

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ  
И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ  
ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ

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

# ВЕСТНИК ВИРО

ВЫПУСК 1

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. 1. – Воронеж: ВИРО, 2018. – 158 с.  
ISBN 978-5-9907346-9-2 (Серия)  
ISBN 978-5-9907347-0-8 (Выпуск 1)

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 978-5-9907347-0-8

© ВИРО, 2018  
© Авторы статей, 2018

## **ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

УДК 371.14

### **Образовательные стандарты и повышение квалификации**

Л.В. Мозгарёв,

Воронежский институт развития образования

Аннотация. В статье сформулированы предложения о формировании содержания повышения квалификации руководителей образовательных организаций и учителей-предметников, основанного на требованиях образовательных стандартов.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», содержание повышения квалификации.

### **Educational standards and advanced training**

L.V. Mozgarev,

Voronezh Institute for Educational Development

Annotation. The article formulates proposals for the formation of content for the upgrading of qualifications of heads of educational organizations and subject teachers, based on the requirements of educational standards.

Key words: federal state educational standard, professional standard «Teacher (pedagogical activity in the sphere of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)», the content of the increase in the qualification.

Статья адресована организаторам повышения квалификации педагогических работников, преподавателям, работающим в системе повышения квалификации, руководителям образовательных организаций, в должностные обязанности которых входит создание условий для профессионального развития педагогов, работающих в

этих образовательных организациях. Надеюсь, что написанное будет небезынтересно и педагогам, так как повышение квалификации в данной статье понимается как непрерывный процесс профессионального развития педагога и не важно, где этот процесс протекает – в системе повышения квалификации с помощью или под управлением преподавателей, там работающих, или этот процесс управляется самим педагогом и осуществляется в форме, называемой самообразованием.

Нынешняя система образования не может быть признана стабильной, образование постоянно реформируется, изменяется. Существуют различные предложения о сути и направлениях реформ, которые, по мнению авторов этих предложений, должны привести к улучшению российского образования. Но есть процессы, протекающие в системе образования, о необходимости которых не спорят, их необходимость признают все (заметим в скобках, что отсутствие споров о нужности или ненужности процесса еще не означает отсутствие спора о его содержании), одним из таких процессов является стандартизация образования.

Стандартизация образования – процесс, длящейся в российском образовании уже более 20 лет. Действуют федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (они нас интересуют в первую очередь), профессиональные стандарты, описывающие цели образовательной деятельности, трудовые функции, обязательные к выполнению педагогическими работниками, требования, предъявляемые к педагогическим работникам различных специальностей, трудовые действия, без совершения которых трудовая функция останется не выполненной, и необходимые для выполнения трудовых действий знания и умения. Профессиональный стандарт, описывающий педагогическую деятельность, нам интересен не менее, чем государственный образовательный стандарт.

Интересны мнения учителей об образовательных стандартах. На простой вопрос о том, что изменилось в школе, когда выполнение требований государственного образовательного стандарта стало обязательным, многие учителя отвечают кратко – ничего. Какая-то часть учителей говорит об увеличении «ненужной писанины», кто-

то указывает на действительные и мнимые недостатки, обнаруженные ими в тексте образовательного стандарта, большинство же просто их не читало.

Действительно, а зачем читать, а тем более изучать текст образовательного стандарта? Достаточно учебника, примерной программы учебного предмета и методических разработок, желательно в виде поурочных планов. Конечно же есть и другое отношение к образовательному стандарту, заключающееся в том, что стандарт используется как инструмент, позволяющий улучшить свою работу. Наверное, только такое отношение можно признать правильным. Но тогда возникает вопрос: как использовать образовательный стандарт для улучшения педагогической практики? И простой ответ – следовать требованиям стандарта – здесь не годится, так как выполнять требования стандарта совсем не просто. Учить педагогов работать по стандарту – задача, решать которую, наряду с вузами, администрацией школ, самими педагогами (самообразование), должна система повышения квалификации работников образования. Решение этой задачи диктует необходимость изменения подходов к организации и содержанию повышения квалификации.

О необходимости изменений в образовательном процессе сказано очень много. Главное изменение, предписываемое государственным образовательным стандартом, определено тем, что основой образовательного стандарта провозглашается системно-деятельностный подход, основной тезис которого – активная познавательная деятельность обучающихся, обучение их умениям учиться (умения учиться или общеучебные умения в тексте государственного образовательного стандарта называются метапредметными результатами обучения, включающими в себя межпредметные понятия и универсальные учебные действия), но и в школе, и в системе повышения квалификации, как и двадцать, и тридцать, и пятьдесят лет тому назад главенствует знаниевый подход, ставящий во главу угла сумму знаний, которыми должны овладеть обучающиеся.

Дискуссия о содержании образования, об ответе на вопрос – чему учить, присутствует в образовании уже сотни лет. Вспомните формальное (Локк, XVII век) и материальное образование (Спенсер, XIX век). Но вот что интересно, дискуссия о содержании образования заканчивается в практическом опыте любого действительно

успешного учителя. Примеров сколько угодно, начиная от великого К.Д. Ушинского и заканчивая нашими современниками В.А. Сухомлинским, В.Ф. Шаталовым и другими, хорошо всем известными педагогами. В их практике отчетливо видно: обучение умениям учиться неотрывно от обучения конкретному учебному предмету, эффективное обучение учебному предмету невозможно без обучения общим умениям учиться. Проблема в том, что это легко увидеть и нетрудно сказать, но выполнить практически сложно. Сложно, но возможно!

Вернемся к системе повышения квалификации работников образования и обучению педагогов в этой системе.

Начнем с организации обучения. Давно всем понятно и не один год говорится о необходимости сопряжения профессиональных потребностей обучающегося в системе повышения квалификации педагога и предлагаемых ему этой системой содержания и видов учебной деятельности (его учебной деятельности, так как в системе повышения квалификации педагог выступает в роли обучающегося). Есть методики, позволяющие комплектовать группы обучающихся с одинаковыми или схожими профессиональными потребностями, есть индивидуальные формы обучения в системе повышения квалификации работников образования (см., например, [1]), но и методики комплектования учебных групп по признаку одинаковости профессиональных потребностей, и индивидуальные формы обучения будут бесполезны, если в системе повышения квалификации не будет выполнено важнейшее условие ее эффективности – не будет обеспечена живая связь между головной организацией системы (в нашем случае – это институт развития образования) и образовательными организациями, педагоги которых обучаются (должны обучаться, будут обучаться) в системе повышения квалификации. Институт развития образования и общеобразовательные организации – это и есть система повышения квалификации работников образования! Входят в эту систему и муниципальные методические службы, но образовательную функцию они не несут (таковы нынешние реалии), за ними организационная и информационная функции.

Связь между школой и институтом развития образования заключается в том, что школа, направляя педагога в институт на обу-

чение, формулирует содержательный запрос на это обучение. Содержательный запрос заключается в точном определении профессиональных потребностей данного конкретного педагога.

Сразу скажем, сформулировать точный содержательный запрос сложно. Ошибочно думать, что каждый педагог сам в состоянии точно и полно определить свои профессиональные потребности. Большинство педагогов определяют не полно, нередко определяют не точно. Практика показала, что точно и полно определяют свои профессиональные потребности педагоги, обладающие высоким уровнем профессионализма, педагоги-мастера. Администрация школы, в обязанности которой входит создание условий для профессионального развития педагогов, мотивация и стимулирование педагогов к профессиональному развитию, должна хорошо знать профессиональные достоинства и недостатки и профессиональные потребности каждого педагога, работающего в школе. Именно администрация формулирует профессиональные потребности педагога. Конечно же формулировка согласовывается с самим педагогом, но согласование не происходит как одноразовая акция перед обучением педагога в системе повышения квалификации. Определение профессиональных потребностей педагогов, выявление профессиональных затруднений (профессиональных дефицитов), создание условий для удовлетворения профессиональных потребностей, преодоления профессиональных затруднений, мотивация и стимуляция профессионального развития педагогов и, как итог, обеспечение профессионального развития педагогов, работающих в школе, все это вместе – важнейшие элементы управления образовательным процессом, которое осуществляет директор школы, привлекая к этой работе своих заместителей, педагогов-наставников, работающих с педагогами, нуждающимися в наставничестве. Важнейший элемент этой работы – наблюдение и анализ образовательного процесса (посещение и анализ уроков, в первую очередь).

К сожалению ситуация в образовании сейчас такова, что директорам общеобразовательных организаций стало некогда управлять образовательным процессом, большую часть времени занимают хозяйственные дела. Это неправильно. Такое положение дел объективно вредит образованию – не позволяет полностью реализо-

вать потенциал, имеющийся у обучающихся и у обучающихся. Директор школы, не управляющий образовательным процессом, а таких большинство, не только мешает (как минимум не помогает) в полной мере реализовать образовательные потенциалы педагогам и ученикам, но еще и полностью выпадает из системы повышения квалификации работников образования: возглавляемая им администрация не в состоянии помочь педагогам в обеспечении их профессионального развития ни непосредственно (образовательный процесс, протекающий в такой школе, остаются для администрации явлением таинственным и неизвестным), ни опосредованно – сформулировать нужный запрос к системе повышения квалификации администрации. «К большому сожалению, есть директора, которые при 15-20 классах-комплектах посещают за год 70-80, а то и меньше уроков. Такого руководителя можно сравнить с человеком, который является на работу с завязанными глазами и блуждает, как в потемках: что-то слышит, но ничего не видит, не знает, не понимает» [2, с. 163]. Интересно, что бы написал В.А. Сухомлинский о нынешних директорах, которые не только не посещают уроки педагогов, но и сами уроки не ведут? Школа – это образовательная организация и очень странно, что руководитель этой организации устраняется от управления образовательным процессом, для осуществления которого эта организация создана.

Впрочем, есть руководители школ, которые внимательно изучают образовательный процесс, протекающий в руководимой ими школе, и, с той или иной степенью успешности, пытаются управлять этим процессом.

Остановимся теперь на функциях головной организации региональной системы повышения квалификации работников образования, в нашем случае – это институт развития образования.

Первое и весьма важное, что следует из предыдущего текста, организация обучения руководителей школ – главное, чем должна заниматься система повышения квалификации работников образования. Безусловно, нужно учить руководителей образовательных организаций грамотной организации хозяйственно-финансовой деятельности, организации делопроизводства, общеуправленческим умениям и т.п., но основные силы и время следовало бы направить



на обучение умениям управлять образовательным процессом. Выделим здесь главное:

- обучение планированию образовательного процесса; поскольку центральное понятие государственного образовательного стандарта – основная образовательная программа, а сам стандарт – описание требований к результатам освоения основной образовательной программы, ее структуре, и условиям ее реализации, то необходимо научить грамотно, в соответствии со стандартной структурой, формировать эту программу, чтобы она не была отпиской, документом для проверяющих, а стала рабочим документом, планом, по которому школа работает;

- обучение умениям изучать и анализировать образовательный процесс: методам, средствам и технологиям изучения учащихся и их учебно-познавательной деятельности, преподавательской и воспитательной деятельности педагогов, умениям находить в образовательном процессе ключевые явления, определяющие его эффективность или, наоборот, являющиеся причиной неудач;

- обучение методам оценки качества образовательной деятельности и ее результатов: руководитель должен уметь оценивать не только качество предметных результатов, но и результатов освоения учащимися универсальных учебных действий, уметь связать оценку качества результатов образовательной деятельности с качеством различных элементов образовательного процесса.

Определимся с тематикой предложений системы повышения квалификации учителям-предметникам. Набор предложений должен перекрывать весь спектр возможных запросов от образовательных организаций и потенциальных обучающихся. Если же образовательного запроса при направлении педагога на обучение в образовательную организацию дополнительного профессионального образования не поступает, то необходимо проведение экспресс-диагностики профессиональных потребностей педагогов, а это означает, что в организации дополнительного профессионального образования педагогов должен быть набор методик для такой диагностики. Обязательный минимум предложений к потенциальным обучающимся в системе повышения квалификации может быть таким.

- 1) Образовательный стандарт четко определяет предметные результаты освоения основной образовательной программы,

значит обучение методикам и технологиям достижения этих результатов должно присутствовать обязательно. При этом следует учитывать, что, к великому сожалению, немало учителей не знают в нужном объеме теорию преподаваемого предмета (иначе чем можно объяснить ошибки, которые допускают многие учителя при выполнении заданий государственной итоговой аттестации, предлагаемых для учащихся, при выполнении олимпиадных заданий, также предлагаемых для учащихся, а иногда и самых обычных заданий из стабильных школьных задачников и сборников упражнений), поэтому обучение самой теории преподаваемого предмета в предложениях также должно присутствовать.

2) Методики и технологии формирования универсальных учебных действий. Это одно из центральных мест государственного образовательного стандарта. В системе повышения квалификации обязательно должны быть учебные курсы, цель которых научить учителей умениям обучать школьников умениям учиться.

3) Наиболее объемная часть основной образовательной программы – программы учебных предметов, которые в соответствии со статьей 28 («Компетенция, права, обязанности и ответственность образовательной организации») Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» разрабатываются образовательной организацией самостоятельно [3]. Эта норма присутствует в российском образовательном праве более четверти века – с 1992 года, но большинство учителей предпочитают не разрабатывать программы, а пользоваться готовыми. Тем самым минимизируется или исчезает совсем возможность адаптировать содержание образования под условия своей школы, под особенности своих учеников и под свои (учительские) возможности и особенности. Никто не спорит, разработка программ дело трудоемкое и сложное, но результат этой работы всегда один и тот же – улучшение качество обучения. Никто не заставляет учителя делать программу учебного предмета в течение нескольких месяцев, это работа нескольких лет, но делать эту работу надо и учить педагогов умениям составлять программу учебного предмета тоже надо. В необходимости и полезности этой работы словами учителей убедить трудно, но обращение к опыту действительно успешных учителей показывает, что необходимое условие их успеха – наличие стратегического плана обучения,

адаптированного к особенностям и возможностям их учеников и к своим собственным возможностям и особенностям. Программа учебного предмета и есть стратегический план обучения.

Говоря о трудоемкости этой работы, о трудоемкости педагогической работы вообще, нельзя не сказать о крайне тревожной тенденции, существующей в нынешней системе образования, квинтэссенция которой выражается в мнениях ряда учителей, заявляющих, что они прикладывают в работе усилий ровно столько, насколько эта работа оплачивается (совет таким «педагогам» только один – ищите другое место работы) или, несколько иная точка зрения: «я менеджер, управляющий получением образовательных услуг, а учиться – дело самого школьника и его семьи» (конечно, научиться можно только самому, но учитель – не менеджер, а образование – не услуга). Все это, равно и другие, подобные этим, мнения, есть ни что иное как оправдание педагогической халтуры и своего непрофессионализма.

4) Владение современными образовательными технологиями. На первое место здесь надо поставить обучение педагогов технологиям и методикам, направленным на обучение деятельности (в основе государственного образовательного стандарта лежит системно-деятельностный подход): информационно-коммуникационные технологии, технологии проектной деятельности, учебно-исследовательской деятельности. Следует помнить, что обучение деятельностным технологиям в рамках инструктивно-лекционного метода будет скорее вредным, чем полезным. Как нельзя обучать информационно-коммуникационным технологиям без компьютера, так и проектной деятельности нельзя обучать вне проектной технологии. Обучая той или иной образовательной технологии, необходимо эту же технологию и использовать.

5) Обучение умениям оценивать учебную деятельность учащихся и ее результаты. Это одно из сложных умений, которым многие учителя владеют плохо. Связано это, прежде всего, с тем, что используются готовые (примерные) программы учебного предмета, следовательно, образовательные цели предложены автором текста готовой программы, но не самим учителем, а в основе оценки определение соответствия результата цели. Нет целеполагающей дея-

тельности – нет и сравнения результата с целью, и оценка получается во многом случайная. Это только один аспект оценочной деятельности. Различные аспекты оценочной деятельности педагогов могут освещаться разными спецкурсами и должны быть обязательной частью учебных курсов, посвященных методикам и технологиям обучения.

Как видим, все пять предложений точно следуют образовательному стандарту и содержание их актуально для большинства педагогов.

Что же касается профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», то задаваемые им для выполнения тех или иных функций трудовые действия предельно четко определяют содержание повышения квалификации педагогов. Сложность использования профессионального стандарта для определения содержания повышения квалификации заключается в том, что названные в стандарте трудовые действия, по сути своей, являются трудовыми действиями. Это утверждение справедливо, если принять за основу определение действия как элемента деятельности, не делящегося на более простые элементы. Любое трудовое действие профессионального стандарта можно выполнить только за счет осуществления последовательности более мелких (элементарных) по отношению к нему действий. Например, трудовое действие «Формирование универсальных учебных действий» может быть и можно называть действием, но, понятно, что формирование даже одного универсального учебного действия из многих потребует множества действий педагога и множества действий учеников.

Тем не менее, перечень трудовых действий, определяющих исполнение, например, функции обучения, ясно очерчивает содержательное поле дополнительного профессионального образования педагогов:

- разработка и реализация программ учебных дисциплин,
- осуществление обучения в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом,
- участие в реализации программы развития школы,
- планирование и проведение занятий с учащимися,

- анализ эффективности проведенных занятий,
- контроль и оценка учебных достижений учеников,
- формирование универсальных учебных действий,
- формирование навыков использования информационно-коммуникационных технологий,
- формирование мотивации к обучению...

Все перечисленные трудовые действия, как направления дополнительного профессионального образования, дополняют и завершают спектр предложений к потенциальным обучающимся (учителям-предметникам) в системе повышения квалификации.

#### Литература

1. Савинков Ю.А., Мозгарев Л.В. От профессиональных затруднений к профессиональной компетентности педагогов: практическое руководство для организаторов повышения квалификации работников образования / Ю.А. Савинков, Л.В. Мозгарев. – СПб.: Астерион, 2010. – 84 с.
2. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1982. – 206 с.
3. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон. – М.: Омега-Л, 2013. – 134 с.

## **Региональный подход к развитию системы повышения квалификации педагогов**

Е.В. Лапина,

Воронежский институт развития образования

*Аннотация.* Статья посвящена краткому описанию содержания и методов развития системы повышения квалификации педагогов Воронежской области. Приведены примеры целостности и взаимосвязи содержательного и процессуального аспектов на основе анализа Трудового кодекса РФ и Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Важной составляющей проблемы является структура дополнительной профессиональной программы; формирование профессиональных ориентаций; совершенствование личностных и профессиональных компетенций; развитие профессиональной мобильности к условиям работы в образовательных организациях Воронежской области и пр.

*Ключевые слова:* профессиональная деятельность; профессиональная компетентность; повышение квалификации; самоактуализация; профессиональный рост.

## **The regional approach to the development of the system of professional development of teachers**

E.V. Lapina,

Voronezh Institute for Educational Development

*Annotation.* The article is devoted to a brief description of the content and methods of development of the system of advanced training of teachers of the Voronezh region. Examples of the integrity and interrelationship of substantive and procedural aspects on the basis of the analysis of the Labor code of the Russian Federation and the Federal law «on education in the Russian Federation» are given. An important component of the problem is the structure of the additional professional program; formation of professional orientation; improvement of personal and professional competences; development of professional mobility to working conditions in educational institutions of the Voronezh region, etc.

*Key words:* professional activity; professional competence; professional development; self-actualization; professional growth.

Стремительное внедрение инновационных технологий в сферу образования, использование новых образовательных практик

невольно актуализируют изменение парадигмы образования, совершенствование требований стандартов, выбор методик преподавания и, как следствие, влекут изменения самой стратегии развития образования Воронежской области. К новациям системы повышения квалификации (профессиональной переподготовки) можно отнести: во-первых, универсальность сроков обучения и выбор места проведения курсов, во-вторых, вариативность форм обучения, в-третьих, популярность модульной системы.

Какие подходы к организации курсов повышения квалификации (переподготовки) предлагает Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Воронежской области «Институт развития образования» (далее, ВИРО)? Каким должно быть содержание курсов повышения квалификации (переподготовки), чтобы обучающиеся легко усвоили предлагаемый материал?

Повышение квалификации направлено на совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков педагогических работников через формирование содержания обучения в группах по блочно-модульному принципу. Главная задача курсов – удовлетворить потребности педагогических кадров в получении полного спектра информации многовариативного содержания дополнительного образования, так как система образования динамична и требуется постоянное обновление теории, практики, методов, технологий и пр.

В настоящее время все педагогические работники имеют «право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем 1 раз в три года» (ФЗ № 273 ст. 47, ч. 5, п.2) [4, с. 48]. Кроме того, педагогические работники обязаны «систематически повышать свой профессиональный уровень» (ФЗ № 273 ст. 48, ч. 1, п.7) [4, с. 50].

Таким образом, педагогические работники должны получать дополнительное профессиональное образование и «осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предметов...» (ФЗ № 273 ст. 48, ч. 1, п.1) [4, с. 50]. Периодичность прохождения курсов повышения квалификации координирует работодатель.

Институт предлагает педагогическим работникам Воронежской области пройти курсы повышения квалификации от 18 до 72

часов, программы профессиональной переподготовки рассчитаны на 300 часов.

Содержание повышения квалификации, как правило, формируется на основе выявленных профессиональных затруднений, чтобы обеспечить успешное профессиональное развитие. Кроме того, в рамках курсовой подготовки проводится стажировка в области распространения инновационного опыта системы образования Воронежской области.

Для повышения квалификации потенциальные слушатели выбирают удобную форму обучения: очную, очно-заочную, очно-заочную с элементами дистанционного обучения, очную с элементами дистанционного обучения. Профессиональная переподготовка педагогических работников проводится в очно-заочной форме. Кроме того, педагогические работники могут обучаться по индивидуальному учебному плану (накопительная система; стажировка).

Материально-техническое оснащение аудиторий института актуально и дает возможность проводить учебные занятия, в том числе, организовывать выставки, конкурсы, научно-практические семинары и конференции, проводить мастер-классы со слушателями на высоком качественном уровне, предлагать педагогам новое содержание, раскрывающее изменения в сфере научных достижений, передового, зарубежного и отечественного опыта.

Учебная программа, учебный и учебно-тематический планы курсов повышения квалификации (профессиональной переподготовки) включают инвариантную и вариативную части, содержание которых реализуется в образовательном процессе посредством набора шестичасовых модулей.

«Структура любой дополнительной профессиональной программы включает следующие обязательные компоненты:

- мотивационный (немотивированное обучение не имеет положительного результата);

- целевой (дополнительная профессиональная образовательная программа создается с целью преодоления тех или иных профессиональных затруднений или достижения педагогом, обучающимся в системе повышения квалификации определенного уровня профессионального развития, заданного конкретными профессиональными характеристиками (описанием идеала));



- технологический (руководство для обучающего и обучающегося по овладению содержанием данной программы);

- ресурсный (означает, что образовательную программу может реализовать не только преподаватель-разработчик этой программы, но и его коллеги по кафедре).» [1, с. 28]

«О качестве дополнительной профессиональной образовательной программы можно судить по следующим критериям:

- гибкость (возможность выбора слушателями программных модулей и блоков),

- мобильность (возможность корректировки программ как обучающим, так и обучающимися),

- доступность (возможность получить программу на электронном или бумажном носителях, работа с программой в ИБЦ и пр),

- релевантность (оценивается соответствие содержания профессиональным запросам и затrudнениям обучающихся, их подготовленности и опыту).» [1, с. 40]

Основное содержание программ повышения квалификации нацелено на:

- реализацию требований федеральных государственных образовательных стандартов;

- методики формирования объективной оценки индивидуальных учебных достижений обучающихся;

- совершенствование методов воспитания и социализации учащихся;

- выход педагога на метапредметное пространство и, соответственно, актуализацию развивающей функции и пр.

Образовательный процесс можно представить в виде схемы (см. рис. 1)

Практика показывает, что для продуктивной деятельности необходимы четкая постановка цели (в том числе, изменение целевых установок) и планируемых результатов, социальная активность, перевод изучаемого материала в ранг личностной значимости, рефлексия. Любой педагог в профессиональной деятельности может достичь вершин мастерства, осваивая новые способы деятельности, решая сложные задачи, одновременно критически оценивая себя и достигнутые результаты.

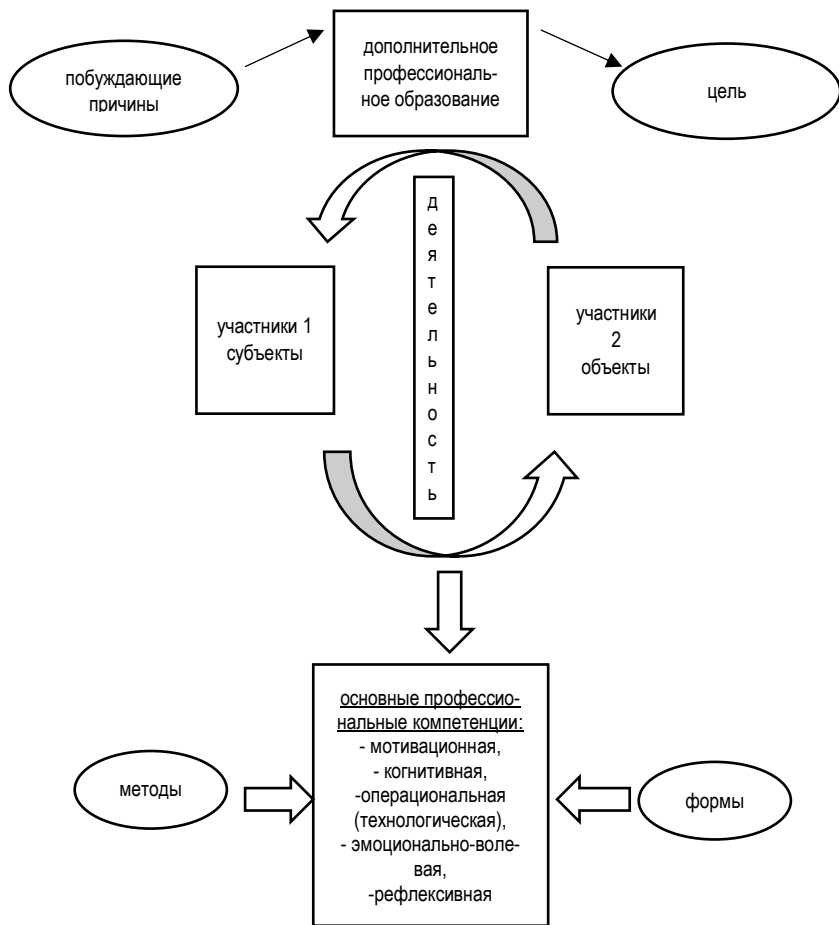


Рис. 1. Организация образовательного процесса

В рамках проведения курсов повышения квалификации был проведен опрос по оценке эффективности системы повышения квалификации качественным методом в форме интервью. В опросе приняли участие 98 педагогов. Анализ результатов показал, что 100% респондентов удовлетворены качеством предоставленной государственной образовательной услуги, 100% слушателей курсов считают, что на базе института в полном объеме созданы условия для

повышения квалификации и профессионального мастерства, 100% опрошенных удовлетворены помощью в лице специалиста по учебно-методической работе (куратора курсов повышения квалификации), 87% – знают как преодолеть имеющиеся профессиональные затруднения, 78% педагогов приобрели новые умения, у 65% участников опроса возникли новые идеи, направленные на улучшение своей профессиональной деятельности.

Несмотря на то, что существующая система повышения квалификации педагогических работников имеет достаточный материальный и кадровый потенциал наблюдается тенденция снижения технического задания на оказание услуг «Реализация дополнительных профессиональных программ повышения квалификации» (см. табл. 1)

Табл. 1. Техническое задание ВИРО с 2013 по 2018 г.

Календарный год	Техническое задание, чел.
2013 г.	5500
2014 г.	5500
2015 г.	5500
2016 г.	5155
2017 г.	5050 + 100 (профессиональная переподготовка)
2018 г.	5025 + 75 (профессиональная переподготовка)

Таким образом, актуальным является содержание, отражающее рекомендации Министерства образования и науки РФ, а педагог, в свою очередь, ключевая фигура в реформировании образования. Правда жизни такова, что обществу нужны высокообразованные, с устойчивыми морально-нравственными принципами, готовые к любым переменам, умеющие принимать самостоятельные решения люди, которые способны к постоянному профессиональному росту и мастерству, социальной и профессиональной мобильности. Очевидно, качество знаний каждого учащегося образовательной организации зависит от качества профессиональной готовности и высокого мастерства учителя. На региональном уровне – это соответствие образования стремительным жизненным потребностям и интересам страны.

### Литература

1. Савинков Ю.А., Мозгарев Л.В. От профессиональных затруднений к профессиональной компетентности педагогов: практическое руководство для организаторов повышения квалификации работников образования/ Ю.А. Савинков, Л.В. Мозгарев. – СПб.: Астерион, 2010. – 84 с.
2. Савинков Ю.А. Методика формирования содержания повышения квалификации/ Ю.А. Савинков, Л.В. Мозгарев, Т.Г. Дубовицкая, Е.А. Лукина. – Воронеж, ВИРО, 2017. – 44 с.
3. Трудовой кодекс Российской Федерации. – Москва: Проспект, Кно-Рус, 2016. – 256 с.
4. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон. – М.: Омега-Л, 2013. – 134 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

УДК 373.3/.5

### **Создание и разработка образовательных программ на основе использования базовых компонентов внеурочной деятельности федерального государственного образовательного стандарта**

А.В. Енин,

Воронежский институт развития образования

Аннотация. Статья посвящена проблематике внедрения ФГОС во внеурочную деятельность. Предлагается авторское видение создания и разработки программ по разнообразной воспитательной тематике. Автор анализирует особенности и специфику видов и направлений деятельности учащихся, направлений развития личности и способы их взаимодействия. В статье представлены алгоритмы создания образовательных (внеурочных) программ, способы, приемы и особенности их построения. Методические рекомендации по определению и выбору целей программ, задач и планируемых результатов в свете требований ФГОС.

Ключевые слова: воспитание, внеурочная деятельность, модель выпускника, виды и направления внеурочной деятельности, направления развития личности, законы систем, системные закономерности, алгоритм составления образовательных программ, модульная программа, уровни воспитательных результатов.

### **Creation and development of educational programs on the basis of use of basic components of extracurricular activities of the Federal State Educational Standard**

A.V. Enin,

Voronezh Institute for Educational Development

Annotation. The article is sanctified to the range of problems of introduction of the Federal State Educational Standard in extracurricular activity and authorial vision of creation and program development on various educator subjects. An author analyses features and specific of kinds and directions of activity of

students, directions of development of personality and methods of their cooperation. The algorithms of creation of the educational (extracurricular) programs, methods, receptions and features of their construction, are presented in the article. Methodical recommendations on a decision and choice of aims of the programs, tasks and planned results in the light of requirements of the Federal State Educational Standard.

Key words: education, extracurricular activity, model of graduating student, kinds and directions of extracurricular activity, direction of development of personality, laws of the systems, system conformities to law, algorithm of drafting of the educational programs, modular code, levels of educator results.

Несомненно, что образовательная (воспитательная) деятельность ребенка должна побуждаться и контролироваться жизнью коллектива, класса, школы. Но на практике слишком часто мотивация этой деятельности и контроль за ней исходят от учителя. Школа как социум не в полной мере использует свои возможности.

На сегодняшний день практически все категории педагогических работников при попытке описать модель выпускника общеобразовательной школы, которая является необходимым условием становления и развития молодого человека, отмечают следующие моменты.

Выпускник должен:

- уметь ставить цели и делать практические шаги к их достижению;
- делать осознанный выбор и нести за него ответственность;
- иметь сформированную коммуникативную компетентность;
- иметь свое мнение и уметь его отстаивать;
- иметь сформированную систему ценностей;
- владеть определенным объемом знаний;
- стремиться к самосовершенствованию;
- быть физически и эмоционально здоровым и т.д.

Как мы видим, перечисленные составляющие личности выпускника в значительной мере формируются вне урока. Эффективно реализовать эту модель – задача внеурочной деятельности. Но не той деятельности, проводимой взрослыми и в которой ученику отводится пассивная роль, а деятельности социально значимой, которая помогает ребенку самому формулировать задачи, ставить цели и са-

моопределяться в различных сложных жизненных ситуациях. Поэтапное построение воспитательного процесса, начинающееся не с задачи, а с проблемы, поможет самоопределению учащихся, сделает успешной их социальную деятельность. Это возможно при освоении педагогом определенной технологии проектирования, которая сводится прежде всего к созданию ситуации, в которой ученик будет вынужден самостоятельно выделять проблему, ставить цель, находить пути ее решения и, что особенно важно, – взять на себя ответственность за ее реализацию.

Обратимся к краткому анализу основных понятий ФГОС (внеурочная деятельность): *виды деятельности* (игровая деятельность; познавательная деятельность; проблемно-ценностное общение; досугово-развлекательная деятельность; художественное творчество; социальное творчество; трудовая (производственная) деятельность; спортивно-оздоровительная деятельность; туристско-краеведческая деятельность. техническое творчество), *направления воспитания* (туристско-краеведческое, художественно-эстетическое, духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, общественно-полезная деятельность, социальная, проектная деятельность), *направления развития личности* (спортивно-оздоровительное; духовно-нравственное; социальное; общеинтеллектуальное; общекультурное) [2].

Очевидно, что направления совпадают с видами внеурочной деятельности. Они могут быть реализованы в любом из указанных видов внеурочной деятельности. По сути дела, «они представляют собой содержательные приоритеты при организации образовательной (воспитательной) работы в образовательной организации» [1, с. 30-32].

Таким образом, мы предлагаем рассматривать обозначенные выше *направления* внеурочной деятельности как *содержательный ориентир* при построении соответствующих образовательных (воспитательных) программ. А разработку и реализацию конкретных *форм* внеурочной деятельности школьников основывать на выделенных десяти *видах* внеурочной деятельности.

Давайте попробуем на нескольких примерах разобраться в отличиях видов деятельности. Это принципиально важно, т.к. вид деятельности, заявленный в программе внеурочной деятельности,

предопределяет доминанту в выборе форм, целей, задач деятельности и, как следствие, ее результат.

Для примера возьмем два вида деятельности: *«игровая»* и *«досугово-развлекательная»*.

Раньше, как нам помнится, эти виды были скомпонованы воедино и входили в игровую деятельность учащихся. В чем смысл этого разделения? Давайте обсудим некоторые нюансы. В этом и есть смысл нововведения ФГОС – нам необходимо увидеть существенные особенности представленных видов деятельности, определить их специфику.

Игровая деятельность может быть использована на уроке? Да. И это всячески поощряется. А досугово-развлекательная? Нет.

Это разные вещи. Формы и виды игровой деятельности, как правило, выбираются в зависимости от ее направленности на развитие определенного качества (свойства) человека: интеллект, память, мышление, физическая активность, воля, аналитичность и т.д. Она строится по определенному алгоритму: «цель – игровые условия – способы действия – результат» и т.п. И имеет своей целью конечный результат в виде решенной цепочки задач, последующего самоанализа действий и осязаемого итога.

Досугово-развлекательная деятельность не имеет однозначного алгоритма реализации. Здесь нет и не может быть четкой структуры взаимодействующих операций. Она призвана воздействовать на эмоционально-чувственную сторону жизни человека. Она интуитивно привлекательна. И поэтому должна быть ожидаемо приятной. Здесь работают разные сферы человеческого мозга.

Другие виды: *«познавательная деятельность»* и *«проблемно-ценностное общение»*.

Эти виды деятельности тоже принципиально разные, несмотря на видимую схожесть их предназначения: «в познании мира – познать себя».

Их принципиальные отличия:

1) познавательная деятельность ставит задачи и они всегда внешние (экстравертные); проблемно-ценностное общение ищет проблемы и они всегда внутренние (интровертные);

2) в познавательной деятельности – главным организатором выступает сам педагог (конкретный человек), или, как следствие,



ученик, самостоятельно выполняющий поставленные педагогом задачи; в проблемно-ценностном общении главным является сам коллектив, а педагог может быть только его частью – организатором коммуникативного действия, экспертом по определенной проблематике.

Отсюда и разница в формах реализации этих видов деятельности. В «познавательной деятельности» это лекции, этические беседы, просмотр и обсуждение фильма, чтение и обсуждение книг и т.д. В «проблемно-ценностном общении» обязательно присутствие полемических («провокативных») форм (диспуты, дебаты, проблемные семинары, дискуссии и т.д.).

И еще один немаловажный нюанс. Определите, в какой вид деятельности при планировании работы на год мы можем поставить внеклассное мероприятие посвященное, например, празднованию 9 мая? Назовем его условно «Золотая звезда». Ведь итоговый большой праздник будет проходить только в мае, а план работы образовательной организации (в том числе зама по воспитательной, старшей вожатой, классного руководителя, педагога дополнительного образования и др.) утверждается на первом педсовета уже в августе? «Художественное творчество»? Да. «Познавательная деятельность»? Да. «Социальное» или «техническое творчество»? Тоже да. Так куда же мы можем это вписать? Не во все же виды деятельности! Правильный ответ: *в любой из видов деятельности*. В зависимости от цели, задач, направленности, формы и т.д. планируемого мероприятия. Вот эти параметры необходимо определить уже на старте своей воспитательной деятельности. Тогда никаких претензий у вашего руководства к вам не будет. Как говорится: «Цели определены, задачи поставлены, форма выбрана, ожидаемые результаты понятны. За работу, товарищи!»

Названия направления воспитания подразумеваются при планировании работы на год. Но нельзя забывать, что они нацелены на процесс, который, как известно, не может иметь вид конкретного ожидаемого результата. константного окончания. Он может развиваться бесконечно (как процесс познания, например). А может угасать (как желания, потребности, интересы). Может модифицироваться и видоизменяться в зависимости от хода его реализации, возникающих локальных проблем, требований, мотивов, условий, а

также от необходимости коррекции цели и задач. Здесь срабатывают законы хаоса и структуризации. Законы систем и системные закономерности. Среди которых можно выделить: взаимодействие части и целого, иерархическая упорядоченность, историчность (развитие во времени), самоорганизация (саморазвитие), целостность (взаимодействие компонентов, интегративность, способность к свертыванию и развертыванию и др.

Поэтому цель обычно процессуальна, а задачи результативны. Планировать работу по направлениям воспитания сложно. Непонятно, как измерить степень ее реализации? Поэтому лучше планировать по видам деятельности. Деятельность всегда направлена на результат. Она, собственно, для этого и существует.

*Направления развития личности.*

Развитие личности – это изменение ее количественных и качественных свойств (мировоззрения, самосознания, характера, способностей, накопление опыта и др.).

В психологии принято выделять пять направлений развития личности:

- спортивно-оздоровительное;
- духовно-нравственное;
- социальное;
- общеинтеллектуальное;
- общекультурное (как и заявлено в ФГОС).

Таким образом, человек как психическая личность доминантно всегда соответствует (отдает предпочтение) какому-либо из направлений, а человек как социальная личность корректирует это предпочтение в зависимости от своего жизненного опыта.

Поэтому планировать работу внеурочной деятельности по направлениям развития личности тоже удобно и можно.

Все равно, в той или иной степени, эти направления обязательно присутствуют в ходе социализации человека (индивидуума, личности, субъекта). А тем более в ходе развития всего детского коллектива (класса или школы).

*Разработка и создание образовательной программы* (внеурочная деятельность) – выступает одним из важнейших компонентов педагогической деятельности, позволяющей реализовать вышеизложенные соображения на практике.

Определимся с основными требованиями и особенностями создания программ по внеурочной деятельности.

1. Программы организации внеурочной деятельности школьников могут разрабатываться образовательными учреждениями самостоятельно или на основе переработки ими образцов программ, рекомендованных Министерством образования [1, с 61-62].

2. Разрабатываемые программы должны быть рассчитаны на школьников определенной возрастной группы.

3. В определении содержания программ школа руководствуется педагогической целесообразностью и ориентируется на запросы и потребности учащихся и их родителей.

4. Программа строится по определенному алгоритму.

Алгоритм составления программы по образовательной (воспитательной) деятельности в образовательной организации:

- а) программа;
- б) контроль (ожидаемые результаты) по уровням;
- в) методические рекомендации;
- г) литература;
- д) презентация;
- е) приложения.

Все пункты алгоритма должны быть направлены на раскрытие сущности и организации деятельности по реализации *тем, заявленных в программе*.

5. В программе описывается содержание внеурочной деятельности школьников, общая суть и направленность планируемых дел и мероприятий. Из описания должно быть видно, на достижение какого уровня результатов направлены эти дела и мероприятия. Если программа предполагает организацию нескольких видов внеурочной деятельности школьников, то содержание должно быть разбито по разделам или модулям, представляющим тот или иной вид деятельности.

6. В программе указывается количество часов теоретических и практических занятий, при этом нежелательно, чтобы количество теоретических часов занятий превышало 20%.

7. Программы могут реализовываться как в рамках отдельно взятого класса (творческого объединения учащихся), так и в рамках

свободных объединений школьников. В первом случае образовательное учреждение разрабатывает программы (объемом 340 часов) для каждого класса (группы) в отдельности. Во втором случае образовательное учреждение разрабатывает модульные программы (объемом, значительно превышающим 340 часов) для каждой возрастной группы учащихся и предлагает всем школьникам данной возрастной группы самостоятельно выбирать, какие из предлагаемых модулей им осваивать. Занятия в таком случае могут проводиться не с классами, а с группами, состоящими из учащихся разных возрастных категорий.

Но грамотная, умная программа может состояться только при наличии общей внутренней логики, пошаговой организации связи взаимодействующих «малых программ», которые мы можем назвать – *модульными* (они же – *модульный пазл*, в последствии «база модульных пазлов», из которой потом можно будет создать целую «картинку», будь то внеклассное мероприятие, курс занятий, цикл факультативов, классных часов, творческих объединений учащихся и т.п.), которая насчитывает минимальное количество часов – шесть. Она (модульная программа) может быть реализована и в течение дня (большой спортивный праздник, фестиваль, акция и т.п.), и в течение четверти – по одному часу в неделю (в виде работы факультатива по какой-либо теме, серии тематических классных часов, занятий в творческих группах, объединенных в определенный цикл с прогнозируемым итоговым результатом).

В модульной программе самое главное – убрать все лишнее, отягощающее восприятие предстоящей деятельности. Ее основная задача – выйти на конкретный, осязаемый малый результат.

*...Один из авторов- практиков как-то мне рассказывал, как он делал «хорошую» программу.*

*Сначала написал программу на 30 страниц. Потом думает: «Как бы сократить?». Убрал всю «лирику» в приложение. Сталось 20 страниц. Почистил «методические рекомендации». Осталось 15 страниц. Стало лучше, понятней. Но можно, наверное, еще что-нибудь сократить? Убрал еще шесть абзацев текста. Ничего не изменилось. Выбросил лишние предложения. Опять хорошо. Выбросил ненужные слова, обороты, повторы. Опять ничего не изменилось! Наоборот, стал лучше просматриваться смысл программы, ее*

*предназначение, тема. Цель и задачи стали понятными и осязаемыми, они «прорезались» и в пояснительной записке, и в содержании, и в результатах.*

*Автоматически ушли ненужные, лишние (а иногда и просто чудовищно неправильные!) околонучные термины, слова-паразиты, тавтология и многое другое.*

*Спрашиваю:*

*- Сколько же страниц осталось в программе?*

*- Четыре. Вместе с обложкой.*

*Отлично! То, что надо. Эту программу и «зацепить» замечаниями невозможно. Все чисто. Ровно. Понятно. Никаких спорных моментов и двусмыслицы. И все пункты программы векторно направлены в одну точку – на решение цели, поставленных задач и достижение заявленных в «контроле» результатов...*

Здесь срабатывают те же законы систем: способность к свертыванию и развертыванию, взаимосвязь компонентов, способность к самоорганизации. Итак, самое главное – убрать все лишнее, непонятное, спорное, необязательное.

Пройдем по выше представленному алгоритму снизу – вверх.

*Приложение.* Его может и не быть. Если тема:

1) не предусматривает использование дополнительного материала, т.к. все реализуется в рамках часов программы;

2) слишком объемна (возможен широчайший выбор материала, и он в свободном доступе).

*Презентация.* Ее может и не быть. Может быть достаточно 2-3-х слайдов. Если это объясняется логикой темы и самой программы. Самая частая и глупая ошибка в создании презентации – делать картинки по пунктам программы. Зачем? Это и так понятно! Это то же самое, что вывести текст занятия преподавателя на экран. Это – явно лишний и неблагодарный труд. Презентация – это видеоряд (схемы, диаграммы, таблицы, картинки), помогающий включить в понимание материала дополнительные психо-эмоциональные человеческие ресурсы. В том числе: психических процессов, свойств, состояний, а также воображения, обобщения, ассоциации, аналитики и т. д.

*Литература.* Ее тоже может не быть! А вдруг вы сами все придумали? Докажите это – и этот пункт тоже выпадет из обязательных.

*Методические рекомендации.* Правильно. И этого может не быть. Только мотивируйте их отсутствие. Во-первых, методические рекомендации пишутся к *практике*. А если ее нет в программе? Во-вторых, какие могут быть рекомендации по проведению, например, живой беседы, викторины, виртуальной экскурсии – простых форм работы с учащимися? Как говорить? Техника речи? Работа с голосом? Это – педагогические азы. И это – другая тема. В нашем случае в «методике» могут быть рекомендации о технологии проведения диспута, дебатов, семинаров, круглых столов и т.п. А также условия и способы проведения игр, тренингов, мастерских и т.п., требующих дополнительного авторского разъяснения.

Остается «*контроль*» и сама «*программа*». Вот это – обязательно. Ведь наша основная цель – сообщить о сущности программы, ее предназначении, техническом и смысловом содержании, определить возможные результаты, заложенные в задачах, способы их достижения через систему контроля.

Остановимся чуть подробнее на пункте «Программа».

Здесь тоже есть алгоритм:

1. «Титул» (тема, автор, вид внеурочной деятельности, форма проведения, направление воспитания).
2. Пояснительная записка.
3. Цель.
4. Задачи.
5. УТП (Учебно-тематический план).
6. Содержание УТП.
7. Результат.

Вот это все надо доложить очень кратко и емко (к ней интерес пропадет – она же сама минифицирована!). Все должно быть пронизано вертикальным вектором: от «темы» – до «результата». Только в этом случае ненужное – выпадет.

Не расплываться. Не уходить от темы. Одно входит в другое. Все циклично зависимо. И все идет на сужение: от области воздействия на конкретику, от идеи на реальный результат. Это тоже – один из законов систем.

Тема определяется выбором цели; вид деятельности, форма проведения и направление воспитания суживают спектр поиска реализации цели, диктуют свои правила по ее достижению; пояснительная записка вводит в смысл содержания программы, ее предназначение.

Цель – это то, ради чего мы задумали программу. Лучше формулировать ее в существительных глагольной формы: формирование..., обучение..., воспитание... и т.д. Так как идеальная цель – процессуальна, то она принципиально не достижима в своем апогее.

А вот задачи, как мы выяснили уже выше, – результативны всегда. И они определяют контроль всей деятельности. И должны быть обязательно решены. Задачи выходят из цели. И лучше их ставить в форме глаголов совершенного вида (все, что совершается – легко проверяется!): «Что сделать?» (научить..., сформировать..., познакомить... и т.д.).

Мало того, хорошо бы задачи поставить направленными на достижение конкретного уровня развития личности учащегося. Чтобы была видна динамика его роста.

Условно:

1 уровень – познакомить с ...

2 уровень – сформировать ценностное рефлексивное отношение к ...

3 уровень – научить создавать и реализовывать на практике...

И формы работы с детьми на этих уровнях очевидно уже предполагаются разные: беседы (1), диспуты (2), социальные проекты (3).

УТП дает возможность увидеть прикладные темы, формы и способы, реализующие идею программы, их стерео восприятие.

Содержание УТП раскрывает краткое содержание тем. Формулируется повествовательными простыми предложениями, преимущественно существительными именительного падежа.

В содержании УТП должна быть видна динамика движения учащихся от 1 к 3 уровню. Должны проследиваться пути решения цели и задач программы.

Результат должен быть заложен в «контроль». И должен соответствовать темам программы, формам их реализации, задачам и уровням роста учащихся.

Например:

1 уровень – тестовый контроль.

2 уровень – набор дискуссионных вопросов.

3 уровень – степень реализации проекта.

Вот и все. В этом случае программа будет грамотной и эффективной, а главное – понятной и востребованной.

Но кратко не значит просто. Наоборот, это заставляет автора интегрировать все свои уже имеющиеся знания и получать недостающие, уметь выбросить ненужное и подать все это в виде конечного (умного, понятного и глубоко продуманного) варианта раскрытия темы (читай: достижения цели). *Как говорят литературные критики о своих авторах: «Сначала он писал сложно и плохо, потом – сложно и хорошо. А потом научился писать хорошо и просто».*

В ходе анализа представленного материала мы определили, что реализация основных компонентов внеурочной деятельности, заявленных в ФГОС, будет более успешной, если:

- правильно препарировать ее теоретическую сущность, видеть новизну и особенности, специфику. Это позволит использовать их на практике более эффективно, с учетом современных требований к организации внеурочной деятельности с учащимися;

- работа по реализации требований ФГОС, определяемая формой образовательных (воспитательных) программ, может быть более эффективной при выполнении определенных условий: деятельность на основе базового алгоритма создания программ, учет законов систем, соблюдение специального набора правил, обеспечивающих грамотную компоновку содержания программ, умение составить правильную цепочку последовательных действий по составлению программы и ее реализации, выбора необходимых и достаточных компонентов, логично направленных на выполнение заложенных в нее цели, задач, ожидаемого результата.

Литература

1. Внеурочная деятельность. Теория и практика 1-11 классы / Сост. А.В. Енин. – М.: ВАКО, 2015. – 288 с.

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



## **Иностранные заимствования в русском языке**

И.В. Левашова,

муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа №39, г. Воронеж

Аннотация. Статья посвящена исследованию одной из проблем современного русского языка – неверное использование в русской речи иностранных заимствований. Статья базируется на результатах анкетирования, проведенного среди учащихся 5-9 классов МБОУ СОШ №39 г. Воронежа. Актуальность исследования заключается в том, что, несмотря на довольно частое использование иностранных заимствований в своей ежедневной речи, многие учащиеся не могут правильно их истолковать и, вследствие этого, уместно использовать.

Ключевые слова: англицизмы; анкетирование; результаты; синонимы; трудности.

## **Foreign borrowing in Russian**

I.V. Levashova,

municipal Budget Educational Establishment  
middle School of General education №39, Voronezh

Annotation. The article is devoted to the study of one of the problems of the modern Russian language – the misuse of foreign borrowings in Russian speech. The article is based on the results of a questionnaire survey conducted among students of grades 5-9 of the MBOU SOSH №39 in Voronezh. The relevance of the research lies in the fact that, despite the rather frequent use of foreign loans in their daily speech, many students can not interpret them correctly and, therefore, it is appropriate to use.

Key words: anglicisms; questioning; results; synonyms; difficulties.

В школе подростки изучают русский и, как минимум, один иностранный язык, чаще всего английский. Занимаясь на уроках, делая домашние задания, или даже просто общаясь друг с другом, они редко обращают свое внимание на то, что в современном русском языке много слов, заимствованных из английского языка. Сами того не замечая, мы ежедневно слышим вокруг и употребляем слова ино-

странного происхождения. Испытываем ли мы трудности, употребляя или встречая их в устной и письменной речи? Задумываемся ли мы над истинным значением этих слов? Эти вопросы натолкнули на мысль провести исследование на предмет использования иностранных заимствований в русском языке. Цель данного исследования: определить наиболее часто используемые заимствования учащимися среднего звена МБОУ СОШ №39, а также сферы и корректность их употребления в речи. В начале исследования мы предположили, что учащиеся не всегда верно понимают значение употребляемых ими иностранных слов и поэтому не всегда уместно используют их в своей речи. В исследовании нами использовались теоретические (изучение литературы по данной теме, осмысление и обобщение результатов исследования); социологические (анкетирование, наблюдение, экспресс-опрос); статистические (обработка данных, систематизация и классификация) методы исследования. Изучение специальной литературы позволило нам определить:

1. Этапы эволюции иностранных слов:

- *«проникновение»* – начальная стадия появления нового слова в русском языке. Для этого периода характерно соотношение слова с иностранной действительностью: может быть короткой (у слов, имеющих абсолютные синонимы, например, в английском языке «реконструкция» – перестройка); может быть длинной (у слов по своему содержанию несоотносимых с русской действительностью, например английское слово «полисмен»).

- *«заимствование»* – период, когда расширяется сфера употребления слова применительно к русской действительности, например, «бедлам».

- *«укоренение»* – период широкого распространения слова, когда заимствования постепенно приобретают черты, присущие словам русского языка, например, «спортсмен», «клуб» [1, с. 21].

2. Виды иностранных заимствований:

1. Прямые заимствования. Слово встречается в русском языке приблизительно в том же виде и значении, что и в языке – оригинале (уик-энд – выходные, мани – деньги)

2. Гибриды. Данные слова образованы присоединением к иностранному корню русского суффикса, приставки и окончания.

В этом случае несколько изменяется значение иностранного слова – источника. Например, бузить (*busy* – беспокойный, суетливый).

3. Калька. Слова иноязычного происхождения, употребляемые с сохранением их фонетического и графического облика (меню, диск, вирус, саркофаг).

4. Полукалька. Слова, которые при грамматическом освоении подчиняются правилам русской грамматики (прибавляются суффиксы). Например, драйв (*drive*). «Давно не было такого драйва» – в значении «запала, энергетики».

5. Экзотизмы. Слова, которые характеризуют специфические национальные обычаи других народов и употребляются при описании нерусской действительности. Отличительной особенностью этих слов является то, что они не имеют русских синонимов. Например, чипсы (*chips*), хот-дог (*hot-dog*), чизбургер (*cheeseburger*).

6. Иноязычные вкрапления. Данные слова обычно имеют лексические эквиваленты, но стилистически от них отличаются и закрепляются в той или иной сфере общения как выразительное средство, придающее речи особую экспрессию. Например, о'кей (OK), вау (WOW!).

7. Композиты. Слова, состоящие из двух английских слов, например, секонд-хэнд – магазин, торгующий одеждой, бывшей в употреблении, видео-салон – комната для просмотра фильмов.

8. Жаргонизмы. Слова, появившиеся вследствие искажения каких-либо звуков, например, *сгазу* (крезанутый) [2, с. 34].

Любое иностранное слово передается средствами заимствующего языка и приобретает самостоятельное значение, однако в нем сохраняются фонетические и морфологические признаки, не характерные для русского языка. Существуют признаки, которые помогают определить, из какого именно языка было заимствовано слово. Для английских заимствований, к примеру, характерно:

- 1) наличие сочетаний **тч**, **дж**: *скетч, менеджер, имидж, джаз*;
- 2) наличие сочетаний **ва-**, **ви-**, **ве-**: *ватт, виски*;
- 3) конечных сочетаний – **инг**, **-мен**, **-ер**: *митинг, брифинг, рейтинг, бизнесмен, супермен, таймер* [2, с.79].

С целью определения широты использования иностранных слов в речи учеников среднего звена, нами было проведено анкетирование школьников. В нем приняли участие 48 учащихся школы (в

возрасте от 11 до 16 лет). Им было предложено ответить на 6 вопросов анкеты:

1. Встречаются ли Вам в повседневной жизни заимствования из иностранных языков? (В случае положительного ответа приведите примеры наиболее часто встречающихся Вам заимствований.)

2. В каких, по Вашему мнению, сферах жизни жителей России чаще всего используются заимствования из иностранных языков?

3. Как Вы думаете, почему люди в нашей стране используют заимствования из иностранных языков? Всегда ли английские заимствования Вам понятны?

4. Как Вы относитесь к употреблению иноязычных слов в русской речи?

5. Считаете ли Вы, что в XXI веке невозможно обойтись без иностранных заимствований?

После анкеты учащимся предлагался короткий экспресс-опрос:

*Подберите к данным словам синонимы из русского языка.*

1. лузер	11. лифтинг
2. провайдер	12. хоррор
3. бой-френд	13. форвард
4. блогер	14. массмедиа
5. спам	15. дайвинг
6. онлайн	16. бодибилдинг
7. блокбастер	17. миллениум
8. никнейм	18. пиллинг
9. шопинг	19. саундтрек
10. секьюрити	20. мейкап

Результаты проведенного исследования.

При ответе на вопрос «Встречаются ли Вам в повседневной жизни заимствования из иностранных языков? (В случае положительного ответа приведите примеры наиболее часто встречающихся Вам заимствований.)» 96% респондентов ответили утвердительно, и только 4% – отрицательно. Среди приведенных примеров самых часто употребляемых заимствований были названы следующие слова:

пати, лайк, хейтер, мейкап, лузер, рандом, уик-энд, шопинг. Таким образом, в результате исследования удалось определить наиболее часто используемые учащимися заимствования – практически все они оказались англицизмами. В словаре С.И. Ожегова определение слова «англицизм» представлено следующим образом: англицизм – это слово или оборот речи в каком-нибудь языке, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения [3, с.114].

На вопрос «Всегда ли иностранные заимствования Вам понятны?» 73% опрошенных ответили положительно, и лишь 27% честно признались, что не всегда понимают. Проверить эти данные помог экспресс-опрос «Подберите к данным словам синонимы из русского языка». Всем респондентам предлагали список из 20 заимствований, каждого просили написать русские значения этих слов или подобрать синонимы.

Результаты экспресс-опроса:

100 % (20 слов) – 6 человек (12,5%)

50-70% (10-14 слов) – 15 человек (31,25%)

30% (6 слов) – 27 человек (56,25%)

Только 6 человек из 48 дали правильные ответы, т.е. справились с заданием на 100%; 50-70% (по 10-14 слов) истолковали правильно 15 человек; остальные 27 человек смогли выполнить наше задание только на 30% (правильно назвали 6 слов). Помимо этого, в процессе длительного скрытого наблюдения на переменах за диалогами учащихся, удалось подтвердить выдвинутую в начале исследования гипотезу, о том, что учащиеся не всегда верно понимают значение употребляемых ими английских слов и поэтому зачастую неуместно используют их в своей речи. Так же удалось выяснить, что сфера применения англицизмов – это в основном компьютерная, культурная и бытовая лексика. Об этом свидетельствуют результаты, полученные при ответе на вопрос анкеты: «В каких, по Вашему мнению, сферах жизни жителей России чаще всего используются заимствования из иностранных языков?» Чаще всего заимствования используют при общении в Интернете (37%), 28% – в школе, 20% – в общественных местах и еще реже дома – 15%.

Разумеется, данный вид анкетирования не в состоянии показать полную картину происходящего, однако на его основе можно сделать некоторые выводы:

- большинство заимствований, используемых в современной речи учащихся, являются англицизмами;

- основными сферами использования заимствованных иностранных слов являются компьютерная, культурная и бытовая лексика;

- подростки не видят ничего плохого в заимствованиях и используют их своей ежедневной речи;

- несмотря на частое использование англицизмов, подавляющее число учащихся не могут истолковать их верное значение.

Процесс проникновения заимствований в нашу речь неизбежен, т.к. является одним из способов обогащения русского языка, однако не стоит использовать их бездумно. Существуют ситуации, при которых использование англицизмов более приоритетно, к примеру, названия офисной техники – компьютер, факс, ксерокс, принтер, планшет и пр., которые достаточно тяжело заменить каким-либо синонимичным русским словом. Однако от фраз вида «иду на пати/хаус/шоппинг» можно воздержаться. Практическая ценность данного исследования состоит в том, что его материал может использоваться в процессе изучения английского и русского языков для формирования культуры обращения с иноязычными словами.

#### Литература

1.Брейтер М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы / М.А. Брейтер. – Владивосток, 1994. – С. 264.

2.Ваулина Е.Ю., Склярская Г.Н. Давайте говорить правильно! Новейшие и наиболее распространенные заимствования в современном русском языке / Е.Ю. Ваулина, Г.Н. Склярская. – М., 2004. – 343 с.

3.Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.

**Современные методы работы на уроках английского языка  
на примере театральной педагогики**

О.Ю. Попова,

муниципальное казенное общеобразовательное учреждение  
«Ермоловская средняя общеобразовательная школа»,  
Лискинский муниципальный район Воронежской области

Аннотация. В контексте Федерального государственного образовательного стандарта, учитель призван искать педагогические технологии, методы, приемы, средства, которые мотивируют обучающихся на саморазвитие и самовоспитание. Одними из современных приемов в обучении являются приемы театральной педагогики, целью которых является создание условий для развития воображения и памяти обучающихся.

Ключевые слова: театральная педагогика; ритмическое запоминание; фонетический этюд; мотивация.

**Modern methods of the work at English lessons on the example of  
theatre pedagogy**

O.Y. Popova,

municipal State Educational Establishment  
«Ermolovskaya middle School of General education»,  
Liskinsky district of the Voronezh region

Annotation. In the context of Federal state educational standard, the teacher seeks to find pedagogical techniques, methods, techniques, and tools that motivate students to self-development and self-education. One of the modern methods in teaching are the techniques of theatre pedagogy, the purpose of which is to create conditions for the development of imagination and memory of students.

Key words: theatre pedagogy; rhythmic memorization; phonetic study; motivation.

Известно, что с первого сентября 2012 года начальная школа перешла на Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения (ФГОС). По мнению разработчиков, его введение во многом изменило жизнь младших школьников и положительно сказалось на формировании

не только элементарной иноязычной коммуникативной компетенции как интегративной цели обучения в целом, но и на общей коммуникативной компетенции учащихся, а также позволило достичь более высоких результатов обучения. В начальной школе учащиеся получают первичные навыки самостоятельной работы, что обеспечит им в дальнейшем самостоятельную навигацию по освоению и поиску необходимых знаний.

Новый стандарт учитывает изменения в социальной ситуации развития детей нынешнего поколения. Прежде всего, это стремительный рост информированности младших школьников, который носит противоречивый характер. С одной стороны, это несомненное преимущество, с другой стороны, информация, которую получают дети, часто бессистемна, чрезмерна, агрессивна и представляет прямую угрозу личностному росту учащихся.

Учителю всегда хочется, чтобы ученик, приступая к изучению новой темы, воскликнул: «Ух-ты! Как интересно!», но зачастую не все разделы или темы в предмете вызывают такую реакцию. Что же делать учителю? Искать педагогические технологии, методы, приёмы, средства, которые мотивируют обучающихся на саморазвитие, самовоспитание, что соответствует базовым положениям Федерального государственного образовательного стандарта, в котором системно-деятельностный подход к обучению и воспитанию рассматривается как основа современного образования.

Особенность изучения иностранного языка состоит в том, что большой объем материала ученик должен не только понимать, но и заучивать наизусть. Это утомительный процесс, который не способствует повышению интереса к изучаемому предмету. Поэтому каждый творчески работающий учитель ежедневно ищет ответы на вопросы: Как сделать урок ярким и удивительным? Как создать ситуацию успеха для каждого ученика? Как превратить процесс запоминания в увлекательную игру и получить при этом качественный результат? В решении этих проблем, безусловно, помогают приемы театральной педагогики [1, с. 42].

Кен Робинсон, международный советник по вопросам развития творческого мышления, известный своими выступлениями на международной конференции TED однажды сказал: «...Человек творческий – это всегда человек деятельный. ... Творчество можно



считать воображением, применённым на практике». Театр – это, прежде всего игра, в игре ребенок активно соприкасается с явлениями реальной действительности, переживает их.

Авторы «Социо-игрового стиля» А. Ершова и В. Букатов видят одной из основных задач изменение структуры школьных взаимоотношений [2, с. 198].

Работа в малых творческих группах, являющаяся основной формой взаимодействия в социо-игровом стиле, активизирует взаимный интерес детей друг к другу, открывает для них возможности взаимного обучения, меняет природу взаимодействия с учителем. В этой педагогической модели дети обращаются к учителю за помощью в случае необходимости, что является залогом деятельностного и коммуникативного подходов к обучению.

Цель театральной педагогики – создание условий для развития воображения и памяти обучающихся, обучение свободному выражению мыслей и чувств посредством слова, интонации, мимики, жестов.

Начиная работу с детьми, проводится диагностика методом игровых тестов, со следующими критериями оценивания:

Условные обозначения:

*3 балла* – усвоил полностью;

*2 балла* – усвоил частично;

*1 балл* – не усвоил.

Оценочная шкала:

Высокий уровень усвоения – 2,5-3 балла;

Средний уровень усвоения – 2,1-2,4 балла;

Низкий уровень усвоения – ниже 2,1 балла.

Диагностика выявила, что 14% детей имеют высокий уровень способности запоминания иностранных слов, 28,5% детей имеют средний уровень и 57% – низкий. По ходу работы такая диагностика проводится в начале и в конце учебного года. Результаты последующих диагностик за последние три года применения данной технологии представлены в таблице 1.

Мониторинг индивидуальных достижений учащихся проводился, начиная с декабря 2014/15 учебного года по май 2016/17 учебного года. Анализ представленного материала позволяет сделать вывод, что применение приемов театральной педагогики является

успешным, способствует запоминанию лексических единиц и формированию фонетических навыков учащихся.

Таблица 1. Мониторинг индивидуальных достижений учащихся по формированию лексико-фонетических навыков

№ п/п	Ф.И. ребенка	I год обучения		II год обучения		III год обучения	
		декабрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май
1.	Бойко А.	1,4	1,6	1,5	1,8	1,9	2,3
2.	Добрынина Н.	0,3	0,6	0,3	0,8	0,5	1
3.	Добрынин Д.	2,5	2,7	2,7	2,9	2,9	3
4.	Матвеева А.	1	1,1	1	1,3	1,4	1,9
5.	Муравлева М.	2,1	2,3	2,3	2,5	2,5	3
6.	Прохоренко Т.	2,1	2,2	2,2	2,4	2,4	3
7.	Шишковская В.	1,2	1,3	1,3	1,7	1,6	2,2

Рассмотрим несколько примеров использования приемов такой педагогики на уроках английского языка.

Прием «Ритмическое запоминание».

Проблема: знакомство с новыми словами включает два аспекта – значение слова и его произношение. Часто работа над произношением сводится к повторению учениками слов за учителем или за диктором. Монотонное повторение не дает желаемых результатов, учащиеся делают это без особого энтузиазма или делают вид, что произносят слова.

Решение: учитель предлагает ученикам произнести слова в определенном ритме (лучше всего для этого подходит музыка в стиле рэп).

Главная цель – научиться произносить слова правильно. Можно также разделить учеников на группы или пары и попросить их наложить лексические единицы на заданный бит. Затем записать полученные варианты на доске и исполнить каждый как отдельное произведение в стиле рэп.

Результат: введение новой лексики превращается в увлекательный процесс, где каждый может проявить свои креативные способности и фантазию.

Прием «Фонетический этюд».

Проблема: отработка произношения новой лексики. Как мотивировать учеников повторять слова многократно?

Решение: учитель разыгрывает с учениками этюды. При этом педагог задает им ситуацию, которую дети должны проиграть в мини-диалогах, используя новые слова, и выразить при этом определенную эмоцию. Учитель предлагает детям задание, например, такое: произнесите слова так, как будто вы сообщаете друг другу радостную новость, а может, вы спорите, и ваша беседа перерастает в конфликт, или вы делитесь с кем-то секретом.

Результат: при таком усвоении лексики большую роль играет фактор эмоциональной памяти. Запоминание слов посредством переживания различных чувств происходит легко и интересно.

Прием «Предлагаемые обстоятельства».

Проблема: умение осуществлять коммуникацию – главная цель иноязычного образования. Разыгрывание ситуативных диалогов на практике не должно сводиться к заученному произношению клишированных фраз. Ученики испытывают затруднения в живом, неподготовленном общении, «отвечают» диалог, глядя на учителя, а не друг на друга.

Решение: педагог создает атмосферу реальной ситуации общения, добавляет звуковые эффекты или музыку, строит мизансцену диалога, максимально приближенную к реалиям жизни. Например, разыгрывая диалог в кафе, следует добавить звуковое оформление (шум в кафе), организовать пространство, имитирующее атмосферу кафе, предлагает учащимся придумать, с каким чувством они пришли туда, возможно, кто-то нервничает в ожидании результатов экзамена или торопится и просит официанта принести заказ скорее.

Результат: ученики сами моделируют ситуацию, взаимодействуют, находясь в предлагаемых обстоятельствах, перестают воспринимать диалог как обязательную проверку знаний, раскрепощаются и начинают говорить свободно на иностранном языке, преодолевая страх ошибки.

При проведении урока с использованием элементов театральной педагогики следует придерживаться определенных методических принципов, таких как:

1. Педагог активно воздействует на внимание, воображение и мысль учащихся.

2. Контрастность в подборе и выполнении упражнений. Принцип контрастности развивает эмоциональность и способность быстро менять темпоритм поведения.

3. Комплексность задач в уроке и в каждом упражнении. Комплексные упражнения всегда активно тренируют слух, память, воображение и мышление, обучают умению в ограниченные отрезки времени выполнять различные по содержанию действия.

4. Подлинность и непрерывность педагогических действий. Очень важно, чтобы педагог сам жил подлинно: смотрел и видел; слушал и слышал; сосредотачивал внимание; увлекательно и лаконично ставил задачи; вовремя реагировал на верные и продуктивные действия своих учеников; заражал эмоционально своих воспитанников.

Идеи театральной педагогики актуальны для всего общего образования. И дело не в развлечении или релаксации. Речь идёт о педагогике событийности, проживания, о педагогике личностного творческого действия и импровизации, о педагогике, имеющей дело с целостным образом мира и «Я», воспринимаемом эстетически, этически и интеллектуально [3, с. 261].

С точки зрения традиционной системы оценивания, ученики успешно справляются с тестами, мониторингами. Но более важной является формирующая оценка ученика – «обратная связь» для учащихся, позволяющая им уяснить, какие шаги им необходимо предпринять для улучшения своих результатов, способствующая улучшению результатов каждого отдельно взятого ученика.

Однако главной целью является поиск методов и технологий обучения в зависимости от изменения результатов обучения учащихся. «Стремиться, искать, не находить, но и не сдаваться», а значит делать все, чтобы у учеников возникало желание учить иностранный язык с удовольствием и не относиться к нему как к чему-то сложному и непонятному.

#### Литература

1. Гербач Е.М. Театральный проект в обучении иностранному языку на начальном этапе // Иностранные языки в школе. – 2006. – №4.
2. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. - М., 1998.
3. Ильев В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. - М., 1993.

**Совместная деятельность родителей и дошкольного  
образовательного учреждения как успешная форма развития  
художественно-творческих способностей  
детей дошкольного возраста**

М.С. Свинаярева,  
муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение  
«Новоусманский детский сад №1»,  
Новоусманский муниципальный район Воронежской области

Аннотация. В статье описан опыт работы с детьми дошкольного возраста по развитию у них художественно-творческих способностей, через совместную деятельность взрослых и детей.

Ключевые слова: творчество, талант, деятельность, условия, совместная работа, художественно-творческие способности.

**Joint activity of parents and preschool educational institutions  
as a successful form of development of artistic and creative  
abilities of preschool children**

M.S. Svinareva,  
municipal state pre-school educational institution  
«Novousmansky kindergarten №1»,  
Novoussmansky Municipal District, Voronezh Region

Annotation. The article describes the experience of working with preschool children to develop their artistic and creative abilities through the joint activities of adults and children.

Key words: creativity, talent, activity, conditions, SME work, artistic and creative abilities

Каждый ребенок рождается с врожденными творческими способностями, но они находятся в скрытом состоянии, и для того, чтобы их раскрыть, уже с раннего возраста нужно вести работу в этом направлении. Это необходимо для того, чтобы творческий потенциал ребенка соответствовал норме. Одной из форм данной работы является развитие художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста в совместной деятельности взрослых и детей.

Начиная педагогическую деятельность с новой группой, нами проводится диагностическая работа по выявлению детей с художественно-творческими способностями. Для этого мы используем соответствующие методики творческих заданий и тестов на основе методик П. Торренса, Я.Л. Коломенского и Е.А. Панько, В. Синельникова и др. [5, с. 127].

Так, в сентябре 2017 г. диагностика показала, что в новой группе имеется 35% детей с высоким уровнем художественно-творческих способностей (дети, у которых явно выражен талант), 43% со средним уровнем художественно-творческих способностей (дети, у которых скрыты творческие способности) и 22% с низким уровнем (это те дети, с которыми надо работать, стараться повысить их художественно-творческие способности) (см. рис. 1).

Для улучшения и оптимизации результатов диагностики, а также привлечения и увеличения заинтересованности детей каким-либо видом творчества, мы поставили цель – создание условий для развития творческих способностей дошкольников не только в детском саду, но и дома, а также формирование интереса родителей в совместной деятельности детей и взрослых.

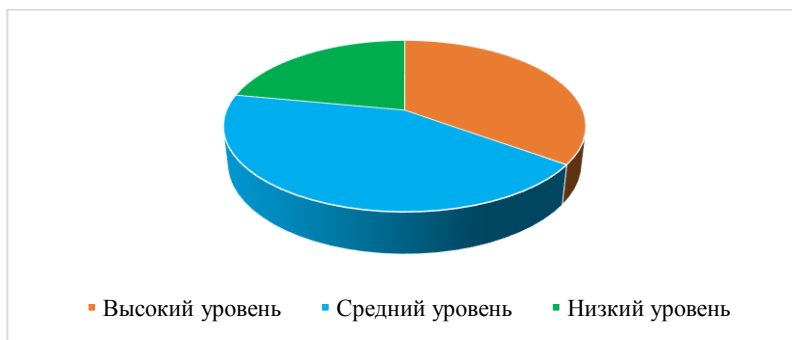


Рис. 1. Результаты первичной диагностики по выявлению детей с художественно-творческими способностями, в %

Для достижения поставленной цели были выделены следующие задачи:

- привлечь внимание родителей к важности взаимодействия в процессе художественно-творческой деятельности;

- развить воображение, фантазию и творчество дошкольников;
- побудить родителей к совместной деятельности;
- совершенствовать стиль партнерских и детско-взрослых отношений;
- развить поисковую деятельность, творческую инициативу детей;
- привлечь родителей к активному участию в жизни группы, используя различные формы взаимодействия;
- содействовать более полному проникновению детей в мир изобразительного искусства, музыки, художественной литературы;
- развить интерес и положительные эмоции, эстетический вкус к видам художественного творчества;
- использовать индивидуальный подход в обучении.

Таким образом, перед нами стояли достаточно трудные задачи, так как современные родители очень заняты и времени на общение с ребенком не остается. Чтобы построить свою дальнейшую работу, мы постарались убедить родителей в важности совместной работы детского сада и семьи, так как это один из важнейших принципов полноценного воспитания и развития детей в целом и развития их художественно-творческих способностей в частности.

Прежде, чем работать в тесном контакте с родителями, мы провели анкетирование «Роль родителей в развитии творческих способностей детей» (см. приложение).

По результатам анкетирования стало ясно, что многие родители даже не догадываются, какие у их детей есть творческие проявления. На вопрос «Какое активное участие Вы принимаете в творческом развитии ребенка?» многие отвечали, что рисуют, лепят, некоторые – что читают и слушают музыку. На вопрос «В какой кружок по развитию детского творчества Вы бы отдали своего ребенка?» 4 человека ответили – не знаю, большинство ответов было – в кружок музыки и танца, художественную школу.

Проанализировав полученные данные, мы распланировали работу, направленную на развитие ребенка в условиях тесного взаимодействия взрослых и детей.

Развитие художественно-творческих способностей детей начинается с создания наилучших условий, так сказать атмосферы, которая бы сама подталкивала к процессу творческой деятельности.

В группе создается соответствующая развивающая среда, интересная и побуждающая детей к творчеству. Каждый год, в зависимости от возраста, изобразительная зона пополняется необходимыми материалами. Для развития художественно-творческой деятельности используются: гуашь, палитры, кисти, непроливайки, ватманы, фломастеры, краски и карандаши, а также пастель, цветные мелки, цветная бумага, восковые мелки, картон, клей, альбомы, глина и пластилин [5, с. 23].

Свою работу по развитию творческих способностей в совместной деятельности мы строим не только на непосредственно образовательной деятельности, но и в свободное и вечернее время. Планируются такие совместные работы:

- по аппликации: «К нам спешит Дед Мороз», «Павлин», «Листопад», «Фрукты»;

- по лепке: «Кошки-мышки», «Лебеди на озере», «Лесная полянка»;

- по рисованию: «Золотая осень», «Грибы в корзине», «Зимушка-зима».

Детей, которых не привлекает совместная творческая работа, подключаем к деятельности, заранее мотивируя его на результат. Например: «Ваня, у тебя очень красиво получаются грибы, нарисуй их нам на общей картине», и ребенок с удовольствием принимает участие. Тем самым мы привлекаем его к коллективному творчеству, помогая раскрыть его творческий потенциал.

В группе подбираем соответствующие наглядные пособия о живописи, музыке, литературе. Важным средством обучения выступает использование информационных технологий, которые дают доступ к большому объему информации, связанной с миром искусства.

Эмоциональный фон для художественно-творческой деятельности создаёт музыка, которая всегда присутствует в жизни детского сада и помогает погрузиться в творческую деятельность. Активно используются технические средства: интерактивная доска, телевизор, DVD, музыкальный центр.



В процессе работы по развитию художественно-творческих способностей детей родителям предлагается создать дома условия для детских занятий рисованием, лепкой, аппликацией – выделить хорошо освещенное место, где ребенок сможет рисовать, лепить, делать аппликации, приобрести различные художественные материалы для занятий. Тем самым у детей формируется устойчивый интерес к изобразительной деятельности.

Работу по развитию творчества детей совместно с родителями строим так, чтобы сами родители включались в жизнь группы. В основном это происходит в форме выполнения совместных заданий, оказания помощи детям в выполнении домашних заданий, подготовке к утренникам. Такая задача требует от взрослого немалого внимания. При выполнении совместных заданий с детьми родители оказывают разные виды помощи: кому-то из детей достаточно одобряющей улыбки, кто-то нуждается в дополнительных разъяснениях, некоторым нужна совместная работа с взрослым. В любом случае общение строится таким образом, чтобы каждый ребенок мог порадоваться результату своего собственного или совместного с взрослым творчества.

Установив сотрудничество и партнерские отношения между детским садом и семьей, в процессе бесед с родителями мы выявили, что осознанное включение родителей в единый, совместный с педагогами и ребенком процесс творчества позволяет значительно повысить эффективность развития детей и перейти к новым формам отношений родителей и педагогов.

Согласно требованиям ФГОС, мы пытаемся найти новые методы взаимодействия как с детьми, так и с родителями [2, с. 94].

В педагогической практике наряду с традиционными методами и приемами взаимодействия мы используем проектную деятельность, в которой максимально интегрируются образовательные области, а также используем условия вариативности. В процессе использования проектной деятельности в работе с детьми мы убеждаемся, что родители интересуются и с удовольствием помогают нам в этой работе.

Например, тема проекта «Птицы – наши пернатые друзья». Предлагаем родителям поучаствовать вместе с детьми в изготовле-

нии кормушек. Многие откликнулись на это предложение и уже через неделю у нас были интересные и очень оригинальные кормушки, которые мы с детьми развесили на территории детского сада. В дальнейшем планируется конкурс «Птичка невеличка», где родители совместно с детьми будут мастерить, рисовать, конструировать, лепить, подключая свои творческие навыки и способности. Такая работа формирует сплоченность взрослых и детей, дарит не только ребенку, но и родителям положительные эмоции, которые служат большим плюсом во взаимоотношениях в семье.

Чтобы помочь родителям в организации творческой деятельности детей, мы регулярно помещаем в уголок для родителей материалы на темы «Что такое детское творчество», «Развиваем художественно-творческие способности», «Роль семьи в развитии художественно-творческих способностей детей» и т.д.

Эффективным средством работы с родителями служит «папка-передвижка», содержащая интересный материал в помощь родителям. В ней помещаются материалы с консультациями, содержание которых соответствует теме предстоящих событий. Так, перед тем, как провести выставку «Осеннее настроение», были подготовлены папки-передвижки на тему «Поделки из природного материала», «Как хочется сохранить надолго приметы осени золотой», в которых были показаны способы конструирования из природного материала.

Каждый год осенью мы проводим выставки поделок из природного материала, которые заготавливают родители вместе с детьми ходе экскурсии в лес. Это различные корни, веточки, шишки, семена и растений и др. Природный материал – кладовая для развития фантазии, творчества, воображения. Процесс изготовления поделок из него положительно сказывается не только на развитие эстетических чувств, навыков, умений, необходимых детям, но и развивает мелкую моторику рук, внимание, интеллектуальную и художественно-творческую активность. Создание поделок из природного материала даёт возможность детям взглянуть на мир глазами создателя. И пусть созданные ими картины, панно пока еще не очень совершенны, но они приносят много радости и творческого удовлетворения.

Так же необходимую информацию родители получают через индивидуальные беседы, советы, рекомендации. На родительских собраниях мы проводим мастер-классы с практическими методами изготовления разнообразных поделок. Надо заметить, что обмен информацией идет не в одностороннем порядке. Родители делятся с воспитателями своими достижениями, приносят сделанные с детьми дома творческие работы, предлагают для работы в детском саду приобретенную ими литературу по развитию творчества детей (поделки оригами, из спичек, из соленого теста и т.д.).

Для поддержания интереса к развитию художественно-творческих способностей детям предлагаются различные кружки. Кружок по тестопластике «Волшебный комочек» привлекает детей и их родителей, которых радует результат – поделка, сделанная руками ребенка. Также детям интересно исследовать свойства теста, пробовать новые техники и материалы, тем самым открывая для себя неизведанное.

Большую роль играют выставки рисунков детей, расположенные не только в группе, но и в детском саду. Рисунки всегда привлекали родителей и поэтому такие выставки организуются часто. Например, проводилась выставка плакатов, выполненных вместе со взрослыми, «Природа нашего края». Эти работы радуют тем, что здесь видны совместные усилия ребенка и взрослого.

Результатом и новым источником взаимодействия с семьей является «Неделя творчества», во время которой представляются лучшие творческие работы, проходит показ мастер-класса «Мы лепим из теста» с целью знакомства родителей со свойствами солёного теста, показ видеороликов «Занятие ИЗО», фотосессии «Как я провел лето», «А у нас Новый год», «Хорошо у нас в саду». Зимой привлекаем родителей к совместному строительству из снега «Снежный городок».

Не иссекаемым источником художественных способностей детей является природа. Экскурсия в природу, или просто прогулка по городу могут стать для детей источником приобщения к прекрасному. Правильно делают те родители, которые во время прогулки учат детей наблюдать окружающий мир. Ребенок, умеющий любоваться цветами и животными, способен видеть прекрасное, у него

возникает желание отобразить это в своих рисунках. Красивые и необычные работы детей появляются после таких экскурсий, прогулок. Эмоции и впечатления, полученные в ходе экскурсии, дети отражают в рисунках.

Особое внимание уделяется совместной работе детей и родителей в помещении группы детского сада. Родители приобщаются к оформлению помещения к праздничным мероприятиям, с членами родительского комитета заранее обсуждаются предстоящие дела, определяются обязанности и объем работы взрослых и детей. Такая совместная деятельность сплачивает родительский коллектив. Например, при подключении родителей к оформлению группы на Новый год, мы увидели много идей и способов оформления елки и помещения своими руками. Активно участвовали и дети, изъявившие желание украсить группу и поделиться своими идеями.

Можно сказать, что у ребенка начальный этап развития художественно-творческих способностей происходит столь рано и быстро, что часто ускользает от внимания родителей. И поэтому только творческий союз педагогов и родителей, совместное сотрудничество, творческое общение, взаимное доверие могут наполнить жизнь ребенка интересными событиями, что в перспективе создаст возможность формирования творческой личности [4, с. 4].

Проведенная в апреле 2018 г. повторная диагностика показала, что в исследуемой группе имеется 65% детей с высоким уровнем художественно-творческих способностей (дети, у которых явно выражен талант), 31% со средним уровнем художественно-творческих способностей (дети, у которых скрыты творческие способности) и 4% с низким уровнем (это те дети, с которыми надо работать, стараться повысить их художественно-творческие способности) (см. рис. 2).



Рис. 1. Результаты повторной диагностики по выявлению детей с художественно-творческими способностями, в %

При сравнении первичной и повторной диагностик, видим, что количество детей с высоким уровнем развития художественно-творческих способностей увеличилось с 35 до 65%, со средним уровнем уменьшилось с 43 до 31%, с низким уровнем уменьшилось с 22 до 4%, очевидно, за счет перехода детей со средним и низким уровнем развития в более высокие группы (см. рис. 3).

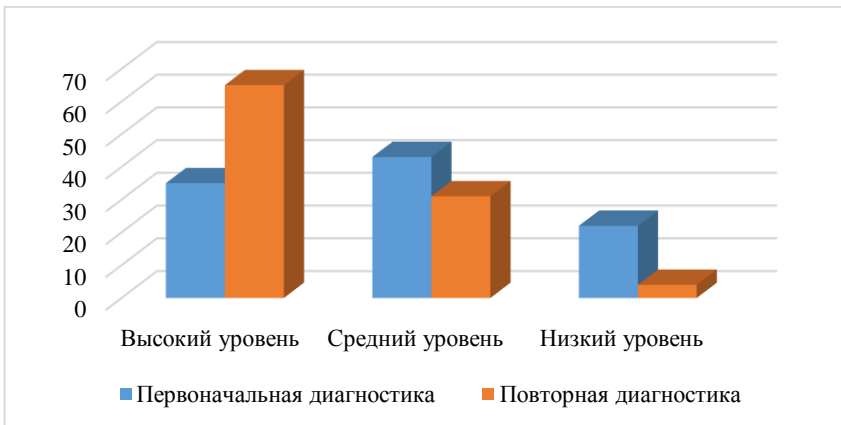


Рис. 3. Сравнительная диаграмма первоначальной и повторной диагностик детей по уровню развития художественно-творческих способностей, в %

Таким образом, можно сделать вывод о том, что художественно-творческое развитие дошкольников успешно формируется при тесном содружестве родителей с детским садом. Конкурсы, мастер-классы, выставки, видеоролики, проектная деятельность, представление оригинальных разработок заключают в себе большие возможности для всестороннего развития ребенка. Участие родителей в жизни собственных детей очень важно, а совместная художественно-творческая деятельность способствует установлению доверительных отношений между детьми и взрослыми.

В процессе совместного общения и творчества дети и родители получают бесценную информацию о детско-родительских отношениях в семье. Родители, благодаря взаимодействию с воспитателями и участию в жизни детского сада, приобрели опыт сотрудничества как с педагогами, так и со своим ребенком. Данная работа помогает родителям увидеть отличие мира детей от мира взрослых, преодолеть авторитарное отношение к ребенку, относиться к нему, как к равному себе, и не сравнивать его с другими детьми.

Целенаправленное, планомерное наблюдение помогло определить динамику в формировании художественного восприятия детей: расширился их кругозор, увеличился объем знаний, представлений, умений и навыков. Дети стали наблюдательнее, у них развивается художественно-творческая активность, самостоятельность, инициативность, они быстро осмысливают задание, выполняют его почти без помощи взрослых. Эти выводы подтверждаются и результатами проведенных диагностик. Можно наблюдать положительные изменения и со стороны родителей: формируется их позитивное отношение к детскому художественному творчеству.

#### Литература

1. Дмитриева В.Г. Академия раннего развития. Развитие творческих способностей, или Прикоснемся к прекрасному / В.Г. Дмитриева. – М.: Астрель, АСТ, 2015. – 966 с.
2. Агапова И.А. Игры с пальчиками для развития речи и творческих способностей детей / И.А. Агапова, М.А. Давыдова. – М.: ИКТЦ ЛАДА, 2013. – 176 с.
3. Скворцова В.О. Интеллект + креатив. Развитие творческих способностей дошкольников / В.О. Скворцова. – М.: Гостехиздат, 2014. – 224 с.

4. Котова Е.В. и др. Развитие творческих способностей дошкольников: Методическое пособие / Е.В. Котова, С.В. Кузнецова, Т.А. Романова. – М.: Сфера, 2010. – 128 с.

5. Шайдунова Н.В. Методика обучения рисованию детей дошкольного возраста / Н.В. Шайдунова. – М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 108 с.

## Приложение

### Анкета

#### «Роль родителей в развитии творческих способностей детей»

1. Ф.И.О. родителей \_\_\_\_\_
2. Как вы стимулируете творческую активность ребенка?
  - поощрение творческой деятельности ребенка;
  - совместное создание рисунка, конструкций;
  - \_\_\_\_\_
3. Какие творческие проявления есть у Вашего ребенка?  
\_\_\_\_\_
4. Какое активное участие Вы принимаете в творческом развитии ребенка?
  - занятия с ребенком дома;
  - чтение книг;
  - разгадывание загадок, кроссвордов, решение ребусов;
  - рисование, лепка, конструирование;
  - \_\_\_\_\_
5. Организуете ли Вы совместный досуг вне дома? Если да, то какой?  
\_\_\_\_\_
6. В какой кружок по развитию детского творчества Вы бы отдали своего ребенка?  
\_\_\_\_\_

**Из опыта работы по индивидуальному обучению русскому языку ребенка из семьи с неродным русским языком**

С.И. Полуэктова,

муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Гимназия имени А.В. Кольцова», г. Воронеж

Аннотация. В статье представлен опыт обучения русскому языку детей-инофонов. В основу обучения положена методика преподавания иностранных языков. Рассматривается индивидуальная форма работы при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: инофоны, общение, лингвистическое восприятие, игра.

**From the experience of work on individual training of the Russian language of a child from a family with a non-native Russian language**

S.I. Poluektova,

the municipal budgetary educational institution  
«Gimnasia named after A.V. Koltsov», Voronezh

Annotation. The article presents the experience of teaching Russian-language children-inophones. The teaching method is based on the teaching of foreign languages. An individual form of work is considered when teaching Russian as a foreign language.

Key words: inophones, communication, linguistic perception, game.

Проблема обучения русскому языку как иностранному в нашей гимназии возникла в прошлом году. К директору обратились родители мальчика из Южной Кореи с просьбой об обучении в нашей гимназии. Мальчик – Джу Бин, 7 лет, никогда не общался с людьми, говорящими по-русски, и конечно же, не знал ни одного слова по-русски.

Мама ребенка хорошо говорит по-английски, и мы решили, что будет возможно начать обучение русскому языку через английский перевод с применением методики преподавания иностранных языков для ребенка-иностранца. Проанализировав основные методы



преподавания иностранного языка: классический (с опорой на грамматическую структуру языка), лингвосоциокультурный (апеллирующий к такому компоненту как социальная и культурная среда) и коммуникативный, мы решили работать именно с этой методикой, потому что она направлена на возможность общения.

Возможность общения – вот что нужно в первую очередь ребенку, не владеющему русским языком и желающему учиться в русской школе. Наше общение началось в форме приветствия, поощрения, похвалы.

При разработке уроков мы пытались соблюсти основные принципы изучения иностранного языка детьми дошкольного и младшего школьного возраста:

- естественность (общение должно происходить естественно, учитывая интерес ребенка к определенным знаниям);

- интересность (пробудить у ребенка интерес к языку – главная задача учителя);

- последовательность (начинается общение, изучение языка с наиболее значимых для ребенка тем, а также уделяется внимание всем аспектам одновременно: разговорной речи, чтению, письму, грамматике);

- игровая форма (любой материал усваивается лучше, если он вводится в игровой форме. Это могут быть ситуативные игры, которые воспроизводят ситуации из реальной жизни; соревновательные игры – кто больше дает слов по теме или слов, начинающихся на какую-то букву и т.п.; творческие игры – рисование, аппликация, лепка). Подобные упражнения создают нужную языковую среду для развития навыков закрепления умений.

Примеры лексических игр, использованных на уроках.

1. «Дотронься до...» Повесить карточки на доску или разложить на полу. Ребенок должен подбежать и дотронуться до нужной карточки.

2. «Найти что-то красное». Ребенок должен найти предмет определенного цвета в классе.

3. «Да – нет». Показать предмет (или карточку с изображением) и назвать слово правильно или неправильно (например, показывается книга, а произносится «тетрадь» и т.п.) Ребенок говорит «да» или «нет» и произносит правильное слово.

4. «Что пропало?» Карточки разложить в ряд (5 штук), ребенок смотрит на карточки и проговаривает слова, затем закрывает глаза. Быстро убирается одна карточка, надо назвать, чего не хватает.

5. «Допрыгни до...» Разложить в вертикальный ряд карточки (с цифрами, буквами, разных цветов и т.п.) на полу. Ребенку нужно допрыгнуть до карточки с названным словом.

6. «Рисовать и угадывать». Учитель рисует, а ребенок пытается угадать предмет. Например: нарисовать полукруг, задать вопрос «Что это?». Ребенок отвечает: «Яблоко?». «Нет». Учитель рисует дальше. «Мяч?» «Нет». Рисуем дальше. «Апельсин?» «Да».

7. «Картина с дырочкой». Вырезать в листе бумаги дырочку. Наложить лист на карточку с лексикой, водить по картинке, открывая буквы по очереди. Требуется угадать, что там написано.

8. «Найди спрятанные в комнате предметы». Спрятать по комнате игрушки, фигурки животных, фрукты и т.п. Ребенок должен найти и назвать предметы.

9. «Волшебный мешок». Опустить руку в мешок и на ощупь угадать, что там.

10. «Пантомима». Изобразить животное, действие, предмет.

11. Стишки на нужную тему.

12. Мультфильмы.

13. Песенки.

14. «Глаголы». Вместе с ребенком весело делаем и много раз произносим, что делаем. Изображаем, что мы пьем, спим, читаем, пишем, едим и т.п. и говорим, много раз повторяем.

Современные исследования в области психологии говорят о различных типах восприятия информации:

- лингвистическое восприятие – восприятие письменного и звукового образа слова (слова иностранного языка запоминаются лучше, когда мы их произносим, читаем и записываем);

- кинестетическое восприятие – это очень важное открытие в области восприятия информации, т.к. существует значительная связь между умственной и физической активностью;

- музыкальное восприятие – способность улавливать и закреплять информацию в определенном ритме, музыкальном или стихотворном;

- логико-математическое восприятие – способность усваивать информацию путем решения определенных логических задач;
- визуальное восприятие – информация закрепляется при помощи различных образов: картинок, комиксов, мультфильмов.

Данные типы восприятия учитывались при подборе материалов и упражнений при подготовке каждого занятия.

Ранний школьный и дошкольный возраст – это время активного познания мира, поэтому ребенок с интересом воспринимает новую информацию. Еще один важный момент: ребенок не боится совершать ошибки в ходе изучения языка, у него отсутствует психологический барьер, поэтому дети гораздо быстрее начинают говорить на иностранном языке. Ребенок не приступает к изучению алфавита и грамматики сразу же, сначала он учится слышать, говорить и запоминать русские слова и фразы.

Еще одна особенность восприятия информации в этом возрасте – у детей хорошо развита образная память, поэтому слова демонстрируются наглядно. В этом помогают реальные предметы, карточки, игрушки. Активно используется в обучении рисование, раскрашивание, вырезание, обведение по точкам – творческая работа так же способствует более легкому запоминанию слов.

Схема стандартного урока:

- просмотр части мультфильма (по теме урока);
- ролевые игры, в которых отрабатываются основные речевые обороты;
- песенки;
- работа с заданиями (распечатками): обвести, раскрасить, сосчитать, найти лишнее;
- зарядка;
- подвижные игры (мячик, прятки и т.п.);
- работа с картинками, настольные игры: лото, «ходилки» и т.п.

Урок проходит динамично, по 5-10 минут на каждый вид деятельности, содержание урока варьируется.

Разрабатывая урок, мы опирались на так называемый «капсульный прием», так в течение нескольких занятий отрабатывается лексика определенной направленности. Например, тема «Школа»: применяются картинки предметов школьного обихода (стол, стул,

книга, ручка, карандаш и т.п.) и мы работаем с этой лексикой, опираясь на вышеописанные предметы.

Вот темы, с которыми мы работали в 1-й год обучения.

1. Предметы школьного обихода, школа, что мы делаем в школе.

Внутри этой «капсулы»:

- местоимения: личные и притяжательные;
- русские имена девочек и мальчиков – полные и уменьшительно-ласкательные, например, моя книга, мой карандаш, его стол, ее тетрадь, Петина тетрадь, Олина книга;

- глаголы: сидеть, писать, читать, брать, смотреть, повторять, называть, раскрашивать (глаголы даются без грамматических подробностей, только речевые образцы): я сижу, я читаю, он пишет, она читает.

2. Тело человека:

- существительные: голова, глаза, нос, рот, руки, ноги;
- числительные: счет от 1 до 10 и затем счет десятками;
- прилагательные: цвета, размер;
- глаголы: я смотрю – я вижу; я слушаю – я слышу; я беру – я трогаю; я иду – я хожу;
- предлоги: на, в, у, над, под: я смотрю на картинку; я вижу книгу и т.д.

Одновременно мы начали изучать русский алфавит и постепенно учились работать с прописями. Использовалось пособие Н.С. Жуковой «Я пишу правильно» издательство «ЭКСМО», Москва.

3. Моя семья, предметы домашнего обихода:

- геометрические фигуры: круг, квадрат, треугольник, прямоугольник;
- математические термины: плюс, минус, равно, сумма, разница, больше, меньше и т.п.

На уроках этой тематики использовались учебники для первого класса по математике издательства «Просвещение», авторы Г.В. Дорофеев, Т.Н. Миракова, Т.Б. Бука.

4. Животные.

В рамках этой тематики мы очень много работали над фонетикой, т.к. в корейском языке, например, отсутствует звук [p], представлялось сложным произношение шипящих звуков. Использовали

звукоподражательные игры: собака рычит, змея шипит, пчела жужжит и т.п. Начали учить наизусть стихи К.И. Чуковского «Доктор Айболит», «Телефон», «Тараканище».

Обязательно в начале урока просматривали мультфильм, фрагмент мультфильма, где показывалась та часть стихотворения, над которой мы будем работать на уроке.

5. Еда, живая природа:

- отработывались такие речевые обороты как: я люблю, мне нравится, мне можно, мне нельзя, я могу, я должен. Различные виды физической активности: я могу плавать, ездить на велосипеде, играть в футбол и т.д.;

- дни недели, названия месяцев.

Одновременно с этим вводились грамматическое понятие времени глагола: вчера, сегодня, сейчас, завтра; пространственные наречия: здесь, там, внизу, вверху, справа, слева.

6. Город:

- лексика: страна, город, улица, дом, театр, кинотеатр, музей, магазин;

- различные виды деятельности, например, «Вчера мы ходили в бассейн»; «Я могу плавать, но не могу нырять»; «Папа плавает хорошо» и т.д.

К концу первого года обучения ученик научился понимать русскую речь по определенной тематике, мог рассказать о себе, своей семье, о своих любимых занятиях, о городе и о стране, в которой живет. Научился читать и писать по-русски, выполнять математические задания: сложение, вычитание. Усвоил состав числа, выработал навык счета, оформилось умение решать пространственные и логические задания. Несомненно, речь ребенка не совсем правильна. Особую трудность представляют падежные окончания, определение рода существительных (т.к. в корейском языке отсутствует категория рода), умение правильно построить предложение.

### Литература

Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей/ Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

**Индивидуализация и дифференциация образовательного процесса в области познавательного развития детей средствами игр В.В. Воскобовича**

Л.А. Обухова,

Воронежский институт развития образования;

Л.А. Грекова,

муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад общеразвивающего вида №177», г. Воронеж

Аннотация. В статье рассматривается актуальность использования развивающих игр В.В. Воскобовича в развитии познавательной активности детей дошкольного возраста. Образовательные пособия выступают как средства проектирования образовательного пространства, обеспечивающие индивидуализацию и дифференцированный подход в дошкольном образовании.

Ключевые слова: индивидуализация, дифференциация, инициатива, познавательная активность.

**Individualization and differentiation of the educational process in the field of cognitive development of children by means of games Voskobovich**

L.A. Obukhova,

Voronezh Institute for Educational Development;

L.A. Grekova,

municipal budget preschool educational institution «Kindergarten of General Developing Species №177», Voronezh

Annotation. In the article the urgency of using developing games is considered. Voskobovich in the development of cognitive activity of preschool children. Educational aids act as a means of designing the educational space, ensuring individualization and a differentiated approach in preschool education.

Key words: individualization, differentiation, initiative, cognitive activity.

Дошкольный возраст – один из самых динамичных периодов жизни ребенка, в котором формируются интеллектуальные способности и по мере взросления ребенка совершенствуются и дифферен-

цируются. Именно способность к познанию и логическому мышлению является одной из наиболее важных в развитии ребенка дошкольного возраста и определяющих успешность в развитии личности в будущем.

«В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) определены задачи познавательного развития:

- развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации;
- формирование познавательных действий, становление сознания;
- развитие воображения и творческой активности;
- формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале и т.д.)» [2, с. 11].

Следует отметить, что среда, в которой образовательная деятельность построена на принципе дифференцированного подхода и проектирования индивидуальной траектории развития к каждому ребенку, является фундаментом в формировании познавательных способностей дошкольников. Главными условиями в реализации этого принципа являются соблюдение концепции амплификации детского развития и принципа возрастной адекватности дошкольного образования.

Затрагивая этимологию понятий, следует отметить, что слово «дифференциация» произошло от латинского слова «differentia» – различие, разность.

Использование дифференцированного подхода в организованной образовательной деятельности дошкольников обеспечивает преемственность фронтальной работой с группой детей и индивидуальной работой с каждым ребенком. Применяя данный подход, педагог, проектируя образовательную среду, самостоятельно определяет содержание и формы образовательной деятельности не только для группы детей (что сложно в условиях большой наполняемости), но и для определенной «категории» воспитанников (например, одаренные или с особыми образовательными потребностями). Способ-

ствовать формированию и развитию способностей для таких «категорий» возможно в различных формах организации, например, в проектной деятельности.

По мнению доцента кафедры педагогики и психологии ОАОУ ДПО «НИРО» Л.В. Свирской, «индивидуализация» определяется как «процесс создания и осознания индивидом личного опыта, в котором он проявляет себя в качестве субъекта собственной деятельности, находящийся в самостоятельном поиске решений» [1, с. 2].

Такие понятия, как «индивидуализация» и «дифференцированный подход» являются составляющими методологической основы модели «Лего – детский сад».

Педагоги МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №177», реализуя комплексную модель «Лего – детский сад», выделяют необходимость тщательного отбора адекватных условий, методов и технологий, соответствующих возрасту и особенностям развития для стимулирования познавательной мотивации и познавательной активности дошкольников. Как показывает практика, также при проектировании образовательного пространства особую роль играет диалектическое мышление педагогов. Диалектическое мышление педагогов предполагает способность творчески подходить к решению задач, что позволяет устанавливать субъект-субъектные отношения и осуществлять индивидуализацию образования.

Мы предположили, что необходимо проектировать образовательный процесс таким образом, чтобы решение задач познавательного направления развития реализовывалось в различных видах детской деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности – как сквозных механизмах развития ребенка), уделяя особое внимание отбору средств организации развития.

В образовательном процессе ДОО дифференцированный подход прослеживается как в совместной, так и в самостоятельной деятельности дошкольников, уделяя особое внимание постановке разнообразных задач перед детьми, в разноуровневом материале (пооперационные карты, алгоритмы и т.д.), а также в возможности дошкольникам самостоятельно находить пути решения задач, используя свой опыт, знания и умения.

Самым важным условием в этом подходе является поэтапное решение и усложнение образовательных задач. Поскольку каждый



ребенок дошкольного возраста уникален, не похож на своего сверстника, имеет свой накопленный багаж навыков и умений, развивается в своем темпе, главная задача педагога – создать условия для каждого ребенка, в которых он пройдет путь от первичного усвоения до прочного сформированного навыка. Дифференциация, на наш взгляд, является важным условием в реализации принципа индивидуализации дошкольного образования. И именно развивающие игры В.В. Воскобовича являются инструментом в обеспечении условий для возможности осуществления дифференцированного подхода.

Уникальность авторских пособий В.В. Воскобовича заключается в том, что разработанный материал имеет несколько уровней сложности и подойдет как ребенку младшего дошкольного возраста, так и детям старшего дошкольного возраста. «Интерес – познание – творчество» являются основополагающими в играх, формируя вектор развития каждого ребенка. Развивающие игры В.В. Воскобовича позволяют решать образовательные задачи последовательно, начиная от простых действий и заканчивая решением сложных многоуровневых задач. В ходе игры ребенок имеет возможность самостоятельно выбирать темп и нагрузку, последовательно решать образовательные задачи. Главная задача педагога – разрабатывать и подбирать новые варианты заданий, в зависимости от поставленной цели. Можно с уверенностью сказать об универсальности, многофункциональности образовательных решений.

Разработанная автором образовательная линейка наборов предметов позволяет максимально решать задачи, направленные на формирование познавательной активности и способностей у дошкольников. Например, «Нетающие Льдинки», «Разноцветные паутинки Паука Юка», «Чудо-Цветик» и «Малыш Гео». Опыт показывает, что всё сказочное и необычное привлекает внимание детей и способствует лучшему запоминанию.

Главный принцип проектирования образовательного пространства – не только практический результат, но и развивающий эффект.

Удивительным пособием является набор «Геокоонт», который включает в себя разноуровневые по сложности задания, которые вызывают интерес и активность у детей. Организуя работу с этим ма-

териалом, педагог создает условия, направленные не только на формирование элементарных математических представлений, но и на развитие коммуникативных компетенций, навыков взаимодействия. В ходе игры с «Геоконтом» у детей развивается мелкая моторика, формируются сенсорные эталоны, мыслительные процессы (конструирование по алгоритму и образцу, словесной инструкции, построение симметричных фигур, установление логических закономерностей). Не менее уникальным является и набор «Квадрат Воскобовича». Особый интерес вызывает образовательное пособие «Фиолетовый лес», являющееся сенсомоторной зоной, в которой ребенок реализует свои творческие замыслы. Все игры В.В. Воскобовича обладают мощным интегративным потенциалом.

Для своевременного выявления необходимости внесения корректирующих действий для успешного развития дошкольников и освоения образовательных задач, педагогами ДОО разработаны карты педагогических наблюдений за познавательной активностью для всех возрастных групп (см. табл. 1). В ходе педагогических наблюдений и опираясь на умения, навыки, способности каждого ребенка, педагог имеет возможность проектировать и организовывать работу со всей группой (учитывая большую наполняемость группы), создавать необходимые условия и выстраивать индивидуальную траекторию развития каждого воспитанника.

Опираясь на педагогические наблюдения за познавательной активностью дошкольников в течение одного учебного года, педагоги МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №177» сделали вывод о том, что вариативность использования развивающих игр В.В. Воскобовича положительно влияет на динамику развития познавательных способностей дошкольников, а также являются незаменимым средством для формирования предпосылок к учебным действиям.

Табл. 1. Карта наблюдений и параметры познавательного развития. Возраст ребенка 4-5 лет

№	Ф.И. ребенка	Сравнивает части множества, определяя их равенство или неравенство.	Умеет группировать и сравнивать предметы по величине путем наложения и приложения, отражая в речи результаты сравнения.	Оперрует числами в пределах 5, называя числительные по порядку	Соотносит форму предметов с геометрическими фигурами.	Определяет пространственные направления.	Ориентируется в частях суток, их характерных особенностях, последовательности	Имеет представление об объектах живой и неживой природы	Имеет представление о сезонных изменениях в природе.	Имеет представление о культуре, достопримечательностях, традициях родного края

Анализ педагогических наблюдений за познавательной активностью в старшей группе показан на рисунке 1.

Таким образом, образовательный процесс, организованный с учетом индивидуальных особенностей и дифференцированного подхода позволяет создать оптимальные условия для интеллектуального развития каждого ребенка. А самым принципиально главным является среда, в которой у ребенка дошкольного возраста накапливается познавательно-творческий опыт через практическую деятельность, на основе самостоятельности, инициативности, стремления к самоорганизации в разнообразных видах детской деятельности.



Рис. 1. Анализ педагогических наблюдений за познавательной активностью в старшей группе

#### Литература

1. Свирская Л.В. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста. Пособие для педагогов. ФГОС / Л.В. Свирская. – М.: Просвещение, 2015. – 128 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: Сфера, 2015. – 96 с.

## **КАЧЕСТВО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

УДК 372.3/4

### **Образовательная среда дошкольных образовательных организаций Воронежской области: от оценки – к развитию**

Т.В. Кривцова, Ю.В. Шпыг,  
Воронежский институт развития образования

Аннотация. В статье представлены результаты экспертизы образовательной среды дошкольных образовательных организаций Воронежской области, проведенной в рамках исследования качества дошкольного образования в 2017 году, примеры успешных средовых решений. Даны рекомендации по совершенствованию аспектов среды, получившей в рамках исследования низкие оценки.

Ключевые слова: образовательная программа; реализация программы; развивающая предметно-пространственная среда; оценка образовательной среды; взаимодействие педагогов и воспитанников; участие родителей в реализации программы.

### **Educational environment of the Voronezh kindergartens: from evaluation – to development**

T.V. Krivtsova, YU.V. Shpyg,  
Voronezh Institute for Educational Development

Annotation. The article describes the results of the assessment of interior and activity content in kindergartens in 2017, positive examples of an interior are presented, recommendations for improving the activities of kindergartens are made.

Key word: interior and content for education; interior and content for development; work of teachers with pupils; parental participation in kindergarten activities.

Воронежская область в 2016 и 2017 году принимала участие в исследовании качества дошкольного образования, проводимом Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки. В ходе

исследования 2017 года была проведена экспертиза 17 дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО), различных по своим характеристикам: городских и сельских, с различным количеством групп, расположенных в зданиях различных годов постройки.

Инструментом оценки образовательной среды ДОО в рамках исследования являлись «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)» [4, с. 29-104], системно отражающие требования ФГОС ДО [3], в том числе в части оценки качества образовательной среды как «качества педагогических процессов и созданных для них условий» [4, с. 7].

Образовательная среда в обследованных ДОО отличается существенной неоднородностью в количественных и качественных характеристиках. При этом анализ результатов экспертизы позволил сделать обобщенные выводы о тенденциях развития региональной образовательной среды (в широком значении), а также системных дефицитах в ее организации на территории Воронежской области, сформулировать рекомендации по их восполнению – для администрации дошкольных образовательных организаций, их учредителей, муниципальных и региональных методических служб.

В результате анализа можно отметить изменения в направлении полноты охвата потребностей воспитанников, предоставления им большего, по сравнению с недавно существующим, спектра возможностей развития через создание различных условий.

Как положительное, можно отметить следующее:

- появление мест уединения и мягкой среды в групповых помещениях;
- дифференциация в групповых ячейках разнообразных центров детской активности;
- соответствие оснащения центров активности в большинстве случаев возрасту воспитанников;
- переоборудование или создание новой среды прогулочных площадок как обеспечение условий для крупномоторной активности воспитанников;
- при строительстве новых детских садов, переоборудовании старых зданий под детские сады учитывается потребность в пространстве для группового помещения (для игр и учения), созданы

многофункциональные средовые решения (например, аквахолл или игрохолл в рекреации детского сада, литературно-художественная гостиная);

- отмечены единичные факты учета личных потребностей персонала через выделение пространства для их удовлетворения (отдельные туалетные комнаты персонала);

- в большинстве случаев социальное взаимодействие персонала и детей сохраняет общий характер доброжелательности, воспитанники не испытывают острого дефицита повседневного общения;

- отмечены практики включения родителей в реализацию программы.

В то же время существует ряд проблемных зон, требующих внимания:

- большинство наблюдаемых объектов переполнены (30 детей и более в одном групповом помещении). В большинстве наблюдаемых объектов чрезмерная наполняемость детей ставит персонал перед необходимостью увеличивать количество столов, стульев и детских кроватей, что существенно ограничивает пространства для игры и детской активности;

- сохранение формального подхода к построению среды, наличие в ней «мертвых», не функциональных зон, созданных для «галочки», дисбаланс в поддержке персоналом различных активностей воспитанников;

- помещения для сна не могут соответствовать требованиям комфортного размещения спальных мест из-за недостаточности пространства, сохраняются средовые решения, предусматривающие трансформацию группового помещения в течение дня в спальное;

- наблюдается низкая включенность вспомогательного персонала в образовательную деятельность, которую инициируют и ведут педагогические работники, отсутствие или низкий уровень коммуникативной и общей культуры помощников воспитателей;

- сохраняется невысокий уровень оказания базовой услуги по присмотру и уходу, в первую очередь, в отношении формирования культуры личной гигиены и культуры приема пищи;

- в детских садах не в полной мере уделяется внимание детским аллергиям, альтернативных меню не наблюдалось;

- наличие технических средств формальное, при реализации программы автоматизированное рабочее место педагогами не используется;

- несмотря на отмеченное выше наличие минимально допустимого уровня повседневного общения, невысоким остается развивающий потенциал этого взаимодействия, «запрограммированный» характер общения крайне редко сменяется на ситуативный;

- анализ развивающей предметно-пространственной среды в наблюдаемых объектах показывает, что большая часть мебели и оборудования жестко закреплены в пространстве групповых комнат (как правило, расставлена по периметру групповой комнаты), не предполагается смена тематического и содержательного контента;

- не во всех наблюдаемых ДОО эргономично и эффективно используется пространство групповых комнат, спален, пространства, прилегающего к группе.

Результат дифференцированного анализа (по аспектам среды) позволяет сделать ряд выводов.

*Аспект «Предметно-пространственная среда».*

Обустройство пространства для игр, его дифференциация на зоны различных активностей и интересов выполнено в большинстве обследуемых организаций, среда не испытывает острого дефицита в оборудовании и материалах, однако зачастую существует дисбаланс между различными зонами по степени насыщенности (что-то представлено с избытком, загромождающим пространство, другие виды активностей не отражены в среде или отражены минимально).

Так, максимально в среде поддержаны ролевые игры, область формирования математических представлений и знаний/опыта, связанного с природой/наукой (ранее, отметим, практически отсутствовавшая). Остается проблемной реализация мультикультурных подходов к организации среды, минимально внимание к областям музыки и искусства.

Можно предположить, что сохранение ориентации на школьную, урочную, дисциплинарно-знаниевую систему диктует расстановку акцентов в среде и ее использовании: максимальное отражение получают аспекты, напрямую связанные с будущими школьными предметами, например, «Математика». Ролевые же игры счи-



таются прерогативой дошкольного детства и традиционно отражаются в среде. А области, обогащающие эмоциональный детский опыт, формирующие эмоциональный интеллект, произвольность и общую культуру – «Содействие принятию многообразия», «Музыка», «Искусство», исследовательские навыки («Кубики») – остаются вне поля зрения воспитателей-традиционалистов.

Еще раз отметим, что в среде области природы/науки получили развитие практики применения сыпучих материалов, однако вода по-прежнему в среде не представлена. Необходим этап внедрения широкого спектра образовательных практик и образовательных событий в детском саду на основе этих материалов, методическое сопровождение их применения со стороны методических объединений, института развития образования.

К сожалению, детские сады по-прежнему «не ждут» воспитанников с особыми потребностями или «особенных» родителей, поэтому условий для обеспечения базовой доступности не создано (в 90% обследуемых ДОО).

Мягкая среда остается бедной в плане разнообразия и дефицитной в плане количества, в первую очередь, мягких игрушек. Санитарные запреты и установки мешают введению в среду достаточного количества «уютных» предметов. Необходимо направить усилия на создание комфортной и уютной среды в групповых комнатах, обеспечить наличие мягкой мебели и игрушек, рационально использовать имеющееся пространство групповых и спальных комнат.

Не менее важной представляется работа по созданию условий для уединения детей (в условиях фактической посещаемости это очень важно) и правильное их использование.

Значительного внимания во всех наблюдаемых объектах требует качество оформления пространства, связанного с детьми. «Голос ребенка» [см. об этом: 1] практически не звучит в среде даже в хорошо оснащенных детских садах.

*Аспект «Присмотр и уход за детьми».*

На уровне «выше минимально достаточного» в большинстве обследуемых садов находится только оценка безопасности, по-видимому, как следствие соблюдения базового требования. Однако ни в одной из наблюдаемых ситуаций, которая бы требовала обращения к формированию ответственности у детей за свою жизнь и здоровье,

«смысла» безопасности, персонал не побуждает воспитанников к размышлениям на эту тему. В групповых и общих помещениях созданы «уголки безопасности» (правила дорожного движения, пожарная безопасность, уголки здоровья), отражены результаты участия в конкурсах по данной тематике, но в повседневной деятельности это не поддержано.

По итогам наблюдения можно сделать вывод, подтвержденный количественными оценками, о необходимости пристального внимания к санитарным аспектам среды и формированию культуры личной гигиены у воспитанников. При наличии базовых материалов и условий нет раковин для раздельного мытья рук после посещения туалета и других случаев, требующих мытья, нет индивидуальных туалетных кабин. Персоналом не формируются базовые навыки, косвенно связанные со становлением половой идентичности (наблюдалось пользование туалетом в старшей группе у мальчиков и девочек совместное), напрямую связанное со здоровьесбережением (правильное использование туалетной бумаги, мытье рук).

Требует внимания и формирование культуры приема пищи, традиционные запреты «Когда я ем, я глух и нем», культивирование времени приема пищи как времени «отдыха от общения» лишает воспитанников ощущения привлекательности этого процесса, его включенности в значимые события дня. В 70% обследуемых детских садов во время обеда воспитанникам старшей группы не предлагались к использованию вилки, хотя существующие нормы не запрещают их применения. Применяемая посуда и принципы подготовки стола к приему пищи («все за воспитанников», в редких случаях работают только дежурные) не позволяют дошкольникам получить навыки самообслуживания (например, налить себе негорячий напиток из кувшина). Кроме того, недостаточное количество младшего педагогического персонала лишает возможности сделать время приема пищи временем полноценного, продуктивного и равноправного общения воспитателя и детей.

В случаях наличия пищевых аллергий у воспитанников компенсация пищевой ценности запрещенного продукта идет за счет увеличения порции других компонентов, что не обеспечивает сбалансированного рациона аллергикам (яйцо заменяют кашей, рыбу – картофельным пюре и пр., то есть белковое блюдо заменяется чаще

всего на углеводное), клетчатка и витамины (цитрусовые, бананы) вообще не замещаются. Необходима разработка регламентов альтернативных меню под индивидуальные особенности здоровья воспитанников, отражение этого в нормативной практике.

Необходимо обратить внимание на организацию встречи/прощания с детьми (общение с родителями ограничено, нет теплой психологической атмосферы принятия, педагоги не приветствуют детей и не прощаются с ними персонально, называя по имени, используя телесный контакт при необходимости), сон/отдых (не учитываются индивидуальные особенности детей, в большинстве своем укладывание спать и пробуждение детей происходит организованно, в одно время, не создается дополнительных условий в спальнях комнатах, например, нет возможности приглушить свет, не звучит спокойная музыка, не предлагаются мягкие игрушки и пр.).

*Аспект «Работа по развитию речи и мышления».*

В целом, ДОО располагают широким выбором качественной (со стороны содержания и полиграфии), ориентированной на возраст воспитанников, книжной продукции. Исключения составляют издания, отражающие культурное многообразие и способности людей, в т.ч. ограниченные. Однако само наличие этих материалов не обеспечивает развития речи без организации работы с информацией – пропедевтической работы по формированию основы метапредметных умений, которые будут в целом формироваться в школьный период.

Повседневное использование речи и стимулирование общения между детьми в целом находится на уровне минимально достаточном и выше.

Особого внимания требует аспект использования речи для развития мыслительных навыков, получивший в ходе исследования в большинстве ДОО низкие и крайне низкие оценки.

Эталонное взаимодействие, направленное на развитие речи и мышления, предполагает соотношение речевой активности педагога и ребенка 50/50 с перспективой увеличения речевой активности воспитанника [см. об этом: 2]. Однако в большинстве наблюдаемых ситуаций это соотношение фиксировалось как диспропорциональное: 80/20, 90/10.

Следует отметить, что большинством программ ПК формирование речи и мышления у дошкольников, сопровождение этого формирования в деятельности персонала поддерживается темами, в которых в лучшем случае отражены возрастные этапы формирования речи. Необходимо развивать формы ПК тренингового, практического характера, возможно, формы стажировок на базе ДОО, в том числе программы, направленные на интеграцию деятельности персонала для развития речи и мышления.

*Аспект «Взаимодействие педагога с воспитанниками».*

Модели взаимодействия персонала и воспитанников различны: от контролирующих с оттенком раздражения, применением псевдопедагогических клише («Вот поэтому ты всегда и опаздываешь...»), «Девочки так не говорят...») до модели развивающего сотрудничества. Без сомнения, взаимодействие связано с речью и мышлением, «погружено» в повседневное общение. Поэтому, как видится, совершенствование взаимодействия должно идти через те же формы поддержки персонала, что и вышеописанная.

Второй стороной этой поддержки должно стать обеспечение достаточной численности вспомогательного персонала, возможности перерывов в течение дня для воспитателей для предупреждения профессионального выгорания и депрессивности. Гибкая политика администраций ДОО, связанная со сбережением кадров (организация подмен и др.), возможность профессиональной самооценки персонала, в том числе личностных качеств, будет способствовать нормализации взаимодействия даже в случае временного отклонения от позитивного характера.

*Аспект «Структурирование программы».*

В ходе исследования наблюдались различные модели структурирования программы – от максимально жестких, ориентированных исключительно на деятельность в формате общей группы до индивидуализированных, построенных на поддержке детских инициатив и их развитии.

Следует обратить внимание на то, что в распорядке дня всех обследуемых организаций были предусмотрены периоды свободной игры (то есть значимость этой деятельности и ее организации не отрицается), но на практике это было представлено в совершенно различных формах. Так, в большинстве наблюдаемых случаев режим

дня жестко регламентирован. При анализе режима дня выявлено несоответствие запланированного и реализуемого времени на свободную игру и самостоятельную деятельность, не дифференцируется время на организацию игровой деятельности и время, отведенное на приобретение детьми опыта в детских видах активности.

В процессе наблюдения отмечено, что большинство времени дети проводят вместе как единая группа. Крайне редко наблюдается индивидуальное взаимодействия педагогов и детей.

Безусловно, отказ от системы «урока в детском саду» требует от воспитателя новых компетенций, определенной внутренней культуры, признания равноправия ребенка. С другой стороны, гибкость режима должна быть поддержана минимизацией внешних контрольных мероприятий – административных мониторингов всех уровней (до сих пор проводимых по большинству аспектов деятельности и предлагаемых как основные инструменты для оценки качества деятельности персонала и организации в целом), отходом от философии «показать красивую картинку».

В связи с тем, что данные особенности выявлены в большинстве наблюдаемых групп, следует обозначить данную ситуацию как системную проблему, требующую внимания и разработки решений, обеспечивающих изменение сложившейся практики.

*Аспект «Включенность родителей в реализацию программы детского сада».*

В большинстве наблюдаемых объектов представлено крайне мало информации для родителей, касающейся реализуемой образовательной программы. Чаще всего данная информация предоставляется формально и не позволяет родителям органично включаться в совместную образовательную или игровую деятельность.

Родителей не включают в процесс оценивания реализуемой программы. Действующие мониторинги, выявляющие степень удовлетворенности родителей качеством предоставляемых детским садом услуг, не дифференцируют услуги по уходу и присмотру и образовательные услуги. Результаты подобных мониторингов чаще всего не демонстрируют степень осведомленности родителей о реализуемой образовательной программе и не предполагают получение обратной связи.

Несмотря на ранее уже отмеченную неоднородность результатов ДОО, по итогам исследования как частную положительную тенденцию стоит отметить «вхождение» родителей в жизнь группы. Об этом свидетельствуют присутствующие в оформлении групп фоторепортажи о совместных активностях, которые не связаны с традиционными «утренниками»: совместный труд на площадке, экскурсии, взаимодействие по принципу «живой книги» (беседы с родителями и старшими родителями об их профессиях, увлечениях и пр.). В формах письменного общения с родителями появилась «двусторонность»: подписи под результатами занятий типа «задача: учиться рисовать простейшие фигуры» сменились мини-анкетами, в которых родители оперативно могут оценить текущую деятельность группы, деятельность своего ребенка и задать вопросы персоналу, не отвлекая от повседневного взаимодействия.

*Аспект «Условия для осуществления профессиональной деятельности персоналом».*

Крайне дефицитной представляется ситуация с созданием условий для удовлетворения личных и профессиональных потребностей персонала. Если выше отмечалось отсутствие признанного персоналом равноправия ребенка, то в отношении педагогов и их помощников наблюдается аналогичная ситуация со стороны традиционной модели работы ДОО: воспитатели и другие работающие с детьми специалисты «проживают» свой день «на птичьих правах» – начиная от размещения личных вещей и заканчивая полной «привязанностью» к воспитанникам. Дисгармоничность этой ситуации не добавляет привлекательности профессии воспитателя в целом, расшатывает психологическую атмосферу группы через негативное воздействие на педагога.

Итак, по итогам исследования выявлен ряд дефицитов, на устранение которых должны быть направлены усилия организаций после беспристрастного анализа индивидуальных ситуаций (в каждой группе) и типичных для ДОО по следующим направлениям:

1. Обеспечение условий для всех видов активностей – «предшкольных» (кубики, песок/вода) и социализирующих (музыка, искусство, принятие многообразия и др.).

2. Поддержка и обеспечение разнообразия недавно созданных сред (например, природа/наука).

3. Анализ рациональности использования пространства, отказ от «не работающих» зон, типовых, лишенных индивидуальности и связи с текущей деятельностью элементов среды (или заставить их работать!), максимальное внесение в пространство групповых помещений результатов деятельности детей через смену приоритета с «образцово» на «персонально и неповторимо».

4. Выработка в организации корпоративных установок для эффективного использования мягкой среды и мест уединения, обмен информацией об успешных практиках и приемах, которые используются для реализации этих практик (на уровне ДОО, районных методических объединений, регионального ИРО).

5. Использование развивающего потенциала мультимедийного оборудования (поддержка, а не замена различных видов деятельности, использование оборудования не как инструмента развлечения, а как средства познания, доступного информационного ресурса).

6. Обеспечение присмотра и ухода в соответствии с возрастом воспитанников (выявлены две противоположные тенденции: отношение к любому воспитаннику как к не способному самостоятельно ухаживать за собой, гиперопека, скрывающая под собой намеренную экономию развивающих методических усилий, и снижение контроля, отношение к области быта как к той, которая не предполагает целенаправленной образовательной деятельности), создание условий для формирования более совершенных социально-бытовых навыков детей обязательно посредством личного примера персонала.

7. При планировании ПК сотрудников – предпочтение программам тренингового характера, включающим модули, реализующиеся на базе ДОО. Особое внимание – вопросам продуктивного, бесконфликтного развивающего общения, методам и приемам его организации, вопросам культуры речи.

8. Включение администраторов, всех педагогов ДОО и вспомогательного персонала в число участников мероприятий внутрикорпоративного ПК и внешних обучающих мероприятий.

9. При построении внутренних систем оценки качества в ДОО отказаться от формализованных замеров и мониторингов, на основе результатов которых невозможно сделать выводы о соответствии деятельности персонала, администрации требованиям ФГОС ДО.

### Литература

1. Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования по результатам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)»: «Москва – 36» / Реморенко И.М. и др. // Современное дошкольное образование». – 2017. – №2 (74) – С. 16 – 31.

2. Мэннинг М. Взаимосвязь квалификации педагога и качества развивающей среды в дошкольном образовании / М. Мэннинг, С. Гарвис, К. Флеминг, Г.Т.У. Уонг // Современное дошкольное образование. – 2017. – №6 (78). – С. 28 –45.

3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 [Электронный ресурс]. – <https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/6261> (25.05.18).

4. Хармс Т. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R: переработанное издание/ Т. Хармс, Р.М. Клиффорд, Д. Крайер. – М.: Национальное образование, 2017. – С. 29-104.



## **Образовательный потенциал личностно ориентированной ситуации на занятиях по иностранному языку**

Ю.А. Горелова,

муниципальное казенное общеобразовательное учреждение  
«Новоусманская средняя общеобразовательная школа №3»,  
Новоусманский муниципальный район Воронежской области

Аннотация. В статье рассматривается потенциал личностно ориентированной ситуации в иноязычном образовании; теоретические основы личностно ориентированного обучения иностранным языкам, построение личностно ориентированных ситуаций на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: ситуация, ситуационный подход, личностно ориентированная ситуация, личностно ориентированный подход, личностно ориентированное обучение, образовательный потенциал, педагогическое взаимодействие, обучение иностранному языку.

## **The educational potential of the person-oriented situation in the foreign language classes**

Yu.A. Gorelova,

municipal State Educational Establishment  
«Novoussman middle School of General education №3»,  
Novoussmansky Municipal District, Voronezh Region

Annotation. The article examines the potential of a person-centered situation in foreign-language education; theoretical foundations of personally oriented instruction in foreign languages, the construction of personally oriented situations in the lessons of a foreign language.

Key words: situation, situational approach, personality-oriented situation, personality-oriented approach, personality-oriented training, educational potential, pedagogical interaction, teaching foreign language.

Актуальность личностно ориентированной ситуации на занятиях по иностранному языку обусловлена необходимостью повышения качества иноязычного образования на основе реализации личностно ориентированной парадигмы, обеспечивающей всестороннее развитие обучающегося в учебном, познавательном и развивающем аспектах.

Однако, образовательная практика свидетельствует о том, что образовательный потенциал личностно ориентированной ситуации не всегда используется в должной мере. Обучение под жестким или мягким давлением при твердой дисциплине учащихся, для всех одинаковое по содержанию и методике, безоговорочное подчинение ученика учителю были характерны для учебных заведений в течение многих столетий. Такая система взаимоотношений ведет к ухудшению качества образовательного процесса. В практике иноязычного образования не всегда учитывались особенности внутреннего мира каждого ученика, то есть личностно ориентированный подход к каждому ученику. Эти идеи, несмотря на их прогрессивность, не воплощались в практику массовых школ. Главным преимуществом личностно ориентированного подхода составляет признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса. Весь учебный процесс строится на основе этого главного положения.

Личностно утверждающая ситуация – это та, которая актуализирует силы саморазвития обучающегося. Что именно станет такой ситуацией для конкретного субъекта, что будет развивать его личностный потенциал и силы его саморазвития, предсказать нельзя, хотя можно предположить, что личностно утверждающая ситуация раскрывает личность обучающегося во всем ее многообразии.

Итогом личностно ориентированного обучения может быть практическое, личностное познание и познание окружающего мира средствами иноязычного образования.

Данная проблема нашла отражение в работах В.В. Серикова, Е.Н. Степановой, Е.С. Полат, И.П. Подласого, И.Ф. Харламова, Е.И. Пассова, Н.А. Тарасюк, В.П. Кузовлева, Г.В. Сороковых.

Цель нашей работы – определить потенциал личностно ориентированной ситуации в иноязычном образовании.

Задачи исследования:

- рассмотреть потенциал личностно ориентированного иноязычного образования;
- изучить особенности применения личностно ориентированной ситуации на занятиях по иностранному языку.

Личностная педагогическая ситуация – центральное понятие развиваемой В.В. Сериковым концепции. Ситуация – это всегда пространственно-временная характеристика бытия субъекта. Именно субъекта, так как ситуация – это не объективное течение вещей и явлений, не их бытие, а событие. Бытие для какого-либо, переживание чего-либо личностью или социумом. Ситуацию определяют как совокупность всех условий – внешних и внутренних, объективных и субъективных. Применительно к иноязычному образованию, ситуация – это система взаимоотношений ее субъектов [1].

Ведущим теоретическим положением предлагаемого исследования является положение о том, что «ситуация – это особый педагогический механизм, который ставит воспитанника в новые условия, востребующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление, переосмысление сложившейся ситуации. Ситуационный подход связан с проектированием такого способа жизнедеятельности воспитанников, который адекватен природе личностного развития индивида. Специфика подобного развития состоит в осмысливании, субъективировании, переживании собственной жизненной ситуации, которая одновременно и сложилась объективно, и порождена субъектом – избрана, сотворена им, особым образом понимается, принимается и истолковывается им, предстает для него как определенное событие. Личностный опыт – это осмысленный субъектом опыт поведения в жизненной ситуации, которая востребовала приложения личностного потенциала индивида, его проявления как личности. Личность не растворяется в ситуации. Быть личностью – значит быть независимым от ситуации, стремиться к ее преобразованию» [2, с. 74].

«Ориентация на личность принята педагогическим сознанием в качестве цели образования как должное, без какого-либо серьезного осмысления функций и строения образовательной системы. В обучении, ориентированном на личность, а значит, на нравственное сознание ребенка, коренным образом изменяется функция мотива в присвоении содержания. В традиционном обучении, где результатом является ориентировка в некоторой предметной сфере, мотив влияет на процессуальные, а не на содержательные характеристики

усваиваемых знаний, то есть от мотива и личностной позиции ученика зависит глубина, прочность, сознательность и другие качества знаний, но не их содержание» [2, с. 75].

Воспитательное воздействие, отвечающее этим критериям, нельзя осуществить лишь средствами предмета «Иностранный язык», оно должно реализоваться всеми возможными средствами, имеющимися в распоряжении педагога, включая его собственную личность, его собственный нравственный опыт. Отступление от материала урока в сферу личностных ценностей и переживаний не есть именно отступление, а скорее, придание учебному процессу подлинной диалектичности.

Личностно ориентированная ситуация на занятиях по иностранному языку – результат сложного взаимодействия его субъектов и объективно заданного содержания. При этом материал как бы определяет сферу творческого поиска и самовыражения участников учебного процесса, а те, в свою очередь, неизбежно реконструируют это содержание, извлекают из него актуальные жизненные смыслы. Личностно утверждающая ситуация – это та, которая актуализирует силы саморазвития.

На занятиях по иностранному языку личностно ориентированный подход способствует развитию у учащихся не только памяти, но и самостоятельности мышления на основе проблематизации. При разработке учебных заданий на уроке учитываются не только сложность содержания этих заданий, но и различные приемы их выполнения, которые задаются непосредственно в виде правил, алгоритмов действий или путем организации самостоятельного поиска.

Поиск средств самоорганизации процессов развития личности требует выявления особого «строительного материала» для конструирования (реализации замысла) педагогического взаимодействия. Таким материалом, исходным «кирпичиком» организации самого процесса взаимодействия выступает личностная ситуация как система постоянно меняющихся взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, а также совокупность условий и обстоятельств, порождающих лично значимое для ученика отношение к тому, что он видит, слышит, делает.

Это ситуация взаимодействия, затрагивающая смысловую, рефлексивную, оценочную, мотивационную сферы личности, обращенная к ее собственным мыслям и чувствам, побуждающая выбирать, оценивать, наделять смыслом, творчески преобразовывать, принимать ответственное решение. Она связана с жизнью личности, а не исполнителя указаний, готовых рецептов мышления и поведения. Личностная ситуация может возникнуть случайно, незапланированно, а может создаваться преднамеренно, что и делает часто хороший учитель, действуя интуитивно. Только в традиционных моделях его деятельности это происходит попутно, как дополнение к опыту знаний, умений. В педагогике личности опыт личностного бытия учеников – в центре внимания учителя, а знания, умения, навыки – одно из средств в самостроительстве этого опыта с помощью учителя.

Чем больше личностно ориентированных ситуаций в педагогическом взаимодействии, тем больше образовательный потенциал дисциплины и личностная ситуация здесь – способ организации образовательного процесса, способствующий реализации развивающего, познавательного, воспитательного потенциала дисциплины иностранного языка.

Реализация учителем целей и задач личностной ориентации всегда будет связана с моделированием личностной ситуации. В зависимости от поставленных учителем целей, она может предназначаться всему классу (формальная), или конкретному ученику (индивидуальная).

Краткое заинтересованное обсуждение, в котором ученики высказывают свое мнение, не боясь ошибиться (поскольку ответы не делятся на правильные и неправильные), позволяет плавно перейти к теме и уяснить ее. Например, варианты тестов по английскому языку, написанные на доске, – разной степени сложности. Учитель поясняет, что выбрать можно любой, но отлично оценивается лишь выполнение всех заданий избранного варианта, добавив: «Для тех, кто рискнет испытать свои возможности, самый лучший вариант – четвертый». Ученик, «идуший на медаль», уже прикинув вариант попроще, вдруг замечает устремленные на него глаза одноклассников. Секунды замешательства, и его рука, помедлив, выводит номер трудного варианта....

Этот пример позволяет заметить главные особенности личностной ситуации. Главный механизм создания личностной ситуации в педагогическом взаимодействии – не научение, а переживания самого ученика: чтобы создать такую ситуацию, учителю необходимо обдумать, что будут переживать его ученики в конкретных обстоятельствах общения, совместной деятельности (на уроке или вне его).

К основным условиям, позволяющим смоделировать личностную ситуацию, можно отнести следующие:

1) совместная деятельность учителя и учеников, в которой смысло-поисковая и проблемно-поисковая активность последних важнее любых готовых истин;

2) сотрудничество учителя с учениками, предполагающее положительный эмоциональный фон взаимодействия, и другие признаки сотрудничества;

3) межсубъектное диалогическое общение в педагогическом взаимодействии;

4) личностная ориентация педагогического мышления учителя, позволяющая ставить цели и принимать решения в интересах развития личности.

В процессе реализации личностно ориентированной ситуации должны решаться задачи разных уровней:

1) уровень практической ценности обретенных знаний и навыков, решение деятельностно-практических задач;

2) уровень предметных ценностей, ценность знаний, умений, обретаемых в решении предметных задач;

3) уровень духовных ценностей, решение ценностно-смысловых задач.

Создание личностно ориентированной ситуации для решения таких задач предоставляет ученикам возможность нравственного выбора и его обоснования, выражения своего мнения, обмена духовными потенциалами, критического переосмысления прежних взглядов.

Смысл изменений, вносимых учителем в формы взаимодействия – максимально расширять границы и круги общения между всеми учениками и учителем. Поэтому работа в парах, тройках,

группах особенно характерна для личностной ситуации. Форма взаимодействия, когда один говорит, а все остальные слушают – самая неподходящая для личностной ситуации.

Можно сделать вывод, что смысл и назначение личностной ситуации – эмоциональное и интеллектуальное вовлечение учеников в проблему; побуждение их к свободному принятию деятельности, к поиску смысла, к самопознанию, поддержка и помощь в самоутверждении, в самоизменении.

Личностно ориентированная ситуация на уроке – результат сложного взаимодействия его субъектов и объективно заданного содержания. При этом материал как бы определяет сферу творческого поиска и самовыражения участников учебного процесса, а те, в свою очередь, неизбежно реконструируют это содержание, извлекают из него актуальные жизненные смыслы. Личностно утверждающая ситуация – это та, которая актуализирует силы ее саморазвития. Ситуация – это не объективное течение вещей и явлений, не их бытие, а самобытие.

Работа с учащимися на занятиях по иностранному языку на основе использования личностно ориентированной ситуации способствует эффективному решению развивающих, учебных и воспитательных задач в сфере иностранных языков.

Данная тема носит открытый характер. Для дальнейшего исследования можно обозначить следующий круг проблем:

1. Понятие личностно ориентированного обучения.
2. Понятие личностной ситуации на уроке.

#### Литература

1. Пассов Е.И. Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея / Е.И. Пассов. – М.: Глосса-Пресс, 2006. – 236 с.
2. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

**Повышение профессиональных навыков студентов –  
основа высокого статуса работника**

В.В. Гребенников, И.А. Шутейникова,  
учебный центр профессиональных квалификаций  
Государственного бюджетного профессионального образовательного  
учреждения Воронежской области «Воронежский колледж  
сварки и промышленных технологий»

Аннотация. В статье проведен анализ состояния машиностроительной промышленности по реализации инвестиций в проектирование и производство новой техники. Даны предложения по направлениям улучшения образовательного процесса студентов СПО и укреплению материальной базы учебных заведений.

Ключевые слова: студент, производственный рабочий, учебный процесс, конкурентоспособность.

**Increasing the professional skills of students is the basis  
of the high status of the employee**

V.V. Grebennikov, I.A. Shuteinikova,  
training Center of Professional Qualifications State Budget Professional  
Educational Institution of the Voronezh Region  
«Voronezh College of Welding and Industrial Technologies»

Annotation. The article analyzes the state of machine-building industry for the implementation of investments in the design and production of new equipment. Proposals have been made on ways to improve the educational process of students of secondary vocational education and to strengthen the material base of educational institutions.

Key words: student, industrial work, educational process, competitiveness.

Бурное развитие науки и техники в XX веке обусловило рост новых промышленных предприятий и соответственно постоянный спрос на грамотных производственных рабочих.

Время перестройки, а затем стихийное развитие рыночных отношений, как ни странно, резко ограничили рост промышленности. Проводимая приватизация привела к не контролируемому снижению



производства и последующему закрытию предприятий. Пришедшие к руководству, а, точнее сказать, получившие в частное владение предприятия хозяева оказались не всегда знающими людьми, умеющими управлять промышленными предприятиями, экономически грамотно смотреть вперед, иметь планы перспективного развития.

Качества управленца было далеко не у всех новых хозяев производственных мощностей. Сложность экономических отношений и взаимоотношений между хозяйствующими субъектами одновременно потребовала большое количество специалистов юридического и экономического профиля, а потребность в технически грамотных рабочих и инженерах была удовлетворена и достаточно обеспечена имеющимися в наличии кадрами [2, с. 9].

Произошел резкий спад производства, практически завершилась поставка машиностроительной продукции на экспорт, совершенно прекратилась работа по разработке и поставке на производство новой техники. Полностью разрушен механизм инвестирования в новую технику и передовую технологию на государственном уровне через единый фонд развития науки и техники.

Этот фонд создавался всеми предприятиями и организациями страны путем отчисления части прибыли. За счет этих средств пошло финансирование различных НИИ для проведения научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ. Дальнейшая постановка на производство новой техники требовала почти безграничного увеличения штата квалифицированных рабочих массовых и уникальных специальностей, что в свою очередь требовало активной работы ПТУ [5, с. 284-291].

Сама система производственной деятельности и развитие этой системы претерпели огромные, подчас не восстанавливаемые изменения. Только вопросы проектирования и производства новой техники предприятиями и НИИ были отброшены на много лет назад, так как все основные направления инвестирования средств в новую технику и технологию были потеряны и уничтожены почти навсегда.

Возможность получения быстрых денег за счет реализации углеводородов отодвинула разработку и инвестицию средств в любые другие направления развития экономики.

Только в Воронежской области были потеряны производственные мощности машиностроительных предприятий более чем на 70%, а многие предприятия перестали существовать.

Это очень заметно по резкому сокращению поставки машиностроительной продукции на экспорт Воронежской областью. В настоящее время предприниматели не хотят вкладывать деньги, возврат которых может произойти через 10-15 лет. Условия качественного проведения всех этапов работ по поставке продукции на производство в отсутствие НИИ не гарантированы.

Всё сказанное дает представление о тенденции изменения потребности предприятий в квалифицированных работниках рабочих профессий.

Государственная система подготовки квалифицированных специалистов практически предусмотрена только для частного сектора. Неучастие хозяйствующих субъектов в развитии материальной и производственной базы учебных заведений отрицательно сказывается на обучении студентов. Предприниматели скорее готовы оплатить занятия по повышению квалификации своих работников по нужным профессиям, чем участвовать в укреплении материальной базы учебного заведения [1, с. 39].

Современные условия предъявляют и новые подходы к содержанию и методике профессионального технического образования связанные, прежде всего, с переработкой в учебном процессе большого объема научной и технической информации. С одной стороны, практически каждый студент имеет возможность через интернет доступ к любой требуемой информации. Это положительно решает вопрос сиюминутного информирования. С другой стороны, данная процедура напрочь отучает студента пользоваться печатными изданиями, письменно анализировать ситуацию и искать возможные пути решения поставленной задачи [3, с. 47; 4, с. 49].

Кроме того, рынок труда требует от молодого специалиста, окончившего учебное заведение и получившего квалификацию, стать конкурентоспособным, уметь быстрее и лучше других выполнять поставленную работодателем задачу, обеспечивать высокое качество исполнения с наименьшими трудозатратами, проводить анализ различных вариантов выполнения задания. Также им прихо-

дится решать самостоятельно, практически без подсказок множество других вопросов, возникающих при трудоустройстве и становлении молодого специалиста.

Усилия педагогической науки, а следом за ней и практики сегодня основываются на концепции, согласно которой, основным результатом обучения должно быть умение учиться. Поэтому ключ к решению поставленной задачи – это интенсификация учебного процесса. Студента надо учить методикам умения добывать знания через полученный в процессе образования фундамент. Студент уже во время обучения, наряду с минимумом полученных профессиональных знаний должен получить основу самообразования, умение гибко адаптироваться к быстро меняющейся социальной и производственной среде, что позволит в дальнейшем выработать самостоятельность мышления специалиста. Одно из направлений решения данной задачи мы видим в изменении методики образовательного процесса для студентов рабочих специальностей и работы педагогов.

Наши предложения заключаются в следующем:

1. Изменить подход к образовательному процессу: до 20% необходимой информации давать студентам до практических занятий, а остальные 80% во время прохождения практики, когда почувствуется нехватка базовых знаний. В основном теоретические занятия в этот период должны проводиться по принципу закрытия потребности знаний, отсутствие которых возникло после начала практических занятий студентов на производственных мощностях.

2. Обеспечить формирование материальной базы колледжей за счет передачи списанной электронной техники (компьютеры, сканеры, принтеры и др.) из государственных органов и организаций, без передачи с баланса на баланс учреждения.

3. Сделать доступным для каждого учителя передовой опыт через краткие бюллетени, выпускаемые хотя бы раз в месяц, освещающие новые достижения в педагогике.

4. Ввести обязательный методический день, во время которого учитель мог бы ознакомиться с новыми передовыми методиками в образовании.

Литература

1. Аксенова Д.В. Одаренные дети // Образование в современной школе. – 2015. – №3-4. – С. 39.
2. Богущ В.А. Состояние и перспективы развития профессионального образования // Профессиональное образование. – 2015. – №3. – С. 9.
3. Казаков Ю.В. Повышение уровня подготовки студентов-сварщиков // Сварочное производство. – 2015. – №7. – С. 47.
4. Леонов Г.П. Особенности организации сварочного производства // Сварочное производство. – 2015. – №6. – С. 49.
5. Уткин А.И. Кризис «олигархического капитализма» 1998-1999 гг. // Данилов А.А., Уткин А.И., Филиппов А.В. История России 1945-2008. – М.: Просвещение, 2008. – С. 284-291.

УДК 372.894(47)

## **«Варяжский вопрос» и историко-культурный стандарт**

Л.М. Кожевникова,

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа №90, г. Воронеж

Аннотация. В статье дается краткая характеристика историко-культурного стандарта. Рассматривается, каким образом освещается один из «трудных вопросов» на примере конкретного элемента учебно-методического комплекса. Дан историографический обзор «варяжского вопроса».

Ключевые слова: историко-культурный стандарт, «трудные вопросы», варяжский вопрос.

## **«The Varangian Question» and the Historical and Cultural Standard**

L.M.Kozhevnikova,

Municipal Budget Educational Establishment  
middle School of General education №90, Voronezh

Annotation. The article gives a brief description of the historical and cultural standard. It analyzes the way of elucidation of one of the difficult questions in the Russian history basing on the example of a specific element in educational-methodical complex. There is also a historiographical review of «the Varangians» question.

Key words: the historical and cultural standard, «the Varangians» question, difficult question.

Историко-культурный стандарт имеет своей целью формирование общественно-согласованной позиции по основным этапам развития Российского государства и общества, по разработке целостной картины российской истории, учитывающей взаимосвязь всех ее этапов, их значимость для понимания современного места и роли России в мире, а также важность вклада каждого народа, его культуры в общую историю страны и формирование современного образа России.

Разработанный исследователями историко-культурный стандарт провозглашает культурно-антропологический подход, понимание через социальные институты и структуры, через повседневную

жизнь обычного человека [1]. Это обстоятельство, на наш взгляд, должно повысить интерес к истории.

Подготовленный стандарт сопровождается так называемый перечень «трудных вопросов истории», который включает в себя наиболее дискуссионные проблемы исторического процесса в России. Вопросы этих определено двадцать, первый из них звучит так: «Образование Древнерусского государства и роль варягов в этом процессе».

Варяжский вопрос возник во второй четверти XVIII в., но до сих пор не теряет свою актуальность, хотя споры вокруг него периодически затухают и возникают снова и снова. Рассмотрим историографию вопроса.

Чаще всего внимание к нему возрастает в периоды идеологических кризисов, когда актуализируется проблема начал Русского государства и противоборствующие стороны так или иначе начинают интерпретировать ее в соответствии с собственным пониманием тенденций развития общества в России [2].

К числу основоположников норманской теории принято относить Г.З. Байера, Г.Ф. Миллера и А.Л. Шлёцера. Вклад Г.Ф. Миллера в развитие норманизма обычно измеряют диссертацией «О происхождении имени и народа российского», в которой славяне тракуются как пассивный объект чуждых завоеваний, порабощений и «изгнаний». На эту диссертацию немедленно откликнулся один из умнейших людей своего времени М.В. Ломоносов. Защита этой диссертации заняла 29 заседаний. В результате обсуждения диссертации Г.Ф. Миллер был лишен профессорского звания. По словам Л.С. Клейна, это «было первой открытой схваткой «норманистов» и «антинорманистов» [3].

В течение примерно столетия после Ломоносова в исторической литературе господствовал норманизм. Н.М. Карамзин, излагая свою «Историю», опирался на исследования Г.З. Байера и А.Л. Шлёцера. Академик Куник написал книгу о «шведских русах и славянах», которую называют «евангелием норманистов».

Общественная мысль начала изменяться после Отечественной войны 1812 года. Эта война побудила многих ученых по-новому взглянуть на историю России, и создала почву для возрождения антинорманизма. Примерно через сто лет после обсуждения диссертации Миллера спор разгорелся с новой силой.

К лагерю антинорманистов принадлежал Ю.И. Венелин с работами, выходящими в 1836-1842 гг., 1848г., 1870 г.: «Скандинавомагия и ее поклонники, или Столетние изыскания о варягах», «О нашествии зависянских славян на Русь до Рюриковых времен». Хотя некоторых антинорманистов, таких как А.И. Артемьев, и занимал вопрос о влиянии норманнов на культуру Руси, но тогда этот вопрос был не главным. Антинорманисты пытались доказать, что варяги не были скандинавскими германцами и что имя «Русь» не от них. Таких взглядов придерживался М.Я. Морошкин и В.Н. Юргевич.

В середине XIX в., а точнее в 1860 г. публичный диспут Н.И. Костомарова с М.П. Погодиным собрал огромную аудиторию, и эхо от него прокатилось по всей России. М.П. Погодин отстаивал норманизм, Н.И. Костомаров выступал с позиций антинорманизма. Непосредственным поводом для диспута послужила статья профессора Н.И. Костомарова, опубликованная в «Современнике». Н.И. Костомаров сразу же придал своему выступлению патриотическую направленность, но открестился от «ложного патриотизма» Ломоносова [3].

После выхода статьи М.П. Погодин бросил вызов Костомарову, настаивая провести публичную дискуссию по норманнскому вопросу. Встреча была назначена в Петербургском университете. После окончания спора и Погодина и Костомарова публика вынесла на руках. Данная дискуссия была перенесена из аудитории университета на страницы «толстых журналов». Таким образом в ученых кругах России на некоторое время возобладал антинорманизм.

Кроме указанных историков в споре принимали участие К.Д.Кавелин, Д.И. Иловайский, С. А. Гедеонов и т.д. [5].

В эпоху русских революций происходит новое возрождение норманнской теории. Так в 1919 г. появилась книга академика А.А. Шахматова «Древнейшие судьбы русского племени», подводящая итог многолетним изысканиям академика. В ней реконструируются волны скандинавских нашествий, приведшие к созданию русского государства. М.Н. Покровский, возглавлявший тогда историков-большевиков, увидел в «норманнской теории» одно из удобных средств борьбы против великодержавного шовинизма и также встал на позиции норманизма – в этом духе выдержан его учебник русской истории.

Принципы М.Н. Покровского недолго господствовали в советской исторической науке. Вскоре советские историки пришли к убеждению, что «норманнская теория» в корне враждебна марксистскому пониманию истории, так как марксизм вообще отвергает возможность создания государства волею и деятельностью отдельных героических личностей и небольших дружин, кто бы они ни были – варяги или не варяги. Советские историки – академик Б.Д. Греков, профессора С.В. Юшков, С.В. Бахрушин, В.В. Мавродин и другие – занялись детальным изучением вопроса о том, как и когда на самом деле возникала государственность на Руси [3].

И на протяжении XX в. «варяжский вопрос» поднимался не однократно: С.Ф. Платонов реконструировал варяжский центр на южном берегу Ильменя, давший имя Старой Русе в 1920 г., Туре Арне, выпустил книги «Швеция и Восток» в 1914 г., «Великая Швеция» 1917 г. Л.С. Клейн выделяет так же «археологический этап» развития дискуссии, когда аргументами в «варяжском споре» выступали археологические источники. К «археологическому этапу» относят Туре Арне, Б.А. Греков, Хольгер Арбман, Г.С. Лебедев и др. Важно отметить также изыскания самого Л.С. Клейна. В его книге «Спор о варягах. История противостояния и аргументы сторон» изложена трехвековая история спора об этнической принадлежности варягов и их роли в истории Древней Руси: были они норманнами или нет. Сформулированы позиции двух основных течений в отечественной историографии – норманистов и антинорманистов – и систематизированы аргументы тех и других. Подробно описаны три публичных дискуссии, ставших вехами в этой истории (с интервалами примерно в сто лет) – Ломоносова с Миллером, Костомарова с Погодиным, Шаскольского с Клейном. Все эти дискуссии состоялись в Петербурге-Ленинграде. Л.С. Клейн, противники которого называют его ведущим российским норманистом, почти полвека тому назад основал в ленинградском университете Славяно-Варяжский семинар. В этом неформальном научном сообществе выросли многие крупные отечественные исследователи.

На наш взгляд, этот вопрос не только и не столько исторический, но и политический и идеологический. Мы придерживаемся точки зрения, что отрицать сам факт присутствия варягов, как и их влияние на образование древнерусского государства, нельзя.



О влиянии варягов нам говорят различные письменные исторические источники. Так, например, в арабской традиции русов именовали «ар-рус», в отличие от славян, которых называли «ас-сакалиба». Это сообщение относится примерно к тем же годам, что и прибытие «русских послов» в Ингельгейм, и принадлежит Абу-л-Касиму Убайдаллаху ибн Абдаллаху ибн Хордадбеку (ок. 820 – ок. 912). При этом необходимо уточнить, что, скорее всего, руссами считали кочевников степей. Часто говорится исследователями о скандинавских именах на Руси. Рюрик – это скандинавское имя Hrœrekkr, состоящее из двух основ, буквально означает «могучий славой». Имя Трувор – Þógvarg (Þógvardr) – буквально означает «страж Тора», скандинавского бога грома [6].

Другим аргументом может выступать договор с греками, текст которого сохранила Повесть временных лет. Конечно, обращаясь к нему, мы должны помнить, что он дошел до нас в редакциях сер. XIV в. и XV в., поэтому относиться к этому документу нужно с осторожностью. Договор от 2 сентября 911 г. начинается словами: «Мы от рода русского, Карлы, Инегелд, Фарлоф, Веремуд, Рулав, Гуды, Руалд, Карн, Фрелав, Руар, Актеву, Труан, Лидул, Фост, Стемид», где 13 из 15 являются скандинавскими именами [6].

Так же большое количество археологических находок говорят нам о присутствии скандинавов на территории Руси. Надо сказать, что по замечанию Г.С. Лебедева «Этнический состав первоначального «открытого торгово-ремесленного поселения» Ладоги с самого начала отличался сложностью. Выделяются славянский, протокарельский, балтийский, скандинавский, саамский компоненты». В целом же, в домостроительстве ранней Ладоги представлены по крайней мере две традиции: славянские квадратные срубы с печью в углу и скандинавского облика «большие дома», находящие позднее продолжение в северорусской традиции [4].

Скандинавские вещи обнаружены уже в самых ранних отложениях культурного слоя. При раскопках Е.А. Рябикина в 1970-х годах на уровне материка найден клад ремесленных инструментов, в том числе – навершие с композицией, которая трактуется как изображение Одина с воронами. На том же материковом уровне при раскопках В.И. Равдоникаса в 1950-х годах обнаружен обломок скандинавской витой шейной гривны; в одной из древнейших построек –

овальная односкорлупная фибула. Эти находки свидетельствуют, что скандинавы входили в состав постоянного населения Ладоги с момента возникновения открытого торгово-ремесленного поселения около 750 г. [3].

На наш взгляд, образование Древнерусского государства – сложный и многогранный процесс в силу того, в Древней Руси складывалась система отношений, на которую активно взаимодействовали восточные славяне, финно-угры, скандинавский мир, хазарский, византийский, арабский. Российская государственность складывалась во взаимопроникновении различных вышеперечисленных культур. Варяги на Руси, прежде всего, выполняли функции военные и торговые, и в этом качестве, как послы, как воины, как купцы, и, наконец, как князья сыграли очень важную роль в процессе образования Древнерусского государства. Позднее варяги ассимилировались и составили элиту государства, прежде всего политическую.

Таким образом, говорить о том, что варяги не оказали влияния на образование древнерусского государства или же, что образование государства у славян связано только с варягами, не приходится. На наш взгляд, очень важно при изучении данного дискуссионного вопроса изучить аргументы сторонников и противников норманнской теории, для формирования критического мышления у ребенка и умения оценивать различные точки зрения.

Обратимся к учебно-методическому комплексу, а точнее к поурочным разработкам издательства «Просвещения» для истории 6 класса [7]. Тема урока звучит как «Первые известия о Руси». Вопросы, которые звучат на уроке – «Происхождение народа русь», «О чём говорит археология», «Споры норманистов и антинорманистов». В ходе урока так же изучается отрывок из «Повести временных лет», который рассказывает учащимся сюжет о призвании варягов. Как мы видим, авторы учебника попытались дать и информацию из письменного источника, и показали вещественные источники о жизни восточных славян. Постановка же третьего вопроса как раз и должна показать две противоположные точки зрения на данный вопрос. Примечательно, что так же в документах к уроку приводится точка зрения И.Я. Фроянова: «Современные научные данные показывают, что игнорировать деятельность варяжских отрядов на Руси так же ошибочно, как и преувеличивать их значение.

Оказав значительное влияние на становление княжеской власти, развитие культуры, варяги не принесли на Русь государственности, которая зарождалась в недрах древнерусского общества и прошла долгий путь развития» [5]. По всей видимости, эта точка зрения и должна быть итогом урока. Очень важно, чтобы обучающиеся пришли к выводу, что это был слишком сложный процесс, чтобы оценивать его так однобоко, что варяги оказали значительное влияние, но, тем не менее, предпосылки образования государства у восточных славян были.

Таким образом, мы видим, что в учебнике приводятся различные точки зрения на дискуссионный вопрос. Рассмотрение вопроса о варягах соответствует и современной научной точке зрения, отражает сложность образования Древнерусского государства и соответствует принципам и целям историко-культурного стандарта.

#### Литература

1. Акульшин П.В., Гребенкин И.Г. Историко-культурный стандарт: концепция, рекомендации, содержание [Электронный ресурс]. // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2013. – №4 (41). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-kulturnyy-standart-kontseptsiya-rekomendatsii-soderzhanie> (дата обращения 03.12.2015).

2. Каратовская В.В. Перспективы развития историко-психологической ориентации варяжского вопроса (в контексте анализа современной учебной литературы) [Электронный ресурс]. // Вестник ТГПУ. – 2010. – №9. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-istoriko-psihologicheskoy-interpretatsii-varyazhskogo-voprosa-v-kontekste-analiza-sovremennoy-uchebnoy-literatury> (дата обращения 03.12.2015).

3. Клейн Л.С. Спор о варягах. История противостояния и аргументы сторон [Электронный ресурс]. – СПб.: Евразия, 2009. URL: <https://litlife.club/br/?b=236859&p> (дата обращения 27.03.2018).

4. Лебедев Г.С. Эпоха викингов в северной Европе [Электронный ресурс]. – Л.: ЛГУ, 1985. – URL: <http://ulfdalir.ru/literature/200> (дата обращения 27.03.2018).

5. Плетнева А.В. Век полемик: дискуссия между Д.И. Иловайским и М.П. Погодиным на страницах московских журналов в первой половине 70-х гг. XIX века [Электронный ресурс]. // Казанский педагогический журнал. – 2015. – №4-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vek-polemik-diskussiya-mezhdu-d-i-ilovayskim-i-m-p-pogodinym-na-stranitsah-moskovskih-zhurnalov-v-pervoy-polovine-70-h-gg-xix-veka-1> (дата обращения 09.03.2018).

6. Пчелов В.Е. Начало Руси в письменных источниках и роль варягов в образовании Древнерусского государства. К 1150-летию зарождения Российской государственности [Электронный ресурс]. // Вестник архивиста. – 2012. – №3. – URL: <http://www.vestarchive.ru/2012-3/2499-nachalo-rysi-v-pismennyh-istochnikah-i-rol-variagov-v-obrazovanii-drevnerusskogo-gosydarstva-k-1150-.html> (дата обращения 06.03.2018).

7. Журавлева О.Н. История России. Поурочные рекомендации. 6 класс: пособие для учителей общеобразовательных организаций [Электронный ресурс]. – М.: Просвещение, 2015. – URL: [http://www.prosv.ru/\\_data/assistance/232/aef0778d-b4b1-11e3-80c3-0050569c7d18.pdf](http://www.prosv.ru/_data/assistance/232/aef0778d-b4b1-11e3-80c3-0050569c7d18.pdf) (дата обращения 27.03.2018).

**Анализ результатов мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по учебному предмету «Обществознание» в 7-9 классах на территории Воронежской области в 2017 г.**

Р.М. Чудинский, А.С. Быканов, Ю.И. Тропынина,  
Воронежский институт развития образования

Аннотация. В статье представлен анализ результатов мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по учебному предмету «Обществознание» в 7-9 классах на территории Воронежской области в 2017 году.

Ключевые слова: мониторинг индивидуальных учебных достижений; учебный предмет «Обществознание»; планируемые результаты освоения основной образовательной программы; анализ результатов.

**Analysis of the results of monitoring of individual training achievements of «Sociology» training in the academic objective in 7-9 classes in the territory of the Voronezh region in 2017 year**

R.M. Chudinsky, A.S. Bykanov, Ju.I. Tropynina,  
Voronezh Institute of Education Development

Annotation. The article presents an analysis of monitoring results of individual educational achievements of students in the subject «Social Studies» in grades 7-9 in the territory of the Voronezh Region in 2017.

Key words: monitoring of individual educational achievements; the academic subject «Social Studies»; the planned results of mastering the basic educational program; the analysis of the results.

Мониторинг индивидуальных учебных достижений обучающихся муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области проводится в целях развития единого образовательного пространства в Воронежской области, совершенствования региональной системы оценки качества образования. В рамках данной процедуры предусмотрено проведение МИУД как минимум дважды в год:

1. Итоговый мониторинг сформированности планируемых результатов освоения основной образовательной программы на соответствующем уровне общего образования (апрель-май).

2. Входной мониторинг уровня сформированности планируемых результатов освоения основной образовательной программы на соответствующем уровне общего образования (сентябрь-октябрь).

Мониторинг индивидуальных учебных достижений обучающихся проводится на выборке образовательных организаций Воронежской области. Формирование выборки образовательных организаций осуществляется по заявительному принципу.

Исследования проводятся анонимно, данные об участниках в рамках исследований собираются без привязки к ФИО. Образовательная организация может принять решение о фиксации и хранении у себя результатов участников в привязке к ФИО для предоставления результатов родителям (законным представителям) и выставления положительных отметок участникам, успешно справившимся с работой по решению образовательной организации.

Мониторинг индивидуальных учебных достижений обучающихся муниципальных образовательных организаций Воронежской области осуществляется в форме компьютерных тестовых испытаний в режиме on-line. Для обеспечения процедуры в режиме on-line применяются контрольно-измерительные материалы, сочетающие в себе банки тестовых и практических заданий для оценки сформированности у обучающихся планируемых результатов освоения основной образовательной программы на соответствующем уровне общего образования.

Компьютерное тестирование проводится с использованием персонального компьютера. Тестовые и практические задания представляются на мониторе компьютера, а ответы испытуемый выбирает или составляет с помощью клавиатуры и мышки.

Компьютерное тестирование начинается с осуществления подготовительных мероприятий, на которые выделяется до 30 минут:

– расположение испытуемых из расчета: 1 персональный компьютер – 1 обучающийся;

– проведение инструктажа испытуемых.

В конце сеанса тестирования испытуемому представляется на мониторе результат тестирования. Результаты тестирования хранятся в модуле сбора данных и впоследствии извлекаются для обработки.

Для соблюдения организационно-технологических требований к процедуре муниципальные образовательные организации,

участвующие в ней, должны на своей базе обеспечить следующие обязательные параметры:

1. Наличие одного или нескольких мобильных компьютерных классов с выходом в Интернет (с нумерацией каждого ноутбука, один ноутбук должен располагаться на одном столе). Ноутбуки (персональные компьютеры) должны иметь установленную операционную систему семейства Windows (XP, 7, 8, 10).

2. Установленное и настроенное для проведения Интернет-тестирования в режиме on-line на каждом ноутбуке программное средство для проведения on-line тестирования «Тестирование ВИРО».

3. Скоростной Интернет-канал со скоростью исходящей связи не менее 2 Мбит/с оптоволоконной связи.

4. Статический IP-адрес.

5. При использовании ноутбуков – наличие точки доступа wi-fi из расчета 1 точка доступа на 10 ноутбуков.

6. Наличие возможности управления портами.

7. Наличие IP-камер для on-line трансляции процедуры – из расчета 1 IP-камера на 1 компьютерный класс, для осуществления видеонаблюдения.

Во входном мониторинге индивидуальных учебных достижений обучающихся по учебному предмету «Обществознание» в 7-9 классах на территории Воронежской области в 2017 году (сентябрь-октябрь) приняло участие 175 образовательных организаций Воронежской области, 16498 обучающихся 7-9 классов.

В мониторинге индивидуальных учебных достижений обучающихся по учебному предмету «Обществознание 6 класс» приняло участие 8832 обучающихся 7 классов из 175 образовательных организаций.

Средний балл за выполнение работы равен 18,77 баллам (58,7%) при максимальном балле, равном 32.

Из принявших участие в мониторинге индивидуальных учебных достижений обучающихся по учебному предмету «Обществознание 6 класс» 8832 обучающихся 7 классов:

–6738 обучающихся (76%) овладели предметными результатами по учебному предмету «Обществознание 6 класс» (16 баллов и более);

–2094 обучающихся (24%) не овладели предметными результатами по учебному предмету «Обществознание 6 класс» (менее 16 баллов).

Из принявших участие в мониторинге индивидуальных учебных достижений обучающихся по учебному предмету «Обществознание 6 класс» 175 муниципальных образовательных организаций Воронежской области:

- 149 ОО (85%) преодолели порог (16 баллов и более);
- 26 ОО (15%) не преодолели порог (менее 16 баллов).

На рис. 1 приведено распределение доли обучающихся (в %) 7 классов муниципальных образовательных организаций Воронежской области, принявших участие в мониторинге индивидуальных учебных достижений по учебному предмету «Обществознание 6 класс» в зависимости от полученных баллов.

**Распределение баллов**

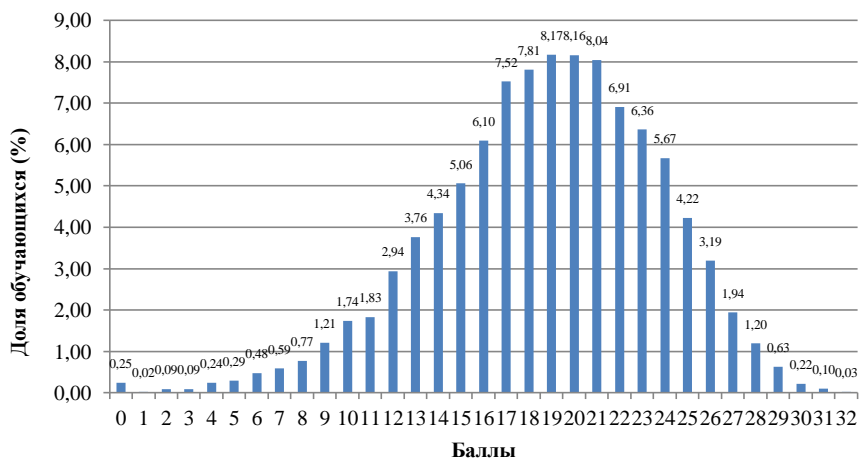


Рис. 1. Распределение доли обучающихся (в %) 7 классов муниципальных образовательных организаций Воронежской области, принявших участие в мониторинге индивидуальных учебных достижений по учебному предмету «Обществознание 6 класс» в зависимости от полученных баллов



Приведенные данные в целом позволяют сделать вывод о базовом уровне сформированности предметных планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования по учебному предмету «Обществознание 6 класс».

Проведенный анализ уровня достижения обучающимися 7 классов Воронежской области сформированности предметных планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования по учебному предмету «Обществознание 6 класс» показал, что:

- среднее значение выполнения обучающимися заданий базового уровня составляет 66,1%;
- среднее значение выполнения обучающимися заданий повышенного уровня составляет 51%.

Проведенный анализ среза по учебному предмету «Обществознание 6 класс» всех обучающихся 7 классов муниципальных образовательных организаций Воронежской области, принявших участие в мониторинге индивидуальных учебных достижений по учебному предмету «Обществознание 6 класс», показал, что у обучающихся не сформированы следующие предметные результаты:

- использовать элементы причинно-следственного анализа при характеристике социальных параметров личности (повышенный уровень);
- описывать межличностные отношения и их отдельные виды (повышенный уровень);
- исследовать практические ситуации, в которых проявились солидарность, толерантность, лояльность, взаимопонимание (базовый уровень);
- характеризовать варианты поведения в конфликтных ситуациях. Объяснять, в чем заключается конструктивное разрешение конфликта. Иллюстрировать объяснение примерами (повышенный уровень);
- давать оценку с позиции гуманизма конкретным поступкам людей, описанных в СМИ и иных информационных источниках (базовый уровень).

В мониторинге индивидуальных учебных достижений обучающихся по учебному предмету «Обществознание 7 класс» приняло

участие 4617 обучающихся 8 классов из 89 образовательных организаций.

Средний балл за выполнение работы равен 19,31 балла (60,3%) при максимальном балле, равном 32.

Из принявших участие в мониторинге индивидуальных учебных достижений обучающихся по учебному предмету «Обществознание 7 класс» 4617 обучающихся 8 классов:

– 3672 обучающихся (80%) овладели предметными результатами по учебному предмету «Обществознание 7 класс» (16 баллов и более);

– 945 обучающихся (20%) не овладели предметными результатами по учебному предмету «Обществознание 7 класс» (менее 16 баллов).

Из принявших участие в мониторинге индивидуальных учебных достижений обучающихся по учебному предмету «Обществознание 7 класс» 89 муниципальных образовательных организаций Воронежской области:

– 84 ОО (94%) преодолели порог (16 баллов и более);

– 5 ОО (65%) не преодолели порог (менее 16 баллов).

На рис. 2. приведено распределение доли обучающихся (в %) 8 классов муниципальных образовательных организаций Воронежской области, принявших участие в мониторинге индивидуальных учебных достижений по учебному предмету «Обществознание 7 класс» в зависимости от полученных баллов.



Рис. 2. Распределение доли обучающихся (в %) 8 классов муниципальных образовательных организаций Воронежской области, принявших участие в мониторинге индивидуальных учебных достижений по учебному предмету «Обществознание 7 класс» в зависимости от полученных баллов

Приведенные данные в целом позволяют сделать вывод о базовом уровне сформированности предметных планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования по учебному предмету «Обществознание 7 класс».

Проведенный анализ уровня достижения обучающимися 8 классов Воронежской области сформированности предметных планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования по учебному предмету «Обществознание 7 класс» показал, что:

- среднее значение выполнения обучающимися заданий базового уровня составляет 67%;
- среднее значение выполнения обучающимися заданий повышенного уровня составляет 53,9%.

Проведенный анализ среза по учебному предмету «Обществознание 7 класс» всех обучающихся 8 классов муниципальных обра-

зовательных организаций Воронежской области, принявших участие в мониторинге индивидуальных учебных достижений, показал, что у обучающихся не сформированы следующие предметные результаты:

–сравнивать военную службу по призыву и военную службу по контракту. Называть основные обязанности военнослужащего (повышенный уровень);

–раскрывать роль производства в удовлетворении потребностей общества. Характеризовать факторы, влияющие на производительность труда. Объяснять значение разделения труда в развитии производства (повышенный уровень);

–объяснять смысл понятия: семейный бюджет. Описывать закономерность изменения потребительских расходов семьи в зависимости от доходов. Объяснять из чего состоит имущество семьи (повышенный уровень).

В мониторинге индивидуальных учебных достижений обучающихся по учебному предмету «Обществознание 8 класс» приняло участие 3049 обучающихся 9 классов из 71 образовательной организации.

Средний балл за выполнение работы равен 15,76 баллам (49,3%) при максимальном балле, равном 32.

Из принявших участие в мониторинге индивидуальных учебных достижений обучающихся по учебному предмету «Обществознание 8 класс» 3049 обучающихся 9 классов:

–1643 обучающихся (54%) овладели предметными результатами по учебному предмету «Обществознание 8 класс» (16 баллов и более);

–1406 обучающихся (46%) не овладели предметными результатами по учебному предмету «Обществознание 8 класс» (менее 16 баллов).

Из принявших участие в мониторинге индивидуальных учебных достижений обучающихся по учебному предмету «Обществознание 9 класс» 71 муниципальной образовательной организации Воронежской области:

–27 ОО (38%) преодолели порог (16 баллов и более);

–44 ОО (62%) не преодолели порог (менее 16 баллов).

На рис. 3 приведено распределение доли обучающихся (в %) 9 классов муниципальных образовательных организаций Воронежской области, принявших участие в мониторинге индивидуальных учебных достижений обучающихся по учебному предмету «Обществознание 8 класс» в зависимости от полученных баллов.

Приведенные данные в целом позволяют сделать вывод о не достижении базового уровня сформированности предметных планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования по учебному предмету «Обществознание 8 класс».



Рис. 3. Распределение доли обучающихся (в %) 9 классов муниципальных образовательных организаций Воронежской области, принявших участие в мониторинге индивидуальных учебных достижений обучающихся по учебному предмету «Обществознание 8 класс» в зависимости от полученных баллов

Проведенный анализ уровня достижения обучающимися 9 классов Воронежской области сформированности предметных планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования по учебному предмету «Обществознание 8 класс» показал, что:

– среднее значение выполнения обучающимися заданий базового уровня составляет 48,3%;

– среднее значение выполнения обучающимися заданий повышенного уровня составляет 50,1%.

Проведенный анализ среза по учебному предмету «Обществознание 8 класс» всех обучающихся 9 классов муниципальных образовательных организаций Воронежской области, принявших участие в мониторинге индивидуальных учебных достижений обучающихся, показал, что у обучающихся не сформированы следующие предметные результаты:

– определять и конкретизировать примерами сущностные характеристики деятельности. Приводить примеры основных видов деятельности человека (базовый уровень);

– раскрывать на конкретных примерах смысл понятия «индивидуальность». Выявлять и сравнивать признаки, характеризующие человека как индивида, индивидуальность и личность (повышенный уровень);

– исследовать несложные практические ситуации, в которых проявляются различные качества личности, ее мировоззрение, жизненные ценности и ориентиры (базовый уровень);

– оценивать значение образования в информационном обществе. Извлекать информацию о тенденциях в развитии образования из различных источников (базовый уровень);

– характеризовать науку как особую систему знаний. Объяснять возрастание роли науки в современном обществе (базовый уровень);

– выявлять и различать различные социальные общности и группы. Раскрывать причины социального неравенства. Приводить примеры различных видов социальной мобильности (повышенный уровень);

– описывать основные социальные роли старших подростков (базовый уровень);

– знать и правильно использовать в предлагаемом контексте понятия «этнос», «нация», «национальность». Конкретизировать примерами из прошлого и современности значение общего исторического прошлого, традиций в сплочении народа (базовый уровень);

– оценивать социальное значение здорового образа жизни (базовый уровень);

– называть основания для приобретения права собственности. Анализировать несложные практические ситуации, связанные с реализацией и защитой прав собственности (базовый уровень);

– описывать социально-экономическую роль и функции предпринимательства. Сравнить различные организационно-правовые формы предпринимательства. Объяснять преимущества и недостатки малого бизнеса (повышенный уровень);

– выражать собственное отношение к проблеме соблюдения морально-этических норм в предпринимательстве. Оценивать возможности своего участия в предпринимательской деятельности (базовый уровень);

– характеризовать экономические функции государства. Описывать различные формы вмешательства государства в рыночные отношения (повышенный уровень);

– характеризовать безработицу как закономерное явление рыночной экономики. Называть и описывать причины безработицы. Различать экономические и социальные последствия безработицы (базовый уровень).

Полученные результаты по итогам мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по учебному предмету «Обществознание» в 7-9 классах на территории Воронежской области в 2017 г. позволяют принять ряд педагогических решений [1]. Это, в частности, касается трех основных педагогических решений на основе полученных результатов:

– *сравнить индивидуальный результат обучающегося по результатам мониторинга индивидуальных учебных достижений и текущую оценку обучающегося*. На основе полученного индивидуального результата (первичный балл, отметка) педагог делает вывод об объективности текущего оценивания обучающихся, принимает решение о коррекции текущей оценки обучающихся, у которых индивидуальный результат мониторинга индивидуальных учебных достижений по учебному предмету «Обществознание» выше или ниже значения текущей оценки;

– *организовать дополнительную практику по формированию планируемых результатов*. Решение об организации дополнительной практики по формированию планируемых результатов для тех обучающихся, у которых по результатам проведения мониторинга

индивидуальных учебных достижений по учебному предмету «Обществознание» были выявлены несоответствия между показанным уровнем сформированности и уровнем освоения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования. Основываясь на индивидуальном результате и индивидуальном протоколе обучающегося по результатам мониторинга индивидуальных учебных достижений в зависимости от выполнения заданий каждый педагог принимает решение об определении и реализации индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося по учебному предмету «Обществознание». Это позволит дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения каждого обучающегося, учитывать реальные возможности, способности и зону ближайшего развития каждого обучающегося при формировании планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования;

*– направить педагогов образовательной организации на курсы повышения квалификации.* Руководитель образовательной организации на основе проведенного анализа тех планируемых результатов, формирование которых у обучающихся не соответствуют достижению планируемых результатов освоения основной образовательной программы (ниже уровня освоения в 50%) на уровне основного общего образования, принимает решение о направлении педагогов на курсы повышения квалификации по приобретению и/или совершенствованию педагогами профессиональных компетенций по формированию, развитию и оценке у обучающихся предметных и метапредметных результатов, с которыми не справились обучающиеся 7-9 классов при проведении мониторинга индивидуальных учебных достижений по учебному предмету «Обществознание» в 2017 г.

#### Литература

1. Чудинский Р.М. Модель принятия решений по результатам мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся муниципальных образовательных организаций субъекта Российской Федерации в форме независимой оценки / Р.М. Чудинский, А.С. Быканов, А.А. Володин // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2014. – №2. – С. 42-56.



## **ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

УДК 372.3/4

### **Социализация детей дошкольного возраста в образовательной модели «Сад детских инициатив»**

Л.А. Обухова,  
Воронежский институт развития образования;  
Л.В. Митрофанова,  
муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
«Слободской детский сад «Пряничный домик»,  
Бобровский муниципальный район Воронежской области

Аннотация. В статье рассматривается проблема социализации дошкольников в образовательной модели «Сад детских инициатив». Показана организация образовательного процесса в детском саду в форме культурных практик. Отмечено значение поддержки детской инициативы для личностного развития дошкольников в пяти образовательных областях: речевое развитие; социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; художественно – эстетическое развитие; физическое развитие).

Ключевые слова: социализация, развитие, инициатива, культурная практика.

### **Socialization of pre-school children in the educational model «Garden of children's initiative»**

L.A. Obukhova,  
Voronezh Institute for Educational Development;  
L.V. Mitrophanova,  
Municipal budget pre-school educational institution  
«Slobodskoy kindergarten «Gingerbread house»«,  
Bobrovsky municipal district of the Voronezh region

Annotation. The article addresses the issue of socialization of pre-school children in the educational model «Garden of children's initiative». In this article is represented the organization of educational process in a kindergarten in the form of cultural practices. In this article is noticed the importance of support for

children's initiative for personal development in five educational fields: speech development; social and communicative development; cognitive development; artistic and aesthetic development; physical development.

Key words: socialization, development, initiative, cultural practice.

Наряду с серьезными успехами, достигнутыми в воспитании ребенка, дошкольное образование имеет множество проблем, которые связаны с отказом от учебной модели и переходом к модели развития ребенка в детском саду. В ФГОС ДО определены требования к развитию дошкольников в процессе приобретения социального опыта в различных видах детской деятельности и к поддержке детской инициативы в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации. Данные наблюдений педагогов – психологов, воспитателей, педагогов дополнительного образования детского сада, отражают существующие недостатки в личностном развитии дошкольников в пяти образовательных областях: речевое развитие (незначительный объем активного словаря, построение связной речи); социально-коммуникативное развитие (сотрудничество между детьми, сотрудничество педагога и ребенка, эмоциональное общение); познавательное развитие (устойчивость мотивации к познанию окружающего мира, инициативность в организации игры); художественно – эстетическое развитие (незначительная инициатива в продуктивной деятельности, неготовность работать в группе); физическое развитие (неготовность выполнять парные и групповые упражнения).

Выделенные критерии личностного развития дошкольников в каждой образовательной области отражают степень их социализации в образовательной среде детского сада. Задача социализации дошкольников в современном обществе приобретает неоспоримую актуальность. Начиная исследование, мы предположили, что поддержке детской инициативы будет способствовать социализация детей дошкольного возраста.

Опираясь на педагогические закономерности в развитии и становлении ребенка дошкольного возраста как развивающегося социокультурного феномена, [1, с.163], коллектив МБДОУ «Слободской детский сад «Пряничный домик» Бобровского района Воронежской области разработал модель «Сад детских инициатив».

Обратимся к этимологии некоторых понятий, которые составляют методологическую основу модели.

В научной литературе понятие «социализация» определяется как процесс развития и саморазвития человека в ходе усвоения и воспроизводства социокультурного опыта. В дошкольном возрасте социализацию отождествляют с усвоением и применением «норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности» [3, с. 9].

Развитие трактуется в ряде научных источников как «закономерное качественное изменение материальных и идеальных объектов, характеризующееся как необратимое и целенаправленное» [4, с. 400]. Для нашего исследования наиболее приемлемо понимание развития как «развертывание», имеющихся у дошкольников личностных качеств, которые уже заложены и могут быть раскрыты при создании необходимых педагогических условий. Такая точка зрения отражена в научных трудах Л.С. Выготского. [1, с.164].

Рассмотрим сущность понятия «инициатива» (фр. Initiative, лат. Initiare – начинать). Инициатива интерпретируется как почин, предприимчивость, способность к самостоятельным активным действиям [2, с. 194]. Изучение научных работ по детской психологии позволило нам определить возраст дошкольников, в котором детская инициатива приобретает осознанный характер. В исследованиях ученых (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин) отмечается, что лишь к концу дошкольного возраста восприятие и мышление становятся внутренне регулируемыми действиями [5, с. 205, 224], взаимосвязь которых проявляется в осмысленности инициирования конкретной деятельности. Образовательная модель «Сад детских инициатив» охватывает всех воспитанников детского сада, объединяя их в возрастные кластеры: первый кластер образуют параллельные подготовительные вместе с параллельными старшими группами; второй кластер представляют параллельные средние группы, в третий входят воспитанники параллельных младших групп. Реализация данной модели основывается на принципе свободы выбора: выбор интереса, выбор культурной практики, выбор центра активности внутри самой практики. Выбор в этой ситуации — это реализация возможности самостоятельно принять решение, рассмотрев несколько вариантов.

Культурная практика понимается нами как форма организации образовательного процесса разновозрастных сообществ детей, объединенных общим интересом, как освоение личного жизненного опыта ребенка, опыта общения и взаимодействия с разными людьми.

Культурные практики реализуются в таких режимных моментах как зарядка, прогулка, образовательная деятельность первой и второй половины дня (см. рис. 1). Возможность выбирать обеспечивает принятие дошкольниками реализуемого содержания образования, повышает их познавательную активность.



Рис. 1. Образовательная модель дошкольного образования «Сад детских инициатив»

Образовательная деятельность в среднем (в зависимости от интереса и инициативности детей) длится в течение десяти дней. В первый день (понедельник) происходит определение и фиксация темы детьми посредством созданной педагогами предметной образовательной среды, организации игр, способствующих проявлению интереса детей, свободы выбора самостоятельной деятельности в групповых центрах активности. Во второй половине дня дети заполняют карту интересов и выбора культурных практик.

Культурные практики реализуются 9 дней в центрах активности детского сада педагогами-интеграторами. Продолжительность темы может меняться, чаще в сторону увеличения. Все зависит от инициативности и заинтересованности детей в теме. Дети старшего возрастного кластера ежедневно могут погрузиться в две культурные практики различной направленности из шести предложенных. Дети среднего и младшего возрастных кластеров выбирают одну из 3 или 4 культурных практик. Музыкальные и физкультурные занятия проводятся по расписанию отдельно в каждой группе. Во время проведения культурной практики любой воспитанник имеет полное право поменять центр активности внутри практики, а также вообще сменить культурную практику. Перемещаются дети по детскому саду самостоятельно.

Педагоги-навигаторы (сопровождают образовательный маршрут ребенка, помогают ему в преодолении возникших затруднений по ходу реализации этого маршрута) ежедневно заполняют графы навигационной карты группы, обозначая фактическое посещение культурных практик, поскольку ребенок может изменить свой первоначальный выбор.

Навигационная карта – это маленький маячок на пути выстраивания внутренней оценки качества образования в учреждении.

Наблюдения за действиями детей во время культурных практик и анализ их ответов на поставленные вопросы позволяют педагогам ДОО отслеживать динамику развития дошкольников в пяти образовательных областях.

В конце первого года эксперимента были обобщены данные наблюдений педагогов-психологов, воспитателей, педагогов дополнительного образования детского сада в пяти образовательных об-

ластях. Отмечена положительная динамика: в речевом развитии дошкольников (пополнился активный словарь, построение речи приобрело связность и развернутость); в социально-коммуникативном развитии (сотрудничество между детьми стало более позитивным, сотрудничество педагога и ребенка более конструктивным, эмоциональное общение более раскрепощенным); познавательное развитие (повысилась устойчивость мотивации к познанию окружающего мира, инициативность в организации игры приобрела постоянный характер); художественно – эстетическое развитие (появилась творческая инициатива в продуктивной деятельности, работа в группе осуществляется на основе свободного распределения ролей); физическое развитие (появился навык в выполнении парных и групповых упражнений).

Таким образом, результаты первого года экспериментальной работы имеют положительную динамику в развитии и социализации детей дошкольного возраста.

#### Литература

1. Образовательная система «школа 2100». Федеральный государственный образовательный стандарт. Примерная основная образовательная программа. В 2-х книгах. Книга 1. Начальная школа. Дошкольное образование / Под. науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Баллас, 2011. – 192 с.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.
4. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 588 с.
5. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2004. – 384 с.

**Профессиональная компетентность педагогов  
в контексте реализации инновационной модели  
«Школа индивидуального выбора»**

С.В. Неделина,

Воронежский институт развития образования

Аннотация. В статье раскрывается система развития профессиональной компетентности педагогов, реализующих инновационную модель «школа индивидуального выбора»; эта компетентность должна обеспечивать формирование готовности школьников и выпускников к жизненному выбору, для чего педагогу необходимо овладеть образовательной технологией создания лично значимой ситуации индивидуального выбора.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, «школа индивидуального выбора», общешкольная методическая работа, образовательная технология, готовность к выбору, лично значимая ситуация.

**Teachers' professional competence implementing the  
«school of personal choice» innovative model**

S.V. Nedelina,

Voronezh Institute for Educational Development

Annotation. A system aimed at developing professional competence of teachers implementing the «school of personal choice» innovative model is described; teachers should be qualified to prepare school students and graduates for their choices in life. For that purpose teachers are to learn the educational technique of creating situations whereby their students make personal and significant choices.

Key words: professional competence, «school of personal choice», whole-school methodological work, educational technique, readiness for choice, preparedness for choice, personally significant situation.

Проектируя инновационную модель «школа индивидуального выбора», педагогический коллектив образовательной организации не в первую очередь может задумываться над вопросами: что понимается под индивидуальным выбором школьника? Что дает предлагаемый индивидуальный выбор учащемуся в плане его образования, развития, а не только удовлетворения индивидуальных интересов?

В чем особенность такой школы? Конкретные ответы на них, зависящие от видения организацией своей миссии в социокультурном развитии муниципального образования и региона, определяют то, какие образовательные технологии необходимы для решения поставленной задачи, и каковы требования к профессиональным компетенциям педагогов, реализующих данную модель в инновационной школе.

В данной статье, основываясь на опыте работы педагогического коллектива МБОУ Бутурлиновская СОШ, мы раскроем:

1) какие изменения вносит инновационная модель «Школа индивидуального выбора» в результаты освоения основной образовательной программы (ООП) и ее содержание;

2) какие образовательные технологии, реализуемые в урочной и внеурочной деятельности в рамках ООП, способны обеспечивать требуемые результаты;

3) каким в связи с этим должно быть содержание профессиональной компетентности педагога «школы индивидуального выбора»;

4) каковы механизмы обеспечения профессионального развития и саморазвития педагога в образовательной организации в овладении необходимой компетенцией.

Потребность в реализации инновационной модели «Школы индивидуального выбора» обусловлена развитием в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов традиции гуманистического подхода в образовании и принципов лично-ориентированного образования, теоретически обоснованных и разработанных в работах Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, С.В. Кульневича, В.В. Серикова, В.А. Хуторского, И.С. Якиманской и др. еще в 90-х гг. XX в.

Переход к внедрению и массовому освоению новых для педагогов технологий, обеспечивающих достижение требований ФГОС к результатам освоения основных образовательных программ, зачастую приводит к тому, что освоение внешней стороны новых педагогических технологий, активно стимулируемое различными механизмами административного порядка, опережает «созревание» потребности педагогического сознания в системных изменениях в



своей деятельности и перестройке ее ценностных ориентиров. В результате актуальные образовательные технологии привычно осмысливаются учителями в первую очередь как средство для достижения предметных и метапредметных результатов. Однако технологии личностно ориентированного подхода направлены на достижение прежде всего личностных результатов.

Так в концепции Е.В. Бондаревской сущностной характеристикой воспитательного процесса является творческая самореализация личности как субъекта культуры [1]. Направленность на самоопределение и индивидуальную творческую самореализацию школьников выражает, по А.В. Хуторскому, главный смысл личностно ориентированного продуктивного обучения [7]. Развитие в образовательном процессе личностных функций обучающихся, обеспечивающих способность к самоопределению, выбору ценностных оснований жизни и формированию личностного опыта является целевым ориентиром в концепции личностно ориентированного образования В.В. Серикова [6]. Создание условий для критического пересмотра и переосмысления знаний, самоопределения в ситуациях выбора и формирования собственного, а не усваиваемого опыта, опора на феномен самоорганизации личности как основу ее сознательного поведения выступают смысловым ядром воспитания в «педагогике самоорганизации» С.В. Кульневича [3]. Постулат о поддержке и помощи педагога в саморазвитии, самоопределении и самоорганизации ребенка определяет главную задачу взрослого в «педагогике поддержки» О.С. Газмана [2].

Все ученые педагоги способность к самоопределению, выбору ориентиров и способов самореализации, рефлексия своего опыта и системы отношений, ответственность рассматривают как важнейшие новообразования и результаты образовательного процесса. Поиск технологических основ реализации личностно ориентированного образования завязывается, таким образом, на выявление особых содержания, методов и форм организации образовательных событий, которые и обеспечат достижение этих личностных результатов образования. Освоение именно этого потенциала технологий личностно ориентированного образования становится составляющей инновационной методической деятельности педагогов школы.

Говоря о необходимости создания условий для индивидуального выбора школьника, образовательная организация старается решить ряд задач: а) поддержки индивидуальности и развития способностей ребенка; б) формирования социально значимого опыта творческой самореализации; в) подготовки к выбору профиля обучения и профориентации.

Однако создавая в школе условия для выбора, необходимо понимать также и то, что сам этот акт может стать достаточно трудной, а порой и непосильной личностно значимой задачей, требующей и определенной степени личностной зрелости, и нравственной рефлексии, и готовности к принятию ответственности, и способности к отказу от других привлекательных вариантов. Особенно актуальным это становится на различных рубежных этапах школьной жизни. И тем более сформированность готовности к выбору необходима выпускнику, определяющему свой последующий образовательный маршрут.

Ситуация выбора, в которой перед субъектом не встает проблема выбора, требующая от него «взвешивания» и «просчитывания» ожидаемых выгод, предполагаемых рисков, прогнозируемых вариантов последствий, не является личностно образующей и не становится воспитывающей. Следует отметить, что понимание индивидуального выбора: а) как предоставляемых возможностей, б) как организованной пробы и в) как необходимости принять на себя ответственность за решение, отражает совершенно различные подходы. Тем не менее все три этих варианта могут успешно реализовываться в образовательном процессе в зависимости от поставленной педагогической задачи, от возрастных особенностей школьников и от их уровня готовности к выбору.

Известен принцип обогащения и насыщения образовательной среды. Это позволяет ребенку свободно выбирать различные средства для собственных проб и опытов, не лишаясь при этом других возможностей и не неся какой-либо ответственности за неудачи и ошибки. Однако на более поздних этапах взросления будущему выпускнику все же необходимо такое новообразование как готовность к выбору в различных жизненных личностно значимых ситуациях, когда принятие того или иного решения может определять его

судьбу. Отсюда приходит трактовка термина «Школа индивидуального выбора» не столько как пространства возможностей, сколько как места, где учат и помогают делать (сопровождают) выбор. Организация работы школы исходя из такого понимания должна быть направлена на поэтапное формирование готовности личности к ответственному жизненному выбору.

Таким образом, рассматривая выбор школьника одновременно в трех ракурсах – как *возможность* выбирать, как *необходимость* отдавать предпочтение чему-либо, как *обязанность* нести ответственность за принимаемые решения – образовательная организация создает предпосылки для самоопределения личности, ее ориентаций не на готовые модели поведения, а на развитие собственного опыта. Школа индивидуального выбора выступает для субъекта актуальной жизненной ситуацией, в которой не просто имеется возможность опробовать себя в различных видах деятельности, но формируется сам опыт выбора, определяющего настоящее и будущее школьника.

Соответственно инструментальной основой реализации инновационной модели «Школа индивидуального выбора» выступает *технологии формирования готовности школьников к жизненному выбору через создание личностно значимой ситуации индивидуального выбора*.

Ее компонентами являются а) психолого-педагогическая модель готовности к жизненному выбору, б) критерии и показатели сформированности готовности в соответствии с уровнями образования и этапами ее становления; в) идеи и принципы личностно ориентированного обучения и воспитания; г) содержание и способы психолого-педагогического сопровождения обучающихся в ситуациях выбора; д) типология педагогических личностно значимых ситуаций индивидуального выбора, е) содержательные основы создания личностно значимой ситуации выбора в образовательном процессе, ж) педагогические средства и приемы создания ситуации выбора; з) педагогические средства и приемы формирования индивидуально-личностных предпосылок готовности к качественному выбору.

Для успешной реализации выбранной технологии необходимо формирование у всех педагогов школы соответствующей компетент-

ности в использовании разнообразных педагогических средств создания лично значимых ситуаций неопределенности, выбора, принятия ответственности и др., а также в осуществлении поддержки и сопровождения школьников в ситуациях жизненного выбора.

Опыт реализации в МБОУ Бутурлиновская СОШ инновационной модели «Школа индивидуального выбора» дал возможность определить, что модель профессиональной компетентности педагога в использовании образовательных технологий, обеспечивающих качество жизненного выбора будущего выпускника, включает компоненты, отображенные на рисунке 1:

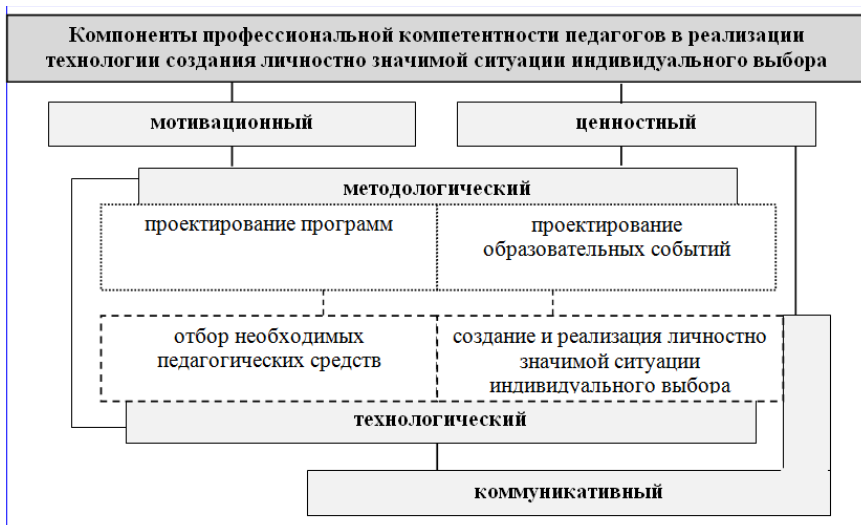


Рис. 1. Компоненты профессиональной компетентности педагогов в реализации технологии создания лично значимой ситуации индивидуального выбора

1) *мотивационный* как устойчивую профессиональную потребность в профессиональном развитии и поиске технологий, методов, приемов работы, обеспечивающих формирование готовности школьников к жизненному выбору;

2) *ценностный* как закреплённость в системе профессиональных ценностей педагогов приоритета

- решения задач личностного развития школьников средствами урочной и внеурочной деятельности,
- учета реальных интересов личности обучающихся в настоящем и будущем,
- реализации принципов «свободы выбора» и «качества выбора»;

3) *методологический* как теоретическую и практическую готовность к проектированию целостного образовательного процесса (реализуемых программ и образовательных ситуаций (мероприятий)), направленного на формирование готовности школьников и выпускников к жизненному выбору;

4) *технологический* как владение педагогами набором педагогических средств, методов и приемов создания лично значимой ситуации индивидуального выбора и психолого-педагогического сопровождения школьника в ситуации выбора, в т.ч. посредством комплексного взаимодействия и сотрудничества педагогов, специалистов службы социально-психолого-педагогического сопровождения и родителей;

5) *коммуникативный* как сформированность профессиональных качеств и умений, обуславливающих способность обеспечивать педагогическое взаимодействие лично значимого и лично ориентированного характера с обучающимися и их родителями (умения коммуникативной рефлексии, построения общения в системе позиций «взрослый-взрослый», развитая эмпатия, владение техникой учебного диалога, техникой постановки вопросов и др.) [6].

Мониторинг качества профессиональной деятельности педагогов по реализации образовательной технологии формирования готовности школьников к жизненному выбору через создание лично значимой ситуации индивидуального выбора включает следующие этапы:

1) выявление уровня (низкого, достаточного, высокого) готовности педагогов к реализации образовательной технологии формирования готовности школьников к жизненному выбору через создание лично значимой ситуации индивидуального выбора, включающего знание и понимание цели, смысла, содержания деятельности, педагогических средств, последовательности действий педагога, показателей достижения результатов;

2) выявление и оценка теоретических (аналитических, исследовательских, проектировочных, рефлексивных) и практических (организационных, коммуникативных, инструментальных) умений педагогов, необходимых для создания разнообразных личностно значимых ситуаций выбора;

3) выявление мотивации педагогов к профессиональному развитию и инновационному поиску

Выявление, апробация, внедрение и распространение эффективных образовательной технологии, обеспечивающих формирование у обучающихся разного возраста готовности к индивидуальному выбору на всех этапах (уровнях) получения общего образования, являясь одной из задач реализации инновационной модели в МБОУ Бутурлиновская СОШ, определяет необходимость функционирования в организации общешкольной методической системы [5], способной обеспечивать инновационную деятельность педагогов в рамках реализуемой модели на следующих четырех уровнях.

1. Уровень индивидуальной методической работы педагогов, обеспечивающей отбор и реализацию приемов и методов создания личностно значимой ситуации индивидуального выбора в урочной и внеурочной деятельности.

2. Уровень предметно-методического объединения, обеспечивающего отбор предметных технологий в рамках учебных дисциплин и междисциплинарных отраслей знаний.

3. Уровень научно-методического совета школы, объединяющего и координирующего все научно-методическую работу, решающего задачи создания условий для творческого роста и обмена опытом педагогов, унифицирующего аналитическую и планирующую документацию и т.п.

4. Уровень общешкольной научно-методической работы, включающей постоянно действующие общешкольные обучающие и научно-практические семинары; организацию обсуждений проектов и результатов инновационной деятельности; выработку единой системы ценностных ориентиров и принципов педагогической деятельности, терминологического аппарата, критериев качества образовательного процесса и его результатов, требований к профессиональным компетенциям (навыкам и умениям, основанным на современных психолого-педагогических и др. знаниях) педагогов и т.п.

Функциональные компоненты общешкольной методической системы представляют собой циклически организованное решение взаимосвязанных задач, отражающее движение педагогического процесса и логику его совершенствования в рамках реализуемой инновационной модели:

1) педагогический анализ актуального состояния функционирующей системы (образовательные запросы обучающихся; достигнутые результаты освоения образовательных программ; имеющиеся организационные, психолого-педагогические, материально-технические, программно-методические и др. условия; уровень профессиональной компетентности педагогов и их образовательные запросы на профессиональное развитие и др.) и выявление дефицитов и потребности во внесении изменений в функционирующую систему;

2) целеполагание (в области совершенствования образовательных технологий формирования готовности школьников к индивидуальному выбору и обеспечения теоретической и практической готовности педагогов к их реализации);

3) планирование общешкольной методической работы на всех четырех уровнях;

4) организация и регулирование общешкольной методической работы (создание необходимых информационных, нормативно-правовых, социально-педагогических, временных, материально-технических, и прочих условий, отслеживание качества методической работы);

5) контроль за достижением планируемых результатов как индивидуально педагогами, так и научно-методической работы педагогического коллектива школы в целом;

6) корректирование методической работы в зависимости от результатов мониторинга ее качества, корректировка каждого из компонентов методической системы в зависимости от выявляемых дефицитов;

7) педагогическую (методологическую) рефлекссию имеющегося опыта, позволяющую оформлять его в виде обобщений опыта, описания принципов работы и эффективных приемов, методов, технологий, выявлять «слабые места» реализуемых технологий и имеющиеся риски для последующего поиска более совершенных способов и форм организации необходимой работы.

Функционирование общешкольной методической системы в контексте решения проблемы развития профессиональной компетентности педагогов по реализации технологий формирования готовности школьников к индивидуальному выбору предполагает следующие действия.

1. Создание временных трудовых коллективов, творческих групп, научно-методических и предметно-методических объединений для решения задач:

- создания и определения (толкования) основного педагогического тезауруса образовательной технологии формирования готовности школьников к жизненному выбору через создание лично значимой ситуации индивидуального выбора, включающего такие понятия как «субъект», «субъектность», «индивидуальность», «личность», «индивидуальный выбор», «ситуация выбора», «свобода выбора», «качество выбора», «личностный смысл», «личностная значимость», «лично значимая ситуация», «лично ориентированное общение», «лично ориентированное воспитание», «лично ориентированное обучение», «личностная ценность», «личностная функция», «самоопределение личности», «самореализация личности», «школа индивидуального выбора» и др.;

- ревизии реализуемых педагогами школы образовательных и воспитательных технологий с точки зрения их непротиворечия концепции лично ориентированного подхода в образовании с одной стороны, и созданию условий для формирования различных компонентов готовности школьников к жизненному выбору – с другой;

- выявления профессиональных дефицитов и затруднений педагогов, связанных с необходимостью создания в своей деятельности педагогических условий (ситуаций, мероприятий) для формирования готовности школьников к жизненному выбору;

- выявления передового опыта школьных педагогов по реализации методов и приемов работы, направленных на формирование компонентов готовности школьников к жизненному выбору;

- конструирования общей педагогической технологии формирования готовности школьников к жизненному выбору с учетом особенностей контингента обучающихся, их образовательных запросов, условий, имеющихся в образовательной организации, осо-



бенностей социокультурной ситуации муниципалитета и организация методологических и методических обучающих семинаров, направленных на формирование единого ценностно-смыслового поля коллективного педагогического субъекта образовательного процесса;

- апробации в опыте педагогов-мастеров новых образовательных технологий, методов, приемов работы;

- проведение внутришкольных конкурсов, педагогических мастерских, мастер-классов, направленных на распространение опыта.

2. Нормативное закрепление в функциональных обязанностях педагогов и специалистов образовательной организации требований, соответствующих реализуемой образовательной модели и обеспечивающих овладение педагогами необходимыми трудовыми действиями, умениями, знаниями.

3. Утверждение плана общешкольной научно-методической работы и системы внутришкольных обучающих мероприятий, плана работы школьного научно-методического совета, индивидуальных планов профессионального саморазвития педагогов, направленного на овладение необходимыми педагогическими средствами, методами и технологиями.

4. Утверждение плана мониторинга качества образовательной (урочной и внеурочной) деятельности педагогов с использованием образовательных технологий, обеспечивающих формирование готовности школьников к жизненному выбору.

5. Реализация общешкольной методической работы. Подготовка методических рекомендаций.

6. Формирование банка педагогических технологий, приемов работы, педагогических ситуаций выбора, образовательных кейсов. Их классификация, систематизация

7. Принятие решений о необходимости внесения изменений в технологию образовательного процесса.

8. Формирование образовательных запросов на повышение квалификации педагогов по выбранному направлению.

9. Принятие решений о стимулировании и поощрениях педагогов, обеспечивающих формирования готовности школьников к выбору.

Таким образом, образовательная организация, реализующая инновационную модель, способна собственными ресурсами обеспечивает профессиональное развитие педагогов и повышение качества образовательного процесса при условии организации общешкольной методической работы под научным руководством сотрудников института развития образования, вузов. Содержание профессионального развития педагогов «Школы индивидуального выбора» должно обеспечивать совершенствование владения педагогическими технологиями личностно ориентированного подхода в образовании. Совокупность используемых методов, приемов, средств, алгоритмов решения педагогических задач можно определить как технологию формирования готовности к жизненному выбору через создание личностно значимой ситуации индивидуального выбора. В результате освоения основной образовательной программы с использованием данной технологии школьник и выпускник обретает способность к развернутой деятельности самоопределения в ситуациях выбора, что можно рассматривать как один из показателей его личностной зрелости.

#### Литература

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с.
2. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – №3. – С. 6-33.
3. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: Феномен содержания / С.В. Кульневич. – Воронеж, 1997. – 235 с.
4. Лещинский В.И. Педагогическая технология личностной ориентации / В.И. Лещинский. – Воронеж: Изд-во им. Е.А. Болховитинова, 2005. – 137 с.
5. Никишина И.В. Инновационная деятельность современного педагога в системе общешкольной методической работы / И.В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2007. – 93 с.
6. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование – поиск новой парадигмы. Монография / В.В. Сериков. – М., 1998. – 180 с.
7. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

## РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 373.3/.5

### **Поликультурное образование: пропедевтика и сущность**

Н.П. Авилова,

муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа №2, г. Воронеж;

Б.Я. Табачников,

Воронежский институт развития образования

Аннотация. В статье рассматривается сущность и своеобразие поликультурного образования. Материал содержит некоторые рекомендации, отражающие оптимальные подходы к формированию поликультурных компетенций.

Ключевые слова: поликультурное образование, бытийный статус личности, человек – носитель культуры, этические задачи, конкурентоспособность детей.

### **Multicultural education: propaedeutics and essence**

N.P. Avilova,

municipal Budget Educational Establishment  
middle School of General education №2, Voronezh;

B.YA. Tabachnikov,

Voronezh Institute for Educational Development

Annotation. The essence and originality of multicultural education is considered in the article. The material contains some recommendations reflecting the optimal approaches to the formation of multicultural competences.

Key words: multicultural education, being status of a person, a person – a carrier of culture, ethical tasks, competitiveness of children.

Сердце, воображение и разум – вот та среда,  
где зарождается то, что мы называем культурой.

*К. Паустовский*

Понимание того, что общество должно воспитывать человека, способного вести межкультурный диалог, не ново. Ещё древние

знали: государство и общество развивается там, где люди способны сотрудничать и взаимодействовать. В свою очередь взаимодействие должно быть основано на знании и способности, увидев и почувствовав особенности иной культуры, найти универсальный язык диалога на основе общекультурных ценностей. Решение этой задачи всегда было важным, поскольку упреждало и смягчало конфликты, неизбежные в человеческом универсуме. Сегодня это тем более важно, потому как мир неуклонно движется по пути глобализации, которая, решая огромное количество сиюминутных коммуникативных проблем, одновременно ставит перед мировым социумом невероятно сложные демографические задачи, сопряжённые с сохранением среды обитания, обеспечения населения планеты водными и съестными ресурсами и, наконец, защиты человечества от реальной ядерной угрозы, которая при нынешнем уровне бряцания оружием становится всё опаснее и опаснее.

В то же время процессы эти обостряют чувства, связанные с этническим самосохранением, что почти автоматически приводит к росту ксенофобии и ощутимо нарастающей агрессивности. Отражением этих тенденций стало формирование различных подходов к подготовке индивидуума, способного жить в мире разнообразных культурных традиций, сливающихся в глобальный общечеловеческий контекст. Исходной точкой и основой решения этих задач всегда было и надолго останется образование, в процессе которого обучающийся должен приобрести новые поликультурные компетенции. Однако, для их формирования остро необходимо создание поликультурной образовательной среды, что представляется делом необычайно сложным и невероятно ответственным. И если процесс формирования предметных компетенций педагогическим сообществом в целом осмыслен и понят, хотя и здесь наши возможности далеко не исчерпаны, то в сфере поликультурности мы касаемся очень тонких эмоциональных сторон бытийного статуса личности. Именно поэтому, моделируя образовательное пространство с очевидными свойствами, мы должны определиться: какой результат нас ожидает в итоге. В свою очередь задача эта требует всестороннего понимания концептуальных теоретических основ разрабатываемой модели. Три основополагающих понятия, на наш взгляд, составляют её фундамент.

Образование – понимаемое как процесс интеллектуально-эмоционального воздействия через создание особой культурной среды с различными траекториями развития личности.

Среда – система влияний и условий формирования личности с заданными характеристиками, а также предоставление разнообразных возможностей для её развития.

Культура – динамическая система правил, установленных группами с целью обеспечения своего выживания, включая установки, ценности, представления, нормы и модели поведения общие для всех, но реализуемые различным образом каждым специфическим объединением внутри сообщества. Эти нормы и модели относительно устойчивы, однако способны изменяться по мере смены поколений [2].

Исходя из этой посылки, мы принимаем определение поликультурной среды как совокупности реалий жизнедеятельности человека, обусловленных творческим, паритетным взаимодействием в одном территориальном, институциональном, историческом комплексе этнических и религиозных культур, целью которого является взаимообогащение и дальнейшее развитие каждой из культур. В этом случае перспективой поликультурного развития становится не интегрированный конгломерат унифицированных культур, а поликультурная среда, где ценность каждой культуры должна расти и тем самым обогащать иные культуры, с которыми она постоянно контактирует.

Поликультурность создает особые условия, в которых развивается формирование каждой отдельной личности и национально-культурных групп, проживающих в многообразном мире. Естественно, в начале движения по этому пути нужно определиться с целями. А цели поликультурного образования сопряжены с целями образования вообще. А именно – развитие личности и её социализация. В контексте нашей модели эти цели конкретизируются и обогащаются следующим образом:

1. Формирование личности, действия и поступки которой определяются, прежде всего, нравственными ценностями.
2. Каждый человек в качестве носителя определённой культуры должен чувствовать себя важной и необходимой частью человеческой цивилизации.

Кроме того, следует понимать особую задачу именно российского образования. С одной стороны, это забота о сохранении в массовом сознании образа России, как некоего этнически многообразного единства и воспитание понимания необходимости взаимного уважения и исторической целесообразности совместного бытия. С другой стороны – возможность органичного вхождения каждого человека – носителя собственной культуры и гражданина РФ – в мировое культурное пространство.

Для достижения этой цели и получения, в конечном счёте человека, действия и поступки которого определяются нравственными ориентирами, должен быть задействован как содержательный потенциал учебных дисциплин во всём разнообразии методико-технологических приёмов, так и огромный ресурс социокультурного и образовательного пространства нашего региона, а по возможности и России в целом. Интеллектуальная, нравственная и организационная составляющие этого процесса могут соединиться в едином образовательном контексте, дополняя и взаимообогащая друг друга. Задача по сложности своей впечатляющая, хотя и не новая, поскольку решалась она с тем или иным успехом на разных этапах российского, а ещё раньше, советского образования.

Достижение этих целей требует решения как минимум трёх групп задач:

- Выбор и использование наиболее действенных способов, приёмов и методов формирования нужных компетенций. С этой целью должна быть переработана рабочая программа педагога и технологическая карта урока.

- Содержание частных образовательных программ должна пронизывать поликультурная составляющая, что само по себе предполагает серьёзную коррекцию основной образовательной программы.

- Создание сложного ценностно-эмоционального комплекса заданий, направленных на формирование социокультурных качеств личности, обладающей устойчивой способностью к межкультурной коммуникации.

Исходя из вышеизложенного, можно констатировать, что в поликультурной образовательной среде одновременно протекают два сопряжённых процесса: процесс приобретения знаний и процесс

формирования специальных компетенций. Результатом этого должна стать образовательная среда, позволяющая интегрировать разнообразный культурный опыт в едином общечеловеческом контексте, и обеспечивающая при этом сохранение этнокультурной идентичности, соединённой с признанием и принятием культурного многообразия. На наш взгляд, именно так возникнут умения, которые входят в понятие поликультурная компетенция.

Каковы структурные элементы предлагаемой модели? Их, как минимум, три: содержательный компонент, организационно-действенный и результативно-диагностический.

Инновационность содержательного компонента заключается в разработке четырёх уровней формирования идентичности:

- этнокультурная, обеспечивающая человеку возможность идентификации в качестве представителя конкретной этноязыковой и этноконфессиональной группы;

- национально-территориальная, обеспечивающая человеку возможность идентификации в качестве представителя национально-территориального сообщества конкретного субъекта Российской Федерации;

- общероссийская (гражданская), обеспечивающая человеку возможность идентификации в качестве представителя российской нации;

- мировая, обеспечивающая человеку включенность в глобальные цивилизационные процессы и возможность идентификации в качестве равноправного члена международного сообщества.

Освоение этих уровней осуществляется через разработку и введение поликультурного компонента в ООП (содержание предметов учебного плана в виде внутрипредметных модулей культурологической тематики, введение новых курсов поликультурной направленности в ту часть учебного плана, которая формируется образовательной организацией).

Главным условием устойчивости и жизнеспособности предлагаемой нами модели является наличие хорошо и целенаправленно подготовленного педагогического коллектива, способного решать трудные задачи поликультурного образования. Осваивать их под силу не просто учителю химии, математики или биологии, но педа-

гогу-специалисту, обладающему знаниями (помимо, химии, математики и т.д.) в области психологии, ориентирующемуся (хотя бы в первом приближении) во всём многообразии технологических подходов и методов обучения, владеющему различными педагогическими техниками и приёмами диалогового общения. Идеальный случай предполагает, сверх того, и основы культурологического образования. Самое главное: в учителе педагогическое и родительское сообщество должно увидеть личность с высокими нравственными характеристиками.

Если мы осознанно становимся на этот путь, стало быть, готовы решать не только этические задачи, но споспешествовать сохранению и обновлению государства, обеспечивать, по мере сил, конкурентоспособность наших детей в постоянно усложняющемся современном мире.

#### Литература

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон. – М.: Омега-Л, 2013. – 134 с.
2. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с.



**Роль практических работ при формировании  
ключевых компетенций учащихся на уроках географии**

Т.В. Калинина,

муниципальное казенное общеобразовательное учреждение  
«Новотроицкая средняя общеобразовательная школа»,  
Петропавловский муниципальный район Воронежской области

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации практических работ по географии. Уделяется внимание краеведческой направленности. На основании анализа результатов отмечена положительная динамика успеваемости. Статья представляет интерес для учителей географии.

Ключевые слова: география; практические работы; методы; почвы; преподавание; компетенции.

**The role of practical work in the formation  
of key competencies of students in geography lessons**

T. V. Kalinina,

municipal State Educational Establishment  
«Novotroitsk middle School of General education»,  
Petropavlovsk municipal district of the Voronezh region

Annotation. The article is devoted to the organization of practical works on geography. Attention is paid to the study of local lore. Based on the analysis of the results, the positive dynamics of academic performance was noted. This article is of interest to teachers of geography.

Key words: geography; practical work; methods; soil; teaching; competence.

Реализация компетентного подхода в обучении учащихся через практическую направленность на уроках географии заключается в создании методических разработок в системе практических работ и практико-ориентированных заданий, направленных на формирование ключевых компетенций учащихся. Интересными возможностями для формирования универсальных учебных действий обладают практические работы на местности.

Выполнение практических работ имеет несколько особенностей:

1) способствует развитию общеучебных умений как компонента стандарта по географии – анализировать, сравнивать, сопоставлять, оценивать, делать умозаключения, высказывать собственное мнение и обосновывать его, представлять результаты работы в различных формах (выводы, тезисы, логические схемы и др.);

2) обеспечивает формирование специфических умений (применять теоретические географические знания на практике, вооружать жизненно важными умениями, такими, как чтение, анализ и сопоставление карт различной тематики, статистических материалов и т.д.);

3) способствует более полному овладению школьниками методов географической науки (традиционные – картографический, описательный, сравнительно-географический, новые и новейшие – статистический, моделирования, прогнозирования, методы полевых исследований);

4) проведение практических работ позволяет применять знания в новых ситуациях, что приведет к осознанию прикладного значения знаний по географии.

При выполнении практической работы необходимо соблюдать требования к их организации:

- ознакомить учащихся с целью проведения работы;
- методически грамотно составить инструкцию для практической работы, это позволяет рационально распределять время, а учащимся дает возможность справиться с заданиями;
- провести инструктаж при применении приборов и инструментов для определения количественных и качественных характеристик компонентов природы;
- создать творческую атмосферу сотрудничества, вносить игровые элементы, что увеличивает степень самостоятельности и позволит учащимся более продуктивно усвоить материал.

При организации практических работ программа определяет лишь общее направление работы, а конкретизирует содержание, выбирает территории исследования и объем задания учитель. В требованиях Федерального стандарта каждый учитель, учитывая конкретные условия класса, имеет право корректировать систему практических работ, зарабатывать свою [3].

В малокомплектной школе достаточно сложно организовать работу в группах, поэтому мы применяем работу в парах. Опыт показывает, что такая организация практической работы позволяет задействовать учащихся всего класса, что дисциплинирует детей и приучает к трудолюбию. Построение работы идёт по принципу от частного к общему: класс делится на пары по составу содержания работы, а затем все данные сводятся к общему выводу и принятию решения, в обсуждении которого участвуют все ученики.

На практических работах выделяются основные этапы: постановка проблемы; поиск решения; выражение решения; реализация продукта (отчет). Таким образом ученики, получая новые знания, проходят все звенья научного творчества. В результате практическая работа обеспечивает учащимся и прочные знания, и интеллектуально-творческое развитие, и воспитание инициативной личности, формирует учебную и исследовательскую компетентность. Такая организация способствует развитию навыков продуктивной работы [2].

На примере изучения темы «Почвы России» рассмотрим практическую работу «Изучение почвы своей местности». Учащиеся проводят элементарный анализ и оценивают качества образцов почвы из разных точек пришкольного опытного участка. Данная форма практической работы может быть отнесена к полевым исследованиям [1].

Выбранная для примера практическая работа актуальна, потому что она позволяет применять полученные теоретические знания на практике. Положительным моментом является и то, что подобные работы на местности носят краеведческий аспект, а это важно в реализации практической направленности географии.

Результаты работы могут использоваться в разделах соответствующих тем в 8, 9 классах, а также на научно-практических конференциях, семинарах, элективных курсах, в качестве рекомендаций при планировании полевых работ на пришкольном участке. Итог работы частично отражен на краеведческом авторском стенде кабинета географии «Наш край юго-восток Калачской возвышенности», где почти весь материал получен в многочисленных полевых исследованиях за годы педагогической деятельности автора, как учителя географии и биологии, совместно с учащимися школы.

Проведение такой работы предусмотрено программой в 8 классе при изучении тем «Почвы, почвенные ресурсы» и «Почвы своей местности», (где можно выступить с оформленным отчетом), а также в 9 классе по теме: «АПК своего региона».

Практическая работа «Изучение почвы своей местности» [4].

Цель: проведение элементарного анализа качества почвы.

Задачи:

1. Изучить теоретический материал по этому вопросу.
2. Определить механический состав почвы.
3. Определить структуру почвы.
4. Исследовать химический состав почвы.
5. Определить содержание гумуса в почве.

Объект: пришкольный участок (несколько точек).

Предмет: почва пришкольного участка.

Задание: на основании результатов исследования качества почвы указанного участка дать рекомендации о возможности выращивания сельскохозяйственных культур.

№1. Определение структуры почвы.

Инструменты: образцы почвы, лупа, линейка, бумага, препаровальная игла.

Ход работы

1. Немного почвы рассыпать тонким слоем на бумаге.
2. Рассмотреть под лупой почвенные комочки (или почвенные агрегаты) и сгруппировать их по величине с помощью препаровальной иглы. Сколько групп получилось?

3. С помощью линейки измерить самые крупные, затем средние и мелкие.

4. Результаты записать в таблицу 3.

Таблица 3. Структура почвы пришкольного участка МКОУ Новотроицкая СОШ.

Почвенные агрегаты	Величина (мм.)	Форма
Крупные		
Средние		
Мелкие		

5. Сделать выводы.

№2. Определение механического состава почвы мокрым (органолептическим) способом.

Инструменты: образец почвы, вода.

Ход работы

1. Взять почву на ладонь, слегка смочить ее водой.

2. Скатать из нее «колбаску» толщиной в 5 мм и свернуть ее в кольцо.

3. Сделать вывод.

- Если «колбаска» рассыпается и не склеивается, то это песок.
- Если «колбаска» получилась, но свернуть ее в кольцо не удалось – она рассыпается, то это супесь.
- Если «колбаска» получилась, а при скручивании ее в кольцо немного треснула, то это суглинок.

- Если «колбаска» скрутилась в кольцо без трещин, то это глина.

№3. Исследование содержания в почве перегноя (метод Густавсона).

Ход работы

1. Взвесить 40 г сухой почвы, в фарфоровой чашке прокалить до тех пор, пока не перестанет выходить дым, и снова взвесить.

2. Так определяется количество перегноя.

3. Сделать вывод.

№4. Определение кислотности почв «народным способом».

Ход работы

1. Поместить по 50 г сухой земли в две емкости.

2. В первую емкость добавить небольшое количество 9% столового уксуса. Если смоченная земля начнет «вскипать», т.е. на поверхности появляются пузырьки, значит почва щелочная, либо нейтральная.

3. В другую емкость добавить небольшое количество раствора пищевой соды. Появившиеся пузырьки свидетельствуют о том, что почва кислая.

4. Полученные результаты записать в таблицу 4.

5. Сделать выводы.

Табл. 4. Результаты исследования физических свойств почвы

Пришкольный участок	Механический состав	Структура	Кислотность	Содержание гумуса, %
№1				
№2				
№3				

В завершении работы обучающиеся обсуждают и коллективно формулируют выводы по качеству почв пришкольного участка и рекомендации о возможности выращивания сельскохозяйственных культур.

Проанализируем тематику и формы рекомендуемых практических работ, согласно действующей программы И.И. Бариновой, В.П. Дронова «География России» 8-9 классов.

Табл. 1. Анализ тематики и формы рекомендуемых практических работ

Программа И.И. Баринаова, В.П. Дронов	Работы с кар- тами и карто- схемами	Работа с учебником и литературой	Работа со ста- тистическим материалом	Работа на местности
8-9класс	40	-	8	2

Из таблицы 1 видно, что предпочтение отдается работам, основанным на изучении и анализе теоретического, картографического и статистического материала.

В подтверждении важности выполнения практических работ на местности был сделан срезовый анализ оценок работ обучающихся (см. табл. 2).

Табл. 2. Результаты успеваемости обучающихся МКОУ Новотроицкая СОШ за 2013-2017 гг. (средний балл)

Год	Практическая работа №2. «Решение задач на определение по- ясного вре- мени»	Практическая работа №3. «Установление взаимосвязи тектонических структур, релье- фа и полезных ископаемых на определенной территории»	Практическая работа №4. «Оценка основ- ных климатиче- ских показате- лей одного из регионов страны для ха- рактеристики условий жизни и хозяйствен- ной деятельно- сти населения»	Практическая работа №5. «Изучение почвы своей местности»
2013	3,6	3,4	3,5	3,7
2014	4,0	3,8	3,6	4,0
2015	3,4	3,4	3,3	3,6
2016	3,8	3,6	3,5	3,8
2017	3,9	3,9	4,0	4,2

Итак, при выполнении практических работ в 8 классе, наблюдается разрыв между общими требованиями программы и фактическим уровнем знаний обучающихся. Обучающиеся испытывают серьезные затруднения в работе с картой, статистическими материалами. Вызывают затруднения задания при самостоятельном изучении новых территорий по карте.

Работы на местности позволяют за счет увеличения практических методов обучения повысить уровень самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Учебная деятельность при аналогичных работах на местности осуществляется на более глубоком уровне, что способствует развитию исследовательских компетенций учащихся. Таким образом, необходимо уделять больше внимания практическим работам на местности.

#### Литература

1. Душина И.В., Летагин А.А., Беловолова Е.А. Практическая составляющая обучения географии – основа формирования компетенций школьников // География в школе. – 2009. – № 1. – С. 43.
2. Сиротин В.И. Практические работы по географии / В.И. Сиротин. – М.: АРКТИ, 2003. – С. 75-85.
3. Добржицкий Б.С., Кондратьев Б.А. Практические работы по физической географии в средней школе / Б.С. Добржицкий, Б.А. Кондратьев. – М.: Просвещение, 1980. – С. 107-110.
4. Татаринцева Е.А. Состав и физические свойства почвы: Методические указания к практическим работам по дисциплинам «Науки о Земле» / Е.А. Татаринцева. – Энгельс: Изд-во ЭТИ (филиал) СГТУ имени Ю.А. Гагарина, 2014. – 24 с.

## РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

УДК 373.3/5

### Работа с одаренными детьми

А.И. Никитина,

муниципальное казенное общеобразовательное учреждение  
«Нижекарачанская средняя общеобразовательная школа»,  
Грибановский муниципальный район Воронежской области

**Аннотация.** Статья посвящена описанию актуальных проблем, с которыми сталкиваются педагоги при работе с одаренными детьми в школе. Автором дана характеристика одаренности как психолого-педагогической категории, также описаны личностные и социально-психологические аспекты проблем одаренного ребенка, обозначена актуальность рассматриваемых вопросов для отечественной педагогической практики. В статье даются общие рекомендации, направленные на повышение эффективности работы с одаренными детьми в условиях школы.

**Ключевые слова:** одаренность, одаренные дети, обучение одаренных детей, методы работы с одаренными детьми, условия развития одаренных детей.

### Work with gifted children

A.I. Nikitina,

municipal State Educational Establishment  
«Nizhnekarachanskaya middle School of General education»,  
Gribanovsky municipal district of Voronezh region

**Annotation.** The article is devoted to the description of actual problems faced by teachers when working with gifted children in school. The author describes the characteristics of gifted children as a psychological and pedagogical category, also describes the personal and socio-psychological aspects of the problems of a gifted child, identifies the relevance of the issues under consideration for the national teaching practice. The article provides General recommendations aimed at improving the effectiveness of work with gifted children in school.

**Key words:** giftedness, gifted children, teaching gifted children, methods of work with gifted children, conditions of development of gifted children.



Актуальность исследования заключается в том, что раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну из главных проблем совершенствования системы образования. Существует необходимость изучить специфику выявления и работы с одаренными детьми.

Работа с одаренными детьми в настоящее время становится все более востребованной обществом. Современный социум заинтересован в воспитании неординарной творческой личности, готовой, при необходимости, проявить высокую творческую активность, умения и способности нестандартного мышления. Рыночная экономика формирует спрос на энергичных, с высоким интеллектом и высокими творческими способностями молодых людей.

Исследованием детской одаренности занимались такие исследователи, как Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, А.И. Савенков, Б.М. Бим-Бад, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.А. Каракowski, М.М. Поташник и др.

Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, А.И. Савенков и другие отмечали необходимость создания таких психолого-педагогических условий, при которых у одаренных школьников возможно развитие мотивационных, интеллектуальных и творческих возможностей для их самореализации в профессиональной деятельности.

Б.М. Бим-Бад, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.А. Каракowski, М.М. Поташник и другие отмечали, что перед школой встала проблема воспитания цельной и нравственной личности, находящейся в гармонии с миром и с собой.

Отечественные педагоги Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.И. Панов, В.П. Лебедева, Ю.Д. Бабева, С.Д. Дерябо, В.А. Орлов, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева, В.А. Ясвин, А.И. Савенков и другие проводили целый ряд исследований по выявлению, обучению и развитию одаренных детей в процессе образования в условиях общеобразовательной школы. В итоге разработаны специальные технологии, изменившие отношение к таким учащимся; выработана стратегия создания новой модели образования [2, с. 34].

Ряд исследователей считают, что одаренность способностями дается человеку от природы и сохраняется на протяжении всей жизни. В то же время, природную одаренность можно развивать, от-

крывая ее новые грани и не допустить ее угасания. Одну из основных задач, как учитель, вижу в выявлении одаренных ребят и работу по их дальнейшему развитию. Несложно выявить одаренных детей. Они всегда очень любознательны, способны самостоятельно мыслить, удивляться, выдвигать несколько версий по одному вопросу, всегда стремятся к большему, не останавливаясь на достигнутом, умеют находить оригинальные решения, имеют способности в прогнозировании, обладают интуицией, всегда упорны в достижении цели, умеют концентрироваться на решении проблемы, отличаются самостоятельностью и адекватной оценкой себя и окружающих.

В работе с одаренными детьми используется урочная и внеурочная формы работы и традиционные методы изучения предмета, так как мы согласны с теми исследователями, которые уверены, что не стоит одаренных детей обучать отдельно. Они должны обучаться вместе со всеми [1, с. 65].

При работе с одаренными детьми опираемся на дидактические принципы: индивидуализации и дифференциации. В урочной деятельности акцентируем внимание обучающихся на межпредметных связях. Организуем дополнительные занятия во внеурочной деятельности в виде различных кружков, ученических научных обществ и т.п. Главной задачей учителя в такой работе является своевременное раскрытие и дальнейшее развитие талантов ребенка.

В целом, начало работы с одаренными детьми разбиваем на несколько основных этапов.

На первом этапе изучаем подходящие методики для изучения психологических особенностей одаренных детей и определяемые планом работы.

На втором этапе изучаем имеющуюся информацию о ребенке (чем увлекается, в какой области наблюдаются успехи и другое). В сборе информации помогают педагогические работники, родители, сами дети.

На третьем этапе создаем оптимальные условия для развития одаренных детей. Отдельная работа ведется с детьми, чья одаренность еще не проявилась. На этом этапе проводятся основные занятия и мероприятия по развитию способностей ребенка. Формы используются самые различные. Это различные кружки, олимпиады,

конкурсы, конференции, индивидуальная работа, КВНы, творческие проекты и т.п.

На четвертом, заключительном этапе, подводятся итоги работы: анализируются результаты, определяются параметры деятельности, которые необходимо изменить, исправить, улучшить [3].

Педагог вместе с психологом отслеживает уровень развития и обученности одаренных детей, проводит необходимую диагностику развития каждого ребенка, отслеживает результаты участия одаренных детей в тех или иных мероприятиях. Ведь все дети талантливы по-своему, необходимо лишь «подобрать ключик» к каждому из них, не нанести вред развитию ребенка, разумно подбирать методы работы.

Таким образом, выбирая формы, методы обучения и воспитания, мы пришли к выводу, что позитивных результатов работы можно ожидать там, где на первом месте стоит личность ученика, а уже потом все остальное. Развивать и поддерживать индивидуальные особенности ребенка, не замедлять рост способностей, максимально расширять круг интересов, развивать критическое мышление – вот основные задачи педагога в работе с одаренными детьми.

#### Литература

1. Лохов М.И. Плохой хороший ребенок. (Проблемы развития, нарушения поведения, внимания, письма и речи) / М.И. Лохов, Ю.А. Фесенко, М.Ю. Рубин. – 2-е издание. – СПб., 2015. – 320 с.
2. Психология одаренности: от теории к практике / А.А. Адаскина и др.; под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2012. – 96 с.
3. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. – М.: Просвещение, 2014. – 136 с.

### **Работа с одаренными детьми**

Е.Ю. Попова, Е.Ю. Зеленова,  
муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа №47, г. Воронеж

Аннотация. В статье рассматривается понятие «детская одаренность». Представлен опыт работы школьной образовательной организации по развитию одаренности школьников.

Ключевые слова: одаренность; детская одаренность; сферы детской одаренности; система работы.

### **Work with gifted children**

E.Y. Popova, E.Y. Zelenova,  
municipal Budget Educational Establishment  
middle School of General education №47, Voronezh

Annotation. In the article the concept of «child talent» is considered. The experience of the school educational organization in developing the giftedness of schoolchildren is presented.

Key words: giftedness; child talent; the sphere of children's giftedness; the system of work.

Одаренность человека – это маленький росточек, едва проклюнувшийся из земли и требующий к себе особого внимания. Необходимо холить и лелеять, ухаживать за ним, сделать все необходимое, чтобы он вырос и дал обильный плод.

*В.А. Сухомлинский*

Несмотря на то, что общество всегда нуждалось в творчески одаренных людях, исследования по психологии талантов и способностей начали появляться лишь с середины XX века, чему способствовало накопление в психологии данных о природе таланта и условиях, обеспечивающих его развитие.

Концепция творческой одаренности, разрабатываемая на протяжении ряда лет А.И. Матюшкиным, позволяет рассматривать структурные элементы одаренности, характеризующие творчество и творческое развитие человека [1]. Автор отмечает, что творческий потенциал личности – основа для развития одаренности. Он считает,

что творческий потенциал заложен в ребенке с рождения и развивается по мере его взросления; его величина варьируется у разных детей в зависимости от их индивидуальных особенностей.

Л.С. Выготский, А.Р. Лурия придерживались мнения о том, что для успешного развития одаренности необходимо создание насыщенной, эмоционально богатой культурной среды, где одаренность ребенка могла бы проявиться, прежде всего, через мотивацию к деятельности с последующим достижением значимых для него результатов [2]. Благодаря погружению ребенка в культуру и культурную среду он получает возможность глубже осознавать и развивать свои интересы.

Еще один подход к изучению и развитию одаренных детей намечен в трудах Н.С. Лейтеса, который сравнивает умственное развитие одаренных с возрастными особенностями обычных школьников [3]. Общая одаренность, по мнению автора, представляет собой совокупность общих способностей. Общими называются умственные способности человека (в отличие от специальных способностей, например, к музыке, к спорту), поскольку они очень широко проявляются в различных видах деятельности и в этом смысле являются общими для разных видов занятий. Поэтому умственная одаренность (или просто одаренность) характеризуется таким уровнем интеллектуального развития, который значительно превосходит возрастные нормы. Н.С. Лейтес отмечает, что сам термин «одаренный ребенок» нельзя признать удовлетворительным, поскольку в нем отчетливо слышится указание на некий природный дар, полученный при рождении, а отводить в развитии одаренности ведущую роль биологической детерминации никак недопустимо, так как задатки (анатомо-физиологические особенности) сами по себе еще не определяют будущее ребенка: формирование, развитие способностей происходит в социальной сфере [4].

В современной школе проблема способностей является одной из самых серьезных проблем. Несмотря на кажущуюся решаемость проблемы способностей (спецшколы, школы с различными уклонами, лицеи и гимназии), дело обстоит гораздо серьезней. Частичное или полное отсутствие современных методик в данных образовательных организациях зачастую не позволяет ребенку полностью проявить всю гамму своих способностей.

В декабре 2010 г. Д.А. Медведев выступил с национальной образовательной инициативой «Наша новая школа», в которой среди пяти основных направлений развития системы образования в России выдвинута идея поддержки талантливых детей.

Для реализации этой идеи был выдвинут ряд задач:

- повысить психолого-педагогические знания по проблемам детской одаренности;
- создать банк одаренных детей;
- обеспечить их развитие в соответствии с индивидуально-возрастными особенностями;
- разработать и внедрить технологии обучения, воспитания и поддержки одаренных детей;
- подготовить учителей для работы с одаренными детьми [5].

Наблюдая за поведением родителей, каждый раз убеждаешься в том, что они мечтают иметь одаренных детей, которые будут хорошо учиться в школе, овладеют множеством знаний, станут деловыми и предприимчивыми. Творческое мышление ребенка зависит от разнообразия его личного опыта, от исполнительских умений и навыков. Школа является тем самым учреждением, где создаются условия для развития способностей и талантов одаренных детей. Но это в идеале. На деле школьному учителю приходится сталкиваться с разнообразными личностями, притязаниями, умениями и надеждами [6].

Целью нашей работы являлся теоретический анализ проблемы способностей и определение направлений ее практического решения. Для нас важный фактор развития детской одаренности – формы организации учебной и внеучебной деятельности. К этим формам мы можем отнести: нестандартное использование времени занятий, опору на опыт и интересы ребенка, акцентирование внимания детей на наблюдениях и экспериментировании, активное участие каждого ребенка в планировании собственной учебно-исследовательской работы, чередование индивидуальной и коллективной работы, использование элементов взаимного обучения.

Учителю начальных классов приходится иметь дело с весьма широким диапазоном уровня начальной подготовки учеников. Это дети, которым родители могли уделять достаточно внимания, с самого рождения воспитывающие гармонично развитую личность,

также это дети, которые до поступления в школу овладели лишь необходимым набором знаний, а также те, кто только начинает свой путь в мире знаний. Учитель начальных классов обязан учитывать всех, с кем ему предстоит работать и соответственно строить свою педагогическую деятельность так, чтобы принять во внимание особенности каждого ученика в классе.

Одаренные дети – особая категория, требующая подчас пристального внимания со стороны учителя. Однако при традиционном подходе к обучению нет возможности адаптироваться к индивидуальным особенностям учащихся во время урока, и способный ребенок чаще всего оказывается вне поля зрения учителя. Постепенно любознательность у таких детей, познавательные потребности и интересы угасают. Такой ребенок, по уровню развития опережая своих сверстников, постепенно понимает, что ему нечему и незачем учиться. Он проецирует этот принцип на весь учебный процесс, воспринимая его как скучный и надоедливый, находя себе дело по интересам все стен школы.

Внеурочная деятельность с одаренными учащимися в условиях внедрения ФГОС приобретает новую актуальность, так как внеурочные формы и методы работы обладают широкими возможностями выявления и развития детской одаренности учащихся. Внеурочная деятельность позволяет наиболее продуктивно осуществлять воспитание и развитие одаренных детей в свободное от обучения время, используя внеурочную деятельность как ресурс, позволяющий достичь нового качества образования [7].

Школа после уроков – это мир творчества, проявления и раскрытия своих интересов, своих увлечений, своего «я». Во внеурочной деятельности есть возможность осуществить взаимосвязь и преемственность общего и дополнительного образования как механизма обеспечения полноты и целостности образовательного процесса.

Мы предлагаем несколько видов деятельности с одаренными детьми, реализуемые в рамках учебного процесса в нашей школе.

1. Кружковая работа.

- кружок «Юный математик». На занятиях кружка учащиеся могут свободно общаться, обмениваться своими идеями, догадками,

творческими мыслями по существу решения математической задачи, проявлять самостоятельность. Из бесед с родителями мы можем сделать вывод, что такими занятиями ребята очень дорожат, порою больше чем обычным уроком. К каждому занятию подбираются задачи на определенную тему и разной степени сложности, таким образом, чтобы среди ребят не было тех, кто ничего не мог решить. Затем принимается совместное решение, какую из задач надо разобрать у доски, какие в группах, добываясь того, чтобы задача была понята каждым учеником. Вместе с ребенком с большим интересом эти задания выполняют и родители, переходя от одного уровня сложности к другому. Учитывая тот факт, что это именно внеклассная работа, учитель и родители имеют возможность разобрать с ребенком любое задание, не ограничивая себя временными рамками традиционного урока;

- кружок «Издательское дело и СМИ». Здесь группа детей работает над созданием и реализацией проекта школьной газеты «Альманах». Проект реализуется на базе МБОУ «СОШ №47» г. Воронеж с 2013 года. Данный вид работы подразумевает более ответственный и самостоятельный подход со стороны учеников. В данном проекте задействованы дети младшего и среднего звена школы. Дети среднего звена выступают в роли писателей, а младшие – иллюстраторов-художников. Темы газет «Альманах» подбираются совместно (учитель и ученик), актуальные и интересные для детей. Данная работа очень сплачивает коллектив разного возраста, учит сотрудничеству в поиске и сборе информации, умению с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли, владеть речью в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

2. Участие в школьных и муниципальных научно-практических конференциях.

Данный вид деятельности, как никакая другая форма внеклассной учебной работы, формирует личностный аспект восприятия знаний, способствует привитию учащимся умений и навыков, культуры интеллектуального и практического труда, умений самостоятельно добывать и пополнять знания, воспитывает общественную активность школьников. Дети активно участвуют в подготовке и проведении конференций «Я исследователь», «Первые шаги в



науку». Наши ученики – постоянные участники интеллектуальных игр и конкурсов «Пегас», «Кенгуру», «Русский медвежонок», «ЧИП». Предусмотрены творческие проекты для младших школьников, такие как «Пасхальная радость», «Сказки Дядюшки Ау», «Весна идет, весне – дорогу!», «Край Воронежский Православный» и т.д.

3. Проектная деятельность учащихся: подготовка и защита индивидуальных и групповых проектов на уровне класса, школы и т.д.

Данный вид деятельности представлен в тематических проектах «Покормите птиц зимой», «Подари книге новую жизнь». Проект «Подари книге новую жизнь» является примером взаимодействия школы и общественной организации. Наша школа находится недалеко от библиотеки им. А.Т. Прасолова и между нами существует тесная связь. Нас часто приглашают работники к себе на тематические мероприятия, где проводят с детьми игры, конкурсы, викторины, показывают презентации. В свою очередь, мы с детьми в библиотеке оказываем посильную помощь: подклеиваем изношенные издания, заменяем обложку у книг. Часто дети приносят книги из дома, и дарят их библиотеке, тем самым пополняя библиотечный запас. Посещая эти мероприятия, мы стараемся прививать у детей любовь к чтению, учим бережливости, культуре общения с книгой и друг с другом.

В качестве вывода следует сказать, что одарённость, талант, гениальность – это высокий уровень развития каких-либо способностей человека. Общим для одарённых детей является потребность в знаниях. Одарённым детям необходимо особое внимание: воспитание, отношение, специальные и индивидуальные учебные программы, подготовленные и ответственные педагоги. Современное состояние общества характеризуется повышением внимания к внутреннему миру и уникальным возможностям отдельно взятой личности. В этой связи на первый план выходит проблема выявления и развития внутреннего потенциала личности человека, степени его одаренности, начиная с самого раннего детства.

Необходимость формировать конкурентоспособного выпускника школы составляет новую задачу совершенствования системы образования и все больше зависит от достижений в области внедрения и использования передовых педагогических технологий.

Литература

1. Матюшкин А.М. Загадки одаренности / А.М. Матюшкин. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 128 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности / Н.С. Лейтес. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1960. – 416 с.
4. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. – М.: Педагогика, 1971. – 72 с.
5. Блинова В.Л., Блинова Л.Ф. Детская одаренность: теория и практика: учебно-методическое пособие / В.Л. Блинова, Л.Ф. Блинова. – Казань: ТГГПУ, 2010. – 56 с.
6. Солодовникова Т.Д. Внеурочная деятельность как средство развития одаренности детей в рамках ФГОС начального общего образования / Т.Д. Солодовникова // Инфоурок [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/masterklass-vneurochnaya-deyatelnost-vneurochnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-odarennosti-detey-v-ramkah-fgos-nachalnogo--1644323.html> (дата обращения 05.03.2018).
7. Иванова Е.А. Формы внеурочной работы с одаренными детьми / Е.А. Иванова // Metod-Kopilka [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.metod-kopilka.ru/formi-vneurochnoy-raboti-s-odarennimi-detmi-75577.html> ((дата обращения 05.03.2018).

	<b>Повышение квалификации педагогических работников</b>	
<i>Мозгарёв Л.В.</i>	Образовательные стандарты и повышение квалификации	3
<i>Лапина Е.В.</i>	Региональный подход к развитию системы повышения квалификации педагогов	14
	<b>Психолого-педагогические особенности педагогической деятельности</b>	
<i>Енин А.В.</i>	Создание и разработка образовательных программ на основе использования базовых компонентов внеурочной деятельности федерального государственного образовательного стандарта	21
<i>Левашова И.В.</i>	Иностранные заимствования в русском языке	33
<i>Попова О.Ю.</i>	Современные методы работы на уроках английского языка на примере театральной педагогики	39
<i>Свинарева М.С.</i>	Совместная деятельность родителей и дошкольного образовательного учреждения как успешная форма развития художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста	45
<i>Полужктова С.И.</i>	Из опыта работы по индивидуальному обучению русскому языку ребенка из семьи с неродным русским языком	56
<i>Обухова Л.А., Грекова Л.А.</i>	Индивидуализация и дифференциация образовательного процесса в области познавательного развития детей средствами игр В.В. Воскобовича	62
	<b>Качество учебно-воспитательного процесса</b>	
<i>Кривцова Т.В., Шпыг Ю.В.</i>	Образовательная среда дошкольных образовательных организаций Воронежской области: от оценки – к развитию	69
<i>Горелова Ю.А.</i>	Образовательный потенциал личностно ориентированной ситуации на занятиях по иностранному языку	81
<i>Гребенников В.В., Шутейникова И.А.</i>	Повышение профессиональных навыков студентов – основа высокого статуса работника	88
<i>Кожевникова Л.М.</i>	«Варяжский вопрос» и историко-культурный стандарт	93

	СОДЕРЖАНИЕ	Стр.
<i>Чудинский Р.М., Быканов А.С., Тропынина Ю.И.</i>	Анализ результатов мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по учебному предмету «Обществознание» в 7-9 классах на территории Воронежской области в 2017 г.	101
<i>Обухова Л.А., Митрофанова Л.В.</i>	<b>Инновационные образовательные технологии</b> Социализация детей дошкольного возраста в образовательной модели «Сад детских инициатив»	113
<i>Неделина С.В.</i>	Профессиональная компетентность педагогов в контексте реализации инновационной модели «Школа индивидуального выбора»	119
<i>Авилова Н.П., Табачников Б.Я.</i>	<b>Реализация компетентного подхода в образовании</b> Поликультурное образование: пропедевтика и сущность	131
<i>Калинина Т.В.</i>	Роль практических работ при формировании ключевых компетенций учащихся на уроках географии	137
<i>Никитина А.И.</i>	<b>Работа с одаренными детьми</b> Работа с одаренными детьми	144
<i>Попова Е.Ю., Зеленова Е.Ю.</i>	Работа с одаренными детьми	148

## Сведения об авторах

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

*Быканов* Анатолий Семенович, кандидат химических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогических измерений ВИРО, г. Воронеж

*Горелова* Юлия Александровна, учитель английского языка I КК МКОУ «Новоусманская СОШ №3» Новоусманского муниципального района Воронежской области

*Гребенников* Виталий Васильевич, кандидат экономических наук, доцент, преподаватель ГБПОУ ВО «Воронежский колледж сварки и промышленных технологий»

*Грекова* Лилия Александровна, старший воспитатель МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №177», г. Воронеж

*Енин* Алексей Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, ведущий эксперт центра научно-исследовательской деятельности ВИРО, г. Воронеж

*Зеленова* Евгения Юрьевна, учитель начальных классов МБОУ «СОШ №47», г. Воронеж

*Калинина* Татьяна Васильевна, учитель географии МКОУ «Новотроицкая СОШ» Петропавловского муниципального района Воронежской области

*Кожевникова* Любовь Михайловна, учитель МБОУ «СОШ №90», г. Воронеж

*Кривцова* Татьяна Валерьевна, заведующий лабораторией проблем детства ВИРО, г. Воронеж

*Лапина* Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, начальник отдела организации повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров ВИРО, г. Воронеж

*Левашова* Ирина Владимировна, учитель иностранного языка МБОУ «СОШ №39», г. Воронеж

*Митрофанова* Людмила Васильевна, заведующий МБДОУ «Слободской детский сад «Пряничный домик» Бобровского муниципального района Воронежской области

*Мозгарёв* Лев Владимирович, кандидат педагогических наук, главный научный сотрудник лаборатории проблем развития кадрового потенциала педагогов по вопросам изучения русского языка ВИРО, г. Воронеж

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

*Никитина* Ангелина Игоревна, учитель русского языка и литературы МКОУ «Нижнекарачанская СОШ» Грибановского муниципального района Воронежской области

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

*Полужктова* Светлана Ивановна, учитель английского языка МБОУ «Гимназия имени А.В. Кольцова», г. Воронеж

*Попова* Елена Юрьевна, учитель начальных классов МБОУ «СОШ №47», г. Воронеж

*Попова* Оксана Юрьевна, учитель английского языка МКОУ «Ермоловская СОШ» Лискинского муниципального района Воронежской области

*Свинарева* Марина Сергеевна, воспитатель ВКК МКДОУ «Новоусманский детский сад №1 ОВ» Новоусманского муниципального района Воронежской области

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

*Тропынина* Юлия Ивановна, научный сотрудник лаборатории педагогических измерений ВИРО, г. Воронеж

*Чудинский* Руслан Михайлович, доктор педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией педагогических измерений ВИРО, г. Воронеж

*Шлыг* Юлия Валентиновна, проректор ВИРО, г. Воронеж

*Шутейникова* Ирина Александровна, руководитель учебного центра профессиональных квалификаций ГБПОУ ВО «Воронежский колледж сварки и промышленных технологий»

## **ВЕСТНИК ВИРО**

### **Выпуск 1**

*Научное издание*

Редактор Е. В. Шишкина

Подписано в печать 28.05.2018. Формат 60×84 1/16

Печать офсетная. Уч.-изд.л. 9,87. Тираж 500.

ВИРО

394043, Воронеж, ул. Березовая Роща, 54