занятий	Порядковый номер в иерархии	Формы занятий	Порядковый номер в иерархии	Формы занятий
1	Лекции	1	Выполнение творческих заданий	1	Лекции
2	Выполнение творческих заданий	2	Лекции	2	Проектная деятельность
3	Спортивные состязания	3	Спортивные состязания	3	Спортивные состязания
4	Проектная деятельность	4	Проектная деятельность	4	Выполнение творческих заданий
5	Дискуссии, дебаты	5	Дискуссии, дебаты	5	Ролевые или деловые игры
6	Конкурсы, фестивали	6	Конкурсы, фестивали	6	Дискуссии, дебаты
7	Интеллектуальные игры	7	Интеллектуальные игры	7-8-9	Самостоятельная работа
8	Ролевые или деловые игры	8	Самостоятельная работа	7-8-9	Конкурсы, фестивали
9	Самостоятельная работа	9	Ролевые или деловые игры	7-8-9	Интеллектуальные игры
10	Конференции	10	Конференции	10	Клубы, общественные объединения
11	Семинары, круглые столы	11	Семинары, круглые столы	11	Семинары, круглые столы
12	Клубы, общественные объединения	12	Клубы, общественные объединения	12	Конференции
13	Ученические научные общества	13	Ученические научные общества	13	Ученические научные общества

Табл. 3. Иерархия предпочтений в выборе форм занятий в школе у учащихся-инофонов

Все учащиеся-инофоны		Учащиеся, которым учиться интересно		Учащиеся, которым учиться не интересно	
Порядковый номер в иерархии	Формы занятий	Порядковый номер в иерархии	Формы занятий	Порядковый номер в иерархии	Формы занятий
1	Спортивные состязания	1	Спортивные состязания	1	Спортивные состязания
2	Лекции	2-3	Лекции	2	Лекции
3	Проектная деятельность	2-3	Проектная деятельность	3	Выполнение творческих заданий
4	Выполнение творческих заданий	4	Дискуссии, дебаты	4-5-6-7	Дискуссии, дебаты
5	Дискуссии, дебаты	5	Выполнение творческих заданий	4-5-6-7	Проектная деятельность
6-7	Конкурсы, фестивали	6-7	Самостоятельная работа	4-5-6-7	Конкурсы, фестивали
6-7	Интеллектуальные игры	6-7	Интеллектуальные игры	4-5-6-7	Клубы, общественные объединения
8	Самостоятельная работа	8	Конкурсы, фестивали	8	Интеллектуальные игры
9	Клубы, общественные объединения	9	Семинары, круглые столы	9-10	Самостоятельная работа
10-11	Рольевые или деловые игры	10-11	Рольевые или деловые игры	9-10	Рольевые или деловые игры
10-11	Семинары, круглые столы	10-11	Клубы, общественные объединения	11-12-13	Семинары, круглые столы
12-13	Ученические научные общества	12-13	Ученические научные общества	11-12-13	Ученические научные общества
12-13	Конференции	12-13	Конференции	11-12-13	Конференции

Отметим ярко выраженное предпочтение, которое учащиеся-инофоны отдают спортивным состязаниям. Ожидаемо высоко у всех групп учащихся стоят выполнение творческих заданий и проектная деятельность.

Самые непопулярные формы занятий – ученические научные общества и конференции. Мы связываем это с тем, что эти формы мало распространены в школах и учащиеся плохо представляют себе их содержательное наполнение.

Завершая описание результатов нашего небольшого исследования, скажем: существенных отличий в положении русскоязычных и учащихся-инофонов не обнаруживается. Российская школа не обособляет учащихся-инофонов, не противопоставляет их русскоязычным, а учащиеся-инофоны, в свою очередь, оценивают школу так же, как и русскоязычные. Справедливости ради отметим, что среди респондентов, а их, напомним, без малого одна тысяча, не было учащихся, испытывающих значительные трудности в русском разговорном языке.

Формирование чувства патриотизма у младших школьников в процессе работы над проектами

И.В. Волгина,

муниципальное казенное общеобразовательное учреждение
Старочигольская средняя общеобразовательная школа,
Аннинский муниципальный район Воронежской области

Аннотация. Статья посвящена вопросам патриотического воспитания младших школьников. Проанализирован метод проектной деятельности как средство формирования патриотизма у учеников начальной школы.

Ключевые слова: проект; исследовательская деятельность; патриотизм; малая родина; творческие способности; младшие школьники.

Forming a sense of patriotism among younger students in the process of working on projects

I.V. Volgina,

municipal public educational institution Starochigolskaya secondary school,
Anninsky municipal district of the Voronezh region

Annotation. The article is devoted to the Patriotic education of younger students. The method of project activity as a means of forming patriotism in primary school students is analyzed.

Keywords: project; research activity; patriotism; small Motherland; creative abilities; junior schoolchildren.

Одной из главных задач образования в настоящее время является воспитание самостоятельной, гармоничной, всесторонне развитой личности. Важнейшим фактором формирования и развития личности является воспитание патриотизма.

Наверное, многие из нас задумывались над тем, что такое «патриотизм» и какого человека можно считать патриотом? Патриотизм переводится с греческого как «отечество». «Патриотизм – нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к родине и готовность пожертво-

вать своими интересами ради неё» – такое пояснение даётся в Википедии [3]. В.И. Даль в Толковом словаре живого великорусского языка называет патриотом человека, любящего своё Отечество и заботящемся о его благе [2].

По нашему мнению, наиболее сильным средством формирования патриотизма у младших школьников является проектная деятельность. Прежде всего потому, что дети младшего школьного возраста с удовольствием участвуют в различного рода исследованиях.

Цель проектной деятельности по формированию патриотизма у младших школьников – воспитание творческой, социально-ориентированной, самостоятельной личности с высоким духовно-нравственным уровнем. Благодаря работе над проектами у детей развиваются творческие способности, вырабатываются исследовательские навыки, умение самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, формируется аналитическое и критическое мышление, чувство ответственности за порученное дело, развивается самостоятельность, уверенность в себе, учащиеся учатся отстаивать своё мнение, работать с аудиторией, выступать на конференциях. В процессе работы над проектом вырабатываются самоконтроль, дисциплинированность, умение анализировать свои действия и давать им адекватную оценку, появляется мотивация к обучению, приобретаются коммуникативные навыки. Занятия проектной деятельностью в начальных классах начинаются поэтапно, учитывая возрастные особенности младших школьников.

Организация проектной деятельности включает в себя несколько этапов.

I этап – проектировочный, сюда входят:

- постановка проблемы;
- определение темы проекта;
- определение названия проекта;
- выдвижение гипотезы, формулирование целей и задач проекта.

II этап – практический. Практический этап включает сбор и анализ материала, ознакомление с литературой по теме проекта, выбор методов исследования, распределение обязанностей участников проекта, подготовка презентации к отчёту о проделанной работе.

III этап – заключительный. На этом этапе делаются выводы о проделанной работе, обобщается собранный материал, оценивается работа каждого участника. Итогом работы является защита проекта.

Прививать детям чувство любви к Родине нужно как можно раньше. Для младших школьников любовь к Родине – это, прежде всего, любовь к своей семье, улице, своему дому, месту, где ты родился.

Поэтому, начиная с первого класса, дети работают над проектами. Работа над проектом «Моя малая родина» тоже начинается в I классе. Для них малая родина это, прежде всего, семья, их дом. Ребята собирают материал о своих родителях, дедушках, бабушках, рисуют свои дома, учатся анализировать, выделять главное. Во втором классе на уроках окружающего мира продолжается работа над проектом «Моё село», но дети ещё слишком малы для работы над большим проектом. Каждый ребёнок готовит свой проект о родном селе. В основном это небольшие сочинения с рисунками и фотографиями. Подрастая, учащиеся глубже развивают эту тему, находят более интересный материал и понимают, что в одиночку работать над проектом гораздо сложнее, поэтому начинается работа в группах [1, с. 2-3].

В 3 классе работа над проектом «Моя малая родина – Старая Чигла» начинается с экскурсии по родному селу. Оказывается, учащиеся очень мало знают об истории возникновения села, интересных людях, которые жили здесь раньше, памятниках архитектуры. К работе, кроме школьников, привлекаются родители учащихся. Родители помогают в поиске архивных сведений, старинных фотографий села, своих предков. В ходе работы над проектом третьеклассники не только находят ответы на интересующие их вопросы по истории села, но и узнают много интересных фактов о жителях села, о героях не только Великой Отечественной войны, но и мирной жизни. В процессе работы дети испытывают чувство гордости за свою Родину и малую родину, восхищаются героическими поступками своих предков, храбростью и мужеством патриотов. Это способствует формированию патриотических чувств и убеждений.

Этапы работы над проектом были реализованы в течении учебного года.

Проблему учащиеся обозначили во время экскурсии по селу, это отсутствие знаний об истории своей малой родины. Была определена тема проекта – как через изучение малой родины воспитать чувства

гражданственности и патриотизма. Когда начали работать над проектом, определили тему проекта: «Моя малая родина – Старая Чигла».

Цель проекта: расширение знаний учащихся о малой родине, воспитание любви и уважения к малой родине и чувства патриотизма.

Задачи проекта:

- формировать любовь к родному селу и его прошлому и настоящему;
- собрать материал о знаменитых людях села;
- способствовать вовлечению родителей в совместную деятельность с детьми;
- развивать у детей эмоционально-ценностное отношение к достопримечательностям нашего села.

Был принят план работы и сроки его выполнения. При распределении обязанностей в проекте учитывались способности учащихся и их психологические особенности.

В начале работы была проведена стартовая диагностика на выявление уровня развития патриотического воспитания учащихся. Разработана анкета, состоящая из 11 вопросов.

Анкета

1. Что такое Родина?
2. Как называется страна, в которой ты живёшь?
3. Какие государственные символы ты знаешь?
4. Представители каких национальностей живут в России?
5. Как называется село, в котором ты живёшь?
6. Тебе нравится твоё село?
7. Чтобы ты хотел в нём изменить?
8. Что ты знаешь о своей семье, о своих предках?
9. Есть ли у вас семейный фотоальбом, семейные реликвии, традиции?
10. Что ты знаешь о Великой Отечественной войне? Есть ли в вашей семье ветераны Великой Отечественной войны?
11. Как ты думаешь, какого человека можно назвать патриотом?

По результатам опроса были выявлены три уровня развития патриотического воспитания учащихся: низкий, высокий и средний.

Обработка и подсчёт результатов проводились по частоте встречающихся ответов (см. рис. 1).

Высокий уровень – дети могут дать определение понятиям «Родина», «патриот», знают государственную символику, знают свою страну и своё село, историю и традиции своей семьи.

Средний уровень – дети испытывают затруднение с определением понятий, знают государственную символику, затрудняются ответить на все вопросы о своей стране и своём селе, знают историю и традиции своей семьи.

Низкий уровень – дети испытывают затруднение с определением понятий, не знают государственной символики, не знают историю своей страны, затрудняются отвечать на вопросы о родном селе, плохо знают историю и традиции своей семьи.



Рис. 1. Результаты стартовой диагностики, %

Во время практического этапа осуществлялся сбор и анализ исторических и архивных материалов, учащиеся познакомились с Книгой воспоминаний ветеранов Великой Отечественной войны села Старая Чигла. Материалы систематизировались и оформлялись в презентацию.

Защита проекта была проведена на открытом родительском собрании.

По окончании работы была проведена итоговая диагностика, которая показала, что патриотические чувства детей значительно выросли (см. рис. 2).

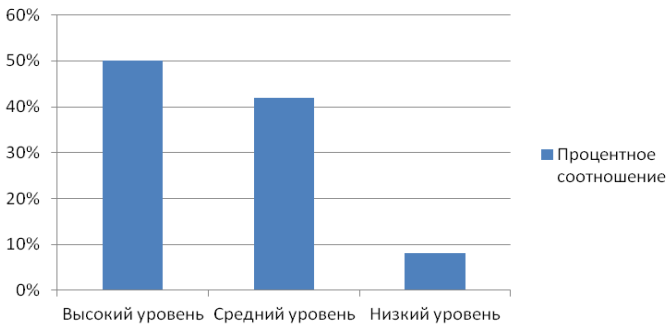


Рис. 2. Результаты итоговой диагностики

При сравнении стартовой и итоговой диагностик можно увидеть, что результаты изменились: значительно возрос высокий уровень развития патриотического воспитания учащихся (с 32 до 50%), уменьшился средний и низкий уровни развития (с 53 до 42% и с 15 до 8% соответственно).

Таким образом, можно сказать, что работа над проектом «Моя малая родина – Старая Чигла» помогла укреплению патриотических чувств, любви и уважения к своему селу у учащихся 3 класса.

Участие в проектной деятельности также позволило реализовать творческие способности детей, применить на практике имеющиеся знания, расширить кругозор, выработать активную позицию патриота, помогло укреплению семейных уз. Учащиеся получили положительный эмоциональный заряд от проделанной работы, расширили знания о родном крае, традициях своей семьи, родословной.

Литература

1. Гайденко Е. Проектная деятельность учащихся. Шаги в науку – с 1 класса // Начальная школа. – 2006. – №10. – С. 2-3.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 томах. – М.: Русский язык, 2003. – 2721 с.
3. Патриотизм [Электронный ресурс] // Википедия, свободная энциклопедия. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/?oldid=94840439> (дата обращения 28.11.2018).

**Инклюзивное образование в условиях реализации
федерального государственного образовательного стандарта
начального образования (из опыта работы)**

Т.А. Лапшина,

муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа №70, г. Воронеж

Аннотация. Статья посвящена проблемам инклюзивного образования в общеобразовательной школе. Излагается материал о совместном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей. Исходя из собственного опыта, определяются ожидаемые результаты у детей, родителей, преподавателей в ходе процесса инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; ограниченные возможности здоровья (ОВЗ); психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК).

**Inclusive education in the implementation of the federal state
educational standard of primary education (from work experience)**

T.A. Lapshina,

Municipal budgetary educational institution secondary school №70, Voronezh

Annotation. The article is devoted to the problems of inclusive education in the secondary school. The material on joint education of children with disabilities and healthy children. Based on my own experience, the expected results are determined for children, parents, teachers during the process of inclusive education.

Keywords: inclusive education; limited health; psycho-medical-pedagogical commission.

Инклюзивное образование – это процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников. В связи с введением закона об инклюзивном образовании стало возможным обучение детей с ОВЗ в общеобразовательной школе [1]. На сегодняшний день проблема инклюзивного образования является актуальной. С каждым

годом количество детей с ОВЗ увеличивается, и чтобы отвечать запросам общества, необходимо реализовывать инклюзивную практику.

Идея инклюзивного обучения принадлежит Л.С. Выготскому, который в 30-ые годы прошлого века обосновал необходимость создания педагогической системы, соединяющей специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития («социальных вывихов») [2].

Позднее исследованием проблем инклюзивного образования занимались такие ученые, как Н.Н. Малофеев, Н.Н. Шматко, Т.А. Потяева, П.Р. Егоров, С.В. Алехина и др.

Т.А. Потяева пришла к выводу, что, развивая инклюзивное образование, мы снимаем вопрос изолированности от общества, расширяем круг общения детей-инвалидов, способствуем их социализации [3].

Н.Н. Малофеев считает, что для детей с особыми потребностями должны быть созданы оптимальные условия в общеобразовательном учреждении [4].

В октябре 2015 года в нашу школу в подготовительный класс была принята девочка с синдромом Дауна. Синдром Дауна – это тип генетического расстройства, из-за которого задерживается физический рост, а также развитие интеллектуальных способностей. Впервые эту патологию описал в 1866 году врач из Англии Д.Л. Даун. Синдром Дауна не является болезнью, это особый тип развития, требующий специальных условий обучения и воспитания. Для детей с таким синдромом характерно общее недоразвитие речи различной степени, отсутствие абстрактного мышления и восприятия целостного образа. Эти дети более эмоциональны по сравнению с другими детьми, они чаще могут испытывать гнев, страх, радость, грусть. По характеру очень ласковые и доброжелательные.

Нам пришлось работать с таким ребенком. По результатам комплексного психолого-медико-педагогического обследования был установлен статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья и дана рекомендация комиссии – обучение в общеобразовательном учреждении по адаптированной программе.

По своему умственному и речевому развитию девочка отличалась от одноклассников. Она плохо произносила звуки, словарный запас был очень маленький, абстрактное мышление почти отсутствовало. Девочка была замкнута, неуверенна в себе, не шла на контакт с другими детьми. Но у нее была хорошо развита моторика рук, она была обучена навыкам самообслуживания, знала почти все буквы и цифры.

Несмотря на многолетний опыт работы в школе, опытом занятий с детьми с ОВЗ мы не располагали. Имея представление о том, что ребенку нужна своя образовательная программа, мы включились в эту работу. На основе примерной адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и программы специальных образовательных учреждений под редакцией И.М. Бгажноковой была разработана рабочая программа по всем предметам начальной школы для обучения этой девочки. Самое сложное было то, что надо было составить план каждого урока так, чтобы вниманием не был обделен ни один ученик. Учитывая возможности своей «особой ученицы», работа с ней проводилась индивидуально, в то время как другие дети работали самостоятельно. Так как в первом классе девочка совсем не умела работать самостоятельно, не всегда удавалось на уроке изучить нужный материал, приходилось заниматься после уроков, давать задания на дом. Родители с пониманием относились к просьбам педагогов и много работали с девочкой дома. Также подключили занятия с логопедом. К концу первого года обучения девочка стала читать по слогам, списывать с печатного и рукописного текста, научилась считать примеры в пределах 10, используя палочки, пальцы. У нее увеличился словарный запас, она стала общаться со сверстниками, но по-прежнему была застенчива, смотрела исподлобья, редко улыбалась.

К концу второго класса «особенный ребенок» стал делать заметные успехи. Во-первых, девочка стала более улыбчивой и разговорчивой, стала больше вступать в контакты с одноклассниками. Во-вторых, на уроках научилась работать самостоятельно: писать под диктовку слова, написание которых не расходится с произношением, простые по структуре предложения, словарные слова, могла

составить схему предложения, подчеркнуть гласные буквы. У девочки улучшилась техника чтения, она научилась отвечать на вопросы учителя по содержанию прочитанного текста, стала заучивать наизусть четверостишия. С помощью учителя научилась решать простые задачи, считать примеры в пределах 20 по линейке.

В этом году девочка учится в третьем классе. На сегодняшний день ребенок показывает хорошие результаты освоения адаптированной основной общеобразовательной программы. По всем предметам она овладела первоначальным уровнем усвоения предметных результатов. А самое главное то, что положительная динамика в развитии и поведении говорят о том, что происходит социализация ребенка в обществе.

Несмотря на то, что инклюзия делает первые шаги в системе Российского образования, мы можем говорить о том, что дети с ограниченными возможностями здоровья получают образование и лучше адаптируются к жизни вместе со своими сверстниками, продвигаясь по индивидуальному образовательному маршруту. Мы же на своем собственном опыте работы с «особенным ребенком», получили представление о том, как выстраивать процесс инклюзивного образования в общеобразовательной школе. Этот опыт работы дал неоценимую возможность приобрести профессиональную компетентность в работе с такими детьми.

Литература

1. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие. – М.: Владос, 2011.
2. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995.
3. Потяева Т.А. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы // Материалы международной конференции (19-20 июня 2008 года). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 215 с.
4. Малофеев Н.Н. Маркович М.М., Шматко Н.Н. Совместное воспитание и обучение – закономерные этапы развития системы образования // Управление ДОУ. – 2010. – №6. – 8-23 с.

Проблемы и опыт организации инклюзивного образования на уроках обществознания на ступени основного общего образования

О.В. Седлова,

муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Борисоглебского городского округа «Борисоглебская основная
общеобразовательная школа №9»,
г. Борисоглебск Воронежской области

Аннотация. Статья посвящена проблемам инклюзивного образования на ступени основного общего образования. Представлен опыт организации работы с детьми с задержкой психического развития на уроках обществознания, описаны пути и средства адаптации учебного материала к познавательным способностям данной категории обучающихся.

Ключевые слова: инклюзивное образование; задержка психического развития; дифференциация обучения.

Problems and experience in organizing inclusive education in social studies at the level of basic general education

O.V. Sedlova,

Municipal budgetary educational institution of Borisoglebsky urban district
«Borisoglebsky basic secondary school №9»,
Borisoglebsk city, Voronezh region

Annotation. The article is devoted to the problems of inclusive education at the level of basic general education. The experience of organizing work with children with mental retardation in social studies lessons is presented; the ways and means of adapting educational material to the cognitive abilities of this category of students are described.

Keywords: inclusive education; impaired mental function; learning differentiation.

Понятие «инклюзия» произошло от французского глагола «include», который переводится на русский язык как «включать в себя, иметь в своем составе». Инклюзия, на наш взгляд, это новая

философия образования, которая определяет современный гуманистический подход к образованию, заключающийся в восприятии индивидуальных особенностей обучающихся не как проблемы, а как возможности для обогащения совместного обучения здоровых сверстников и детей с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, инклюзия – явление, в котором отражён новый взгляд не только на образование, но и на место человека в активно формирующемся в России гражданском обществе.

Инклюзия – это пока ещё новое явление в отечественной образовательной практике. В настоящее время к ней приковано самое пристальное внимание педагогической общественности: методистов, учителей-практиков, педагогов-психологов, администрации школ и т.д. Вместе с тем публикаций, освещающих организацию инклюзивного образования, методических рекомендаций по проведению уроков для учителей-предметников недостаточно. Наша статья обращена к практической реализации данной идеи в процессе обучения обществознанию на ступени основного общего образования.

Актуальность темы продиктована стремлением выстроить эффективную модель организации инклюзивного образования, создать условия, способствующие развитию современного обществоведческого образования для детей с особыми образовательными потребностями.

Цель настоящей работы: обобщение опыта работы по инклюзивному образованию в рамках реализации адаптированной основной образовательной программы (далее – АООП) для обучающихся с запаздывающим психическим развитием (далее – ЗПР) 5-9 классов по обществознанию.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет обучающихся с ЗПР как детей, «имеющих недостатки в психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [7]. Категория школьников с ЗПР – самая неоднородная по составу и самая многочисленная группа среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Среди причин, вызывающих ЗПР, фигури-

руют как причины, связанные с органическим нарушением центральной нервной системы, так и причины, порожденные социальным неблагополучием семьи, в которой проживает ребёнок.

Активное исследование данной проблемы началось ещё в XX веке. Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина [2] изучили причины задержки психического развития, охарактеризовали клинико-физиологические и психолого-педагогические особенности детей с ЗПР. Опыт дифференциации и классификации детей с интеллектуальной недостаточностью представлен в трудах М.С. Певзнер [3] и др. О проблемах обучения таких детей пишут Д.В. Зайцев [3], Н.А. Менчинская [6]. Вопросы, связанные с социализацией школьников с ЗПР, рассматривает в своей работе Я.В. Бацына [1], теоретические положения об интеграции детей с ОВЗ в систему общего образования изложены в работах Н.Н. Малофеева [5], Е.Н. Кутеповой [4].

Педагогический опыт работы с данной категорией детей составляет 5 лет. За это время удалось разработать и успешно апробировать адаптированную основную общеобразовательную программу по обществознанию для 5-9 классов, обеспечивающую эффективную работу с обучающимися с ЗПР. Контингент обучающихся, участвующих в апробации программы, характеризовался низким уровнем интеллектуального развития, несоответствующим возрастной норме. Отставание от здоровых сверстников проявлялось в медленном темпе работы, быстрой утомляемости, отмечалось нарушение внимания и памяти, и, как следствие, сниженные когнитивные способности, препятствующие успешному усвоению школьной программы.

Создание условий для инклюзивного образования – непростая задача, требующая усилий всего педагогического коллектива. Так, при переходе обучающихся с ЗПР из начальной школы на ступень основного общего образования, важно получить от учителя начальных классов максимально полную характеристику личностных качеств и психологических особенностей данных детей. Сохранение преемственности в методике преподавания учебных предметов, стиле педагогического общения при переходе на новую ступень образования способствует созданию благоприятного психологического климата, сокращает у особенных пятиклассников адаптационный период.

Несмотря на то, что современное школьное образование предполагает максимальную индивидуализацию образовательного

маршрута для каждого обучающегося, «статус» ребенка с ЗПР, между тем, выделяет и обособляет его в глазах одноклассников, зачастую вызывает у них жалость, неприязнь, а это тянет за собой шлейф психологических проблем у особенного школьника: замкнутость, агрессию, чрезмерную обидчивость. Данная ситуация, безусловно, требует вовлечённости всех участников образовательного процесса: учителей, обучающихся и их родителей. Усилия педагогов должны быть направлены на формирование гуманистического мировоззрения обучающихся, толерантное отношение к особенным людям в целом и одноклассникам с ОВЗ в частности.

Важным фактором, существенно дополняющим формирование указанных нравственных ценностей, является семейное воспитание. Поскольку инклюзивное образование – явление новое, зачастую сами родители имеют весьма смутное представления о важности и значимости этого направления педагогических инноваций. В связи с этим школе необходимо расширить и активизировать свою просветительскую миссию, направить все силы на популяризацию инклюзивной культуры, формирование позитивного к ней отношения родительской общественности посредством тематических родительских собраний и общешкольных «родительских лекториев».

Разработанная нами адаптированная общеобразовательная программа по обществознанию для обучающихся с ЗПР основана на принципе уровневой дифференциации сложности учебного материала и системно-деятельностном подходе в обучении. Принцип уровневой дифференциации предполагает учет особых образовательных потребностей данных детей и обеспечивает обучающимся возможность реализовать индивидуальный потенциал развития. Системно-деятельностный подход способствует овладению обучающимися с ЗПР всеми видами доступной им предметно-практической и учебно-познавательной деятельности, переносит усвоенные знания, умения и навыки в различные жизненные ситуации, готовит обучающегося к самостоятельному ориентированию и активной деятельности в реальном мире. Деятельностный подход осуществляется также через участие данной категории детей в посильной проектно-исследовательской деятельности, вовлечении в дискуссионную, игровую, оценочную и рефлексивную деятельность.

Таким образом, целью реализации адаптированной общеобразовательной программы по обществознанию для обучающихся с ЗПР является не только передача знаний о человеке и обществе, но и формирование максимально доступного уровня жизненных компетенций: освоение форм социального поведения и способность реализовать их в профессиональной деятельности, в условиях семьи и гражданского общества.

Особые образовательные потребности задаются спецификой ограничений возможностей здоровья и определяют особую логику построения образовательного процесса, находя своё отражение во всех его компонентах. Обучение детей с задержкой психического развития требует адаптации содержания учебного предмета и методических подходов к образовательным возможностям обучающихся. Так, осуществление индивидуально-ориентированного отбора содержания образования может осуществляться посредством сокращения объёма учебного материала по предмету или увеличения времени на изучение отдельных тем в календарно-тематическом планировании.

Реализация адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с ЗПР по обществознанию предполагает использование базовых учебников, т.е. тех, что разработаны для сверстников без ограничения здоровья. Однако применение рабочих тетрадей или готовых дидактических материалов в работе с детьми с ЗПР нецелесообразно в силу высокой сложности предлагаемых заданий. Восполнить создавшийся «методический вакуум» как раз и предстоит учителю-предметнику, именно его мастерство, знание психологических и интеллектуальных особенностей данной группы детей – залог успешной реализации самой идеи инклюзии.

Диапазоном возможностей освоения детьми с ЗПР образовательных программ был обусловлен также выбор методов и приёмов работы, наиболее эффективными из которых оказались:

- использование знаково-символьных средств представления информации (опорный конспект, кластер, фиш-боун);
- применение наглядно-дидактического материала: учебных картин, таблиц;
- включение обучающегося с ЗПР в парную или групповую работу, где ему отведена посильная и способствующая складыванию ситуации успеха роль;

- визуализация учебной задачи посредством инсценирования небольшого литературного текста, просмотра фрагмента документального или художественного фильма, призванного проиллюстрировать те или иные обществоведческие понятия или межличностные отношения;

- проведение текущей и промежуточной аттестации в особом порядке (обучающемуся с ОВЗ предоставляется право выбора заданий для выполнения из нескольких предложенных).

Весьма эффективным, на наш взгляд, является использование информационных технологий, именно они сделают «академический» компонент адаптированной основной общеобразовательной программы более доступным и позволят индивидуализировать образовательный процесс по темпу, скорости, содержанию, дифференцируя при этом подачу учебного материала.

Важным условием успешной организации инклюзивного образования является целенаправленное и планомерное приобщение ребят с особыми образовательными потребностями к самостоятельной познавательной деятельности. В процессе самостоятельной работы развиваются когнитивные и творческие способности, вырабатываются практические навыки, формируется психологическая готовность к самостоятельному овладению знаниями. При этом учителю важно поддерживать высокую учебную мотивацию, используя интересные и посильные для обучающегося варианты такой работы. Необходимым условием организации самостоятельной работы детей с ЗПР является обязательное упрощение инструкций по выполнению предлагаемых заданий: грамматическое и семантическое адаптирование формулировок, деление многоступенчатой инструкции на короткие смысловые единицы, предписывающие «пошаговость» выполнения, при необходимости, медленное чтение педагогом задания вслух с интонационным выделением наиболее важных в смысле отношений слов.

Таким образом, интеллектуальная недостаточность, медленный темп работы, повышенная утомляемость, эмоциональная неустойчивость и несформированность произвольной регуляции деятельности корректируются адаптированным содержанием учебной программы и индивидуальным подходом к обучающемуся на уроке.

Для обучающихся с ОВЗ необходимо разработать особую систему оценивания, включающую в себя как качественные, так и количественные показатели ученического труда, не скупиться на похвалу в случае успеха и воздержаться от гневной критики в случае неверно выполненных заданий. Учитывая быструю утомляемость, следует предусмотреть возможность небольшого дополнительного отдыха во время урока. Зачастую школьники с ЗПР начинают чувствовать свою «особенность», выражают её в нежелании что-либо делать на уроке. Поэтому изначально надо дать понять ребёнку, что «ничего неделание» на уроке недопустимо. Терпение, доброжелательность, но, вместе с тем, настойчивость и требовательность – вот необходимые качества учителя, осуществляющего инклюзивное образование.

В ходе мониторинга усвоения адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с ЗПР 5-9 классов по общественному знанию следует отметить достижение следующих образовательных и личностных результатов:

- сформированность основ учебной деятельности: умение осмысленно работать с учебником, выделять основную мысль, составлять конспект по прочитанному, пересказывать, отвечать на вопросы учителя, выполнять несложные тестовые задания, составлять письменные и устные тексты;

- освоение способов изучения природы и общества: опыт, наблюдение, измерение, получение необходимых сведений из семейного архива, применение метода интервью, поиск информации в сети Интернет;

- овладение навыками анализа, сравнения, классификации по родовым признакам, установление причинно-следственных связей на уровне, соответствующем индивидуальным возможностям;

- рост творческого потенциала и познавательных мотивов, выраженных в проявлении интереса к проектно-исследовательской деятельности, приобретении опыта самовыражения через публичную защиту учебного проекта, участие в конкурсах;

- обогащение форм взаимодействия с одноклассниками, проявляющихся в вовлечённости в групповые формы работы в урочной и внеурочной деятельности, приобретении коммуникативных умений и навыков;

- повышение уверенности в себе, гармонизация психоэмоционального состояния обучающихся, освоение форм познавательной и личностной рефлексии, способность понимать причины успешности или неспешности собственной деятельности.

Перечисленные результаты дают основания признать эффективность реализованной адаптированной основной образовательной программы по обществознанию для обучающихся с ЗПР, наметить пути её совершенствования и способы диссеминации инновационного опыта.

Важно понимать, что на плечи учителя ложится основная нагрузка по организации процесса обучения. Именно его педагогическим мастерством творится инклюзия на каждом уроке. Вместе с тем, следует заметить, что качество учительского труда во многом и определит жизнеспособность самой идеи инклюзии.

Литература

1. Бацына Я.В. Социализация детей с задержкой психического развития // Социальные преобразования и социальные проблемы. – Н. Новгород: НИСОЦ, 2005. – С. 4-11.
2. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
3. Зайцев Д.В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика. – 2003. – №1. – С. 28.
4. Кутепова Е.Н. Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 104.
5. Малофеев Н.Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен // Дефектология. – 2008. – №2. – С. 86-93.
6. Менчинская Н.А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. – М.: Педагогика, 1971. – 270 с.
7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) [Электронный ресурс]. – 2018. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (08.08.2018). – П. 16 ст. 2.
8. Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 373.24

Организационный аспект инновационной образовательной модели дошкольного образования «ИГРОГРАД»

И.Н. Бычкова, О.Н. Степанова,
муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Центр развития ребёнка – детский сад №182», г. Воронеж

Аннотация. Статья знакомит с организационной составляющей инновационной образовательной модели дошкольного образования «ИГРОГРАД», разработанной и реализуемой в муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Центр развития ребёнка – детский сад №182» города Воронежа. Представлены основные характеристики модели: трехуровневая структура, нелинейное расписание, вариативный режим пребывания. Особое внимание в статье уделяется алгоритму реализации модели и достигнутым образовательным эффектам.

Ключевые слова: экран активности; нелинейное расписание; вариативный режим; образовательные и игровые локации; трансформируемые открытые игровые пространства.

The organizational aspect of the innovative educational model of preschool education «IGROGRAD»

I.N. Bichkova, O.N. Stepanova,
municipal budget preschool educational institution
«Child Development Center – Kindergarten №182»

Annotation. The article introduces the organizational component of the innovative educational model of preschool education "IGROGRAD", developed and implemented in the municipal budget preschool educational institution «Child Development Center – Kindergarten №182» of the city of Voronezh. The main characteristics of the model are presented: a three-level structure, a non-

linear schedule, a variable stay mode. Special attention is paid in the article to the model implementation algorithm and the educational effects achieved.

Keywords: activity screen; nonlinear schedule; variable mode; educational and game locations; transformable open game spaces.

В Воронежском муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Центр развития ребёнка – детский сад №182», являющимся региональной инновационной площадкой, реализуется инновационная образовательная модель «ИГРОГРАД», разработанная педагогическим коллективом с учетом таких принципов федерального государственного образовательного стандарта как индивидуализация дошкольного образования, поддержка детской инициативы, предоставление ребенку права осознанного выбора вида деятельности, а также принципа реализации программы в формах, специфических для дошкольников, прежде всего в форме игры, исследовательской и творческой деятельности.

Название модели замыслилось педагогическим коллективом как аббревиатура:

И – инновационный
 Г – город,
 Р – раздвигающий
 О – образовательные
 Г – горизонты,
 Р – развивая
 А – активность
 Д – детей.

Данная модель носит сезонный характер (существуют особенности ее реализации в теплый и холодный периоды года), у модели трехуровневая структура: внутренний уровень соответствует реализации модели в групповых центрах активности, средний уровень – в помещениях и рекреациях детского сада, внешний уровень – реализация модели на территории детского сада (см. рис.).



Рис. Трехуровневая структура модели

Именно третий уровень позволяет сделать заявку на уникальность образовательной модели, связанную с непрерывностью образовательного процесса в течение всего календарного года. В теплый период, с апреля по октябрь, все образовательные события реализуются на территории детского сада. С 9 до 12 часов воспитателями всех возрастных групп и педагогами-специалистами (это музыкальные руководители, инструкторы по физкультуре, педагоги по речевому развитию, изодейтельности и хореографии, педагог-психолог, логопед) организуются увлекательные мероприятия на игровых и образовательных локациях в рамках текущего образовательного события.

Каждое из этих мероприятий презентуется детям накануне на детских советах, что помогает ребенку сформировать индивидуальный выбор (например, выбрать 3 из 7 предложенных). Свой выбор ребенок фиксирует на «Экране активности» в группе. А на следующий

день дети могут реализовать сделанные выборы или же по некой причине изменить их (в образовательной модели «ИГРОГРАД» это возможно), но любой пройденный в этот день образовательный маршрут так же будет зафиксирован ребенком на экране активности и в последующем детально проанализирован педагогами и психологом. Целью такого анализа является профилактика отклонения образовательной траектории обучающегося в каком-либо одном направлении, особенно, если это отклонение свидетельствует не об увлеченности ребенка данным направлением, когда можно порекомендовать родителям реализовать потребности ребенка средствами дополнительного образования, а о нежелании заниматься определенным видом деятельности (к примеру, малоподвижные, с лишним весом дети избегают двигательной активности). В подобном случае в отношении ребенка создается ситуация успеха с привлечением приемов мотивации, дифференцированного подхода к способностям обучающегося, поощрения личных достижений ребенка в данной области и так далее.

Хотелось бы поделиться еще некоторыми удачными образовательными решениями педагогического коллектива, способствующими эффективной реализации модели.

В ИГРОГРАДЕ действует нелинейное расписание и вариативный режим пребывания, разработанные на теплый и холодный периоды года и предоставляющие ребенку реальные возможности для самоопределения.

Вся территория образовательной организации – ИГРОПАРК – это трансформируемые открытые игровые пространства, здесь нет прогулочных участков, закрепленных за определенной возрастной группой. Но каждая возрастная параллель (3 группы) занимает выбранные ими смежные участки, организуя на них общую игровую локацию, что позволяет расширить игровой выбор. А для развития игрового замысла обязательно организуется общий ИГРОСКЛАД с обилием игрового оборудования.

Каждый педагог-специалист организует образовательную локацию, занимая территорию, оптимально соответствующую задуманному мероприятию в рамках текущего образовательного события.

В холодный период образовательные и игровые локации (ИГРОЦЕНТР), размещаются в помещениях и рекреациях образовательной организации.

У педагогов ИГРОГРАДА сложилась система координирования перемещения детей между игровыми и образовательными локациями, получившая необычное, но очень точное название ВЕРТУШКА. И тем не менее, перемещение остается свободным. Подтверждением этому является многоцветие нагрудных галстуков на одной игровой или образовательной локации (галстук – это знак принадлежности воспитанника к определенной возрастной группе).

Кроме посещения запланированных локаций каждый ребенок имеет возможность посетить парк каруселей, где обязательно есть дежурный из учебно-вспомогательного состава, может прокатиться на самокате или велосипеде, задержаться на площадке для спортивных игр и т.д.

Образовательная модель ИГРОГРАД относительно молода, но первые эффекты уже получены:

- дети начинают самоорганизовываться – действовать самостоятельно, принимать решения, делать осознанный выбор, нести за него ответственность;

- наметилась тенденция к постоянному расширению выбора;

- дети перемещаются свободно в игровых и образовательных локациях, не нарушая жизни своих друзей;

- сформировалась система распределения детских интересов;

- педагоги ИГРОГРАДА стали работать более творчески – в этой модели схалтурить нельзя, ребенок не остановит свой выбор на том, что ему не интересно.

Литература

1. Бабаева Т.И. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 192 с.

2. Ларго Р. Детские годы: индивидуальность ребёнка как вызов педагогам / под ред. А.И. Бурениной. – М.: Национальное образование, 2015. – 184 с.

3. Михайлова-Свирская Л.В. Педагогические наблюдения в детском саду: уч.-практ. пособ. для педагогов дошк. образования. – М.: Национальное образование, 2017. – 128 с.

4. Свирская Л.В. Детский совет: методические рекомендации для педагогов – М.: Национальное образование, 2015. – 80 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2010. – 405 с.

Родительский день как эффективная форма сотрудничества в условиях инновационной модели «Детский сад – Игропарк»

С.В. Воротникова,
муниципальное дошкольное образовательное учреждение
«Центр развития ребенка – детский сад №6»,
Аннинский муниципальный район Воронежской области

Аннотация. В статье рассматривается проблема вовлечения родителей в образовательную деятельность детского сада в процессе реализации инновационного проекта. Показан опыт организации эффективного взаимодействия с родителями в форме родительского дня.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста; сотрудничество; родительский день; взаимодействие.

Parents ' day as an effective form of cooperation in the innovation model «kindergarten Agropark»

S. V. Vorotnikova
Municipal preschool educational institutions
«Child development center-kindergarten №6»,
Anninsky municipal district of the Voronezh region

Annotation. The article deals with the problem of involvement of parents in the educational activities of the kindergarten in the process of implementing an innovative project. The experience of organizing effective interaction with parents in the form of a parent day is shown.

Keywords: preschool children; cooperation; parents day; interaction.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет основные принципы дошкольного образования, одним из которых является сотрудничество организации с семьей [4]. Мы изучили исследования ученых и методистов Л.И. Кардаш, Л.В. Свирской, Т.И. Бабаевой, Л.С. Римашевской, Ю.Б. Гиппенрейтер, К. Фопель и др. Определили систему взаимодействия с родителями и на этапе введения ФГОС в 2014 году разработали программу учреждения «Мы – вместе». Данная программа

позволяет создавать максимально комфортные условия взаимодействия воспитателей с семьями воспитанников для развития ребенка. Она содержит, наряду с традиционными, много новых и интересных форм взаимодействия. Одной из востребованных форм стали семейные клубы, проводимые специалистами по всем направлениям:

- речевое развитие – «Говорушки», «Школа семейного театра»;
- познавательное – «Семейное гнездо»;
- художественно-эстетическое – музыкальный клуб «Наш выход» и клуб изобразительного искусства «Интуитивное рисование»;
- физическое – «Город здоровья».

Сотрудничая с помощью проведения семейных клубов, мы наблюдали выстраивание доверительных отношений между участниками образовательного процесса, родительскую активность, но оставалась проблема вовлечения родственников именно в образовательную деятельность. Наши педагоги постоянно ищут новые формы образовательного общения с родителями.

С 2017 года детский сад в рамках инновационного проекта начал реализацию образовательной модели «Детский сад – Игропарк». Процесс предусматривает реализацию идеи главного тезиса дошкольного образования: «Игра – ведущий вид детской деятельности и сквозной механизм развития ребенка», а также формирование единого игрового образовательного пространства. Для обеспечения непрерывного развития дошкольника средствами игровой деятельности нами была создана особая развивающая предметно-пространственная среда – игровой комплекс «Игропарк», где сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования [4], каждый может реализовать себя в выбранном виде деятельности, в основе которой лежит игра, что созвучно позиции Ю.Б. Гиппенрейтер: «Личность и способности ребенка развиваются только в той деятельности, которой он занимается по собственному желанию и с интересом [2, с. 54].

Как осуществляется этот процесс?

Поддержка детской инициативы организуется нами в Игропарке, который состоит из центров активности в группах и игротреков, т.е. специально оборудованных мест для организации игровой деятельности по определенному направлению развития детей (речевого, физического, познавательного, социально-коммуникативного, художественно-эстетического).

Л.И. Кардаш считает, что «В условиях открытого детского сада родители имеют возможность в удобное для них время прийти в группу, понаблюдать, чем занят ребенок, поиграть с детьми» [3]. Мы приняли эту позицию, и для обеспечения открытости дошкольного образования, поддержки родителей и повышения их компетентности в развитии, образовании, охране и укреплении здоровья ребенка, выбрали новую форму общения с родителями – родительский день. Это не день открытых дверей, когда родители выполняют роль наблюдателей, а день, когда учитываются образовательные инициативы семей, поддерживаются и реализуются выдвинутые ими проекты. Родительский день – это новая форма сотрудничества с родителями, которая способствует вовлечению родителей и других родственников в образовательное событие. Взрослые «проживают» часть дня с ребенком в детском саду так, как это делает ребенок в кругу своих сверстников ежедневно.

Создавать для дошкольников постоянное игровое пространство позволяет особая система управления игровой деятельностью. Каждая образовательная тема и каждый день определяются сюжетом образовательных событий, в который входят:

- экспозиция;
- завязка;
- развитие действия;
- кульминация;
- развязка.

Родительский день не исключение, все участники вместе проживают определенный сюжет дня.

На этапе «Экспозиция» под звуки музыки, песен о семье участники погружаются в праздничную атмосферу дня, просматривают видеоролики о семьях, знакомятся с темой образовательного события, инициативами, предложенными детьми и уже выполненными творческими работами по теме.

Затем наступает *следующий этап дня – «Завязка»*. Проходит она в тимби-круге, т.е. игровой ситуации для детей и педагогов, направленной на сплочение коллектива, выявление инициатив детей и родителей, выбор ими презентуемых игротрекков или центров активности в группах.

Далее наступает *самый продуктивный этап* – «Развитие деятельности» в выбранной деятельности. Рассмотрим этот этап на примере образовательного события «Осенний калейдоскоп».

В игротреке «Музыкальная шкатулка» дети и их родители посещают различные игровые точки (это место в Игротреке с набором оборудования, материалов для определенной деятельности, которую выбирает сам ребенок), название которых: песенная, танцевальная, игровая, инструментальная, познавательная. Здесь комплексно решаются задачи музыкального развития детей. Участники с удовольствием, поют песни, танцуют, играют в музыкально-ритмические игры, участвуют в импровизированных музыкальных постановках. Например, родители и дети в игровой точке озвучивали стихотворение «Тихо бродит по дорожке осень в золотой одежке». Выбирали различные инструменты: маракасами показывали, как листики шуршат, молоточком – как стучит дятел, треугольником – как капает дождь. В песенной точке – выбрали песенку про осень и разучили ее. В танцевальной точке – выбрали атрибут для обыгрывания сюжета песни: веелами (предмет, когда ткань разных цветов надета на палочку) изображали птичек, листиками из пластика шуршали, как настоящие листики шелестят, соединяя крылышки божьих коровок, на которых металлические крышечки, производили нежный звук летящих жучков. Пройдя все игроточки и научившись определенному музыкальному исполнительству, каждый выбрал для показа игрового продукта то, что ему больше понравилось. В итоге получилось интересное музыкальное представление.

В игротреке «Говорящий кораблик» родители включаются вместе с детьми в игровое словотворчество: в работу на интерактивной панели «Логопедическая шхуна», на песочном столе и ковролине в поисках ответов на определенные вопросы. Например, в игроточке «Сенсорная панель» была предложена интерактивная игра, во время которой надо было правильно объяснить осеннюю примету, и тогда Герой – Интерактивчик говорил: «Молодец». В игроточке «Песочный стол» были спрятаны приметы всех времен года, надо было выбрать только осенние месяцы. В игроточке «Волшебный мешочек» участники «убирали огород», т.е. выбирали те овощи, которые созревают осенью. В игроточке «Конструктор» родители составляли из конструктора схемы «осенних слов», а дети – из разных видов

конструктора составляли осенние картинки. После выполнения задания в каждой игроточке участники находили 1 строчку из мнемотаблицы стихотворения «Листья осенью тихо кружатся». В итоге они все вместе рассказали стихотворение по мнемотаблице.

В игротреке «Р а з н о ц в е т н ы й ф о н т а н » дети и родители объединяются для совместного изобразительного творчества. Они выбирают не только художественный материал (гуашь, акварель, мелки, уголь), но и оборудование (мольберт художника, прозрачные мольберты, песочные столы, индивидуальные песочные планшеты, прозрачные световые столы). Здесь проявляется творческий потенциал каждого, исчезает неуверенность в своих силах, появляется удовлетворенность результатом своего труда. Родители и дети чувствуют себя настоящими художниками. Например, работая в точке «Индивидуальные планшеты» дети и родители рисовали на песке осенние приметы: листопад, дождик, грибы в лесу. В игроточке «Мольберты с пастелью и углем» были созданы композиции «Пасмурный день», «Я и зонтик». В игроточке «Разные краски» дети старшего возраста «закрывали урожай на зиму»: штампиками из картошки, яблока, лимона собирали в нарисованную баночку заготовку: соленые грибочки, варенье и компот из яблок, груш. Малыши штампиками из картошки украшали шляпки мухоморов. В игроточке «Шерстяная акварель» делали осеннюю рябинку. «В игроточке «Витраж» выбирали трафарет на осеннюю тематику и рисовали яблочко или листья, или композицию – пенечек с грибами. В игроточке «Граттаж» процарапывали деревья, листочки, осенние цветочки. В игроточке «Песочный стол» выбрали песню «Осень постучала к нам золотым дождем» и под нее создали песочную анимацию.

Иготрек «С к а з о ч н ы й м и р » находится в сенсорной комнате. Он располагает участников к эмоциональному взаимопониманию, участию в различных заданиях с использованием оборудования, позволяющего активизировать познавательные процессы: набор Пертра получить психологическую разгрузку, упражняясь с волоконно-оптическим волокном «Звездный дождь», погрузиться в релаксацию благодаря коврику «Звездное небо», пузырьковой колонне, световой панели «Бесконечность». Например, для того, чтобы развеселить осень и успокоить её в том, что урожай, который она подарила людям и животным, не пропадет, дети и родители в

игроточке «Лабиринт» строили дорогу до овощехранилища, в игроточке «Конструктор» возводили овощехранилище, в игроточке «Познайка» выбирали овощи и отвозили в овощехранилище. В игроточке «Мастерская» собирали бусинки разного размера, формы, диаметра и составляли бусы для Осени. В точке «Световой стол» произошло волшебство: ожил осенний листочек на радость Осени и всем участникам. В конце образовательного сеанса всех ждала релаксация под осеннюю мелодию, световые эффекты панно «Звездного неба» и «Жар-птицы».

Игротрек «Г о р о д з д о р о в ь я » находится в спальном помещении младшей группы. Здесь имеется «Поле чудес», на котором можно выбрать виды двигательной активности и различное оборудование по душе: мягкие игровые модули, тренажеры: силовые, велосипед, батут, танцевальные и игровые атрибуты для реализации участниками задуманного. Так в непринужденной обстановке происходит формирование здорового образа жизни семей, приобщения их к двигательной активности. Например, участникам надо собрать в корзину осенние приметы. Для этого в «Двигательной точке» собирали, выполняя определенные движения, все, что связано с витаминами: фрукты и овощи, которые созревают осенью. В «Гимнастической игроточке» каждый выбрал себе гриб, искал его и отправлял в корзину под речевое сопровождение «По лесу гуляем, грибочки собираем, раз грибок, два грибок – положили в кузовок». В «Игровой точке» собирали по цветам атрибуты: султанчики, листочки, флажки по цвету осени. В «Творческой точке» украшали осеннее дерево. В «Танцевальной» – исполняли танец с яблочками и корзиночкой. В итоге получилась интересная спортивно – танцевальная композиция.

В игротреке «П о з н а н и е » участники проводят различные опыты, эксперименты, исследования с использованием цифровой лаборатории «Наураша», интерактивной доски, различных материалов и веществ. В группах предлагаются различные центры активности: центр игры и конструирования (оборудование Пертра, различные виды конструктора); центр познания (дидактические пособия «Геоборд», «Игровизор»); центр детского творчества (различные материалы для пластилинографии, аппликации); центр литературного творчества (книги, журналы, газеты, мнемодорожки для заучивания стихотворений). Например, в игроточке «Интерактивная доска» предлагается увлекательное путешествие в осенний лес, где надо было

преодолеть ряд препятствий. Игроточка «Наураша» «окунула» участников в мир исследователей свойств воздуха. В игровой точке «Эксперимент» участники погружали осенние листочки различных деревьев в воду, клали на них по очереди желуди, считали, сколько желудей выдержал листочек, записывали результаты своих наблюдений на доске, сравнивали, анализировали, делали выводы. В игроточке «Геоборд» создавали различной формы листочки. В игроточке «Литературное творчество» сочиняли синквейн к слову «осень».

Этап «Кульминация» наступает после работы в центрах активности и игротреках. Проводится рефлексивный тимби-круг, подводятся итоги. Обсуждаются способы, формат представления продукта деятельности или презентации результата совместной деятельности на этапе «развязка» – празднике.

Этап «Развязка» – это импровизированный праздник, когда все участники приходят в музыкальный зал и в тимби-круге рассказывают о своих впечатлениях, затем презентуют результаты творческой деятельности детей и родителей из разных игротреков и Центров активности в группе. Родители с детьми выступают, и у всех восторг и положительные эмоции от результатов посещения игротреков. Итоги получаются каждый раз разные, но всегда неповторимые и очень интересные: разученный танец, песня, игра, стихи, в том числе и собственного сочинения, рисунки, выполненные в разных техниках и многое другое. Но, главное, это масса удивлений и прекрасных впечатлений, благодарности и ярких эмоций всех участников, искреннее желание родителей еще раз посетить такое мероприятие.

Родительский день проходит в нашей организации еженедельно. С каждым разом количество родителей, которые приходят участвовать, увеличивается. Подводятся итоги. Результаты только положительные. Родители с удовольствием «проживают» образовательные ситуации вместе с детьми, что в свою очередь благотворно сказывается на развитии ребенка. Дети принимают на себя роль ментора, т.е. объясняют родителям, как работать с тем или иным оборудованием, атрибутом, алгоритмом. Это повышает самооценку ребенка, а родители, видя реальные достижения детей, получают тот опыт, который им может пригодиться в семейном воспитании, иногда открывают своего ребенка с новой стороны и гордятся своим ребенком. В процессе совместной образовательной деятельности участники полу-

чают не только новые умения и навыки, но и проявляют умение работать вместе, готовность прийти на помощь. В непринужденной обстановке у воспитанников формируются доброжелательные отношения. Такие мероприятия оставляет яркие впечатления, что расширяет горизонты детского развития. Полученный родителями в игровой обстановке Родительского дня опыт помогает в семейной обстановке поддержать инициативу детей в разных видах деятельности. Семьи становятся инициаторами различных детских проектов.

Таким образом, в нашем детском саду создаются условия для участия родителей в образовательной деятельности, выстраивается правильное взаимодействие, создается атмосфера общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки [3], общение с душевной теплотой, чуткостью и уважением [5, с. 8], что значительно повышает качество дошкольного образования. Можно с уверенностью отметить, что в организации сформирована образовательная среда в соответствии с требованиями ФГОС ДО и выполняется одно из важнейших требований к психолого-педагогическим условиям, а именно: «поддержка родителей... в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность» [3, с. 19]. Наш опыт показывает, что родительский день как эффективная форма сотрудничества с родителями может успешно применяться на практике коллегами других дошкольных образовательных организаций.

Литература

1. Бабаева Т.И., Римашевская Л.С. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду: уч.-метод. пособие. – М.: Детство-Пресс, 2012. – 224 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: АСТ Астрель, 2009. – 238 с.
3. Кардаш Л.И. Детский сад и семья – взаимодействие и сотрудничество // Молодой ученый. – 2014. – №18. – С. 575-577.
4. Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования. – М: Перспектива, 2014. – 32 с.
5. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? – М.: Генезис, 2006. – 541 с.

**Создание модели образовательной деятельности
в рамках реализации проекта «Скульптор личности»,
обеспечивающего индивидуализацию образования**

Г.М. Извекова,

муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
Аннинский детский сад общеразвивающего вида «Росток»,
Аннинского муниципального района Воронежской области

Аннотация. В статье представлена инновационная модель деятельности дошкольной организации, направленная на индивидуализацию образования с целью развития личности ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: индивидуализация образования; самостоятельность; инициативность; ответственность; активность личности; деятельность.

**Creating a model of educational activities in the framework of the
project «Sculptor personality», which provides for the individualization
of education**

G.M. Izvekova,

Municipal state preschool educational institution Anninsky kindergarten
of General Developmental Species «Rostok»,
Anninsky municipal district of the Voronezh region

Annotation. The article presents an innovative model of the activities of pre-school organization, aimed at the individualization of education in order to develop the personality of a child of preschool age.

Keywords: individualization of education; independence; initiative; responsibility; personality activity; activity.

*Ребенок проявляет интерес только
к тому, в чем видит смысл для себя.*

Т.П. Хризман

Одна из главных задач современной системы образования – создание условий для раскрытия потенциала каждого ребенка. В частности, целевые ориентиры развития ребенка на этапе завершения дошкольного образования, указанные в федеральном государственном стандарте [1], отмечают такие качества личности детей как

инициативность, самостоятельность в разных видах деятельности, чувство собственного достоинства, способность договариваться, учитывать чувства других людей, способность к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения. Указанные характеристики развития дошкольников возможны только с изменением самой системы построения образовательной деятельности в дошкольной организации, основными требованиями к которой будут ориентация на индивидуальность каждого воспитанника, определение «зон его актуального и ближайшего развития», раскрытие и развитие личностного потенциала.

С 2017 года МБДОУ Аннинский д/с ОРВ «Росток» является региональной инновационной площадкой по направлению «Создание, апробация и распространение комплексных инновационных образовательных моделей, обеспечивающих эффективную реализацию ФГОС ДО» и реализует проект «Скульптор личности» в рамках модели дошкольного образования «Сад детских инициатив».

Вся работа коллектива была направлена на то, чтобы разработать и апробировать такую модель образовательной деятельности, которая позволяла бы воспитанникам стать «соконструкторами» своего образовательного маршрута.

Концепция образовательной программы детского сада строится на теории социального конструктивизма и образовательный процесс понимается как совместная деятельность и общение, в которых принимают активное участие дети и взрослые и в ходе которых совместно конструируется смысл и заново выстраиваются навыки – происходит соконструирование процесса развития, что является принципиально важным для формирования личности воспитанников.

Не менее важное место в концепции занимает теория В.С. Мерлина об интегральной индивидуальности, в которой отмечается, что каждый человек создает и развивает себя сам, если осуществляет какой-то значимый для себя вид деятельности. Становление и развитие качеств индивидуальности, заданных объективными требованиями деятельности, приводят личность к достижению успеха и гармонии отношений ее и коллектива. Так как развитие индивидуальности определяется самостоятельным выполнением деятельности,

следовательно, этой деятельности ребенок должен научиться: от уровня узнавания до уровня самостоятельности и творчества [2].

Таким образом, основными категориями в концепции выступают: самостоятельность, инициативность, ответственность, деятельность и активность.

Таблица 1. Основные понятия

Самостоятельность	Обобщенное свойство личности, проявляющееся в стремлении к самостоятельному принятию решений, планированию своей деятельности, реализации задуманного и получении результата, самоконтроле [3]
Инициативность	Умение и желание делать первый шаг, по своей воле вовлекать себя в какое – либо дело и движение [4]
Ответственность	Регулятор деятельности и поведения человека [3]
Активность личности	Особый вид деятельности, отличающийся интенсификацией своих характеристик: целенаправленности, мотивации, осознанности, владения способами и приемами действий, эмоциональности, а также наличием таких свойств как инициативность и ситуативность [5]
Деятельность	Процесс (процессы) активного взаимодействия субъекта (живого существа) с объектом (окружающей действительностью), во время которого субъект целенаправленно воздействует на объект, удовлетворяя какие-либо свои потребности, достигая цели [5]

Необходимым условием развития инициативного поведения является воспитание ребенка в условиях развивающего, неавторитарного общения с целью полноценного развития его позитивной свободы и самостоятельности.

В результате инновационной деятельности творческой группой был разработан календарь тем двухнедельных образовательных событий. Благодаря деятельности куратора образовательного события удается организовать эффективное сопровождение. В обязанности куратора входит планирование и координация выполнения мероприятий, привлечение социальных партнеров к решению образовательных задач, организация и проведение клубных часов, итогового события.

Образовательные события имеют технологическую структуру, в основе которой заложена модель образовательной деятельности детского сада.

Таблица 2. Модель образовательной деятельности

1 неделя <i>(Выявление и формирование инициативы)</i>	2 неделя <i>(Реализация инициатив)</i>
Организация и мотивация детей. Детский Совет. Составление плана деятельности (макета информационного поля)	Разработка программ поддержки детских инициатив. Реализация детских инициатив через различные формы работы в клубах, секциях, студиях
Обновление центров активности	Продолжение игровых занятий в центрах активности
Совместная и индивидуальная работа детей в центрах активности. Работа клубов, секций, студий по образовательному событию	Привлечение социальных партнеров
Выявление детских инициатив и интересов. Заполнение карты интересов	Подведение итогов на заседании Детского Совета. Презентация результатов
Анализ карты интересов. Определение педагогов по сопровождению. Информирование и привлечение к реализации образовательного события родителей (законных представителей)	Заполнение портфолио

Сильной стороной проекта, на наш взгляд, является сохранение баланса между реализацией содержания основной образовательной программы дошкольного образования и реализацией детских инициатив. Двухнедельное планирование образовательных событий позволяет достичь целей, поставленных перед дошкольной организацией и улучшить качество образовательной деятельности.

Одной из составляющих модели, и в тоже время необходимое условие ее реализации, является специально организованная образовательная среда.

Проектируя развивающую среду, мы исходили из научных представлений о том, что в каждом ребенке от природы заложена активность и способность к самореализации (потенциал развития). Именно активность является базовым качеством личности ребенка и влияет на его позицию по отношению к миру.

В нашей модели этому способствует студийная организация образовательного пространства. Студии созданы с целью реализации внутренней потребности в активности воспитанников, предоставления им множества свободного выбора видов деятельности, средств и форм ее осуществления, а также предоставления возможности объединения групп детей по интересам. Студии являются центральным технологичным звеном в средовом комплексе ДОО. Деятельность в студиях осуществляется под руководством воспитателей и специалистов, реализующих как ООП ДО так и дополнительные программы.

Рассмотрим функции образовательного пространства через создание условий для проявления детьми различных видов активности.

Таблица 3. Образовательное пространство

Удовлетворение естественной потребности ребенка в движении
- Спортивный клуб «Пьедестал» - Секция по плаванию «Волна» - Секция настольного тенниса «Веселая ракетка» - Студия неформальных материалов «Пространство творчества»
Познание предметов и явлений окружающего мира
- Познавательный клуб «Бюро идей» - Модельно-конструкторский клуб «Винтик» - Студия компьютерной грамотности «Юнибит»
Раскрытие творческого потенциала
- Студия «Мастерславль» - Творческая студия «Грация» - Ансамбль «Шуморята»
Самостоятельный поиск информации, активная преобразующая деятельность
- Естественно-научная лаборатория «Фантазеры – изобретатели» - Математическая студия «Знайка»
Использование речи в практике общения, активное овладение языком
- Мастерская юного оратора «Речи-тики-тавия» - Шахматный клуб «Союз увлеченных»

Сами условия деятельности студий предоставляют детям возможности проявления социальной активности.

Педагогическая поддержка, возможность влиять на окружающее, стимулирует воспитанников к проявлению активности, создает

«ситуацию успеха». С участием детей создаются не только маркеры студийных пространств, но и проектируются студии по запросам. Мы называем такие пространства мини-студии для реализации детской задумки, инициативы большой группы участников образовательных отношений. Длительность функционирования мини-студий, сменяемость, зависит от степени интереса воспитанников.

Так, результатом совместного детско-взрослого проектирования стала студия неоформленных материалов «Пространство творчества».

*Игра детей в студии неоформленных материалов
«Пространство творчества»*

Здесь происходит стирание границ между организованным и неорганизованным пространством. В «Студии неоформленных материалов» находятся свободно определяемые (модифицируемые, полифункциональные) элементы. Дети с удовольствием проводят в студии игровые часы, а также могут прийти из групповых или других студий за материалами, понадобившимися в деятельности.

Пространство взрослой и детской субкультур накладываются друг на друга и формируют общее пространство взаимодействия.

Воспитанники принимают участие:

- в планировании образовательного процесса и степени своего участия;

- в оформлении и трансформации среды.

Среда побуждает ребенка к проявлению собственной активности и запускает механизм развития личности, участие самого ребенка в своем развитии, а педагоги служат проводниками и навигаторами процесса познания, помогают получить наглядный результат, оформить, обсудить и сделать положительным переживанием, достоянием коллектива и достижением собственной жизни.

Таким образом, в ходе реализации модели:

- созданы условия для свободного выбора каждым ребенком видов деятельности, удовлетворяющих самые разные интересы, склонности и потребности;

- создана «ситуация успеха» для каждого ребенка;

- образовательный процесс стал носить личностно-ориентированный и деятельностный характер, способствующий развитию мотивации личности к познанию и творчеству, самореализации и самоопределению.

Созданные условия и используемые технологии развития и обучения детей, позволяют детям иметь «право голоса» в выборе содержания своего образования.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: Сфера, 2015. – 96 с.
2. Крылова Н.М. Лесенка успеха или три грани научно-методической системы детского сада. – СПб.: Образовательные проекты, 2013. – 240 с.
3. Мона Г.Б. Технология формирования у детей 6-7 лет инициативности, самостоятельности, ответственности и парциальная программа «Лесенка роста». – СПб.: Детство-Пресс, 2017. – 176 с.
4. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
5. Деятельность [Электронный ресурс] // Википедия. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Деятельность> (дата обращения: 29.11.2018).

Инновационная модель «Школа индивидуального выбора»: тезаурус базовых понятий

С.В. Неделина,

Воронежский институт развития образования;

С.В. Климова, В.Н. Песоцкая,

муниципальное бюджетное образовательное учреждение

«Бутурлиновская средняя общеобразовательная школа»,

Бутурлиновский муниципальный район Воронежской области

Аннотация. В статье раскрывается содержание базовых понятий, составляющих тезаурус реализуемой в МБОУ Бутурлиновская СОШ модели «Школа индивидуального выбора».

Ключевые слова: школа индивидуального выбора; готовность к выбору; лично значимая ситуация; понятийный аппарат.

Innovative Model «School of Personal Choice»: core vocabulary

S.V. Nedelina,

Voronezh Institute of Education Development;

S.V. Klimova, V.N. Pesotskaya,

municipal budgetary educational institution

«Buturlinovskaya secondary school»,

Buturlinovsky municipal district of the Voronezh region

Annotation. The article explains basic vocabulary, constituting the thesaurus of the «School of Personal Choice» model, which is being implemented in the Buturlinovskaya middle School.

Keywords: School of Personal Choice; readiness for choice; preparedness for choice; personally significant situation; information and library center; personalized education program.

Современная социальная ситуация требует от личности одновременно мобильности и стабильности в выборе жизненных ориентиров, готовности к изменениям в ответ на вызовы тенденций развития рынка труда и способности к сохранению и удержанию целостности своих структур, к определению стратегии и тактики личностного и профессионального саморазвития и самореализации в меняющихся условиях.

Подростковый и юношеский возраст – это период самостоятельного определения в себе, своих возможностях, своего места в окружающем мире, время принятия решений о своем будущем. Для полноценного развития человека как субъекта деятельности наличие выбора является одним из основополагающих условий формирования его личностной позиции и системы отношений. Однако в современном сложном мире недостаточно иметь возможность выбора. Намного важнее уметь этим выбором распорядиться и воспользоваться с получением максимальной отдачи.

«Школа индивидуального выбора» как инновационная модель образовательной среды призвана обеспечивать организационные и психолого-педагогические условия для формирования у обучающихся таких качеств, которые помогут школьнику делать самостоятельный и ответственный выбор в различных ситуациях настоящего и будущего, максимально соответствующий как их индивидуальным способностям, так и возможным перспективам будущего, раскрывающим их потенциал в контексте современной культуры и реалиях социального и экономического развития.

Миссия школы индивидуального выбора в рамках развиваемой в МБОУ Бутурлиновская СОШ педагогической концепции – создание образовательно-воспитательного пространства, благоприятного для получения качественного образования, социализации и развития всех школьников с учетом их особенностей, склонностей, уровня развития способностей, образовательных потребностей с целью их успешного самоопределения и самореализации в настоящем и будущем.

Для реализации инновационной модели одной из первых задач методологического характера стало определение содержания основных понятий, выражающих смысловые и содержательные основы формирования *готовности школьников к выбору* – целевого ориентира и интегративной характеристики планируемого личностного результата образовательного процесса.

Определение понятийного аппарата в интерпретации авторского коллектива реализаторов инновационной модели позволяет обеспечить ценностно-смысловое единство работы педагогов

школы, а на его основе и единство подходов в решении образовательных задач и задач психологического сопровождения образовательного процесса.

С другой стороны, выделяемые понятия и их предлагаемая трактовка необходимы для обеспечения понимания вкладываемых в них смыслов при решении задачи представления и распространения опыта работы школы.

В данной статье основные понятия и связанные с ними по смыслу более частные расположены в логической, а не алфавитной последовательности, раскрывая отношения между ними и дополняя друг друга, хотя линейность строения текста не позволяет сделать это в необходимой мере. Поэтому оговоримся, что выбранная последовательность достаточно условна.

Трактовка понятий «индивидуальный выбор», «личный выбор», «жизненный выбор» является отправной точкой в построении педагогической концепции, положенной в основу инновационной модели.

Готовя школьника к выбору, мы обращаемся к психологическим основам его осуществления как принятия решения и к педагогическим основам формирования необходимых для этого качеств личности и создания соответствующих условий.

В психологической науке отечественными и зарубежными авторами представлены различные аспекты проблемы выбора, детерминирующих его внешних факторов и личностных качеств, выбора стратегий и процесса принятия решений, сопровождения и поддержки личности в ситуации выбора и др. [1, 2, 3].

В педагогике эта проблема связывается чаще всего в контексте лично ориентированного подхода [4] с педагогическими учебными и воспитывающими ситуациями выбора действия, нравственного выбора, формированием готовности к выбору профессии и др.

Понятие «*готовность к выбору*» в применении к школьнику (обучающемуся и выпускнику) раскрывает единство психологического и педагогического компонентов, обеспечиваемых целенаправленной и специально инструментальной работой педагогов и школьной службы социально-психологического сопровождения об-

разовательного процесса, и характеризующих мотивационную, аксиологическую, информационную, практически-деятельностную и психологическую составляющие готовности детей, подростков, юношей к осознанному, самостоятельному и ответственному поведению в ситуациях самоопределения на разных этапах получения образования. Понятиями «*ситуация выбора*», «*личностно значимая ситуация выбора*» характеризуется педагогическая технология, положенная в основу практической реализации инновационной модели.

Понятие «выбор» одновременно включает значения: 1) набора возможностей (наличие выбора); 2) процесса определения предпочтений (осуществление выбора); 3) результата, принятого решения (сделанный выбор); 3) показателя индивидуальной самореализации (конкретный собственный выбор). Оно же связано с семантикой возможности («предоставлять выбор») и необходимости («ставить перед выбором»). Многозначность и многоаспектность понятия востребуется и определяет смысловые поля при разработке педагогической технологии *формирования готовности школьников к жизненному выбору через создание личностно значимой ситуации индивидуального выбора*.

Выбор как процесс – это решение задачи определения преимущественных перспектив чего-либо для себя и значимого окружения с осознанием последствий и принятием на себя ответственности за них; деятельность, включающая действия по: а) самоопределению в ситуации неопределенности, выбору ориентиров и смысла своей деятельности; б) формированию альтернативных вариантов возможных решений; в) предпочтению одной из альтернатив; г) принятию ответственности за реализацию выбранной альтернативы.

Жизненный выбор – выбор, стоящий перед субъектом (в т.ч. школьником) на определенных этапах его жизнедеятельности, имеющий для него личностную значимость, и в этих точках определяющий дальнейшее развитие жизненного пути на определенный период: выбор профиля обучения, выбор будущей профессии, выбор специальности и образовательной организации, выбор социального окружения, партнеров, выбор жизненной стратегии, выбор системы ценностных ориентиров и идеалов и т.п. Осознанность осуществления жизненного выбора субъектом зависит не только от зрелости

личности и развитости у нее рефлексивных способностей, но и от внешних факторов, побуждающих субъекта выбора к рефлексии и прогнозированию последствий того или иного выбора, стимулирующих расширение жизненного опыта школьника посредством различных «проб».

Личностный выбор – осуществляемые субъектом в «ситуации альтернатив» или «ситуации неопределенности» рефлексивные действия, направленные на обоснование предпочтения одной из альтернатив или конструирование альтернативы для возникшей неопределенности, через которые проявляется личностная позиция субъекта (потребности, предпочтения, установки, ценностные ориентиры, ожидания, жизненные планы, самооценка возможностей и др.) и реализуется его личностный потенциал.

Ситуация неопределенности (вариант ситуации выбора) – проблемная ситуация, совокупность обстоятельств и условий, требующих от субъекта самостоятельного определения желаемого будущего и необходимых для этого действий.

Ситуация альтернатив (вариант ситуации выбора) – проблемная ситуация, содержащая возможность двух и более альтернатив выбора субъектом системы необходимых действий, их последствий и результатов в соответствующих им различных условиях и обстоятельствах.

Ситуация выбора – совокупность условий и обстоятельств, требующих от субъекта осознанного и ответственного выбора одной из предлагаемых альтернатив или, при их отсутствии, стратегии и тактики своего поведения, включая их моральное и рациональное, субъективное и объективное обоснование.

Личностно значимая ситуация выбора – педагогическая ситуация, целенаправленно создаваемая в образовательном процессе и управляемая педагогом, ставящая обучающихся в условия выбора и актуализирующая личностные функции (рефлексивную; опосредующую; критическую; ориентирующую; избирательную; автономности; волевой саморегуляции; ответственности; самореализации; обеспечения уровня духовности – по В.В. Серикову). Совокупность ориентированных на возрастные, типологические, индивидуальные особенности вовлекаемой в ситуацию личности школьника условий и обстоятельств, создаваемых педагогами в урочной и

внеурочной деятельности для решения задач формирования готовности к жизненному выбору.

Субъект индивидуального выбора – обучающийся, целенаправленно поставленный в ситуацию выбора и самоопределения в ней, и решающий ее на основе рефлексии как осознания своих потребностей, оценивания своих возможностей, оценивания альтернатив, прогнозирования, принятия ответственности за последствия.

Индивидуальный выбор: 1) акт выбора обучающихся, осуществляемый ими в соответствии с собственными предпочтениями и склонностями, и обеспечиваемый образовательной организацией посредством реализации принципов вариативности образования, учета и реализации индивидуальных возможностей и склонностей, поддержки и развития инициативы; 2) необходимое педагогическое условие поддержки и развития индивидуальности, реализации индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных способностей различными педагогическими средствами и организационными механизмами.

Готовность к выбору - характеристика внутреннего состояния в единстве мотивационного, аксиологического, информационного, практически-деятельностного и психологического компонентов, обеспечивающих способность принимать самостоятельное, осознанное, продуманное и ответственное решение в ситуации выбора.

Технология формирования готовности школьников к жизненному выбору через создание лично значимой ситуации индивидуального выбора – педагогическая технология реализации лично ориентированного подхода в образовании, последовательность действий педагогического коллектива по созданию в образовательном процессе лично значимых для школьников ситуаций выбора, их содержательного наполнения и инструментального сопровождения, обеспечивающих формирование осознанных мотивов выбора, его информационной основы, ценностных регулятивов, необходимых практических умений, а также развитие индивидуально-психологических особенностей, обуславливающих осуществление лично выбора: рефлексивности и прогностичности мышления, внутреннего локуса контроля, толерантности к неопределенности, способности к самоорганизации деятельности, оптимизма и др.

Психолого-педагогическое сопровождение индивидуального выбора – обеспечение психологической, информационной поддержки обучающемуся в ситуациях личностного выбора на различных уровнях образования и этапах жизненного пути школьника в соответствии с его устремлениями, потребностями, ценностными ориентациями и др.

Свобода и ограниченность выбора – сущностные характеристики лично значимой ситуации выбора, объективно обусловленные детерминирующими выбор внешними и внутренними факторами. Конкретные показатели свободы выбора (осознанность, независимость, самостоятельность) и его ограниченности (количества возможных альтернатив, возможности проявлять свободу выбора) характеризуют «качество выбора» в школе индивидуального выбора.

Индивидуальный выбор (в школе) – это необходимо ограниченная учебным планом возможность каждого школьника реализовать себя в определенной им самим сфере на определенном им самим уровне; включает единство предоставляемой возможности выбора, соответствующей выбору специально организованной пробы себя и своих возможностей, необходимости принятия ответственности за сделанный на определенное время выбор.

Школа индивидуального выбора – «школа индивидуального опыта» как пространство возможностей выбора и жизненная среда формирования опыта школьников через организацию различных проб, самопознания и самоопределения в них; школа, которая обеспечивает вариативность образовательного процесса и его индивидуализацию, предоставляет возможности для выбора, одновременно учит школьника его делать и готовит к выбору своего дальнейшего жизненного и профессионального пути.

Индивидуальный образовательный маршрут – форма организации обучения, основанная на принципах индивидуализации и вариативности образовательного процесса, способствующая реализации индивидуальных образовательных потребностей обучающихся.

Информационно-библиотечный центр (ИБЦ) – важный компонент современной образовательной среды школы, обеспечивающий условия для реализации образовательных потребностей и

интересов обучающихся, информационную и педагогическую поддержку выбора ими способов самореализации в настоящем для успешного самоопределения в будущем. Среда для урочной и внеурочной деятельности, часть образовательного пространства индивидуального выбора, мотивационный инструмент, позволяющий поставить ребенка в ситуацию необходимости индивидуального выбора.

Работа с понятийным аппаратом, описывающим сущность и особенности реализуемой в МБОУ Бутурлиновская СОШ инновационной модели, продолжается. В частности, разрабатывается типология лично значимой ситуации индивидуального выбора, осмысляются возможности технологического инструментария. Но на данном этапе можно констатировать, что единство смыслового наполнения основных понятий позволяет педагогам школы планировать и осуществлять свою деятельность в рамках единой стратегии и общего понимания ее ценностных ориентиров.

Литература

1. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 284-314.
2. Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. – 1995.– №1. – С. 97-110.
3. Мандрикова Е.Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Москва, 2006. – 195 с.
4. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.

Модели поликультурного обучения русскому языку детей-инофонов

Л.А. Обухова,
Воронежский институт развития образования;
Н.И. Назарьева, Е.С. Буянина,
муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Гимназия имени академика Н.Г. Басова», г. Воронеж

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения детей-инофонов русскому языку. Представлена блочно-модульная модель обучения русскому языку детей-инофонов, включающая четыре блока: нормативный, содержательный, технологический, результативный.

Ключевые слова: дети-инофоны; поликультурность; модель; гуманизм.

Models of multicultural Russian language teaching for foreign children

L.A. Obukhova,
Voronezh Institute of Educational Development;
N.I. Nazaryeva, E.S. Buyanina,
Municipal budgetary educational institution
«Gymnasium named after Academician N.G. Basov», Voronezh

Annotation. In this article is represented the problem of teaching Russian language children who are non-native speakers. The article introduces block-module model of teaching Russian language non-native children which includes normative, informative, technological and efficient parts.

Keywords: foreign children; multiculturalism; model; humanism.

Миграционные процессы в Воронежской области, как и во всей России, приобрели те масштабы, при которых появилась необходимость в изучении опыта учителей в обучении детей-инофонов русскому языку. В современном понимании инофоны или иноэтничные дети – это дети мигрантов. В мире существует две модели обу-

чения детей мигрантов: французская и голландская. Французы предпочитают выделять детей-инофонов в отдельные классы и школы. Голландцы организуют совместное обучение детей-инофонов с детьми, владеющими языком страны проживания. В нашей стране, как и в Америке, преимущественно внедряется голландская модель обучения детей-инофонов.

В последние годы большое число учителей русского языка и литературы сталкиваются с ситуацией, когда в класс приходят дети, не владеющие русским языком. Причём это могут быть ученики не только первого, второго, третьего или четвёртого классов, но и ученики основной и старшей школы. Первая задача, которую приходится решать учителям, это обучить детей русскому языку, включая письмо, чтение и говорение. Каждый учитель разрабатывает подходящую для конкретной ситуации свою поликультурную модель обучения русскому языку, построенную на диалоге культур.

Для более глубокого понимания поликультурной модели обучения русскому языку раскроем сущностную основу ключевых понятий: поликультурность и модель.

Понятие «поликультурное» в словарях рассматривается (от греч. Полу – много, многое) – многокультурное. В научной литературе поликультурность характеризуется как многонациональность, многозначность. Поликультурность в педагогике раскрывается через такие понятия, как поликультурное образование, включающее два важных аспекта – обучение и воспитание, и поликультурное пространство или поликультурная среда.

В энциклопедическом словаре педагога В.С. Безрукова даётся определение: «Поликультурное образование – это образование, построенное на идеях подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды. Целью такого образования является формирование умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, воспитание понимания своеобразия других культур, искоренение негативного отношения к ним» [1, с. 594].

Термин «модель» (франц. *modele*, от лат. *modulus* мера, образец) может рассматриваться в различных аспектах, а именно, как образец, стандарт; изображаемый предмет; устройство, воспроизводя-

щее, имитирующее что-либо; любой образ (мысленный или условный: изображение, схема, описание, чертеж, карта и т.д.) объекта, процесса, явления, используемый в качестве его «представителя» [4, с.374].

Моделирование – «исследование явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей, а также использование моделей для определения или уточнения характеристик и рационализации способов вновь конструируемых объектов (моделей)» [4, с.374].

На наш взгляд, модель представляет структурную сущность системы, акцентируя внимание на основных структурных узлах, позициях.

Поликультурная модель обучения русскому языку детей-инофонов в нашей статье представлена моделью, которая имеет блочно-модульную структуру.

Первый блок – нормативный, включает два модуля.

Целевой модуль отвечает социальному заказу общества и потребностям многонациональных сообществ. Цель модели: создание педагогических условий для успешного обучения русскому языку детей-инофонов. Из цели вытекают следующие задачи: сформировать мотивацию детей-инофонов к изучению русского языка; создать среду межкультурного взаимодействия на основе диалога культур; включить родителей в диалог культур в рамках воспитательной досуговой деятельности (классные часы, посвящённые разным культурам: писателям, художникам, учёным разных народам; конкурсы национальной кухни и ремёсел).

Методологический модуль включает методологические подходы (культурологический, деятельностный, личностно ориентированный) и принципы (культуророссообразности, сотрудничества, гуманизма) реализации модели.

Культурологический подход (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, С.И. Гессен, К.Д. Ушинский, и др.) даёт возможность раскрыть особенности обучения детей-инофонов в контексте культурных традиций общества; позволяет исследовать потребности современной многонациональной школы с позиций разных культур, выявить «педагогические пути сосуществования

учащихся – представителей разных культур в общем социальном и воспитательном пространстве» [2, с.13];

- деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) позволяет исследовать механизм взаимосвязи элементов учебной и воспитательной деятельности детей-инофонов в освоении русского языка от цели до результата, на его основе создать педагогические условия для индивидуального, самостоятельного получения знаний по русскому языку и приобретения практического опыта говорения;

- личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, А.В. Мудрик, В.В. Сериков, И.С. Якиманская) предполагает обязательный учёт индивидуальных особенностей детей-инофонов в теоретической и практической деятельности по освоению русского языка.

Принцип культуросообразности предполагает учет в образовательном процессе исторических социокультурных традиций страны проживания, условий современного общества, культурных традиций иных культур; систему знаний, которая определяет способы взаимодействия людей в поликультурном социуме.

Принцип сотрудничества предполагает представление равных возможностей всем участникам образовательного процесса на основе взаимопомощи и поддержки. Обеспечивает самостоятельность, инициативность, активность и субъектность каждого инофона, изучающего русский язык. Субъектность – [лат. *subjectum* – подлежащее] свойство индивида быть субъектом активности [3, с. 421].

Принцип гуманизма – означает совокупность взглядов, отражающих ценность личности, жизни, здоровья и прав человека. В философском словаре гуманизм (от лат. «*humanus*» – «человечный») трактуется как «забота о благе людей, их всестороннем развитии, о создании благоприятных для человека условий общественной жизни» [5, с.103]. В словаре иностранных слов гуманизм определяется как «демократическая, этическая жизненная позиция, утверждающая, что люди имеют право и обязанность определять смысл и форму своей жизни» [4, с. 145]. Мы понимаем принцип гуманизма как положение, используемое во взаимодействии участников образовательного процесса, построенного на основе диалога культур, в

котором высшей ценностью считается человек с его проблемами, успехами и потребностями.

Второй блок – содержательный, включает три модуля: обучение, воспитание, работа с родителями. Модуль «Обучение» содержит учебно-методический комплект, состоящий из рабочей программы учителя и программно-методического сопровождения по каждому предмету учебного плана. В состав модуля «Воспитание» входят программы дополнительного образования и внеурочной деятельности, обеспечивающие межкультурную, толерантную образовательную среду. Модуль «Работа с родителями» состоит из плана работы, включающего вопросы готовности родителей оказать помощь детям в освоении русского языка.

Третий блок – технологический, в котором представлен механизм обучения детей-инофонов русскому языку, используя необходимые формы, методы и средства. Учителя русского языка используют коллективные, групповые, индивидуальные и досуговые формы работы с детьми-инофонами. Наряду с традиционными технологиями и методами используются технологии смешенного и дистанционного обучения, методы диалоговые, исследовательские, игровые, моделирования.

Результативный блок включает систему оценивания, позволяющую определить повышение уровня освоения русского языка детьми-инофонами.

Литература

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург, 2000. - 937 с.
2. Джуринский А.Н. Воспитание в многонациональной школе: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2007. – 96 с.
3. Немов Р.С. Психологический словарь. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
4. Словарь иностранных слов. – 15-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1988. – 608 с.
5. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 588 с.

УДК 373.21

Студийная деятельность как приоритетный механизм, обеспечивающий поддержку детской самостоятельности, творчества и инициативы

Л.Д. Олёмминская, Е.В. Руденко, М.В. Сидорова,
муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад общеразвивающего вида №141», г. Воронеж

Аннотация. В статье описан опыт апробации комплексного инновационного проекта в детском саду, где с целью обеспечения современного качества дошкольного образования организована студийная деятельность в поддержку детской самостоятельности, творчества и инициативы. Показана динамика произошедших изменений.

Ключевые слова: студийная деятельность; детская самостоятельность; инновационный проект.

Studio activities as a priority mechanism provides support for children's autonomy, creativity and initiative

L.D. Olekminskaya, E.V. Rudenko, M.V. Sidorova,
municipal budgetary preschool educational institution
«Kindergarten of general development type №141», Voronezh

Annotation. The article describes the experience of testing a comprehensive innovative project in kindergarten, where, in order to ensure the modern quality of preschool education, studio activities are organized in support of children's independence, creativity and initiative. Shows the dynamics of the changes.

Keywords: studio activities; children's independence; innovative project.

С целью создания образовательных моделей, обеспечивающих современное качество дошкольного образования, являясь образовательной организацией, реализующей программу дошкольного образования с инновационными образовательными составляющими, в нашем детском саду апробируется комплексный инновационный проект «Детский сад – сад детских инициатив», основанный на том, что приоритетным механизмом реализации образовательной

программы учреждения является деятельностный подход, обеспечивающий поддержку детской самостоятельности, творчества и инициативы.

Мы создаём условия, в которых ребёнок становится субъектом – репрезентует себя другим, отражается в других, продолжает себя в них, «отпечатывается». На наш взгляд, в возможности транслирования, взаимообмена субъективностью и заключается глубокий смысл педагогического взаимодействия.

Продумав основные организационные изменения в жизни детского сада, мы пришли к выводу, что образовательную деятельность детей старших групп можно частично перенести на вторую половину дня, сменив традиционную систему образования на студийную образовательную деятельность, распределив её отдельными блоками по направлениям деятельности, где интегрируются и переплетаются все пять образовательных областей федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО): физическое, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и социально-коммуникативное развитие. Направления работы студий выбраны нами в начале 2017-2018 учебного года после проведения диагностического среза запроса родителей, оценки уровня инновационного потенциала педагогического коллектива и определения готовности детей к школьному обучению, а также для частичной компенсации «западающих» областей развития детей. Такой срез был проведен на начальном этапе старта нашего проекта. Немаловажную роль в выборе сыграли педагогические наблюдения за детскими интересами.

Проблема адаптации детей к условиям детского сада – один из самых волнующих вопросов для наших родителей. Были определены и другие важные вопросы: страх перед разлукой с ребенком, боязнь детей влиться в новый коллектив, их неумение строить диалог со сверстниками и родителями, низкий уровень самообслуживания и любознательности, неумение анализировать информацию, преобразовывать полученный опыт и знания, слабый творческий потенциал.

Педагоги выделили схожие проблемные области развития личностных качеств воспитанников. Низкий уровень самостоятель-

ности в решении поставленных задач и проблемных ситуаций, малый процент креативности и высокая зависимость от шаблонов, желание повторять и воспроизводить уже известное, вместо поиска новых форм, идей и замыслов, малая инициатива в общении со сверстниками, поиске и анализе информации, проблемы в умении приспособиваться к новым условиям и ситуациям.

Наблюдения за детьми, диагностика их творческих способностей, интеллектуальных умений и межличностных отношений показали наши «проблемные зоны» в образовательной системе. Наши воспитанники обладают достаточным запасом знаний, умений и навыков, однако умение преобразовывать, трансформировать и самостоятельно анализировать требует дополнительного развития. Детские объединения формируются на почве общих интересов, игршек и зависят от круга общения родителей. Новые друзья появляются редко, общение недлительно, неустойчиво, носит стихийный характер. Интерес вызывают одноклассники, но и они не всегда привлекательны в процессе выполнения общего дела.

Один из важных факторов, обеспечивающих оптимальную работу студийной деятельности, мы считаем грамотно организованную предметно-пространственную среду, позволяющую реализовать самостоятельную, творческую и инициативную составляющие развития дошкольника. Не менее важное значение имеет и стимулирующая функция среды. Среда развивает ребёнка только в том случае, если она представляет для него интерес, подвигает его к действиям, исследованию. Например, характер пространства, его «дух», атмосфера, соответствующая направлению студии атрибутика, эстетическое оформление, наличие чётко узнаваемых исходных точек (лавочек, шкафов, столов, ворот и т.п.). Соответствующим образом оформленные помещения помогают педагогу в работе и создают функциональную обстановку, в которой он может реализовать свои идеи и предложения детей, а также все педагогические и воспитательные процессы. Педагогам необходимо учитывать «зону ближайшего развития», возрастные и индивидуальные особенности ребёнка, его потребности, стремления, способности. Кроме того, предметно-пространственное окружение, воздействуя на эмоции детей, побуждает их к действиям [3].

Не менее важным аспектом успеха реализации студийной деятельности является личная позиция взрослого, его открытость, доброжелательность и готовность в любой момент поменять свои планы, подобрать методы и скорректировать деятельность для достижения общего результата в данный момент. Такая позиция взрослого позволяет раскрывать креативность во внутреннем потенциале детей. В живой атмосфере общения и у взрослых активизируются подсознательные истоки фантазии, как правило, уже позабытые. Положительный эмоциональный настрой, возникающий в работе творческих объединений с детьми, более важен, чем образовательный процесс в традиционной форме. Чем более креативны, компетентны и готовы к экспериментам педагоги, и чем больше они участвуют в детских открытиях и исследованиях, тем быстрее, легче и веселее достигается поставленная задача [2].

Наше учреждение имеет несколько отдельных помещений, где проводили свои занятия педагоги дополнительного образования и узкие специалисты. Эти пространства были оборудованы сменяемыми модулями для реализации направлений студий или «комнат для изучения». Здесь педагоги (включая совместителей) предлагают детям разнообразную студийную деятельность: студия «Журналистика», «РисоВаня», «МультСоюз141», «Умники и умницы», «Хореография», «Школа мяча», «Вокальная», «Сказочники», «Наураша», «Лаборатория», «Русский быт» и другие.

В студийной деятельности старшего дошкольного возраста для поддержания глубокого изучения материала был заложен принцип «ступенчатости», т.е. усложнения изучаемого материала в зависимости от количества посещений ребёнком данной студии, направленности студии, разного уровня развития ребёнка. В связи с этим детям предлагается посещать занятия разного цикла (однодневные или разовые, двух-, трёх- и четырёх дневные циклы). Ежедневно (по пятницам, накануне или в понедельник с утра) ребёнок с родителем, воспитателем или самостоятельно может выбрать ту студию, которая наиболее привлекает его. Длительность посещения студии зависит от цикла, количества занятий, предусмотренных направленностью деятельности.

Так, студия «Журналистика» имела двухдневный цикл, позволяя детям собрать и оформить материал в детскую газету. Студия

«Поварята» строила свою деятельность на трёхдневном цикле: дети изучали способы приготовления, обработки, хранения пищи, составляли книгу рецептов и, конечно же, пробовали приготовить выбранное на студии блюдо. Педагоги обеспечивали индивидуализацию образовательного процесса в студийной деятельности, учитывая требования к режиму занятий, возрастные возможности каждого ребёнка, используя разнообразные методы и приёмы активизации и включения дошкольников в деятельность студий.

Студия конструирования «Лего» имела в своём арсенале четырёхдневный цикл. С использованием интерактивного оборудования и раздаточного материала руководителем студии были разработаны карточки и задания, поддерживающие интерес и устойчивое внимание детей, позволяющие самостоятельно знакомиться с возможностями конструктора, разрабатывать новые варианты инженерных сооружений, реализовывать собственный замысел не только в простом воспроизведении, но и в обыгрывании и театрализации.

Для успешной реализации основной стратегии новой образовательной деятельности нашего ДОО мы учли возможность самостоятельного, инициативного выбора ребёнком студии, которую он желает посетить. Основываясь на принципах деятельного подхода, в группах были введены «Детские советы» по Л.В. Свирской, а также реализована модель самостоятельной работы в центрах активности. Таким образом, ребёнок, не желающий посещать студию, или не имеющий возможность в конкретный день посетить её, оставаясь в группе, мог самостоятельно выбрать привлекательную для него деятельность.

По прошествии 2017-2018 учебного года, в мае, нами был проведён повторный диагностический срез учёта мнения родителей и педагогов, диагностика творческих способностей, интеллектуальных умений и межличностных отношений воспитанников.

Переживания родителей о низкой адаптации и проблемах с расставанием ребёнком не оправдались. Дети быстро вливаются в новый коллектив, с интересом посещают студии, с увлечением рассказывают о новых знаниях, активно принимают участие в диалогах, рассказывая о новых впечатлениях и планируют свой день и новую деятельность в нём. Большинство родителей с удивлением заметили

– их ребёнок стал самостоятельным в бытовом вопросе, активным и инициативным в преодолении проблемных ситуаций.

Педагоги также отметили изменения в поведении и навыках детей. Вырос уровень самостоятельности в решении поставленных задач и проблемных ситуаций, увеличился процент креативности и снизилась зависимость от шаблонов, желания повторять и воспроизводить уже известное, проявилась инициатива в общении со сверстниками не только своей группы, появилось стремление поиска и анализа информации, умения приспосабливаться к новым условиям и ситуациям.

Повторный срез наблюдений за детьми, диагностика их творческих способностей, интеллектуальных умений и межличностных отношений показали положительные сдвиги в решении наших «проблемных зон» в образовательной системе. Наши воспитанники показали рост умения преобразовывать, трансформировать и самостоятельно анализировать полученные на студии знания, умения и навыки. Ребята стали с интересом наблюдать за ровесниками, сравнивать свои успехи и достижения с чужими, трепетно относиться к чужим чувствам и эмоциям. Наши дети стремятся узнать новое не только от взрослых или из интернета, но и прочитав в книгах, посещая музеи, библиотеки, задавая вопросы друг другу и самим себе.

Получив высокие положительные результаты, творческая группа разработала и начала внедрение студийной работы всего детского сада в течение дня. Выделенные ранее помещения дополнились новыми студийными пространствами в группах, увеличив выбор и расширив перспективу деятельности. Это позволило уменьшить количество детей на занятии, сохраняя основные принципы студийной работы. Сейчас ясельная группа и вторая младшая посещают студии на гостевом уровне. Средние группы совместно со старшими совершают свободный выбор студийной деятельности, обогащая друг друга не только новыми знаниями и умениями, но и социальными практиками.

Новая модель открыла для нас широкие перспективы дальнейшего совершенствования деятельностного подхода организации студийного детского сада. Родители наших воспитанников, педагоги и сами дети отмечают «новое дыхание» детского сада. В начале нового 2018-2019 учебного года мы повторили свои исследования.

«Мне интересно искать самой», – говорит Юля Х. на студии «Лего». «Я люблю студию, там всегда интересно и новое», – делится Рома З., изучая свойства магнитов на студии «Лаборатория». «Меня на подготовке похвалили», – гордится Максим М., делясь впечатлениями на студии «Журналистики». Детям предоставляется свободный выбор направлений студийной деятельности. В каждой студии ребёнок не только получает новый опыт, но и может поделиться уже имеющимся. Каждый ребёнок влияет на тематику студии и глубину информации, «беря в себя» столько, сколько сегодня ему необходимо. Осознанный выбор, творческий подход к решению задач и инициативность – сопровождают студийную деятельность (см. рис. 1).

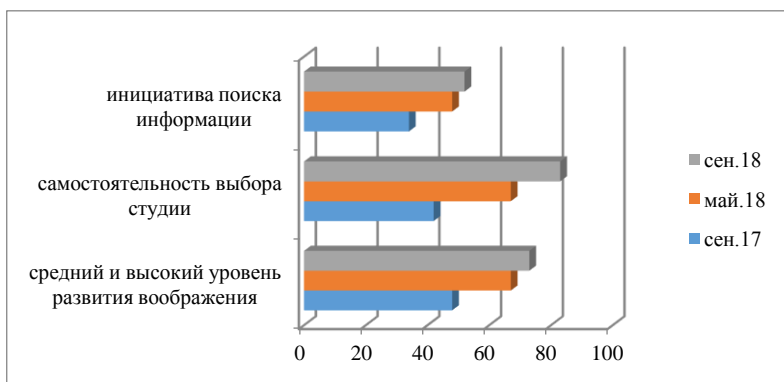


Рис. 1. Сравнительная диаграмма оценки развития личностных качеств детей (диагностический срез)

Родители с удивлением отмечают, что возрос творческий потенциал детей, их активность в сборе информации, способах решения поставленных задач в быту, дети чаще отказываются от помощи родителей в решении бытовых или познавательных задач, лучше адаптируются в новой обстановке (легче заводят друзей, активнее общаются на дополнительных занятиях/кружках/секциях), самостоятельно пытаются решить социальные вопросы. Детские увлечения приобретают глубину и осмысленность, носят устойчивый характер. Изменился и расширился круг интересующих вопросов, порой ставя в тупик взрослых своей глубиной и необычностью суждений. «Мой сын

рвётся в садик! По дороге домой с увлечением рассказывает о новых открытиях. Сложно поверить, но даже нелюбимые раньше прописи он использует как средство познания себя. Павлик ставит эксперимент – как долго может писать карандаш, что изменится, если карандаш держать выше или ниже, сможет ли он удержать его, не отрывая от бумаги и прочее», – делится с нами одна из мам (см. рис. 2).

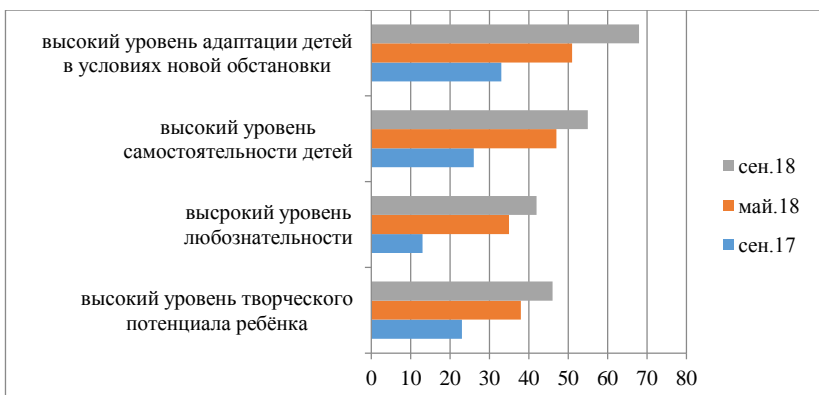


Рис. 2. Сравнительная диаграмма изменений личностных качеств детей по мнению родителей

Педагоги констатируют, что детям стало проще адаптироваться в детском саду, легче привыкнуть к режиму детского сада. Партнёрская позиция педагога способствует развитию у ребёнка активности, самостоятельности, умения принять решение, пробовать делать что-то, не боясь, что получится неправильно, вызывает стремление к достижению, благоприятствует эмоциональному комфорту [1]. Воспитанники всё реже в своей студийной деятельности используют шаблоны и однотипность, чаще и легче придумывают и дополняют действия и работы друг друга, активно включаются в разные виды деятельности. Педагоги отмечают повышение познавательного интереса дошкольников: яркий интерес не только к самому экспериментированию, но и к поэтапному освоению его компонентов, учатившееся применение полученных знаний, умений и навыков в игре, быту, ори-

ентировка не только на яркие внешние признаки предмета или явления, но и обобщение, анализ, синтез полученных данных и дальнейшее применение итогов работы (см. рис. 3).

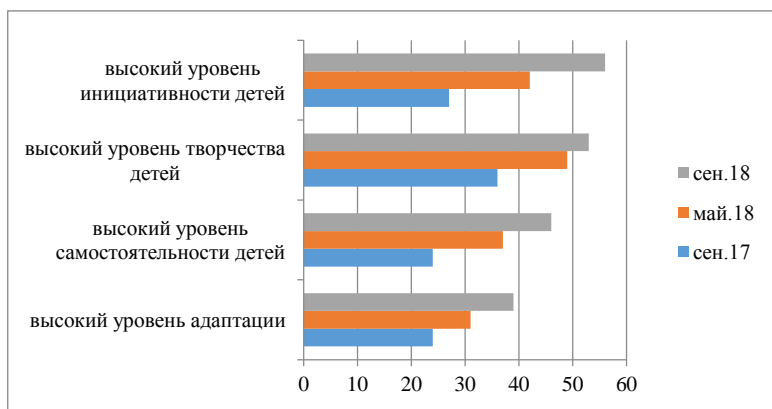


Рис. 3. Сравнительная диаграмма развития личностных качеств дошкольника по мнению родителей

Мы видим положительные изменения не только в цифрах и отзывах детей и родителей, но и в себе. Новая модель позволяет учитывать индивидуальные потребности каждого воспитанника, развивает педагогическую смекалку и чуткость, делает ближе всех участников образовательного процесса: родителей, детей и педагогов. Организация студийной образовательной деятельности для нашего детского сада – лучшее решение образовательных и воспитательных задач в соответствии с федеральный государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Литература

1. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007.
2. Основная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» / под ред. В.К. Загвоздкина, И.Е. Федосовой. – М.: Национальное образование, 2016.
3. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников: практическое пособие / Н.А. Виноградова, Н.В. Позднякова. – 3-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2011.

Организационные решения при реализации инновационной модели дошкольного образования «Инклюзивный детский сад»

И.Г. Пецык,

муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад комбинированного вида №33», г. Воронеж

Аннотация. В статье представлен опыт работы по реализации инновационной модели дошкольного образования «Инклюзивный детский сад», представлены методы и формы организации включения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду детского учреждения и созданию единого детского коллектива.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда; центр координации инклюзивных процессов; внутренний круг инклюзии; внешний круг инклюзии.

Organizational solutions for the implementation of the innovative model of preschool education "Inclusive kindergarten"

I.G. Petsyk,

municipal budgetary preschool educational institution
«Kindergarten combined type №33», Voronezh

Annotation. This article describes the experience in the implementation of innovative nursery educational model "The inclusive kindergarten", as well as methods and forms of organization and inclusion of preschoolers with limited health abilities in preschool educational environment and formation of united children group.

Keywords: inclusive educational environment; coordination of inclusive processes center; inner circle of inclusion; outer circle of inclusion.

Актуальность статьи обусловлена острой необходимостью поиска путей предоставления равных стартовых возможностей в получении доступного дошкольного образования для всех детей дошкольного возраста независимо от состояния их здоровья и оказании психолого-педагогической поддержки в адаптации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Описание

опыта управленческих и организационных решений при разработке и реализации инновационной модели дошкольного образования «Инклюзивный детский сад» является ключевым содержанием данной работы.

Опираясь на исследования выдающихся российских и зарубежных ученых в области сопровождения детей с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования: И.И. Дорофеевой [1], Э.И. Леонгард [2], Н.Н. Малофеева [3], Х. Ольсен [4] и других, был сделан вывод о том, что равноправное включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в сообщество ровесников оказывает огромное влияние на формирование полноценной личности и удовлетворяет важнейшую потребность человека – потребность в любви и признании.

Целью написания данной работы является возможность представить управленческие решения успешной реализации инновационной модели дошкольного образования «Инклюзивный детский сад» в городе Воронеже. На сегодняшний день ресурсом для становления инклюзивного образования могут быть специализированные детские сады или детские сады комбинированного вида, которые накопили большой опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями. В таких детских учреждениях есть специальные педагоги, созданы условия и апробированы методики, учитывающие индивидуальные особенности детей.

В Воронеже на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №33» реализуется долгосрочный проект по созданию инклюзивной образовательной среды детского сада «Разные дети – равные возможности!».

Для успешной реализации данного проекта были поставлены следующие задачи:

- создание системы управления, обеспечивающей функционирование данной модели;
- подбор адекватных методов и форм организации образовательной деятельности в формате модели «Инклюзивный детский сад»;
- создание необходимых кадровых условий, обеспечивающих непрерывное повышение компетентности специалистов для реализации инклюзивных образовательных практик;

- обеспечение современного финансового и материально-технического оснащения ДООУ;

- совершенствование предметно-развивающей среды и психолого-педагогического сопровождения, способствующих гармоничному развитию личности ребёнка, формированию толерантного общества детей, родителей, работников и социального окружения;

- модернизация в ДООУ педагогической системы, ориентированной на потребностях ребёнка и его семьи, которая учитывает приоритеты и возможности разных детей, организуя их в единое сообщество;

- разработка инструментов оценки качества реализуемых в ДООУ инклюзивных практик.

С целью решения поставленных задач в нашем учреждении создан центр координации инклюзивных процессов (ЦКИП), который решает как стратегические, так и оперативные задачи. ЦКИП является органом стратегического планирования и координации деятельности по внедрению инклюзивного обучения и воспитания детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Центр координации инклюзивных процессов создан с целью разработки стратегии развития образовательной вертикали инклюзивного образования, объединения и координации усилий специалистов разного профиля в МБДОУ для создания целостной системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Администрация ДООУ разработала и утвердила положение о ЦКИПе, должностные инструкции сотрудников, которые принимают участие в инновационной деятельности: куратора по инновационной деятельности, руководителя структурного подразделения «Лекотека», консультационного центра для родителей.

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №33» города Воронежа обладает широким полем для организации инклюзивной образовательной среды. В настоящее время детский сад посещает более 350 детей дошкольного возраста. Из них 72% здоровых дошкольников, 28% воспитанников имеют статус детей с ограниченными возможностями здоровья. Среди воспитанников нашего дошкольного учреждения дети с нарушениями слуха, зрения, рас-

стройствами аутистического спектра, нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети с речевыми нарушениями различной степени тяжести, дошкольники с тяжёлыми комплексными нарушениями развития.

Поиск возможностей в предоставлении вариативных способов организации взаимодействия детей с разными стартовыми возможностями определил структуру детского учреждения. В настоящее время в детском саду функционируют группы общеразвивающей, компенсирующей, комбинированной направленности. Для детей с комплексными нарушениями развития и их родителей работают структурное подразделение «Лекотека» и консультационный центр. Благодаря такой структуре учреждения, опытные специалисты под руководством центра координации инклюзивных процессов могут подобрать адекватные уровню развития и возможностям конкретного ребёнка с ОВЗ способы включения в общую образовательную среду детского сада.

Обеспечение готовности педагогического коллектива к принятию идей инклюзивного образования и повышение уровня профессиональной компетентности педагогов являются важными и необходимыми условиями реализации инновационной модели дошкольного образования «Инклюзивный детский сад».

Центром координации инклюзивных процессов при содействии таких социальных партнёров нашего учреждения как Воронежский педагогический университет, Воронежский институт развития образования, разрабатываются и систематически проводятся в очной и дистанционной форме курсы повышения квалификации, семинары, мастер-классы, мероприятия по обмену опытом для педагогов. Наши педагоги имеют возможность транслировать свой опыт на районном, городском и региональном уровнях.

Большое значение в создании инклюзивной образовательной среды уделяется работе с семьями воспитанников. Контингент родителей нашего учреждения составляют три группы, представители которых имеют разные взгляды на необходимость организации инклюзивного образования. На начальном этапе работы по апробации модели «Инклюзивный детский сад» были выявлены следующие результаты. Семьи, в которых сами родители являются инвалидами, по

результатам анкетирования в 30% случаев не являются сторонниками инклюзивного образования. Родители, которые впервые встретились с проблемами ограничения здоровья у своих детей, в 90% случаев считают важным и необходимым организацию инклюзивного образовательного пространства. Семьи, в которых дети и родители здоровы, лишь в 70% случаев считают, что совместное пребывание здоровых детей и детей с ОВЗ будет полезно их детям. Поэтому работа с родителями нацелена, прежде всего, на популяризацию идей инклюзивного образования, проведение просветительской работы, вовлечение родителей в образовательный процесс в качестве активных участников, организацию совместных музыкальных, спортивных, игровых мероприятий с целью демонстрации возможностей инклюзивного образования для формирования у детей положительных личностных качеств.

В практике реализации нашей модели мы ввели такие понятия как внутренний и внешний круги инклюзии. Внутренний круг инклюзии предполагает разнообразные формы включения дошкольников с ОВЗ и организацию взаимодействия всех воспитанников в образовательную деятельность внутри детского сада. Внутренние инклюзивные практики являются прекрасной возможностью организовать взаимодействие детей в коммуникативной, игровой, продуктивной, исследовательской деятельности. Дошкольники с ОВЗ и здоровые дети вместе участвуют в прогулках, образовательных мероприятиях, праздниках, концертах, что позволяет создать систему образовательной работы по включению детей в единое образовательное пространство детского сада и созданию единого детского коллектива на основе гуманных, толерантных отношений.

Преодоление социальной изоляции невозможно без включения детей с ОВЗ в деятельность за пределами дошкольного учреждения. Понятие внешнего круга инклюзии связано с возможностью включения детей с ОВЗ в деятельность через сеть социальных партнёров детского сада. Организация совместных мероприятий с социальными партнерами, участие детей в выставках, конкурсах, фестивалях, концертах, соревнованиях на уровне района, города позволяют нашим воспитанникам с ОВЗ расширять социальные контакты.

Родители как полноправные участники образовательной деятельности включены в работу по реализации внутренних и внешних инклюзивных практик.

По истечении двух лет работы в рамках модели «Инклюзивный детский сад» мы наблюдаем положительную динамику родительской общественности в отношении организации инклюзивного пространства в нашем учреждении. На вопрос «Что приобрёл ваш ребёнок, посещая инклюзивный детский сад?» родители неизменно отмечают, что их дети приобрели желание помогать тем, кто в этом нуждается, умение сопереживать, терпимость, великодушие, умение адекватно реагировать и принимать людей независимо от состояния их здоровья. На сегодняшний день 95% родителей воспитанников нашего детского сада считают, что совместное обучение и воспитание здоровых детей и детей с ОВЗ — это прекрасная возможность формировать в естественных условиях необходимые в современном мире качества личности.

Таким образом, реализуя представленные управленческие решения, мы имеем возможность говорить о создании инклюзивной образовательной среды в МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 33» города Воронежа.

Литература

1. Дорощева И.И. и др. Из опыта работы по интеграции детей с нарушенным слухом // Дефектология. – 2003. – №1. – С. 54-60.
2. Леонгард Э.И. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования: метод. пособие. – М.: МГППУ, 2011. – 278 с.
3. Малофеев Н.Н. Перспективы развития учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями // Начальная школа. – 2000. – №12. – С. 11-17.
4. Ольсен Х. «Включенное» образование – стратегия для достижения образования для всех // Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М., 2001. – С. 24-29.

КАЧЕСТВО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 371.263

Комплексное оценивание индивидуальных достижений обучающихся в режиме сетевого взаимодействия

М.В. Попова, Л.А. Паринава,
муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Аннинская средняя общеобразовательная школа №1»,
Аннинский муниципальный район Воронежской области

Аннотация. Образовательная модель, представленная в статье, позволяет оценить эффективность индивидуального развития обучающихся в режиме сетевого взаимодействия. В основе лежит концепция комплексного оценивания качества образования и уровневый подход. Педагогический опыт по апробации данной модели был представлен на муниципальном и региональном уровнях.

Ключевые слова: оценка результатов; комплексный подход; уровневое рейтингование; индивидуальное развитие; образовательные сети; занятость и успешность обучающихся.

Comprehensive assessment of individual achievements of students in the network interaction mode

M.V. Popova, L.A. Parinova,
Municipal budgetary educational institution
«Anninskaya Secondary School №1»,
Anninsky municipal district of the Voronezh region

Annotation. The educational model presented in the article allows to evaluate the effectiveness of individual development of students in the network interaction mode. At the core lies the concept of an integrated assessment of the quality of education and a tiered approach. Pedagogical experience in testing this model was presented at the municipal and regional levels.

Keywords: results evaluation; a complex approach; level rating; individual development; educational networks; student employment and success.

Создание и апробация моделей в системе образования обусловлена современными тенденциями и рядом проблем при реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). При отсутствии единой государственной системы оценки качества образования и недостаточном уровне разработанности категории «качество», проблему оценочной деятельности можно считать актуальной. Анализ работ М.М. Поташника, О.М. Моисеева, Т.И. Шамовой и др. показывает, что на первый план, действительно, выходят проблемы управления качеством образовательных систем. Основопологающими документами при формировании концептуальных положений нашей модели стали нормативно-правовые документы и выводы учёных.

В федеральном государственном образовательном стандарте говорится, что «достижение обучающимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования определяется по завершении обучения» [3, с. 28]. Мы видим проблему в способах доказательства сформированности требуемых черт в «портрете» выпускника к моменту получения аттестата. Имеются и другие факторы, повлиявшие на инновационные преобразования в процедуре оценивания, – это рост количества обучающихся, имеющих собственную образовательную траекторию (индивидуальный учебный план), недооценка значимости внеурочной деятельности родителями и детьми, занятость обучающихся в других образовательных организациях.

Режим развития школы вызвал необходимость перехода к более функциональным и эффективным изменениям. В Аннинской СОШ №1 был разработан монопроект «Оценка качества внеурочной деятельности в режиме сетевого взаимодействия», позволяющий осуществлять внутришкольную оценку качества в рамках модели школы индивидуального выбора. В ходе реализации он стал практически комплексным, затронув и содержание, и условия, и, конечно, управление. Основная идея разработанной нами системы оценивания – это комплексный подход. Педагогическая практика, направленная на оценочную деятельность предметных результатов, преобразована в деятельность, обеспечивающую также учёт личностных и метапредметных результатов. Нами были разработаны не только критерии и способы получения промежуточных результатов с учётом точек контроля, но и формы их представления. В основу нами положены индивидуальный уровневый подход, рейтингование с

балльной системой оценивания и сетевое взаимодействие. Оценка эффективности индивидуального развития обучающихся, включая урочную и внеурочную деятельность, организованную в режиме сетевого взаимодействия, рассматривается как основной показатель.

Инновационность предлагаемой модели в том, что на показатели индивидуального развития личности оказывают влияние не только результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования школы, в которой он обучается, но и динамика развития ребенка во внеурочной деятельности в рамках сетевого взаимодействия. «Объект комплексной оценки включает в себя оценку следующих образовательных достижений, как взаимосвязанных и неделимых в образовательном процессе составляющих: личностные, метапредметные и предметные результаты, воспитание и социализация обучающихся» [5, с. 111].

Внутришкольная система оценивания, разработанная нами, предполагает решение таких задач, как:

- получение объективной совокупной информации об индивидуальных достижениях каждого ребенка, его участия и успешности в разных формах образовательной деятельности;
- учёт групповых и индивидуальных критериев, показывающих направленность развития личности каждого ребенка;
- выбор программ внеурочной деятельности с учетом мониторинга и современных требований к реализации;
- информирование потребителей образовательных услуг.

Сетевое взаимодействие в данном проекте расширяет ресурсные возможности школы для обеспечения всех направлений урочной и внеурочной деятельности на основе дифференциации и индивидуализации. Использование единой системы по оценке динамики индивидуального развития позволяет оценивать ребёнка не как художника или спортсмена, а как цельную личность.

Реализуемая модель оценки эффективности индивидуального развития обучающихся не только по предметам учебного плана, но и во внеурочной деятельности, организованной в режиме сетевого взаимодействия, учитывает направления, определённые стандартом, и проблемы развития личности, выявленные на основе анализа.

Система оценивания позволяет отслеживать не столько успехи в учёбе, сколько личностные и метапредметные результаты. Вопросы оценивания эффективности занимаются сами дети, ро-

дители, педагоги, классные руководители, тьюторы. Классные руководители заполняют таблицы занятости и успешности по каждому ребёнку. Таблица занятости включает четыре раздела: часы в части формируемой участниками образовательных отношений, индивидуальные программы внеурочной деятельности, занятость во внеклассной работе (фиксируется в соответствии с работой объединений дополнительного образования) и занятость в условиях сетевого взаимодействия. Таблица успешности также включает несколько разделов и позволяет посчитать суммированный балл по каждому ребёнку. Критерии имеют цифровые показатели и учитывают: средний балл в учёбе (показывается по результатам года с помощью электронного дневника); результативность участия в олимпиадах; спортивные и творческие достижения; личностный рост (оценку которого получают, суммируя самооценку, оценку коллективом, оценку педагогами и оценку родителями). Для более объективного подсчёта методические рекомендации по обработке таблиц сделали доступными для всех участников образовательной деятельности, включая родителей. Так, за победу на муниципальном этапе Всероссийской олимпиады школьников можно «заработать» 6 баллов, а за участие в отборочном туре на школьном уровне получить только 1 балл.

Нами также разработан комплект имиджевой коммуникации: специальные журналы, дневники детей, в которых имеется расписание внеурочной деятельности. Результаты успешности учеников формируют «портфель достижений». Он содержит информацию и задания по формированию и самооценке процесса развития. Рефлексия обучающегося представляет его опыт работы над своим внутренним миром. Кроме того, в конце учебного года школа проводит фестиваль достижений, открытые родительские собрания, где дети демонстрируют свои личностные достижения и метапредметные навыки.

Основными методами оценивания эффективности являются: наблюдение, анкетирование, опросы, статистические подсчёты. Эти методы закреплены в локальных актах всех образовательных организаций, участвующих в сетевом взаимодействии, содержат описание технологических процессов, а именно: время проведения мониторинговых исследований, балльность по критериям, содержание анкет, опросников, формы таблиц.

Комплексная уровневая оценка индивидуального развития предполагает достижение трёх уровней. Первый уровень – приобретение обучающимся социальных знаний (о нормах и обустройстве

общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения и т.п.), понимание реальности и современной жизни. Второй уровень – формирование позитивного отношения детей к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности. Особое значение здесь имеет равноправное взаимодействие учеников в защищенной, дружественной им среде. Третий уровень – получение детьми опыта самостоятельной социальной деятельности. В данном случае особое значение имеет взаимодействие ребенка с социальными субъектами в открытой общественной среде.

Показатели комплексного оценивания имеют разную степень открытости. Только сами обучаемые, их родители (законные представители) получают 100% объём информации о развитии ребёнка. Любую информацию о себе обучаемый может сделать закрытой для определённого круга людей.

Содержание и механизмы реализации мониторинга обеспечиваются работой педагогов с таблицами занятости и успешности Достижения определённого уровня фиксируются в конце каждой четверти по сумме баллов с использованием методических рекомендаций

По каждому ребёнку суммируется полученное количество баллов и выстраивается рейтинг по классу. Учитывая средние показатели класса, выстраивается рейтинг классов.

Комплексный подход при реализации новой системы оценивания связан с необходимостью дальнейшего развития инновационной инфраструктуры школы посредством сетевого взаимодействия, привлечения педагогов, родительской общественности, готовых участвовать в решении задач перспективного развития школы. Учитывая результаты успешности обучающихся по всем направлениям и в комплексе, мы защищаем детей от негативной оценки в социуме в случае его неуспешности в учебной деятельности. При среднем балле в дневнике 3,1 семиклассница стала чемпионкой России по конктуру. Надо ли это учитывать в рейтинге качества образовательной деятельности? На наш взгляд, надо, т.к. помимо предметных есть еще и личностные и метапредметные результаты в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом. Требуя сформированности последних, государственная система не придала им должной значимости. Если ребёнок состоит в волонтерском отряде, активный участник выставок по изобразитель-

ному искусству, дисциплинирован, не пропускал занятий без уважительных причин, в летние каникулы работал, но получил двойки по математике и химии на государственной итоговой аттестации, то в соответствии с законодательством аттестат он не получит. Справедливее было бы дать ему аттестат о получении хотя бы основного общего образования, учитывая личностные и метапредметные результаты, пусть даже с этими выставленными двойками, что совсем не помешало бы ему стать хорошим работником, семьянином, ответственным гражданином

Система комплексного подхода способствует достижению следующих эффектов:

- повышение уровня мотивации обучающихся к достижению результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования и повышение их уровня;

- положительная динамика вовлеченности обучающихся во внеурочную деятельность;

- высокий уровень занятости обучающихся при соблюдении здоровьесбережения, обеспечивающий индивидуальное развитие в режиме сетевого взаимодействия;

- увеличение доли педагогических работников, вовлеченных в инновационную деятельность, повышение их профессиональной компетентности;

- высокий уровень удовлетворённости деятельностью ОО со стороны участников образовательных отношений.

К числу прогнозируемых социальных эффектов разработанной в школе системы оценивания можно отнести:

- создание положительного социального климата;

- изменение ценностных, мировоззренческих ориентаций обучающихся;

- сокращение числа обучающихся «группы риска»;

- увеличение активности родителей в планировании и организации жизнедеятельности образовательной организации.

Модель оценки эффективности индивидуального развития обучающихся предполагает использование как анонимной, так и персонифицированной информации индивидуальных образовательных достижений. Успешность в образовании обеспечивается промежуточной оценкой и позволяет «выстраивать индивидуальные траектории движения с учётом зоны ближайшего развития, формировать положительную учебную и социальную мотивацию» [2, с. 141].

При этом реальны следующие риски: субъективность оценок личностных достижений обучающихся и их влияние на общую оценку; результативность модели во многом зависит от согласованности образовательных организаций, находящихся в сетевом взаимодействии; трудоемкость работы педагогов; излишняя открытость индивидуальных достижений ребенка может привести к негативной реакции одной из сторон образовательной деятельности. Как показывает педагогическая практика, наиболее оправдана матричная структура управления, создающая возможности для эффективного контроля и мобильного планирования. Чуткое реагирование на запросы, успешность и занятость обучающихся, удовлетворённость участников образовательных отношений должно отражаться в координации действий педагогов, планировании их работы и способствовать процессу развития образовательной организации. Надеемся, что педагогический опыт, полученный в рамках реализации системы комплексного оценивания результатов образовательной деятельности, будет определённым образом полезен, что позитивно скажется на повышении эффективности качества образования.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) [Электронный ресурс]. - 2018. - Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (08.08.2018).
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 405 с.
4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
5. Чудинский Р.М., Быканов А.С., Володин А.А. Комплексная оценка достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего и основного общего образования: монография. – Воронеж: ВГПУ, 2015. – 246 с.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

УДК 371.14

Повышение квалификации: к вопросу о профессиональной мобильности учителя

Н.П. Авилова,
муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа №2, г. Воронеж
Б.Я. Табачников,
Воронежский институт развития образования

Аннотация. В статье рассматриваются современные требования к повышению квалификации учителя. Делается попытка определить разнообразные параметры этой работы, способствующие профессиональной и личностной эволюции педагога.

Ключевые слова: повышение квалификации; профессиональное мастерство; центр инноватики; сетевые партнеры.

Advanced training: on the issue of teacher professional mobility

N.P. Avilova,
municipal budgetary educational institution secondary school №2, Voronezh;
B.Ya. Tabachnikov,
Voronezh Institute of Education Development

Annotation. The article discusses the current requirements for teacher development. An attempt is made to determine the various parameters of this work, contributing to the professional and personal evolution of the teacher.

Keyword: professional development; professional skills; innovation center; network partners.

Качество системы образования не может быть выше уровня работающих в ней учителей.

Из доклада McRinsey «Уроки анализа лучших образовательных систем мира»

Давно известно, что воспитать человека может только другой человек. Все технические изобретения и технологические приёмы должны быть лишь средством оптимизации получения знаний и приобретения различных компетенций. Но человек, образующий другого человека, должен обладать определённым набором характеристик, включающим, безусловно, и виртуозное владение новейшими достижениями науки и техники, используемыми в образовании, но, самое главное, он должен быть носителем ментального, нравственно-этического и культурно-исторического сознания. Он должен быть личностью с высокими нравственными характеристиками, обладать умением превращать обучение в сложный процесс постоянного личностного становления человека. Это задачи повышенной сложности. И решать их должен специалист, обладающий знаниями в области психологии и культурологии, ориентирующийся во всём многообразии технологических подходов и методов обучения, владеющий различными педагогическими техниками, приёмами диалогового общения, обладающий высоким уровнем речевой культуры, способный к долгосрочному прогнозу и моделированию возможных изменений.

В связи с этим можно говорить о принципиальном изменении не только роли и места педагога в современном образовании, но, прежде всего, о качестве его личности, а соответственно, и значительном укрупнении понятия «профессиональное мастерство». В настоящее время на смену погоне за накоплением документов, подтверждающих что-либо (в первую очередь, повышение квалификации, участие в тех или иных мероприятиях, фиксирующих тот или иной статус), на повестку дня выходит вопрос, который сформулирован так, как сформулировано название известной книги психолога Эриха Фромма «Иметь или быть?». Иметь что-либо или быть кем-либо? Сегодня вопрос ставится так, что нельзя основываться только на накопленном содержании портфолио. Необходимо демонстриро-

вать расширенный комплекс компетенций. Нужно «быть» тем человеком, тем профессионалом, каким хочет видеть этого специалиста общество и государство.

Программы, реализуемые в настоящее время в системе профессионального образования, необходимо нацелить на приобретение новых профессиональных и личностных составляющих в самой сущности педагога. Именно поэтому на смену этапу, когда все более и более возрастало количество программ повышения квалификации, приходит этап, когда этих программ должно стать меньше, но каждая из них будет предполагать обретение нового уровня квалификации, новых компетенций, которые должны быть подтверждены объективными мониторинговыми процедурами. Следовательно, те планы, которые связаны с внедрением в систему аттестации в рамках национальной системы учительского роста объективных процедур аттестации, объективного набора заданий, будут определять некую планку, которая должна задавать общий уровень требований для всех как в регионе, так и на территории всей нашей большой страны [3].

В силу этих причин на сегодняшний день ситуация, когда мы основной акцент делаем на формальное образование, завершающееся выдачей конкретного документа, подтверждающего прохождение того или иного образовательного курса, постепенно будет сменяться тенденцией к расширению интеллектуальных и личностных потенциалов, мероприятий, связанных с расширением предметного, культурного, инновационного кругозора участников этих мероприятий, которые не будут завершаться выдачей документа. Сам человек, участвуя в мероприятиях, будет меняться, обретать новый опыт, новые компетенции. Такое новое понимание роли учителя как стратегического ресурса общества требует качественных изменений и в системе профессионального становления педагога, и в организации непрерывности его личностного роста [2].

Это видение, на наш взгляд, является организационной основой реализации государственной политики в сфере образования, обеспечивая научно-методическую проработку и апробацию системных изменений в подготовке педагогических работников. Иными словами, мы реализуем новые подходы к формированию современной модели непрерывного профессионального образования,

отвечающей задачам Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации.

Основная идея – обеспечение нового качества профессиональных и личностных компетенций педагогов за счет создания в школе мотивирующей образовательной среды, стимулирующей к постоянному и непрерывному развитию личности педагогических работников, а соответственно, способствующей постоянному инновационному поиску. Эта идея базируется на представлении о том, что школа, как основная и самая значимая профессиональная ячейка, становится ключевым сегментом обеспечения нового качества личности педагога. Достигается это через создание мобильной, динамичной, индивидуально ориентированной, самообучающейся среды, чутко реагирующей на все вызовы современного общества, актуальные изменения образовательных запросов и профессиональные потребности педагогов. Таким образом, сама среда превращается в таком случае в центр инноватики и проектирования будущих изменений, где в процесс непрерывного обновления может быть вовлечён весь коллектив образовательного учреждения, а, кроме того, и педагогические коллективы сетевых партнёров.

На сегодняшний день мы не видим системы работы, моделирующей перспективный инновационный запрос педагогов, тем более, программы проектирования и реализации надпредметного (культурологического психологического, лингвистического, правового, медиативного, и др.) компонента, способствующего личностному росту и повышению инновационного потенциала педагогических работников. Не просматривается пока индивидуальная траектория развития педагога, включающая все возможности внутренней и внешней среды. Практически не представлены способы использования образовательной сети.

Исходя из общего анализа ситуации, можно выделить основные проблемы региональной системы повышения квалификации, необходимость решения которых побуждает к разработке новых подходов:

1. Отсутствие системных проектов, направленных на моделирование самообучающейся, мотивирующей профессионально-образовательной среды для организации непрерывного личностного и

интеллектуального роста педагогов на основе развития инновационного видения с привлечением интеллектуальных ресурсов сетевых партнёров.

2. Отсутствие общекультурного сегмента в системе работы организаций повышения квалификации педагогов, охватывающего отдельные параллели или отдельные виды деятельности педагогов.

Следует отметить, что реализация этих идей, безусловно, требует новой философии управления школой, основной доминантой которой является провозглашение субъектной активности личности педагогов в процессе их профессионально-личностного развития, инновационного типа поведения по созданию, апробации и внедрению педагогических инноваций как ведущих ценностей образовательного учреждения.

Традиционная система повышения квалификации отдаёт предпочтение в основном результативным показателям, к которым относятся педагогическое мастерство, знания и умения, навыки педагога. Для инновационной системы повышения квалификации педагогов в качестве основных показателей выступают специальные компетентности, отражающие специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности, личностные компетентности. Кроме того, результатами подготовки педагогов в системе внутришкольного повышения квалификации могут быть признаны: степень заинтересованности педагогов, активность, качество работы команд, потребность в дальнейшей подготовке и т.д. Результаты корпоративной подготовки педагогов имеют, как правило, отсроченный характер и могут быть определены на уровне изменений, проявляющихся как в компетентности каждого педагога, так и в изменении качества образовательного процесса в школе. Наш проект предусматривает как оценку результата, так и оценку процесса интеллектуального и профессионального роста.

Мы предлагаем системный подход к проектированию и реализации пространственно-профессиональной среды.

Такой подход универсален, технологичен, имеет свой методологический инструментарий и создает совершенно новые возможности для любого ОУ, позволяя перейти от системы «базовое образование + периодическое последипломное повышение квалификации

на основе изменений в системе образования» к системе «базовое образование + индивидуальная траектория дальнейшего личностно-профессионального роста на основе опережающих проектов инновационных изменений в системе образования».

Главное преимущество предлагаемой идеи состоит в её форсайт-направленности, т.е. подобная система будет способна улавливать основные тренды развития образования как на ближайшую, так на долгосрочную перспективу и заранее готовить педагогических работников к их реализации. Уникальность проекта в том, что он предлагает педагогам самостоятельно проектировать свой личностный и профессиональный рост, который будет мотивироваться видением возможных перспектив своей деятельности.

Важными направлениями развития профессионального образования является развитие инновационного видения педагога, внимание к проявлениям его самостоятельной прогностической деятельности, разнообразию этой деятельности, предоставления пространства (среды) для моделирования различных образовательных ситуаций, представление о современных эффективных инструментах образовательной деятельности.

Подобный подход может стать основой системы работы любого образовательного учреждения. Создавая его, мы пытались предоставить средства оптимизации внутришкольного образовательного процесса педагогов, которые помогут решить проблемы в нашем образовательном учреждении и в любом другом образовательном учреждении Воронежской области, не перегрузят педагогических работников, логично и адекватно позволят создать самообучающуюся, мотивирующую пространственно-профессиональную среду.

Основой этой среды будет профессиональная мобильность – адаптивность, понимаемая как способность соответствовать изменяющимся условиям, готовность изменить свою жизнь и деятельность, действительно проявить профессионально-педагогическую гибкость.

Однако, размышляя над актуальными проблемами профессионального становления учителя, следует помнить, что это, прежде всего, эволюция его личности. Человек, выбравший для себя столь сложный вид деятельности, должен быть носителем нравственно-этических и культурно-исторических основ, рождённых социумом.

И только через призму этих основ использовать старые (традиционные) и новые (инновационные) способы обучения и воспитания.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) [Электронный ресурс]. - 2018. - Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (08.08.2018).
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2017. – 240 с.
3. Загвоздкин В.К. Реформирование преподавания и обучения на основе компетентностного подхода. На материалах немецких источников // Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования. – М., 2003. – С. 184-198.
4. Колинниченко А.В., Колинниченко А.В. Повышение квалификации педагога [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – №25. – С. 552-554. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/129/35812/> (Дата обращения: 10.12.2018).
5. Москалев И. Технологические основы социально-инновационного государственного управления [Электронный ресурс] // сайт С.П. Курдюмова. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/biology/technologicheskie-osnovy/> (Дата обращения: 10.12.2018).

С О Д Е Р Ж А Н И Е		Стр.
---	Психолого-педагогические особенности педагогической деятельности	3
<i>Мозгарёв Л.В.</i> <i>Савинков Ю.А.</i> <i>Платонов Е.О.</i> <i>Дубовицкая Т.В.</i> <i>Назарьева Н.И.</i>	Учащиеся-инофоны в российской школе	3
<i>Волгина И.В.</i>	Формирование чувства патриотизма у младших школьников в процессе работы над проектами	78
<i>Лапина Т.А.</i>	Инклюзивное образование в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального образования (из опыта работы)	84
<i>Седлова О.В.</i>	Проблемы и опыт организации инклюзивного образования на уроках обществознания на ступени основного общего образования	88
	Инновационные образовательные технологии	96
<i>Бычкова И.Н.</i> <i>Степанова О.Н.</i>	Организационный аспект инновационной образовательной модели дошкольного образования «ИГРОГРАД»	96
<i>Воротникова С.В.</i>	Родительский день как эффективная форма сотрудничества в условиях инновационной модели «Детский сад – Игропарк»	101
<i>Извекова Г.М.</i>	Создание модели образовательной деятельности в рамках реализации проекта «Скульптор личности», обеспечивающего индивидуализацию образования	109
<i>Неделина С.В.</i> <i>Климова С.В.</i> <i>Песоцкая В.Н.</i>	Инновационная модель «Школа индивидуального выбора»: тезаурус базовых понятий	116
<i>Обухова Л.А.</i> <i>Назарьева Н.И.</i> <i>Буянина Е.С.</i>	Модели поликультурного обучения русскому языку детей-инофонов	124
<i>Олёкминская Л.Д.</i> <i>Руденко Е.В.</i> <i>Сидорова М.В.</i>	Студийная деятельность как приоритетный механизм, обеспечивающий поддержку детской самостоятельности, творчества и инициативы	129

СО Д Е Р Ж А Н И Е

Стр.

<i>Пецык И.Г.</i>	Организационные решения при реализации инновационной модели дошкольного образования «Инклюзивный детский сад»	138
	Качество учебно-воспитательного процесса	144
<i>Попова М.В.</i> <i>Паринова Л.А.</i>	Комплексное оценивание индивидуальных достижений обучающихся в режиме сетевого взаимодействия	144
	Повышение квалификации педагогических работников	151
<i>Авилова Н.П.,</i> <i>Табачников Б.Я.</i>	Повышение квалификации: к вопросу о профессиональной мобильности учителя	151

Сведения об авторах

Авилова Наталья Петровна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ СОШ №2 г. Воронежа

Буянина Екатерина Сергеевна, учитель русского языка и литературы МБОУ «Гимназия им. академика Н.Г. Басова» г. Воронежа

Бычкова Ирина Николаевна, заслуженный учитель РФ, заведующая МБДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад №182» г. Воронежа

Волгина Ирина Валентиновна, учитель начальных классов МКОУ «Старочигольская СОШ» Аннинского муниципального района Воронежской области

Воротникова Светлана Васильевна заведующая МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №6» Аннинского муниципального района Воронежской области

Дубовицкая Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики ВГТУ, г. Воронеж

Извекова Галина Михайловна, старший воспитатель МБДОУ Аннинский детский сад общеразвивающего вида «Росток» Аннинского муниципального района Воронежской области

Климова Светлана Витальевна, директор МБОУ «Бутуриновская СОШ» Бутуриновского муниципального района Воронежской области

Латишина Татьяна Александровна, учитель начальных классов МБОУ СОШ №70 г. Воронежа

Мозгарёв Лев Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник центра научно-исследовательской деятельности ВИРО, г. Воронеж

Назарьева Наталья Ивановна, учитель русского языка и литературы МБОУ «Гимназия им. академика Н.Г. Басова» г. Воронежа

Неделина Светлана Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент ВИРО, г. Воронеж

Обухова Людмила Александровна, доктор педагогических наук, профессор, директор центра научно-исследовательской деятельности ВИРО, г. Воронеж

Олёкминская Лариса Дмитриевна, педагог-психолог МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №141» г. Воронежа

Паринова Любовь Анатольевна заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Аннинская СОШ №1» Аннинского муниципального района Воронежской области

Песоцкая Валентина Николаевна, учитель математики, руководитель рабочей группы реализации инновационного проекта, МБОУ «Бутуриновская СОШ» Бутуриновского муниципального района Воронежской области

Пецык Ирина Григорьевна, заместитель заведующего МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №33» г. Воронежа

Платонов Евгений Олегович, начальник отдела разработки и сопровождения автоматизированных информационных систем ВИРО, г. Воронеж

Попова Маргарита Владимировна, директор МБОУ «Аннинская СОШ №1» Аннинского муниципального района Воронежской области

Руденко Елена Васильевна, старший воспитатель МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №141» г. Воронежа

Савинов Юрий Андреевич, доктор технических наук, профессор, ректор ВИРО, г. Воронеж

Седлова Ольга Васильевна, учитель истории и обществознания МБОУ БГО ООШ №9, г. Борисоглебск Воронежской области

Сидорова Марина Владимировна, заведующая МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №141» г. Воронежа

Степанова Ольга Николаевна, старший воспитатель МБДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад №182» г. Воронежа

Табачников Бронислав Яковлевич, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, заведующий кафедрой педагогики и методики гуманитарного образования ВИРО, г. Воронеж

ВЕСТНИК ВИРО
Выпуск 2

Научное издание

Редактор Е.В. Шишкина
Подписано в печать 13.12.2018. Формат 60×84 1/16
Печать офсетная. Уч.-изд.л. 10,00. Тираж 500.

ВИРО
394043, Воронеж, ул. Березовая Роща, 54