

Научно-методический
электронный журнал



**Калининградский
Вестник Образования**

№ 1 / 2019

апрель

Online ISSN 2658-7203

www.koirojurnal.ru

Содержание

Гребенюк Т. Б. Вступительное слово главного редактора к первому номеру журнала 4

Зорькина Л. А. Приветственное слово учредителя к первому номеру журнала ... 5

МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вейдт В. П. Барьеры восприятия учебной информации в дополнительном профессиональном образовании педагогов 6

Олехнович Н. Е., Бахотский В. В. Ценностно-ориентационный аспект корпоративной модели повышения квалификации педагогов 13

Панюшкина М. А. Взаимодействие в системе «студент-ученик» при формировании оценочно-квалиметрических компетенций будущего педагога 18

ТРЕНДЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кривошеева Е. А. Тренды отечественного образования в аспекте глобализации 22

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ

Павлютенко А. И. Реализация причинно-следственных связей и внутри-предметной интеграции как основы методологического аспекта в преподавании на примере учебного предмета «Химия» в общеобразовательной школе 30

Амвросьева Л. В. Вопросы методики преподавания географии в школе: приемы работы с географической картой 40

Першина О. П., Иксанова Ж. Г. Возможности сетевого взаимодействия в организации проектной деятельности: из опыта работы детского технопарка «Кванториум» 47

ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ, РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

Лопатина Н. А. Развитие гражданского самосознания через опыт проведения благотворительных ярмарок 51

Щепецких К. А. Вопросы стимулирования самосознания и саморазвития студентов 55

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ларина А. Б. Использование ресурсов социального партнерства в инклюзивном образовании школьников 59

Матюнина М. Ю. Представление родителей о школьной медиации 65

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СООБЩЕСТВУ

Зыкова М. Н. К проблеме рефлексии аксиологических оснований деятельности ее субъектом: мифологема человека (ученика) в педагогическом сознании 70

Михалко М. И. Одаренные дети: реалии, перспективы 82

МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ ЗАНЯТИЙ И КОНСПЕКТЫ УРОКОВ

Сыроватко Л. В. Урок в 10 классе «Поэт в галерее, или любите живопись, поэты...» (понятие «лирического повода»)..... 86



Т. Б. Гребенюк |

Главный редактор научно-методического электронного журнала «Калининградский вестник образования», доктор педагогических наук, профессор

Вступительное слово главного редактора к первому номеру журнала

Уважаемые читатели, перед вами — первый номер научно-методического электронного журнала «Калининградский вестник образования».

По нашей задумке, журнал должен стать своеобразной площадкой для научно-методического общения работников системы образования. Поскольку в настоящее время на территории Калининградской области отсутствуют журналы подобного рода, предполагается, что он сможет аккумулировать практический опыт педагогических работников и научные изыскания ученых и методистов в сфере образования, что должно создать условия для синтеза теории и практики.

По итогам выпуска первого номера журналу будет присвоен Международный стандартный серийный номер ISSN. Важно, что все материалы, опубликованные в «Калининградском вестнике образования», будут размещены в Научной электронной библиотеке (eLibrary.ru) и войдут в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ). Это позволит авторам журнала заявить о себе на всероссийском уровне.

Содержание первого номера представлено 14 статьями и семью тематическими рубриками:

- 1) «Методология и организация непрерывного педагогического образования»;
- 2) «Тренды современного образования»;
- 3) «Педагогические технологии и методики»;
- 4) «Образование, воспитание, работа с молодежью»;
- 5) «Инклюзивное образование»;
- 6) «Методические рекомендации педагогическому сообществу»;
- 7) «Методические разработки занятий и конспекты уроков».

Мы очень надеемся, что содержание второго номера журнала будет расширено такими тематическими рубриками, как «Оценка качества образования», «Управление в системе образования» и др. Кроме того, выражаем надежду, что очень важный тематический раздел «Методические разработки занятий и конспекты уроков» станет востребованным как для авторов журнала, так и для его читателей.

«Калининградский вестник образования» открыт для авторов из любого региона России, из любой страны. Ограничения могут касаться только его направленности (это должны быть материалы по педагогике или по педагогической психологии) и языка — журнал ориентирован на русскоязычного читателя.

Приятного чтения!



Л. А. Зорькина |
Ректор Калининградского областного института
развития образования

Приветственное слово учредителя к первому номеру журнала

Старт научно-методического электронного журнала «Калининградский вестник образования» состоялся! Выпуск первого номера — очень волнующее событие: нам удалось не только собрать команду единомышленников из различных сфер системы образования Калининградской области, вошедших в редакцию журнала, но и обозначить основные ценностные ориентиры в тематических рубриках издания.

Президент России поставил сфере образования конкретные задачи, в том числе — обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования, воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности. В центре внимания стоят вопросы цифровизации образования, повышения уровня профессиональной компетентности педагогических

работников, вопросы преподавания русского языка, литературы, отечественной истории и многое другое... Эти и другие задачи легли в основу национального проекта «Образование», и их достижение невозможно без качественного осмысления того опыта, что накоплен в системе образования к настоящему времени. Именно по этой причине «Калининградский вестник образования» может стать уникальной возможностью для переосмысления (профессиональной рефлексии) как фундаментальных аспектов обучения, так и прикладных механизмов внедрения инноваций в сфере образования.

Калининградский областной институт развития образования сделает все возможное, чтобы поддерживать высокий научно-методический уровень публикуемых материалов. Более того, надеемся, что журнал станет реальной методической поддержкой педагогам с большим опытом и начинающим учителям!

В. П. Вейдт | valeriya.veidt@gmail.com

Кандидат педагогических наук

Проректор по научно-методической работе

Калининградский областной институт развития образования

Барьеры восприятия учебной информации в дополнительном профессиональном образовании педагогов

Аннотация. В статье охарактеризовано понятие «восприятие учебной информации» через анализ дефиниций «обучение», «знание» и «информация». Представлены причины, по которым передаваемая в процессе обучения информация не может быть воспринята обучающимися в «чистом» виде и в 100 % объеме. Среди проблем, препятствующих восприятию учебной информации в рамках дополнительного профессионального образования, выделены три типа барьеров — тезаурусные, психологические и познавательные.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, педагог, восприятие, обучение, знание, учебная информация, барьеры восприятия учебной информации, тезаурусные барьеры, психологические барьеры, познавательные барьеры.

Перед тем как приступить к перечислению и анализу существующих барьеров восприятия учебной информации, важно обозначить и тем самым ограничить смысловое поле настоящей статьи.

Во-первых, речь пойдет непосредственно о барьерах восприятия учебной информации (не о барьерах запоминания, переработки или воспроизведения учебной информации и т. п.). Таким образом, первое смысловое ограничение задает требование к определению понятия «восприятие».

Поскольку восприятие является сложным психическим процессом, благодаря которому складывается субъективный образ предмета, явления или процесса [6, с. 76], то отделить его от познавательной деятельности невозможно. Так как обучение напрямую связано с процессом познания, остается признать, что восприятие является первичным действием для формирования знаний, умений, навыков и компетенций.

В этой связи важно отметить три главных свойства восприятия, отражающих качество и количество воспринимаемой учебной информации, — осмысленность, осознанность и преднамеренность (произвольность) влияющих на возможность словесного обозначения

воспринимаемых предметов, явлений или процессов на основе процесса категоризации — отнесения воспринимаемого к определенному классу понятий.

Во-вторых, под восприятием учебной информации подразумевается двусторонний учебный процесс между носителем информации — преподавателем и обучающимися — педагогами, воспринимающими учебную информацию в рамках дополнительного профессионального образования (например, повышения квалификации).

Второе смысловое ограничение состоит в том, что речь идет не о передаче знаний (невозможной по своей сути), а именно о передаче учебной информации. А вот сможет ли обучающийся на основе воспринимаемой учебной информации сформировать знание — вопрос следующего порядка.

В связи с этим имеет смысл наглядно продемонстрировать разницу между понятиями «информация» и «знание» (рисунок 1).

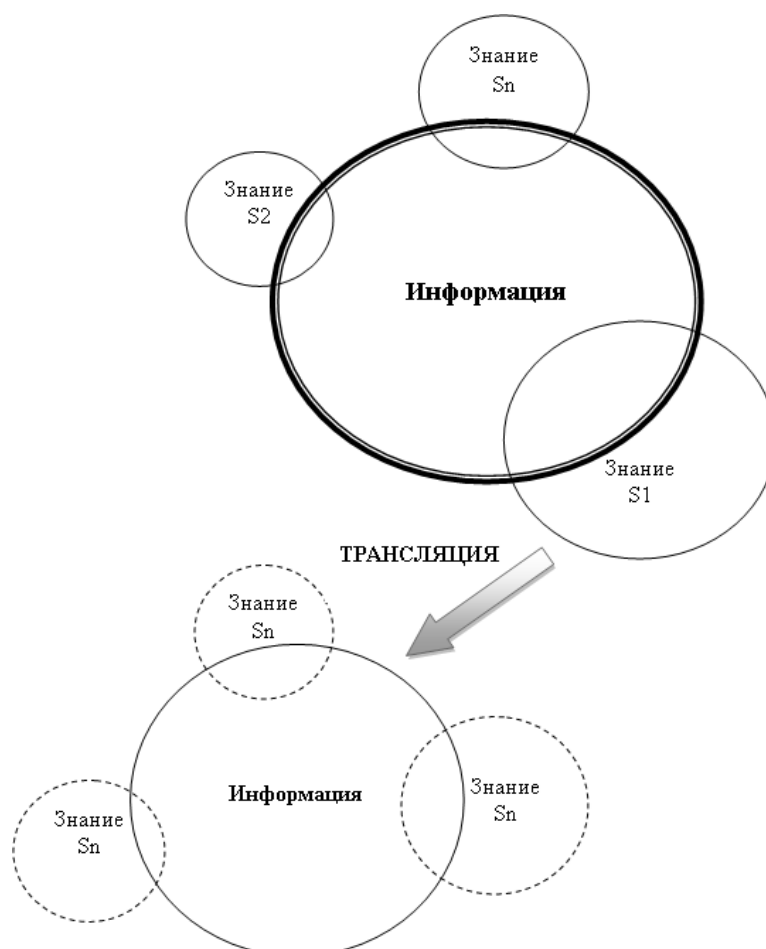


Рисунок 1 — Процесс перехода учебной информации в знания и наоборот

Схема показывает, что существует некоторый объем учебной информации, который однажды в процессе мыслительной деятельности перерабатываются субъектами S1, S2 и Sn (верхние круги) в личностное знание.

Известно, что человек не может усвоить информацию в 100 % объеме по многим причинам: во-первых, у индивида уже имеется некоторый индивидуальный опыт, касающийся усваиваемой информации, а также исходный уровень образованности; во-вторых, каждый субъект воспринимает предлагаемую информацию с учетом собственных интересов и образовательных дефицитов; в-третьих, люди имеют существенные различия в способах переработки одной и той же информации (например, учебная информация, которой преподаватель делится с обучающимися на занятии, будет иметь разные объемы переработки — наглядное отражение этого феномена можно обнаружить в конспектах обучающихся).

Так или иначе, одна и та же информация может быть интерпретирована совершенно по-разному субъектами, работающими с ней, а потому объем, широта и глубина знаний у индивидов также будет различаться. Лучше всего эту мысль выразил профессор В. П. Колесов: «Знания возникают в результате мыслительной деятельности человека, имеющего целью восприятие, осмысление, систематизацию и интерпретацию информации, то есть потоков зрительных, звуковых и других сигналов и сообщений со стороны предметов окружающего мира» [Цит. по:

7, с. 7]. Из этой цитаты можно выделить две важные мысли:

- 1) информация по своей сути является лишь основой для формирования знаний;
- 2) личностное знание индивида невозможно рассматривать вне его сознания и интеллектуальной (по В. П. Колесову — мыслительной) деятельности.

Вернемся к схеме. Когда человек владеет каким-либо знанием, однажды может возникнуть необходимость в его трансляции (нижние круги). Но знание невозможно напрямую передать другим субъектам, поэтому индивид S1 вынужден личностное знание «перевести» в информацию, которая будет являться «сырьем» для формирования знания у других субъектов Sn. Из вышесказанного следует, что информация есть способ сохранения знаний. В силу этого феномена человечеству не приходится, к счастью, заново изобретать колесо.

Итак, после того, как смысловое поле статьи очерчено, обратимся к предмету настоящей работы.

Поскольку восприятие информации — процесс многогранный, сложный, включающий в себя множество этапов и элементов, среди которых особое место занимают психологические и психические особенности обучающихся, а также факторы, относящиеся к условиям и среде проведения учебных занятий, то передаваемая в процессе обучения учебная информация может быть:

- 1) воспринята обучающимися частично

в «чистом» виде, то есть в том смысле, которым наделил ее (информацию) носитель;

- 2) воспринята обучающимися частично в искаженном виде;
- 3) не воспринята обучающимися вовсе.

Как уже было продемонстрировано на рисунке 1, воспринять и усвоить учебную информацию в «чистом» виде невозможно — таковы особенности человеческой психики.

Однако для андрагогики представляет серьезный научный и практический интерес, в каких случаях взрослый обучающийся воспринимает информацию в искаженном виде, а в каких — не может осуществлять познавательные процессы совсем. Причин для этого может быть множество, тем не менее большинство из них сводятся к барьерам восприятия учебной информации.

Вслед за Л. Н. Вавиловой и М. А. Гуляевой, барьер можно трактовать как «сложное субъективное психологическое явление, проявляющееся негативными эмоциями, ограничивающее познавательные возможности индивида и препятствующее построению эффективного учебного процесса» [Цит. по: 2, с. 62].

В системе дополнительного профессионального образования можно выделить три основных типа барьеров, препятствующих восприятию учебной информации:

- 1) тезаурусные;
- 2) психологические;
- 3) познавательные.

Остановимся на каждом типе барьеров восприятия учебной информации.

Тезаурусные барьеры возникают в том случае, когда учебная информация не может быть переработана обучающимися вследствие ограниченных языковых ресурсов, бедности понятийно-терминологического аппарата и скудности профессиональных знаний [3, с. 81]. Вследствие этого формируется, по словам И. Ф. Неволина и М. Б. Позиной, «терминологическая фрустрация», возникающая при неудачной попытке овладеть содержанием изучаемого вопроса [4].

Терминологическая фрустрация между тем проявляется двояко:

- 1) обучающийся испытывает «неосознаваемое неуспевание», то есть происходит иллюзия понимания предмета при его полнейшем непонимании;
- 2) обучающийся способен понять отдельные аспекты изучаемого вопроса, однако цельной картины сложить не удается, таким образом, глубокое и многоаспектное понимание содержания предмета невозможно.

Каждый из двух вариантов приводит к тому, что человеку требуется упрощенный вариант изложения информации, в том числе замена профессиональных терминов терминами бытового характера.

Психологические барьеры есть некоторые внутренние препятствия индивида на пути достижения цели, причем чаще всего такие препятствия приводят к неадекватной пассивности субъекта.

Психологические барьеры могут возникнуть по самым разнообразным причинам, среди которых в сфере дополнительного профессионального образования педагогов можно выделить следующие: несоответствие содержания обучения действительным потребностям и возможностям человека, страх перед новым знанием, антипатия к преподавателю, неготовность следовать определенным нормам и правилам на учебных занятиях и пр.

Особого внимания среди психологических барьеров заслуживают эмоциональные барьеры, когда обучающийся педагог испытывает негативные переживания достаточно остро в случае с малозаметным прогрессом в усвоении учебного материала или низкими результатами тестирования по итогам освоения курса (темы). Кроме того, к эмоциональным барьерам важно отнести переживания по поводу оценивания образовательных результатов в целом, а также боязнь показаться неуспешным.

Познавательные барьеры. Рассматривая сущность познавательных барьеров в системе высшего образования, И. Н. Белянина и И. В. Богомаз приходят к выводу, что затруднения познавательного характера при освоении дисциплины (курса, модуля и т. п.) вызваны низким исходным уровнем подготовки обучающихся к реализации учебной деятельности [1, с. 114]. Таким образом, встает серьезный андрагогический вопрос: по каким причинам взрослые обучающиеся не готовы к учебной деятельности? Более

того, данный вопрос является столь же актуальным в системе дополнительного профессионального образования — в период, когда, казалось бы, педагоги уже имеют серьезный опыт учебной деятельности, в том числе самообразования.

Опираясь на типологию познавательных барьеров И. Н. Беляниной и И. В. Богомаз [Там же], в дополнительном профессиональном образовании среди познавательных барьеров можно выделить следующие:

- 1) мотивационные (превалирование внешней мотивации, вызванной обстоятельствами, не зависящими от человека, над внутренней — личностной);
- 2) дидактические (затруднения, вызванные необходимостью переработки большого объема учебной информации в сжатые сроки курсов повышения квалификации; нежелание / невозможность поставить себя — педагога — снова в роль обучающегося и др.);
- 3) деятельностные (неумение соотнести полученную на занятиях учебную информацию с собственной профессиональной деятельностью).

В целях минимизации воздействия барьеров восприятия учебной информации в системе дополнительного профессионального образования важно соблюдать определенные андрагогические правила обучения взрослых слушателей, среди которых, по мнению Е. М. Попковой [5], особое место занимают следующие: — поддержка к стремлению достижения определенных учебных целей и

- задач (важно показывать, почему то или иное занятие / тема / курс может быть значим и полезен для педагога);
- осмысленность образовательного процесса (необходимо подбирать такие задания и упражнения, которые бы способствовали выработке осознанного отношения к получаемой учебной информации);
 - практикоориентированность учебных занятий (желательно использовать как активные формы организации образовательного процесса, так и предлагать обучающимся педагогам «полезный» учебный материал, обладающий практической направленностью);
 - системность, структурированность и глубина учебного материала (может быть обеспечена за счет представления большего объема учебной информации для самостоятельного ее изучения).

Представляется, что в настоящее время проблематике барьеров (восприятия учебной информации, формирования профессиональных ценностей, развития компетенций и т. д.) в системе дополнительного профессионального образования не уделяется должного внимания. Поэтому задача анализа, систематизации и описания организационно-дидактических условий предупреждения и преодоления барьеров актуальна и требует разрешения.

Список литературы

1. Белянина, И. Н. Познавательные барьеры студентов вуза и педагогические условия их преодоления / И. Н. Белянина, И. В. Богомаз // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). — 2014. — № 2 (143). — С. 114-116.
2. Вавилова, Л. Н. Организационно-дидактические средства предупреждения барьеров слушателей при дистанционном повышении квалификации в системе непрерывного образования / Л. Н. Вавилова, М. А. Гуляева // АКАДЕМИЯ профессионального образования. — 2015. — № 5. — С. 61-67.
3. Вейдт, В. П. Формирование профессионального тезауруса педагога: от теории к практике: Монография / В. П. Вейдт; под науч. ред. Т.Б. Гребенюк. — Калининград: Изд-во Калининградского областного института развития образования, 2016. — 180 с.
4. Неволин, И. Ф. Ключевая роль теоретического знания в эпоху модернизации / И. Ф. Неволин, М. Б. Позина // Вестник «Педагогика и психология». — 2010. — № 1. — С. 50-59.
5. Попкова, Е. М. Типология барьеров в андрагогической модели обучения иностранным языкам и методы их преодоления / Е. М. Попкова // Иностранные языки: теория и практика. — 2010 — № 2 (11). — С. 50-59.
6. Современный психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 634 с.
7. Экономика знаний: Коллективная монография / Отв. ред. д-р экон. наук, проф. В. П. Колесов. — М.: ИНФРА-М, 2008. — 432 с.

V. P. Veidt

Kaliningrad Regional Institute educational development

Barriers of educational information perception in the additional professional education for teachers

Abstract. *The notion "Educational information perception" is characterized through the analysis of the definitions as "education", "knowledge", "information" in this article. The reasons that a transmitted*

information in the process of education can't be perceived by students in a full size and 100 % content are presented. Three types of barriers — thesaurus, psychological and cognitive ones are identified through the analysis of problems of educational information perception in the additional professional education.

Keywords: *additional professional education, educator, perception, education, knowledge, educational information, barriers of educational information perception, thesaurus barriers, psychological barriers, cognitive barriers.*

Н. Е. Олехнович | olehnovich08@yandex.ru

Кандидат педагогических наук, доцент

Доцент кафедры управления развитием образовательных систем

Псковский областной институт повышения квалификации работников образования

В. В. Бахотский | bahotskij.vladimir@yandex.ru

Кандидат технических наук, доцент

Доцент кафедры менеджмента организации и управления инновациями

Псковский государственный университет

Ценностно-ориентационный аспект корпоративной модели повышения квалификации педагогов

Аннотация. В статье рассмотрен ценностно-ориентационный аспект создания и использования корпоративной модели повышения квалификации педагогов. Процесс корпоративного обучения педагогов предполагает освоение технологий командного менеджмента. Командообразование рассматривается как одна из перспективных технологий корпоративного повышения квалификации педагогических работников в контексте проводимых реформ. Способствовать внедрению в практическую деятельность корпоративной модели повышения квалификации могут ценностные установки преобразующего менеджмента: «качество», «развитие», «преобразование».

Ключевые слова: корпоративная модель, повышение квалификации, ценности, командный менеджмент, организационная культура, преобразующий менеджмент.

В системе повышения квалификации идет постоянный поиск новых форм, технологий, моделей работы с педагогами. Связано это с рядом причин. Исторически система российского общего и профессионального образования строилась в соответствии с дидактической триадой «знания-умения-навыки». В условиях социально-экономических перемен возникла необходимость реформирования данной триады в системе повышения квалификации педагогических работников. В соответствии с Федеральной целевой программой развития образования на 2016-2020 годы традиционная триада должна быть дополнена новой дидактической единицей «знания-умения-навыки-опыт деятельности».

Реализация данной задачи в системе повышения квалификации педагогических работников возможна на основе

ряда преобразований, связанных, прежде всего, с системой управления.

Система управления современной образовательной организации представляет собой композицию различных типов и видов менеджмента. Целесообразность использования тех или иных разновидностей определяется с учетом задач, стоящих перед организацией в целом или перед ее отдельными подразделениями. Для проведения изменений возможно использование стратегий инновационного, стратегического, проектного, преобразующего менеджмента. Учитывая особенности управления образовательной системой, возможности преобразующего менеджмента в проведении таких изменений представляются приоритетными.

Преобразующий менеджмент опирается на три ценности — качество, развитие, преобразование. В концепции преобразующего менеджмента «образование — это постоянный и непрерывный процесс развития способностей, повышение интеллектуального уровня и творческого потенциала персонала в процессах его деятельности в организации. Это не просто переподготовка и повышение квалификации, это общий рост образовательного уровня» [Цит. по: 3, с. 598].

Доминирующую роль в преобразующем менеджменте играют следующие ценности:

- качество образовательных процессов;
- формирование и развитие корпоративной культуры;
- образовательные технологии,

способствующие развитию творческих навыков и умений;

- инновационный характер образования;
- формирование исследовательских установок в любом виде деятельности;
- расширение проблемного диапазона мышления посредством соединения и сочетания знаний из разных областей деятельности человека;
- психологическая настройка на инициативность поведения и доброжелательность в оценках коллег [3].

Основанные на данных ценностях модели повышения квалификации могут соответствовать современным требованиям, стоящим перед системой образования. Рассмотрим возможности корпоративной модели повышения квалификации педагогов на основе командного подхода.

В плане мероприятий («дорожной карте») МОН РФ по организации и введению педагогической системы учительского роста (Приказ МОН РФ № 703 от 26.06.2017 г.) предлагается персонифицированная модель повышения квалификации, содержащая два направления. Первое направление — курсы повышения квалификации (предметные и целевые). Второе направление — внутриорганизационное повышение квалификации, одной из форм которого является корпоративная модель повышения квалификации педагогов на основе командного подхода.

Отличие корпоративной модели повышения квалификации от традиционных

подходов к повышению квалификации заключается в учете особенностей данной образовательной организации, ее проблем и профессиональных дефицитов. Акценты смещаются в сторону адаптации данной модели повышения квалификации к реальным условиям и потребностям конкретной образовательной организации. Главное — это учет реальных потребностей. В данной модели активным субъектом становится администрация образовательной организации, играющая ведущую роль в определении содержания курсов, в создании условий их проведения.

Современные методы, формы, средства и технологии обучения взрослых рассмотрены в ряде работ [2, 4, 6]. Опыт корпоративного обучения вызывает особый интерес. Такой опыт есть. В Московском городском педагогическом университете, в институте дополнительного образования реализована модель «Обучение школьных команд» в системе повышения квалификации педагогов [7, 8]. Опираясь на использование командных технологий, командный менеджмент ориентирует педагогический коллектив не только на творчество и совместное участие работников и руководителей в управлении организацией, но и на мотивирование членов команды. Программа корпоративного повышения квалификации педагогов, разработанная на кафедре управления развитием образовательных систем Псковского областного института повышения квалификации работников образования, реализуется на курсах повышения квалификации

учителей средней общеобразовательной школы № 6 г. Великие Луки [5]. В основе данной программы — технологии командного менеджмента, командный подход рассматривается как основной в системе корпоративного повышения квалификации.

Следует отметить, что реализация командного подхода в системе корпоративного повышения квалификации связана с образовательной средой школы, формируемой всем педагогическим коллективом. Чтобы обеспечить эффективность работы педагогического коллектива в условиях реализации ФГОС на основе корпоративной модели, необходимо управлять организационной культурой школы [1]. Каждая образовательная организация имеет свой, только ей присущий организационный стиль, свои принципы, свои ценностные установки, свою систему взаимоотношений. В процессе повышения квалификации слушатели выбирают тот или иной индивидуальный стиль обучения, но независимо от того, какой индивидуальный стиль выбирает слушатель, его ценности, установки, нормы поведения оказывают влияние на процесс обучения. Изучение этих ценностей, в свою очередь, позволяет влиять на восприятие слушателями учебного материала, совершенствовать учебные программы, используя те или иные современные педагогические технологии.

Отношение между культурой и результатами работы организации зависит во многом от содержания тех ценностей,

которые утверждаются конкретной организационной культурой в образовательной организации. Чем выше уровень организационной культуры, тем успешнее командные коммуникации, так как организационно-культурный контекст образовательной организации во многом определяет возможность использования технологий командного менеджмента. Чем сильнее организационная культура, тем эффективнее она сопротивляется попыткам внешних сил или контркультур разрушить ее и тем легче она адаптируется к изменениям, способствуя развитию педагогического коллектива, повышению его квалификации.

Выводы. В развитии системы повышения квалификации педагогических работников в условиях проводимых реформ целесообразно использовать ценностные установки преобразующего менеджмента, который отличается особой методологией в разработке решений преобразующего характера. Корпоративная модель повышения квалификации педагогов отдельной образовательной организации на основе командного подхода позволяет учесть особенности данной образовательной организации, ее профессиональные дефициты и возможности с целью создания эффективной модели профессионального роста педагогических работников.

Список литературы

1. Булатов, З. А. Корпоративная культура в сфере образования / З. А. Булатов, И. А. Гайнуллин, Г. А. Абулханов // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 3. — С. 239-242.
2. Гребенщикова, Н. Б. Опыт применения рефлексивных технологий при реализации программ повышения квалификации преподавателей высшей школы / Н. Б. Гребенщикова, М. П. Ланкина // Образовательные технологии. — 2016. — № 1. — С. 70-79.
3. Коротков, Э. М. Менеджмент: Учебник / Э. М. Коротков. — М.: Издательство Юрайт, 2011. — 640 с.
4. Логинова, Н. Ф. Педагогическая интернатура как современная модель повышения квалификации молодых педагогов / Н. Ф. Логинова // Тенденции развития образования: кого и чему учит урок. — 2017. — С. 64-72.
5. Олехнович, Н. Е. Корпоративная модель повышения квалификации: командный подход / Н. Е. Олехнович, Л. М. Васюцкая // Воспитание и обучение: теория, методика и практика. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. — С. 25-28.
6. Пономарев, Е. А. Организационная модель повышения квалификации педагогов на рабочем месте в форме постоянно действующего проблемного семинара (проект) / Е. А. Пономарев, Ю. А. Сучкова // Методист. — 2016. — № 1. — С. 12-17.
7. Шалашова, М. М. Корпоративная модель повышения квалификации: подготовка школьных команд педагогов для решения ФГОС общего образования / М. М. Шалашова, Н. И. Шевченко // Вестник МГОУ: Серия: Педагогика. — 2016. — № 2. — С. 190-199.

8. Шевченко, Н. И. Корпоративная модель повышения квалификации: новые задачи и подходы. / Н. И. Шевченко, М. М. Шалашова // Профессиональное образование: модернизационные аспекты: Коллективная монография. — 2016. — Т. 8. — С. 176-212.

N. E. Olekhnovich

Pskov Regional Teacher-in-Service
Institute

V. V. Bakhotskii

Pskov State University

**The value-related aspect of the
teacher's continuing profes-
sional development corporate
model**

Abstract. *In the article considers the value-related aspect of the creation and use the teacher's continuing professional development corporate model. The process of teacher's corporate training means the development of team management technologies. According to ongoing reform the team building is considered as one of the advanced technologies for teacher's corporate professional development. The value attitudes of transformative management such as "quality", "development", "transformation" can to contribute the implementation of the professional development corporate model in practice.*

Keywords: *corporate model, professional development, values, team management, organizational culture, transformative management.*

М. А. Панюшкина | marine.panush@mail.ru
Старший преподаватель Института образования
БФУ им. И. Канта

Взаимодействие в системе «студент — ученик» при формировании оценочно-квалиметрических компетенций будущего педагога

Аннотация. В данной статье рассматривается один из подходов к решению проблемы обучения бакалавров педагогического образования — оценивания результатов учебной деятельности. Предлагается использование организации взаимодействия будущих педагогов с учениками, направленного на формирование оценочно-квалиметрических компетенций студентов в процессе их профессиональной подготовки. Статья содержит описание двух выделенных ситуаций педагогического взаимодействия в системе «студент — ученик» на основе ситуационного подхода. Представлены виды оценочно-квалиметрических ситуаций (виртуальных и реальных), дана их краткая характеристика.

Ключевые слова: взаимодействие, взаимодействие в системе «студент — ученик», оценочно-квалиметрические компетенции, формирование оценочно-квалиметрических компетенций, будущий бакалавр педагогического образования.

Сегодня проблема обучения студентов педагогических направлений компетентной оценочной деятельности чрезвычайно актуальна в связи с изменениями

в подходах к оцениванию и обращением к педагогической квалиметрии, позволяющей включить измерение в процесс оценивания. Это вызвано такими тенденциями современного образования, как цифровизация, широкое распространение дистанционного обучения, тестирования и др. Многие преподаватели, а также студенты (будущие педагоги), отмечают свою слабую подготовленность в области оценивания и измерения, недостаточную осведомленность для осуществления грамотной оценочной деятельности. Преподаватели вузов сетуют на отсутствие в учебном плане специально выделенных на обучение оцениванию часов.

Проблема обучения будущих педагогов оцениванию в последние годы стала предметом активных исследований (Н. Б. Фомина, Д. А. Примеров, В. В. Юшкова, Е. В. Коробейникова, Э. Э. Кожевникова, А. В. Мальцев, М. Ю. Мамонтова, А. И. Субботко и мн. др.), ученые предлагают различные средства, модели формирования оценочных и квалиметрических знаний и умений разных категорий педагогов. В связи с насущной необходимостью мы разработали понятие

«оценочно-квалиметрические компетенции педагога», под которым понимается сложная система знаний, умений, свойств и качеств психики и личности, требуемых для оценивания и измерения качества образовательных результатов.

На наш взгляд, одним из основополагающих условий результативного обучения оценочной деятельности является взаимодействие участников образовательного процесса. При реализации оценочной деятельности взаимодействие выступает неизменным, ключевым условием, поскольку оценивание наряду со специальными действиями предполагает обратную связь, обмен оценочным опытом и т. д. Понятие «взаимодействие» весьма универсально. Оно занимает центральное место во многих науках, выступая базовой категорией, лежащей в основе любого развития. Взаимодействие достаточно обстоятельно представлено и как понятие, и как проблема в философии, психологии и педагогике. Учеными введено большое количество терминов и понятий, в совокупности характеризующих проблему взаимодействия на понятийно-терминологическом уровне. Под взаимодействием понимается универсальная форма развития, обоюдного изменения явлений как в природе, так и в обществе, приводящего каждое звено в новое качественное состояние [2]. Данное определение подчеркивает результативную составляющую взаимодействия как нового состояния каждого субъекта взаимодействия, что важно для профессионального становления педагога.

Нами взаимодействие рассматривается в следующих системах: «преподаватель» — «студент», «студент» — «студент», «студент» — «ученик» (см. [1]), что позволяет представить его многопланово и многомерно. В зависимости от субъектов, вступающих в то или иное взаимодействие, меняется и наполняемость, содержание взаимодействия. Данные системы в комплексе отражают процесс подготовки будущих педагогов к реализации объективной оценочной деятельности.

В основе взаимодействия лежит ситуационный подход, предполагающий, с одной стороны, взаимодействие при осуществлении оценочной деятельности, а с другой — рассмотрение субъектов образовательного процесса в качестве активных участников оценивания достижений обучающихся, когда происходит активизация психической активности будущего педагога. Нами вводится понятие «оценочно-квалиметрическая ситуация», предполагающее особый вид интеллектуального взаимодействия субъектов, которое характеризуется особым психическим состоянием субъектов при решении ими задач, связанных с оцениванием и измерением учебных результатов.

Остановимся на рассмотрении взаимодействия между студентом — будущим бакалавром педагогического образования — и учеником.

Ситуационный подход позволяет представить процесс обучения как смену различных ситуаций, в частности, оценочных, направленных на развитие у

студентов самостоятельности при оценивании, на приобретение ими оценочного опыта. В данных условиях важно также обеспечить благоприятный психологический климат.

Данные ситуации условно подразделяются на два вида:

1. *Виртуальная оценочно-квалиметрическая ситуация.* В данной ситуации студенты отрабатывают и применяют полученные оценочно-квалиметрические знания на аудиторных занятиях, разбирая и анализируя спорные случаи на уроках, дилеммы и примеры посредством видеоматериалов. Рассматриваются особенности оценивания устных и письменных работ. При устном оценивании важна объективная оценочная позиция, умение разъяснить, из чего была выведена та или иная отметка. При оценивании письменных работ необходимо четкое соблюдение согласованных с обучающимися критериев оценки. Будущим педагогам можно также предложить оценочные дилеммы. В процессе взаимодействия студентов заслушиваются их мнения, затем после открытого обсуждения принимается коллегиальное оценочное решение. Такое взаимодействие позволяет настроить студентов на объективность и подготовить их к осуществлению грамотных оценочных действий.
2. *Реальная оценочно-квалиметрическая ситуация.* Такая ситуация

возникает, когда студенты осуществляют оценивание достижений учеников в период прохождения производственной практики в школе. Будущий педагог должен стремиться к включению учащихся в оценочную деятельность через объяснение процедуры оценивания, через совместную разработку критериев оценивания, через обучение учащихся самооцениванию и др. Студенты, как правило, ведут дневники по практике и обычно отмечают в них свои впечатления. Важно, чтобы эти дневники характеризовали оценочные ситуации, фиксировали бы успешные оценочные действия и действия, вызвавшие затруднения у будущих педагогов. После окончания практики организуется встреча со студентами, где происходит обмен оценочным опытом, обсуждение возникших затруднений и поиск выхода из них.

При реализации данных ситуаций происходит процесс обогащения будущих педагогов оценочно-квалиметрическими умениями, увеличение оценочно-квалиметрического опыта.

Таким образом, взаимодействие в системе «студент — ученик» позволяет заложить необходимые основы в виде оценочно-квалиметрических знаний и умений, которые студент сможет применить на практике, что впоследствии позволит результативно осуществлять профессиональную педагогическую деятельность, в частности, оценочную ее составляющую.

Список литературы

1. Панюшкина, М. А. Формирование у будущих педагогов оценочных знаний и умений: Методические рекомендации / М. А. Панюшкина; Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта. — Казань: Изд-во «Бук», 2017. — 40 с.
2. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. — М.: Владос, 2010. — 382 с.

Marina Paniushkina

I. Kant Baltic Federal University,
Kaliningrad

The interaction in the system of “student – pupil” in the formation of evaluative qualimetric competencies of future pedagogue

Abstract. *This article shows one of the approaches to the decision of the problem of Bachelor of Pedagogy education in evaluation of educational activities. The use of organization of the interaction between future pedagogues and pupils is considered. It is directed to the formation of students' evaluative qualimetric competencies in the process of their professional training. The article includes the description of two underlined situations of pedagogical interaction in the system “student – pupil” using situational approach. The types of evaluative qualimetric situations are presented (virtual and real). Their brief characteristics are given.*

Keywords: *interaction, interaction in the system «student – pupil», evaluative qualimetric competencies, formation of evaluative qualimetric competencies, future Bachelor of Pedagogy.*

Е. А. Кривошеева | poljakova1987@mail.ru
Педагог дополнительного образования
МАУДО ДЮЦ «на Молодежной»

Тренды отечественного образования в аспекте глобализации

Аннотация. В статье исследуются основные тенденции и проблемы глобализации в отечественном образовании. Рассматривается понятие глобализации образования, его взаимосвязь с интернационализацией и интеграцией. Выделены факторы, которые сегодня способствуют глобализации образования, возможностям и негативным чертам глобализации. Отмечено, что глобализация образования в России сталкивается с рядом тормозящих ее факторов. Определены последние тенденции в сфере глобализации отечественного образования. Сделан вывод о том, что глобализация неизбежно влияет на отечественный образовательный процесс. Это влияние нельзя назвать однозначно отрицательным или положительным. Несмотря на то, что глобализация образования безусловно несет с собой определенные негативные моменты, не стоит это драматизировать.

Ключевые слова: глобализация, дистанционность, интеграция, интерактивность, интернационализация, информатизация, качество образования, национальная идентичность.

Процессы глобализации затрагивают жизнь современного человека во всех

сферах: в экономике, политике, культуре. Не является исключением и образование. Вопрос о том, каким образом влияет на образование глобализация, представляется важным. Поскольку это явление, которое вызывает немало опасений и рождает острые споры между глобалистами и антиглобалистами, следует проанализировать хотя бы некоторые возможности, которые дает современному человеку глобализация в сфере образования, а также те угрозы, которые она может нести [1, с. 8].

Определения глобализации образования не выработано. Пока что это общий термин, который обозначает сложный процесс взаимодействия во всех сферах между государствами и их гражданами. Предшественником термина «глобализация» можно считать термин «интернационализация». В образовании это явление появилось с открытием первых университетов в Европе, не чуждо оно было и России во все периоды ее существования. Обучение российских студентов за рубежом и наоборот вело к взаимному влиянию образовательных идей и подходов. Безусловно, скорость и масштаб этого явления не идет ни в какое сравнение с тем, что мы наблюдаем сегодня.

Существует и еще один термин, который тесно связан с глобализацией — интеграция. Это процесс более глубокий. Здесь наблюдается уже не просто обмен обучающимися, но развитие академических связей. Взаимодействие происходит на более высоком, в том числе и государственном, уровне. Сближение задается культурной и образовательной политикой страны. Возможным становится объединение университетов путем разработки единых программ. Сегодня в нашей стране это развито довольно слабо, практикуется только ведущими вузами страны, однако явление все же имеет место [3].

Интернационализация и интеграция стали основой процессов глобализации в российском образовании всех ступеней. Особенно активно данный процесс пошел после вступления России в ВТО и подписания Болонского соглашения.

Можно выделить ряд факторов, которые сегодня способствуют глобализации образования:

- развитие информационных технологий, что ведет к интеграции региональных образовательных систем;
- запрос общества на проявления толерантности, что объяснимо на фоне многочисленных кризисных явлений в политической жизни;
- готовность многих людей считать западный (и прежде всего американский) образ жизни образцом, идеология потребительства, ради которой можно поступиться национальной спецификой.

Среди названных факторов на первое место считаем необходимым поставить информатизацию. Прогресс глобализации, увеличение ее темпов в образовании идет параллельно с развитием информационных систем. Одной из главных задач образования сегодняшнего дня является применение новейших информационных технологий, поскольку только их применение позволяет реализовать идею образования в течение всей жизни.

Говоря о позитивных сторонах вопроса, то есть о тех возможностях, которые несет с собой глобализация, можно отметить следующие:

- доступ к информации из любой точки мира при помощи Интернета;
- возможность свободного общения и обмена знаниями без территориальных или временных ограничений;
- появление новых программ и предметов, их интеграция с традиционными подходами к образованию;
- новые перспективы для людей с ограниченными возможностями благодаря дистанционному образованию;
- совместное использование в мировом масштабе знаний, навыков и интеллектуальных ресурсов;
- создание благоприятных условий для интернационального понимания, сотрудничества, согласованности и признания культурных различий между странами и регионами.

Следует отметить, что для России с ее населением, которое распределено по громадной территории, при отсутствии

достаточно развитых путей сообщения, с ее сложными социально-экономическими условиями применение дистанционных и иных образовательных технологий, связанных с глобализацией, является особо положительным моментом, тем благом, которое позволяет решить не только проблему обеспечения конституционного права граждан на получение образования, но также сделать профессиональное обучение массовым и качественным.

К негативным чертам глобализации в образовании следует отнести:

- увеличение технологического разрыва и «цифрового барьера» между развивающимися и развитыми странами, нарушение принципа равных возможностей для совместного справедливого использования знаний, интеллектуальных ресурсов и навыков в мировом масштабе;
- уничтожение коренных образовательных культур развивающихся стран в интересах небольшой группы развитых государств;
- рост масштабов культурных заимствований развивающихся регионов у развитых, вплоть до потери идентичности.

В связи с процессами глобализации некоторые авторы говорят о возникновении мировой педагогики, имея в виду унификацию методических подходов к обучению. С этим нельзя не согласиться [2, с. 124]. Однако нельзя не согласиться и с мнением тех, кто говорит о потере национальной идентичности образования [5].

Как представляется, глобализация имеет как положительные стороны, так и отрицательные. Причем их соотношение является разным, например, для разных школьных предметов. В частности, для изучения иностранных языков глобализация несет больше плюсов, чем минусов. Стало гораздо проще практиковаться в произношении, в изучении других культур, общаться с носителями того или иного языка.

При этом глобализация для изучения такого предмета, как история, выглядит уже не столь положительным явлением. Поскольку Россия вступила в Болонский процесс, в школьном преподавании должно уделяться значительное внимание мировой истории. Это неизбежно будет происходить за счет уменьшения объема знаний об истории собственной страны. На практике этого пока не происходит, поскольку для подготовки к сдаче ЕГЭ по истории учителя делают упор все же на ее национальном аспекте. Это не дает нивелировать знания об истории своей нации, однако вступает в противоречие с международными обязательствами в сфере образования, которые взяла на себя Российская Федерация.

На ряд школьных предметов процессы глобализации влияют мало. Это, например, математика или физкультура. Безусловно, глобализация позволяет и здесь получать больший объем знаний и получать их гораздо проще, чем ранее, но принципиально это здесь ничего не меняет.

Как представляется, глобализация школьного образования не должна носить тотальный характер, необходим дифференцированный подход к различным изучаемым предметам. Те из них, которые особенно тесно связаны с национальной идентичностью, должны в наименьшей степени подвергаться глобализационным процессам. Например, после длительного перерыва в национальное образование вернулось сочинение в качестве экзаменационного предмета. Глобальная тенденция внедрения тотального тестирования проявилась у нас в стране снижением качества знаний в области русского языка и литературы. Было решено, что национальный менталитет требует внесения корректив.

Однако можно поставить вопрос о том, нужно ли вообще отстаивать право на национальную идентичность, не проще и не разумнее ли признать каждого учащегося «гражданином мира», перешагнув все существующие барьеры. Думается, это пока что выглядит слишком радикальным шагом.

На сегодня, несмотря на все тенденции сближения, системы образования в разных странах отличаются очень сильно. В западных странах, в отличие от России, зачастую отсутствуют образовательные стандарты, программы не носят четко структурированный характер.

Сломать национальные образовательные традиции одним решением было бы неразумно и привело бы к культурной катастрофе. Изменения могут быть

только постепенными и должны проводиться не ради изменений как таковых, а ради обогащения собственной системы образования тем, что могло бы ее улучшить, не следуя слепо зарубежным образовательным подходам.

Глобализация образования в России сталкивается с рядом тормозящих ее факторов. В частности, процессы глобализации в отношении отечественного образования тормозятся тем, что в нашей стране большинство населения не владеет иностранным, прежде всего, английским, языком. Европейские страны давно уже освоили английский как язык международного общения. Пока нет согласованных с зарубежными программами обучения, интегративных учебников, недостаточен обмен учащимися и педагогами между Россией и другими странами. Так, по некоторым данным, не более пяти процентов преподавателей российских высших учебных заведений имеют постоянные международные образовательные контакты, и еще около 20 % — контакты эпизодические. При этом речь идет в основном о гуманитарных факультетах.

Приходится признать, что сегодня лидерами идей глобализации в сфере образования являются США и европейские страны. Вряд ли можно говорить о том, что уровень образованности школьников и студентов в них более высок, чем в России, но образование тесно связано с экономическими и политическими процессами, поэтому если наши школьники и студенты хотят выйти в перспективе в

«большой мир», им придется играть по правилам этого мира, даже если они очевидно ничуть не лучше отечественных.

Следует учитывать то, что глобализация в сфере образования безусловно связана с трудовой миграцией, и этот процесс будет только усиливаться. На этом фоне знание является своеобразным товаром, который стал частью современного международного рынка образовательных услуг. Также к важным тенденциям следует отнести то, что в мире растет количество стран-экспортеров образовательных услуг. Китай еще недавно импортировал образовательные услуги на пять-шесть миллиардов долларов в год, а в последние три года он активно занимается экспортом образовательных услуг. Меняется картина и для ряда других стран. При этом Россия в качестве экспортера контролирует только около одного процента образовательного рынка, и пока изменений в этом плане не предвидится. По некоторым данным, Россия ежегодно оказывает зарубежным партнерам образовательные услуги на 150-200 миллионов долларов, а покупает их на 1,5 миллиарда долларов.

Для того чтобы включиться в мировой образовательный рынок, России необходимо активно содействовать развитию всех форм сотрудничества. Это позволит занять собственную нишу на мировом рынке образовательных услуг.

Среди последних тенденций в сфере глобализации отечественного образования

считаем необходимым отметить следующие:

1. Имеет место увеличение спроса на высшее образование во всех странах мира. Это связано с тем, что во всем мире более образованные люди имеют более высокий доход, а в обществе потребления это ценится очень высоко. Высшее образование перестало быть элитным, доступным только узким социальным слоям. В России получили распространение образовательные кредиты, что также вписывается в общую картину глобализации образования [4, с. 52].
2. Россия стала больше заботиться о повышении качества образования всех ступеней. Кардинально меняются критерии качества. Школы активно оснащаются компьютерными средствами, это же касается и вузов. Каждый учащийся может получить доступ к учебной информации, находясь в любой точке мира. Библиотечные сети становятся международными. Фактически рейтинги современных университетов учитывают скорость предоставления доступа к интернет-ресурсам.
3. Усиливается борьба с коррупцией. Такие явления, как взяточничество на экзаменах и другие разного рода злоупотребления в образовательной сфере достаточно широко распространены как в развитых странах, так и в развивающихся. Не исключение и Россия. Именно поэтому она следует международному тренду борьбы с коррупцией в сфере образования.

Важной тенденцией и необходимостью сегодняшнего дня становится увеличение открытости образования. Такое образование обеспечивает мобильность и эффективность международного процесса обучения. Цель открытого образования — подготовить учащихся к активной деятельности через какую-то определенную профессиональную область в условиях развития информационного общества. Сегодня учебная деятельность — это важнейшее средство развития каждого человека и общества в целом. Фактически происходит маркизация образования. Оно становится частью сферы предпринимательства, объектом инвестирования средств.

Также проявлением глобализации в отечественном образовании является его интерактивность. Все чаще создаются образовательные организации только заочной формы обучения, вместо преподавателей с обучающимися работают тьюторы. Интерактив становится главным педагогическим инструментом среди электронных образовательных ресурсов. Это неудивительно, поскольку именно современные технологии предоставляют практически неограниченные возможности для такой системы обучения.

Сегодня при наличии потребности каждый может учиться всему, чему захочет, а также получить документальное подтверждение полученных профессиональных навыков. Это в целом делает образование все более доступным и, что немаловажно, прозрачным с точки зрения качества.

События последних лет заставили нашу страну пересмотреть взгляды на роль образования в современном обществе. Стало четко видно, что глобализация хотя и постепенно, но все же неуклонно проникает во все сферы общественной жизни и, в частности, в сферу образования. Это влияет на формулирование целей, содержания, форм и средств образования в разных типах и видах отечественных учебных заведений.

Ведущая международная концепция образования все более совпадает с российской, являясь одновременно либеральной и утилитаристской. Образовательная концепция либеральна, когда она предлагает образовательные отношения как взаимодействие предложения и спроса, когда она внедряет механизмы обмена и производства образовательными продуктами, преобразуя образовательные учреждения в предприятия, действующие на рынке в условиях конкуренции. Но концепция отечественного образования вслед за глобальными тенденциями также и утилитаристская, поскольку считается, что человек должен во всем преследовать свои личные интересы. Все социальные институты необходимы только для того, чтобы быть полезными для конкретного человека. Учебное заведение в этом смысле в виде конечного результата должно снабдить учащихся набором знаний, которые в перспективе откроют им доступ к достижению высокого социального положения.

Таким образом, глобализация неизбежно влияет на отечественный

образовательный процесс. Это влияние нельзя назвать однозначно отрицательным или положительным. Здесь есть и то, и другое. Следует быть готовыми к ряду процессов, которые представляются неизбежными: например, потеря некоторых атрибутов национальной идентичности, более поверхностные знания (получение общих сведений обо всем в целом и ни о чем углубленно). Российское образование объяснимо стремится интегрироваться с образовательными системами ведущих стран, но при этом нерешенными остаются многие внутренние проблемы. Несмотря на то, что глобализация образования безусловно несет с собой определенные негативные моменты, не стоит это драматизировать. Пока что образовательная глобализация для нашей страны — больше стремление влиться в мировой образовательный процесс, чем реальность.

Список литературы

1. Никитенко, В. Н. Российское образование в условиях глобализации на страницах журнала «Философия образования» / В. Н. Никитенко // Философия образования. — 2016. — № 5 (68). — С. 8-17.
2. Носова, Е. А. Процесс глобализации в школьном образовании в США и Великобритании в конце XX — начале XXI в. / Н. Е. Носова // Педагогика и психология: перспективы развития: Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 5 март 2018 г.). — 2018. — С. 120-127.
3. Петрович, О. Г. Глобализация высшего образования России: основные направления деятельности [Электронный ресурс] / О. Г. Петрович // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология. — 2009. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalizatsiya-sistemy-vysshego-obrazovaniya-rossii-osnovnye-napravleniya-deyatelnosti> (дата обращения: 08.02.2019).
4. Сайгушева, С. Н. Влияние глобализации на систему открытого образования как фактора «омассовления» системы элитного образования [Электронный ресурс] / С. Н. Сайгушева // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2018. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-globalizatsii-na-sistemu-otkrytogo-obrazovaniya-kak-faktora-omassovleniya-sistemy-elitnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 08.02.2019).
5. Соколов, А. Б. Национальная идентичность как фактор исторического образования [Электронный ресурс] / А. Б. Соколов // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2018. — № 2. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34942350> (дата обращения: 08.02.2019).

E. A. Krivosheeva

MAUDO DYUC "Na Molodyozhnoi"

The impact of globalization on domestic education: major trends and problems

Abstract. *This article examines the main trends and problems of globalization in domestic education. The concept of globalization of education, its relationship with internationalization and integration is considered. The factors that today contribute to the globalization of education, opportunities and negative features of globalization are highlighted. It is noted*

that the globalization of education in Russia is facing a number of factors hindering it. The latest trends in the globalization of domestic education are identified. It is concluded that globalization inevitably affects the domestic educational process. This influence cannot be called unequivocally negative or positive. Despite the fact that the globalization of education certainly brings with it certain negative aspects, it is not worth dramatizing it.

Keywords: *globalization, distance, integration, interactivity, internationalization, informatization, quality of education, national identity.*

А. И. Павлютенко | pavlyuand@mail.ru

Учитель химии высшей квалификационной категории

МАОУ г. Калининграда лицей № 23

Методист кафедры естественно-математических дисциплин

Калининградский областной институт развития образования

Председатель (руководитель) Ассоциации учителей

и преподавателей химии Калининградской области

Реализация причинно-следственных связей и внутрипредметной интеграции как основы методологического аспекта в преподавании на примере учебного предмета «Химия» в общеобразовательной школе

Аннотация. В статье раскрываются некоторые особенности методологии химии как науки и как учебного предмета в контексте трансформации теории растворов через такие структурные элементы, как понятия, термины и система понятий. Осуществлена попытка установления научного содержания основных понятий теории растворов в школьном курсе химии в свете методологического аспекта в преподавании через реализацию причинно-следственных связей и внутрипредметной интеграции.

Ключевые слова: причинно-следственные связи, интегративный подход, внутрипредметная интеграция, понятие, система понятий, дисперсная система, раствор, истинный раствор, растворитель, растворенное вещество, растворение, растворимость.

Важной составляющей профессиональной деятельности учителя является изучение, отбор и применение необходимых методов, приемов и средств обучения к конкретному учебному предмету. В методике обучения естественнонаучных предметов в силу специфики изучаемых объектов действительности отбор соответствующих элементов дидактики осуществляется не только исходя из общих принципов, законов и закономерностей науки об обучении, но и из методологии естествознания. Так вводится понятие методологического аспекта в преподавании.

Методологический аспект в преподавании — это выявление и осознание тактических действий и тактических задач обучения, практическая реализация которых состоит в выборе конкретных

методов, приемов и средств преподавания предмета [4].

Одним из ключевых компонентов методологического аспекта в преподавания естественных наук является *интегративный подход*, обусловленный, прежде всего, единством изучаемого объекта — природы.

Его основная задача — осуществление некоего перехода от отдельных единиц обучения к сложной системе, направленной на интеграцию дидактических элементов обучения. Этот переход реализуется посредством *внутрипредметной и межпредметной интеграции* через *внутрипредметные и межпредметные связи* соответственно.

Рассмотрим применение внутрипредметной интеграции и реализацию причинно-следственных связей и осуществим попытку проанализировать изучение теории растворов через дефиницию основных понятий по данному разделу в школьном курсе химии.

Теория растворов является одной из фундаментальных теорий химических наук не только в школьном курсе химии, но и в системе химических дисциплин высшей школы.

Одной из важных задач федеральных государственных стандартов является требование к минимуму предметного содержания каждого учебного предмета. Согласно Примерной программе по химии [8] на уровне основного общего

образования изучение растворов обязательно: «... *Растворы. Электролитическая диссоциация. Электролиты и неэлектролиты. Катионы и анионы. Диссоциация солей, кислот и оснований в водных растворах. Реакции ионного обмена в растворах электролитов...*»

Следует отметить, что химический эксперимент является обязательной частью программного содержания, и в Примерной программе он вынесен в отдельный раздел — Экспериментальная химия. Основное внимание по данному разделу химии в химическом эксперименте уделяется реакциям, протекающим в водных растворах.

Если обратиться к Примерной программе по химии [9] на уровне среднего общего образования, то изучение теории растворов с использованием средств внутрипредметной и межпредметной интеграции выходит на иной уровень содержания: «... *Растворение как физико-химический процесс. Тепловые эффекты при растворении. Истинные и коллоидные растворы. Способы выражения концентрации веществ. Сильные и слабые электролиты. Кислотность растворов, понятие о водородном показателе. Понятие о качественных реакциях...*»

Одним из научных и методических рисков при обучении является последовательное формирование понятий и системы понятий. Ярким примером представляется введение понятия «химический элемент», которое с реализацией внутрипредметной интеграции переходит

от «определенного вида атомов» к «виду атомов с одинаковым зарядом ядра».

Химия — сложная наука. Ее особенности предопределяют не только реализацию общедидактических принципов, но и тех, которые продиктованы методологией естествознания. Это, прежде всего, принцип научности, принцип достаточной степени трудности, принцип единства логического и исторического, интегративный подход к обучению, принцип экологизации и химический эксперимент.

Примерная программа задает предметное содержание на определенный период обучения. Представление его авторской программой — это творческий подход самих авторов. Важно, что по окончании каждого периода обучения должны быть достигнуты и продиагностированы планируемые результаты обучения.

Как правило, понятие растворов начинает формироваться в восьмом классе.

Согласно учебнику Г. Е. Рудзитиса, Ф. Г. Фельдмана «Химия. 8 класс» [11] тема «Растворы» занимает место в разделе «Вода. Растворы». Авторы считают, что понятие растворов должно вводиться на основе свойств сложного вещества — воды.

Растворами (по Г. Е. Рудзитису, Ф. Г. Фельдману) называют однородные смеси, состоящие из растворителя, растворенного в нем вещества и продуктов их взаимодействия.

Это определение приводится для бинарных (двухкомпонентных) растворов. Важно отметить, что данная формулировка подчеркивает важнейший признак растворов — *однородность*. Однако понятие однородности не раскрывается должным образом.

Словосочетание в дефиниции растворов «продукты их взаимодействия» отражает сложный физико-химический процесс — *растворение*. Указанная формулировка понятия «растворение» также приведена в учебнике.

При толковании понятия «растворимость» происходит подмена способом представления этого понятия [4]:

Растворимость (коэффициент растворимости) (по Г. Е. Рудзитису, Ф. Г. Фельдману) — максимально возможное число граммов вещества, которое может раствориться в 100 г. растворителя при данной температуре.

Из анализа определения видно, что понятие растворимости подменяется физико-математическим способом представления — коэффициентом растворимости. Это связано со сложностью восприятия данного понятия у обучающихся подросткового возраста. Авторы учебника перешли к количественной интерпретации, используя ее как средство осознания понятия «раствор» и процессов, происходящих при его образовании.

Другой автор, О. С. Габриелян, в своем учебнике [1] дает определение растворам,

исходя из причинно-следственных связей физической и химической теории растворов:

Раствор (по О. С. Габриеляну) – однородная система, состоящая из частиц растворенного вещества, растворителя и продуктов их взаимодействия.

Здесь осуществлена попытка интерпретации понятия однородности: «Отличие раствора от других смесей в том, что частицы составных частей распределяются в нем равномерно, и в любом микрообъеме такой смеси состав одинаков».

Понятия «растворение», «растворимость» не раскрываются. Данная тема вынесена в отдельный раздел «Растворение. Растворы. Реакции ионного обмена и окислительно-восстановительные реакции».

Наиболее полно раскрываются основные понятия теории растворов в свете ярко выраженных принципов научности и интегративного подхода в учебнике Н. Е. Кузнецовой «Химия. 8 класс» [7].

Тема растворов занимает место в разделе «Чистые вещества и смеси», что, прежде всего, предопределено природой раствора как одного из видов однородных смесей.

Раствором (по Н. Е. Кузнецовой) называется однородная система, состоящая из двух или более компонентов (растворителя, растворенных веществ и продуктов их взаимодействия), относительные

количества которых могут изменяться в широких пределах.

Следует отметить, что определение еще раз подчеркивает природу растворов как смесей и выделяет два важных их признака: переменный состав и однородность.

Помимо этого вводятся понятия «растворитель» и «растворенное вещество».

Особенность проявляемых растворами свойств позволяет им занимать промежуточное положение между механическими смесями и химическими соединениями. Используя такие общеучебные методы, как классификация и сравнение, автор отмечает признаки сходства и различия растворов с вышеуказанными объектами.

Также в учебнике приводится корректное определение понятия «растворимость» – способность веществ растворяться в каком-либо растворителе.

Как видно из приведенных основных понятий теории растворов, единства в формулировке и отборе содержания у авторов не наблюдается. Каждый из них по-своему определяет место темы в изучаемом разделе, полноту и количество раскрываемых понятий.

Прежде чем раскрывать основные понятия вышеуказанной теории, следует выстроить логическую цепочку тех из них, которые в той или иной степени характеризуют изучаемые объекты. Затем нужно определить,

какие причинно-следственные связи возникают, какими дидактическими принципами нужно руководствоваться в первую очередь (рисунок 1).

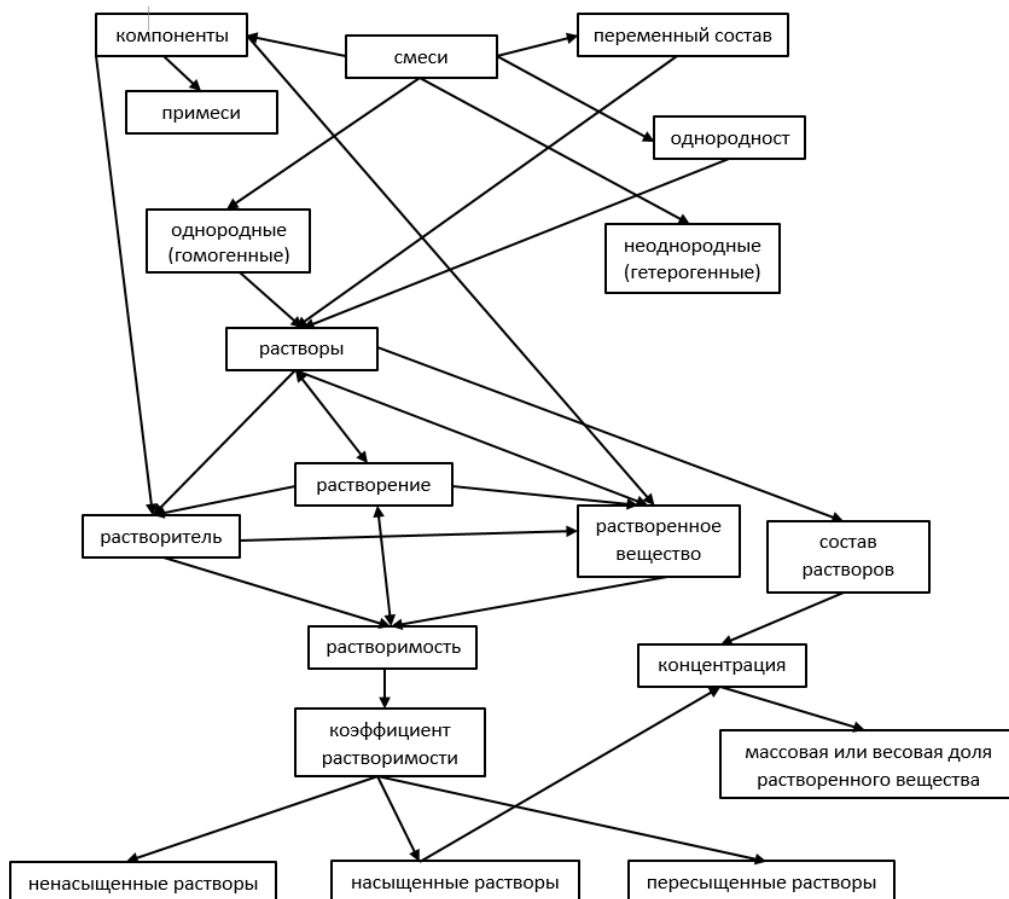


Рисунок 1 – Система понятий «Растворы» в 8 классе

Раствор – гомогенная (однородная) система, образованная из двух и более компонентов и продуктов их взаимодействия, состав которого можно изменять непрерывно в определенных пределах.

Важнейшей характеристикой растворов как однородных смесей является *однородность* или гомогенность. Это означает, что число частиц распределенного

вещества (растворенного) одинаково в любой взятой точке объема раствора.

Растворитель – компонент раствора, который в процессе растворения не изменил свое агрегатное состояние. Если оба компонента в чистом виде находятся в одинаковом агрегатном состоянии, то растворителем является то, чего больше.

Растворенное вещество — компонент раствора, содержащийся обычно в меньшем по сравнению с растворителем количестве.

Растворение — физико-химический процесс образования раствора, завершающийся равномерным распределением частиц одного вещества между частицами другого вещества и сопровождающийся изменением объема и (или) тепловыми эффектами, а иногда и изменением окраски.

Растворимость — способность вещества растворяться в том или ином растворителе с образованием однородной системы.

Абсолютно нерастворимых веществ не существует.

При повышении температуры растворимость большинства твердых веществ возрастает. При повышении температуры растворимость газов уменьшается, но возрастает с увеличением давления.

Раствор, содержащий максимально возможное количество растворенного вещества при данных условиях (температуре, давлении), называют *насыщенным*, с меньшим содержанием этого вещества — *ненасыщенным*, с большим — *пересыщенным*.

Состав раствора определяется не только числом компонентов, но и их содержанием. На практике удобно измерять и вычислять отношения содержаний

компонентов относительно друг друга. В качестве объединения таких величин вводят понятие *концентрации* раствора. Отсюда растворимость как способность можно представить любым типом концентрации насыщенного раствора при заданной температуре и давлении (в случае для газов).

В восьмом классе вводится только понятие массовой доли растворенного вещества в растворе.

Важно показать, что доля содержания элемента системы (химического элемента, газа, растворенного вещества) в какой-либо системе (сложном веществе, смеси, растворе) показывает отношение одноименных величин: конкретная величина, показывающая содержание элемента системы в данной системе к сумме всех величин, из которых складывается система. То есть сущность доли заключается в том, чтобы показать, какой вклад вносит данный элемент системы по отношению ко всей системе. Если такая величина — масса, то эта доля — доля по массе или массовая доля, если объем — объемная доля, количество вещества — мольная или молярная доля.

Применение методов индукции и дедукции должно показать, что массовая доля растворенного вещества есть один из примеров применения понятия «доля» в химии, так как на этот момент школьники имеют представление о массовой доле элемента в сложном веществе, а также знакомятся (в восьмом классе) с понятием «объемная доля газа в смеси».

Если на данном этапе обучения учащихся знакомят с таким важным средством обучения, как таблица растворимости кислот, оснований и солей в воде, то целесообразно ввести качественный критерий оценки растворимости веществ на практике:

- *растворимое вещество Р* — в 100 г воды растворяется > 10 г вещества;
- *малорастворимое вещество М* — в 100 г воды растворяется < 1 г вещества;
- *практически нерастворимое вещество Н* — в 100 г воды растворяется < 0,001 г вещества.

Дефиниция понятий по каждому разделу химии требует знания не только научных основ содержания, но и основных принципов интегративного подхода к обучению. Многие понятия в химии претерпевают качественные и количественные изменения, что должно выводиться логически с установлением причинно-следственных связей и реализацией внутрипредметных связей как ведущего средства внутрипредметной интеграции. Так, на небольшом примере создаются условия для методологического аспекта в преподавании химии.

Согласно содержанию Примерной программы по химии на ступени среднего общего образования и соответственно научной логике изложения материала растворы должны определяться как частный случай дисперсных систем.

Если мы обратимся к большинству авторских программ по химии, то увидим, что изучение дисперсных систем приходится

на 11 класс, где изучаются основы общей химии.

На основе анализа учебников по химии таких авторов, как Г. Е. Рудзитиса и Ф. Г. Фельдмана [10], О. С. Габриеляна [2, 3], Н. Е. Кузнецовой [5, 6] видно, что растворы рассматриваются как частный случай дисперсных систем.

Система понятий «Растворы» претерпевает значительные изменения и выходит на новый качественный уровень осмысления (рисунок 2).

Основные определения по данному разделу остаются такими же, но в некоторых случаях дополняются или вытекают одни из других как частные случаи.

Истинный раствор — гомогенная (однородная) система, образованная из двух и более компонентов и продуктов их взаимодействия, состав которых можно изменять непрерывно в определенных пределах.

Это такие дисперсные системы, в которых степень «дробления» вещества дисперсной фазы соответствует размерам ионов или молекул: $\approx 10^{-9} \text{ м} - 10^{-10} \text{ м}$.

Дисперсионной средой в растворах является *растворитель*, а дисперсной фазой — *растворенное вещество*.

Дефиниции понятий «растворитель», «растворенное вещество», «растворение», «растворимость» и понятия по типологии растворов остаются прежними.

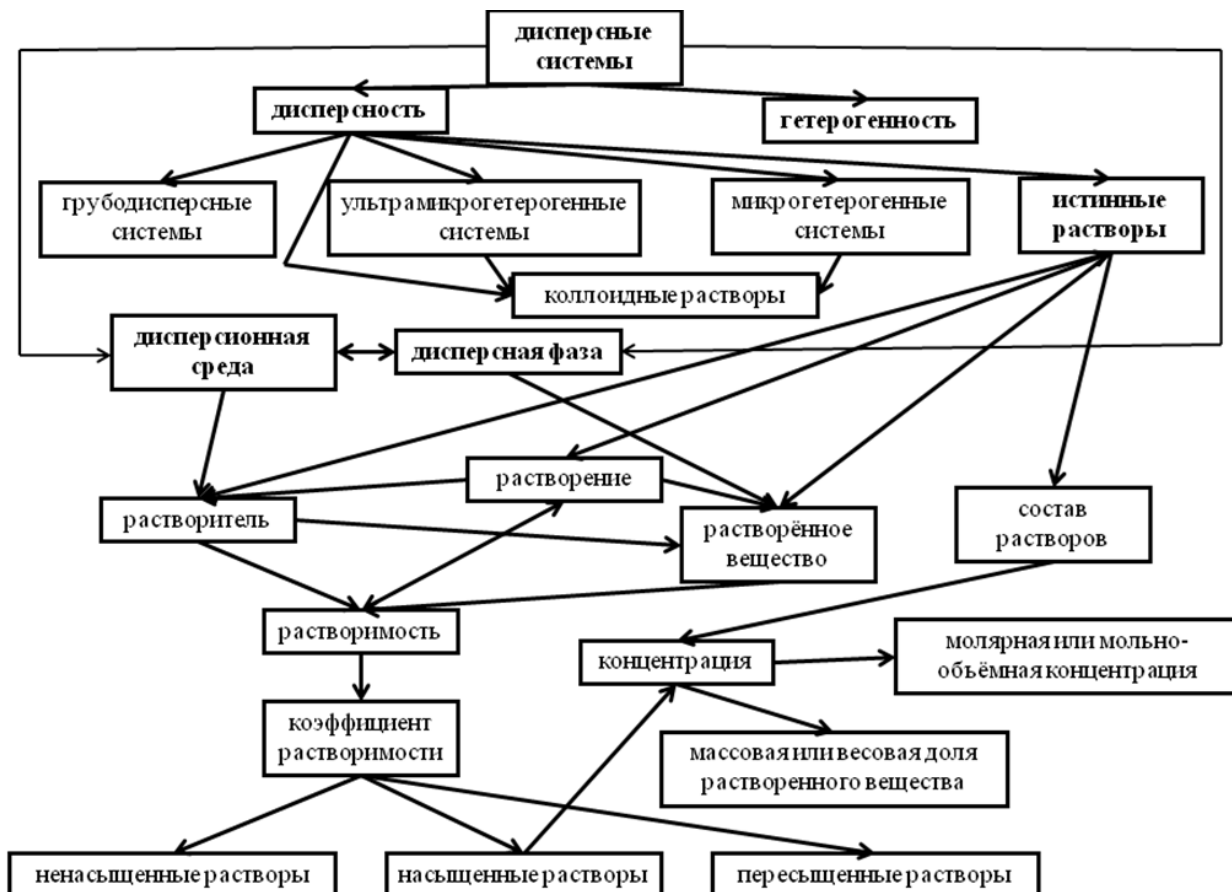


Рисунок 2 – Система понятий «Растворы» в 11 классе

Новый уровень изучения растворов позволяет обратить внимание на некоторые особенности истинных растворов как частный случай дисперсных систем.

Прежде всего, первая особенность кроется в объяснении важного признака дисперсных систем – гетерогенности. Так как в истинных растворах степень «дробления» вещества соответствует размерам молекул (ионов), следовательно, исчезает поверхность раздела, и система становится гомогенной (однородной).

Устойчивость дисперсных систем – это вторая особенность, являющаяся следствием размеров частиц в дисперсных системах.

Следует отметить, что из всех дисперсных систем именно истинные растворы – системы весьма устойчивые.

После объяснения однородности и устойчивости истинных растворов следует осуществить логический переход к сравнению признаков истинных растворов с механическими смесями и химическими

соединениями. Обращая внимание на определение растворов, а именно на возможность изменения их состава в определенных условиях, важно указать на нарушение стехиометрических законов. Это сближает растворы с механическими смесями. А определение растворения (изменение объема и окраски, тепловые эффекты) еще раз показывает, что растворы занимают промежуточное положение между механическими смесями и химическими соединениями.

При переходе к количественным соотношениям в химии в одиннадцатом классе вводится новый тип концентрации — молярная или мольно-объемная.

Понятия химии не формулируются спонтанно, единично и изолированно. Каждый раз это требует знаний научных основ, места конкретной темы в разделе или блоке изучаемых тем. Работа с понятийно-терминологической системой требует применения принципа научности и достаточной степени трудности для научного обоснования и отбора необходимого материала.

Интегративный подход к обучению, установление причинно-следственных связей позволяют выстраивать систему понятий, а также трансформировать и усложнять определения с возрастанием познавательной нагрузки учащихся, качественно и (или) количественно выводя их на новый уровень.

Список литературы

1. Габриелян, О. С. Химия. 8 класс / О. С. Габриелян. — М.: Дрофа, 2013. — 286 с.
2. Габриелян, О. С. Химия. Базовый уровень, 11 кл.: Учебник / О. С. Габриелян. — М.: Дрофа, 2016. — 223 с.
3. Габриелян, О. С. Химия. Углубленный уровень, 11 кл.: Учебник / О. С. Габриелян, Г. Г. Лысова — М.: Дрофа, 2015. — 397 с.
4. Долгань, Е. К. Инновации и современные технологии в обучении химии: В 2 ч. Ч. 2 / Е. К. Долгань. — Калининград: Изд-во КГУ, 2001. — 71 с.
5. Кузнецова, Н. Е. Химия: 11 класс: базовый уровень / Н. Е. Кузнецова, А. Н. Левкин, М. А. Шаталов — М.: Вентана-Граф, 2012. — 208 с.
6. Кузнецова, Н. Е. Химия: 11 класс: базовый уровень / Н. Е. Кузнецова, Т. Н. Литвинова, А. Н. Левкин — М.: Вентана-Граф, 2016. — 432 с.
7. Кузнецова, Н. Е. Химия: 8 класс / Н. Е. Кузнецова, И. М. Титова, Н. Н. Гара. — М.: Вентана-Граф, 2012. — 256 с.
8. Примерные программы основного общего образования. Химия. — М.: Просвещение, 2010. — 48 с.
9. Примерные программы по учебным предметам. Химия. 10-11 классы: проект. — М.: Просвещение, 2011. — 88 с.
10. Рудзитис, Г. Е. Химия. 11 класс: базовый уровень / Г. Е. Рудзитис, Ф. Г. Фельдман. — М.: Просвещение, 2014. — 224 с.
11. Рудзитис, Г. Е. Химия. 8 класс / Г. Е. Рудзитис, Ф. Г. Фельдман. — М.: Просвещение, 2016. — 207 с.

A. I. Pavlyutenko

Lyceum No 23 of Kaliningrad
Kaliningrad Regional Institute of the
educational development

**Implementation of cause-
and-effect relationships and
intrasubject integration as the
basis of the Methodological
aspect in teaching, exemplified
by the «Chemistry» academic
subject in the general education
school**

Abstract. This article reveals some features of the methodology of chemistry as

a science and as an academic subject in the context of the transformation of the theory of solutions through such structural elements as concepts, terms and system of concepts. Current papers discusses an attempt to establish the scientific content of the solutions theory basic concepts in the general education school chemistry course within the methodological aspect of teaching through realization of cause-and-effect relationships and intrasubject integration.

Keywords: cause-effect relations, integrative approach, intrasubject integration, concept, system of concepts, disperse system, solution, true solution, solvent, solute, dissolution, solubility.

Л. В. Амвросьева | kemd53@mail.ru

Аспирант, направление «Науки о Земле»

Балтийский Федеральный университет им. И. Канта

Методист кафедры естественно-математических дисциплин

Калининградский областной институт развития образования

Учитель географии МАОУ г. Калининграда СОШ № 6 с УИОП

Вопросы методики преподавания географии в школе: приемы работы с географической картой

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы методики преподавания школьной географии посредством адаптированных приемов картографического метода, использование географической карты в учебном процессе для выполнения познавательных (учебно-логических, знаково-информационных, исследовательских), регулятивных, коммуникативных действий. Дается анализ картографической грамотности выпускников региона, проблем и перспектив, связанных с внедрением Концепции школьного географического образования, организации учебной деятельности для получения нового образовательного результата.

Ключевые слова: географическая карта, тематическое картографирование, картографический метод, картографическая грамотность.

Изучение и преподавание географии в современной российской школе имеет ряд проблем мотивационного и содержательного характера [2, с.7]. Школьная практика на уроках географии носит

перспективный характер, образовательные результаты будут использоваться выпускниками в течение всей жизни. Снижение познавательной инициативы обучающихся приводит к школьной дезадаптации и девиации.

При формировании универсальных учебных действий необходимо учитывать интеграцию компонентов содержания географического образования с общеучебными умениями [3, с. 5]. ФГОС нового поколения диктует требования формирования картографической грамотности у обучающихся для практического применения. В процессе организации учебной деятельности большое значение имеют географические карты.

Тематическое картографирование — один из видов моделирования явлений и процессов [6, с. 3]. Школьники встречают тематические карты в атласах, контурных картах, рабочих тетрадях, презентациях, энциклопедиях, СМИ.

Ресурсные, экологические, природоохранные, экономические проблемы

развития общества способствуют динамичному развитию и применению тематической картографии, ГИС технологий. Формирование картографической грамотности является приоритетным направлением обучения школьников. Карта — средство зрительной наглядности, она формирует учебные действия и умения:

- определять географическое положение объектов, географические координаты, расстояния;
- изучать природные явления и географические объекты;
- устанавливать причинно-следственные связи и зависимости;
- формулировать выводы, прогнозы;
- создавать географические модели, в том числе и картографические.

Образы территорий дополняются картографической иллюстрацией. Карта как образно-знаковая модель географической информации призвана помочь школьникам в понимании территориального размещения изучаемого объекта, анализе взаимосвязей процессов и явлений. Освоение картографического метода (Н. Н. Баранский, Т. С. Комиссаров, В. П. Максаковский, В. А. Щенев, А. И. Преображенский и др.) приоритетно, в том числе и для школьного географического образования. Карта используется в качестве объекта изучения и в то же время выступает источником знания.

Приемы работы с картографической информацией на уроках географии представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 — Использование картографического метода [3, с. 82]

В 5-7 классах школьники знакомятся с географической картой, в качестве объекта изучения выступают тематические карты, легенда карты. Усложнение познавательных, регулятивных действий в дальнейшем позволяет использовать карты в качестве источника знаний. Например, при использовании комплексных карт школьного атласа за 7 класс формируется представление о хозяйственном использовании природных ресурсов в отдельных странах, взаимосвязи общества и природы, конкретизируются знания по страноведению.

В основе этого приема лежат познавательные (чтение и анализ тематических карт, составление характеристик, формулирование выводов, систематизация материала), регулятивные (приемы ориентирования в источниках информации) действия. На начальном этапе обучения географии школьнику важно действовать по алгоритму, сравнивать результаты с выводами в учебнике, формировать суждения и обмениваться мнениями с одноклассниками и педагогом, что и позволяет овладение учащимися картографического метода в обучении предметной области «География».

Умение читать карту начинает формироваться в начальной и средней школе с определения географических координат, запоминания объектов географической номенклатуры, определения географического положения. По алгоритму отрабатывается *описание географических объектов* (гор, морей, рек и др.). Это одно

из ключевых географических умений на начальном этапе изучения школьной географии.

При выполнении задания ГИА-9 линии 14 проверяемыми элементами содержания являются: географическая карта, план местности, их основные параметры и элементы. Ожидаемый результат выполнения — от 40 до 60 %. Задание данной линии проверяет умение определять географические координаты объектов. Средний процент выполнения задания по определению географических координат в Калининградской области в 2018 году составил 55,11 %.

Картографический материал необходимо использовать на каждом уроке географии для формирования картографической предметной компетенции.

На начальном этапе изучения географии важен прием описания (характеристики) географических объектов и территорий, перечень которых содержится в приложениях учебников географии, по плану. Школьники перечисляют признаки объектов, выявляют причинно-следственные связи между ними, выделяют отличительные признаки, которые объясняют особенности изучаемой территории (Н. Н. Баранский).

У семиклассников формируется умение определять географическое положение объекта частично-поисковым способом с использованием карт школьного атласа. При определении физико-географического положения материка идет

сравнение и изучение новых тематических карт атласа.

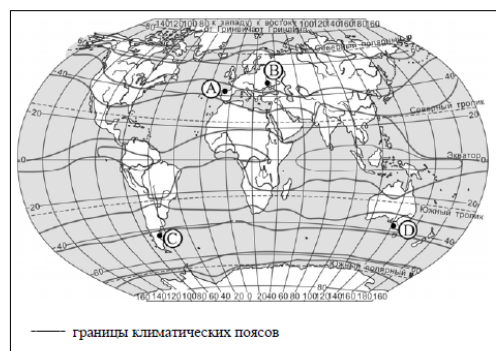
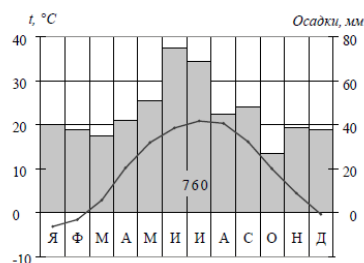
Приведем примеры заданий с картометрическими приемами для начального обучения географии:

По карте атласа определите географические координаты своего населенного пункта, покажите его положение на глобусе;

С помощью каких карт атласа можно описать климат государства Эфиопия, дать характеристику реки Амазонки, определить плотность населения в странах Зарубежной Европы? Укажите тип каждой карты по содержанию и охвату территории [3, с. 84].

Метапредметные результаты обучения включают развитие познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей учащихся [7, с. 8]. От выпускников требуется демонстрация умения анализировать информацию при изучении географического объекта. Рассмотрим пример задания линии 27 по теме «Атмосфера. Распределение тепла и влаги на Земле» из материалов ГИА-9:

Проанализируйте климатограмму и определите, какой буквой на карте обозначен пункт, характеристики климата которого отражены в климатограмме. 1) А, 2) В, 3) С, 4) D [4].



Источниками географической информации, которую школьнику необходимо уметь извлекать для достижения результата, являются карты атласов, диаграммы, картосхемы, статистический материал, информационный материал СМИ.

Важным является сформированность умения извлекать и анализировать данные из различных источников географической информации: карт и атласов, диаграмм, картосхем, статистических материалов, текстов СМИ.

Деятельностный подход рационально используется совместно с исследовательскими действиями. Рассмотрим их на примере региональной географии. Восьмиклассникам предлагается с помощью

картографического материала дать физико-географическую характеристику природы Балтики. В процессе проведения данной практической работы с применением тематических карт ученику необходимо осуществить следующие действия: сбор информации, ее систематизация и осмысление, интерпретация, выдвижение гипотезы, ее обоснование, формулирование выводов, презентация и оценка результатов.

Для Калининградской области задачи становления устойчивого развития как регионального приоритета особенно актуальны [5, с. 211]. Экологизация географического образования должна четко прослеживаться, прежде всего — в региональной географии. С этой целью

используются различные источники информации: издания Русского географического общества, материалы Атлант-НИРО, ведущих вузов региона.

Анализ результатов ГИА-9, ГИА-11, ВПР-6, НИКО-7, НИКО-10 выявил одну из проблем географического образования региона — невысокий уровень картографической грамотности школьников.

Таким образом, учитель географии должен учитывать специфику и важность работы с картографическим материалом, приемов использования карты как источника знаний, в своей работе ему необходимо использовать адаптированные приемы картографического метода (таблица 1).

Таблица 1 — Приемы работы с географической картой [4, с. 87]

Этапы учебной деятельности	Приемы работы с географической картой
Мотивационно-ценностный	Составление описаний территорий, представление карты
Ориентационно-деятельностный	Приемы ориентирования, представление карты
Исполнительный	Составление характеристик территорий, картографические и картоаналитические приемы
Творческий	Картографические и картоаналитические приемы, картографическое моделирование
Оценочно-рефлексивный	Сравнение эталона и результатов географического моделирования, оценивание и самооценивание результатов применения картографического метода

Калининградская региональная ассоциация учителей географии взяла ориентир на повышение уровня функциональной грамотности учащихся, на решение стандартных повседневных задач [1, с.173]. Организация учебной деятельности с получением нового образовательного результата в сфере внедрения Концепции географического образования возможна только при условии проведения полевых практикумов, учебных экспедиций, использования различных форм музейной педагогики в рамках учебных проектов, функционирования школьных летних лагерей. Общение с живой природой возможно в сотрудничестве с региональными общественными организациями, Русским географическим обществом, предметной ассоциацией, ведущими вузами страны и региона.

Список литературы

1. Амвросьева, Л. В. Внедрение концепции школьного географического образования посредством деятельности Калининградской региональной ассоциации учителей географии / Л. В. Амвросьева // Современное управление: векторы развития: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции 15-16 ноября 2018 г. — Саратов: ООО «Амирит», 2018. — С. 172-174.
2. Амвросьева, Л. В. Калининградская региональная ассоциация учителей географии: проблемы и перспективы / Л. В. Амвросьева // Эффективные модели повышения квалификации педагогов: опыт Калининградской области: Сборник научно-методических статей / сост. В. П. Вейдт. — Калининград: Изд-во Калининградского областного института развития образования, 2018. — С. 7-12.
3. Беловолова, Е. А. География: формирование универсальных учебных действий: 5-9 классы: Методическое пособие / Е. А. Беловолова. — М.: Вентана-Граф, 2015. — 224 с.
4. Демонстрационный вариант КИМ ГИА — 9 по географии 2019. ФИПИ [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.fipi.ru> (дата обращения: 09.03.2019).
5. Калининградская область. Природные условия и ресурсы: рациональное использование и охрана: Монография / под ред. Г. М. Федорова. — Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2016. — 224 с.
6. Сладкопевцев, С. А. Тематическое картографирование: Монография / С. А. Сладкопевцев. — М.: Изд-во МИИГАиК, 2010. — 130 с.
7. Таможня, Е. А. География России. Хозяйство. Регионы: 9 класс: Методическое пособие / Е. А. Таможня, Е. А. Беловолова. — М.: Вентана-Граф, 2015. — 136 с.

L. V. Amvroseva

Baltic Federal University. I. Kant
Kaliningrad Regional Institute of the
educational development
School No 6 MAEI HES with PSSO
Kaliningrad

Subjects of the teaching techniques of geography in school: working methods on a map

Abstract. The subjects of teaching school
geography through adapted techniques of

*the cartographic method. Maps use in the
educational process for the implementa-
tion of cognitive (educational – logical,
significant-informative, research), regula-
tory, communicative actions. An analysis
of the cartographic literacy of graduates
in the region, the problems and prospects
associated with the introduction of the
school's Concept geographic education
and the organization of class activities to
obtain a new educational result.*

Keywords: map, thematic mapping, car-
tographic method, cartographic literacy.

О. П. Першина | OPershina@kantiana.ru
Заместитель руководителя
Детский технопарк «Кванториум»

Ж. Г. Иксанова | jixroot@gmail.com
Педагог дополнительного образования по направлению
«Виртуальная и дополненная реальность»
Детский технопарк «Кванториум»

Возможности сетевого взаимодействия в организации проектной деятельности: из опыта работы детского технопарка «Кванториум»

Аннотация. В статье представлен опыт реализации дополнительной общеобразовательной программы по направлению «Виртуальная и дополненная реальность» в детском технопарке «Кванториум» города Калининграда с использованием ресурсов сетевого взаимодействия. Разработанная программа включает в себя ряд мероприятий, разработанных совместно с сотрудниками Музея Мирового океана и направленных на знакомство учащихся с полным циклом разработки проекта по заказу реального сектора «от идеи — до готового прототипа».

Ключевые слова: дополнительное образование, детский технопарк, проектная деятельность, исследовательская деятельность, виртуальная и дополненная реальность, сетевое образовательное взаимодействие.

На сегодняшний день критерием успешности выпускников является не столько результативность в изучении отдельных дисциплин, сколько отношение к процессу собственного образования, стремление и умение самостоятельно добывать и использовать новые знания для решения нестандартных задач, наличие опыта выполнения исследовательской деятельности. Для формирования этих качеств необходимо вовлечение учащихся в активный познавательный процесс, обеспечение свободного доступа к источникам информации, возможность работать совместно как друг с другом, так и с экспертами в различных сферах деятельности. Такое обучение можно эффективно организовать с использованием метода проектов [1].

Под методом проектов понимается система обучения, при которой учащиеся

приобретают знания и умения в процессе выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов.

Образовательный процесс в детском технопарке «Кванториум» г. Калининграда построен таким образом, что в процессе работы над проектом учащиеся приобретают как технологические компетенции (умение работать на станках, моделирование, конструирование, лазерная резка и др.), так и ключевые, необходимые в любой сфере деятельности (умение работать в команде, планировать время и т. д.).

Особое место при разработке образовательных программ, основанных на проектной командной деятельности, педагоги технопарка уделяют сетевому взаимодействию с потенциальными заказчиками результатов работы учащихся: IT-компаниями, промышленными предприятиями и др. Благодаря такому взаимодействию у учащихся появляется возможность познакомиться с предприятиями своего региона, сделать осознанный выбор будущей профессиональной деятельности уже в школьные годы, построить собственную образовательную траекторию. Предприятия, в свою очередь, могут использовать в своей

деятельности и тиражировать результаты работы учащихся, а также выявить среди учащихся будущих специалистов своей сферы [2].

Один из наиболее успешных примеров — разработанная на 2018-2019 учебный год дополнительная общеобразовательная программа по направлению «Виртуальная и дополненная реальность».

Виртуальная и дополненная реальность — инновационные технологии, применяемые сегодня в различных сферах, в том числе в музейной среде, для создания аудиогидов и информационных табличек возле экспонатов, виртуального доступа к экспонатам, отсутствующим на данный момент или доступ к которым ограничен, для «оживления» экспозиций, отдельных экспонатов или информации о них. В связи с этим сотрудники Музея Мирового океана предложили учащимся технопарка разработать приложения виртуальной и дополненной реальности, которые сделали бы более наглядной экспозицию музея «Глубина».

Программа включает ряд мероприятий, разработанных совместно с сотрудниками Музея Мирового океана (таблица 1).

Таблица 1 – Мероприятия программы «Виртуальная и дополненная реальность»

№ п/п	Мероприятия	Участники	Результат
1.	Ознакомительная экскурсия учащихся технопарка по Музею	Учащиеся и педагоги технопарка, методисты и экскурсоводы Музея	Кейс-задачи для учащихся технопарка
2.	Работа над инженерными проектами на базе технопарка	Учащиеся и педагоги технопарка	Инженерный проект
3.	Наставничество в рамках проектной деятельности	Учащиеся и сотрудники технопарка, сотрудники Музея	Консультации сотрудников Музея для учащихся
4.	Презентация учащимися прототипа проекта перед сотрудниками Музея	Учащиеся и педагоги технопарка, методисты и экскурсоводы музея	Рекомендации по доработке инженерных проектов
5.	Экспертная оценка проектных работ учащихся технопарка	Учащиеся и сотрудники технопарка, сотрудники Музея	Заполненные экспертные листы
6.	Передача инженерных проектов учащихся для использования в Музее	Учащиеся и педагоги технопарка, сотрудники Музея	Справка об использовании результатов проектной работы

На первых занятиях предусмотрены образовательные экскурсии по Музею Мирового океана, во время которых учащимся ставятся технические проектные задачи. Затем ребята делятся на команды и приступают к работе над проектами: изучению программ по 3D-моделированию, программированию и сборке приложений, исследованию музейной экспозиции или отдельных экспонатов, непосредственной реализации проекта под руководством педагога технопарка «Кванториум», представлению

промежуточных и конечного результатов работы экспертам – сотрудникам Музея Мирового океана. Итогом реализации программы должна стать передача готового продукта – инженерного проекта – в музей.

Проекты, которые в 2018-2019 учебном году разрабатываются учащимися по заказу сотрудников Музея Мирового океана:

- 1) «Виртуальный мегалодон» – мобильное приложение виртуальной

реальности, которое с помощью VR-очков позволяет увидеть вымершее существо и прослушать о нем информационную справку;

- 2) «ARWhale» — приложение дополненной реальности, которое позволяет «оживить» огромный скелет кашалота, главный объект выставки, с помощью смартфона или планшета.

В процессе работы над проектами учащимися технопарка «Кванториум» был проведен опрос посетителей Музея Мирового океана, в результате которого был сделан вывод: 92 % опрошенных считают, что проекты учащихся сделают экспозицию «Глубина» более наглядной.

Таким образом, в процессе решения проектных задач учащиеся знакомятся с полным циклом разработки проекта «от идеи — до готового прототипа», приобретают компетенции в сферах виртуальной и дополненной реальности (3D-моделирование, работа в среде Unity3D, знание принципов работы VR/AR-устройств и др.), а также компетенции, необходимые в любой сфере деятельности: исследовательские, коммуникативные и т. п.

Музей Мирового океана, в свою очередь, получает интерактивные площадки, которые, по результатам опроса посетителей, сделали бы экспозиции музея более наглядными.

Список литературы

1. Волкова, Е. А. Проектная деятельность учащихся: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / Е. А. Волкова

// Электронный научный журнал «Наука и перспективы». — 2015. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-uchaschihsya-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 11.03.2019).

2. Першина, О. П. Сетевое образовательное взаимодействие в организации технического творчества школьников / О. П. Першина // Школа и производство. — 2018. — № 2. — С. 36-39.

O. P. Pershina

Technopark "Kvantorium", Kaliningrad

Z. G. Iksanova

Technopark "Kvantorium", Kaliningrad

Networking opportunities in project activity organization: experience of children's technopark "Kvantorium"

Abstract. *The article devoted to implementation of additional educational program "Virtual and augmented reality" in the children's technopark "Kvantorium" of Kaliningrad with use of networking resources. The actual program includes a set of activities, created in collaboration with Museum of the World Ocean workers and aimed at introducing students the full cycle of project development by real sector request "from idea — to fully functioned prototype"*

Keywords: *additional education, project activity, research activity, virtual / augmented reality, educational networking.*

Н. А. Лопатина | lnalmk2002@mail.ru
Учитель технологии
Педагог дополнительного образования
МАОУ г. Калининграда СОШ № 7

Развитие гражданского самосознания через опыт проведения благотворительных ярмарок

Аннотация. В статье представлен опыт работы по организации и проведению благотворительных акций и ярмарок. Описаны особенности реализации проекта, направленного на осуществление благотворительной деятельности, которая способствует духовно-нравственному воспитанию школьников, развитию их гражданского самосознания, социальных качеств, ценностей и идеалов, благодаря которым человек становится активной личностью. В статье показана ведущая роль обучающихся в благотворительной деятельности образовательной организации.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, социализация личности школьника, благотворительные ярмарки, акции, проекты, реализация изделий декоративно-прикладного творчества, благотворительные концерты.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что «воспитание — это деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе

социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [Цит. по: 1].

Таким образом, духовно-нравственные ценности должны быть той основой, на которой в процессе обучения и воспитания личности будут формироваться качества достойного гражданина своей страны.

На протяжении многих лет МАОУ г. Калининграда СОШ № 7 реализует федеральные государственные образовательные стандарты и работает по нескольким направлениям, одним из которых является духовно-нравственное развитие обучающихся.

Актуальность данного направления обусловлена необходимостью в создании инструмента, направленного на духовное просвещение личности, формирование ее гражданской идентичности, социальных качеств, ценностей и идеалов, благодаря которым человек становится полноценным гражданином.

Перед учителем технологии — автором статьи — стояла задача найти условия, позволяющие ребенку проявить собственную инициативу в реализации социально значимого проекта. Таким проектом стала благотворительная ярмарка.

Цель проекта — организация ярмарки в рамках благотворительной акции «Ты нам нужен».

Идея благотворительных ярмарок основывается на опыте русского и российского меценатства, принципах традиционного и проверенного временем образования, ориентированного на духовно-нравственное воспитание подростков.

Проект по благотворительности реализуется в ходе учебной и внеурочной деятельности и направлен на развитие каждого воспитанника кружка дополнительного образования «Рукодельница», а также обучающихся на уровне основного и среднего общего образования, которые активно участвуют в благотворительных мероприятиях.

Целью проведения благотворительных акций является содействие развитию личностных качеств обучающихся, их самоопределению и реализации в обществе, привлечению учеников, педагогов и родителей к благотворительной деятельности.

Задачами проекта выступают:

- изготовление качественных изделий и поделок для продажи их на благотворительных ярмарках и акциях;

- накопление у обучающихся опыта предпринимательской деятельности (расчет стоимости реализуемых изделий, умение рекламировать товар, способствовать его быстрой продаже);
- сбор денежных средств и направление их в благотворительный фонд «Верю в чудо»;
- развитие творческих и организаторских способностей обучающихся;
- совершенствование коммуникативных навыков.

Акция проходит в виде благотворительной ярмарки изделий декоративно-прикладного творчества и выпечки, а также благотворительного концерта для учащихся и их родителей. Полученные в процессе проведения мероприятий денежные средства перечисляются на счет фонда «Верю в чудо» для благотворительных акций «Свет Рождественской звезды» и марафона «Ты нам нужен» и в дальнейшем распределяются между детьми, которым необходимо длительное и дорогостоящее лечение.

Инициатором благотворительных мероприятий является ученическое самоуправление, администрация школы, классные руководители, педагог дополнительного образования кружка «Рукодельница».

Рабочие группы: обучающиеся в кружке дополнительного образования «Рукодельница», учащиеся классных коллективов, родители, педагогический коллектив школы.

Благотворительные акции проводятся два раза в год: в декабре и марте. Подготовительная работа занимает несколько месяцев. В ходе подготовки к ярмарке все классные коллективы оповещаются о сроках ее проведения, необходимости изготовить поделки декоративно-прикладной направленности. Участие в благотворительной ярмарке проходит на добровольной основе и фиксируется в портфолио учащегося в электронном журнале.

В течение всего периода подготовки к ярмарке ученики всех классов и обучающиеся кружка «Рукодельница» изготавливают пригодные для продажи изделия с целью их дальнейшей реализации. Стоимость продукции устанавливается самими участниками акции. За день до мероприятия учащиеся из инициативной группы проводят рекламные мероприятия: оповещают каждый класс о дате, времени и ассортименте предлагаемых поделок и продуктов. Разрабатываются требования к предлагаемым изделиям (эстетичность внешнего вида, качество изготовления, реальная цена товара), а также к организаторам благотворительных ярмарок (к их форме одежды при продаже изделий, культуре обслуживания). Обязательно предусматривается наличие одноразовой посуды и мест для сбора мусора. За санитарно-гигиеническими требованиями импровизированных прилавков следят продавцы.

Цена на реализуемую продукцию всегда доступна для покупателя и является минимальной. Ассортимент продаваемых

товаров, которые могут быть представлены в ходе проведения ярмарки, различен — это продовольственные товары, раскупаемые в первую очередь: выпечка собственного приготовления, напитки и сладости. Кроме того, предлагаются непродовольственные товары: предметы декоративно-прикладного творчества, мягкие игрушки, декоративные композиции, салфетки, рождественские венки, украшения из бисера, картины, вышивка и другие поделки и сувениры. Дополнительно проводятся концерты художественной самодеятельности, на которых выступают ученики школы с заранее подготовленными номерами.

Каждый год в марте проходит Неделя выпускника, в течение которой одиннадцатиклассники также организуют и проводят акции, направленные на сбор денежных пожертвований в благотворительный фонд «Верю в чудо» в рамках благотворительной акции «Ты нам нужен». Все эти мероприятия способствуют воспитанию сострадания, сочувствия и милосердия к нуждающимся людям.

Собранные в результате проведения благотворительных акций, ярмарок-продаж финансовые пожертвования перечисляются школой в благотворительный фонд «Верю в чудо», который оказывает индивидуальную помощь тяжело больным детям.

Информация о передаче собранных финансовых средств размещается на школьной доске объявлений, копии

документов направляются в совет ученического самоуправления.

Проекты по подготовке и реализации подобных мероприятий способствуют развитию потребности учащихся в благотворительности, сохранении и развитии нравственных ценностей и обычаев нашей школы.

Значение проводимой работы заключается также и в том, что создаются условия для приобретения учащимися опыта в социально значимой деятельности. Это, без сомнения, важнейший фактор, способствующий воспитанию у школьников гражданского самосознания.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — URL: <http://edu53.ru/education/vospitanie/> (дата обращения: 04.03.2019).

N. A. Lopatina

Comprehensive secondary school No 7
(Municipal Educational Institution,
Kaliningrad, Russia)

Development of civic consciousness through holding charity bazaars

Abstract. *The article describes the process of setting up and realization of promotional events and charity bazaars. The project's realization features are outlined; as this project is a charity one, it has helped schoolchildren to develop their civic consciousness, their spiritual and moral upbringing, as well as social skills, values and ideals that contribute to the formation of an active human identity. The article demonstrates a major role that schoolchildren have played in the charity work of an educational organization.*

Keywords: *spiritual and moral education, a schoolchild personality socialization, charity bazaars, promotional events, projects, display and sale of use full art objects, charity concerts.*

К. А. Щепецких | sunrise-cloud36@mail.ru
Магистр географии
Педагог ЧНОУ ДПО «Учебный центр «Рацио»

Вопросы стимулирования самосознания и саморазвития студентов

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос стимулирования самосознания студентов в образовательном учреждении. Приводится опыт работы по развитию личности студентов в ходе воспитательно-педагогической деятельности учителя. Подчеркивается важность и значимость работы по раскрытию внутреннего потенциала обучающихся и их дальнейшему саморазвитию.

Ключевые слова: психофизические особенности личности, внутренний потенциал обучающегося, самосознание и саморазвитие, педагогическая деятельность.

Утрата учета индивидуальных особенностей студентов приводит к различным стрессовым ситуациям, обостряет противоречия между психофизическими особенностями личности и средой, в которой происходит развитие. При подавлении и деформации естественных, природных задатков молодых людей закладываются механизмы извращенного мировосприятия и неприятия культурных ценностей, происходит подавление личности, в результате которого внутренний потенциал обучающихся остается не раскрытым и не реализованным в дальнейшей профессиональной деятельности. Подросток развивается без внутренней

гармонии и, говоря современным языком, проживает чужую жизнь.

Предотвратить данные проблемы возможно через выявление, формирование и развитие у студентов индивидуальных интересов. Самосознание студентов — фундамент для их учебных успехов, а в дальнейшем — профессионализма. Это не внешние директивы, а внутренний естественный процесс развития личности.

Как педагог может способствовать ходу этого процесса? Какие «инструменты» есть в его распоряжении для того, чтобы любой ребенок, находящийся в стенах образовательной организации, переходил на путь саморазвития и самосовершенствования, самореализации?

Формирование самосознания (а впоследствии и системы саморазвития) осуществляется через такие, казалось бы, простые формы, как:

- выявление индивидуальных интересов учащихся, в том числе вне стен учебного заведения;
- беседы, индивидуальное и групповое участие в мероприятиях, затрагивающих сферу интересов студентов (то, что обычно реализуется в любом образовательном учреждении);

- практическая реализация интересов учащихся через совершение действий (первоначально, чаще всего, по инициативе педагога);
- внешняя оценка (классным руководителем, членами педагогического коллектива) реакции учащихся на совершенные действия: принесли ли они радость, вдохновение; верно ли установлено направление самореализации, является ли оно гармоничным для обучающегося или выполняется без энтузиазма («из-под палки»);
- закрепление «выбранных», вызывающих наиболее яркие положительные чувства и эмоции у студентов, действий через индивидуальную или коллективную работу в выбранном направлении (выступление на конференции, организация праздника, помощь в профориентационной работе, создание электронных систем и т. д.);
- постоянная «подпитка» интереса студента, совершенствование знаний, умений и навыков в интересующей студента области, беседы о дальнейшей реализации себя в данном направлении.

При этом наиболее значимыми являются, с одной стороны, выявление интересов студентов и помощь в оценке себя и своих способностей (так, чтобы выбранное направление действий было «родным» для студента, близким ему с психолого-физической точки зрения), с другой стороны — постоянная поддержка студента в реализации себя, так, чтобы его активность не угасала. Необходимо находить и создавать возможности для

проявления способностей и реализации интересов студента, показывать ему новые пути самореализации (например, участие в выставке работ не только уровня организации, но и города, региона и т. п.).

Традиционно стимулирование интересов учащихся идет преимущественно в направлении ориентации на выбранную профессию: знакомство с организациями (будущими рабочими местами), представителями данной профессии (будущими работодателями и коллегами), включение элементов профессиональных знаний, терминологии на уроках, в том числе общеобразовательного цикла.

Нужно осознавать, что получение профессионального образования является лишь первым — промежуточным — шагом к освоению профессии, но может стать крепким фундаментом для дальнейшей деятельности обучающегося. Выбор, поступать или нет в то или иное учреждение, выпускники школ часто делают не на основании своих личных предпочтений, а руководствуясь наставлениями родителей (профессия востребована, всегда сможешь найти себе работу), ожиданиями сиюминутной выгоды: выучусь — получу водительские права и т. д. В конце концов это приводит к тому, что часть контингента теряется, так как в ходе обучения некоторые студенты понимают, что осваиваемая профессия их не привлекает или является чуждой их внутреннему миру, а возможность отправиться зарабатывать деньги вместо просиживания за партой очень сладостна.

Работа над развитием индивидуальных интересов (самосознания) и способностей учащихся с первых дней их пребывания в учебном заведении вносит коррективы и положительно сказывается как на сохранении контингента, так и на общей успеваемости:

- усиливается сознательность обучающихся, так как они получают возможность через свой труд прикоснуться к «взрослой», серьезной жизни;
- учебный процесс перестает быть скучным, навязанным извне;
- повышается общий уровень персональной ответственности за результат обучения — ученик осознает всю важность и значимость происходящего, чувствует себя нужным;
- студенты, достигнувшие определенных успехов в каком-то «своем» направлении, стремятся поддерживать некоторый общий уровень успеваемости в целом;
- происходит активация так называемого «фона» — тех ребят, которые мало проявляют себя и часто (не всегда заслуженно) попадают в категорию «среднячков».

Таким образом, реализация своих интересов формирует у студентов позитивное отношение к процессу обучения (*зачем я в этом учреждении*), видение перспектив (*каковы мои жизненные цели, задачи, что я могу / делаю сейчас для своего счастливого будущего*). Приобретаемый опыт совершения действий в желаемом направлении дает уверенность в своих силах, ощущение внутренней гармонии, определяет общую эффективность

образовательного процесса и облегчает взаимодействие между студентами и педагогическим коллективом (каждый осознает свою роль — что и зачем я делаю). Всегда нужно понимать, что развитие личности во время обучения — залог успеха студента в будущем.

Отметим, что при организации учебно-воспитательного процесса необходимо ориентироваться не столько на пребывание студента в стенах образовательного учреждения (3-6 лет), но, в большей степени, на становлении человека как личности в целом, то есть на перспективу (учебное заведение как один из шагов в профессиональной деятельности, звено, прочно связанное со следующим). При таком понимании процессов и организации работ в данном направлении в учреждении будут высокими такие важные параметры, как трудоустройство выпускников и сохранение контингента обучающихся.

Основным фактором, запускающим этот механизм, является поиск и выявление индивидуальных способностей и интересов учащихся и их дальнейшее развитие, реализация. При этом каждый учитель, выстраивая свою воспитательно-педагогическую деятельность, так или иначе применяет к студентам индивидуальный подход. Но в большинстве случаев из группы выявляются отдельные яркие личности, выделяющиеся на фоне других. Они (одни и те же) привлекаются к участию практически во всех мероприятиях. При этом так называемый «фон» остается мало активным, мало изученным с точки

зрения индивидуальных способностей и наклонностей личности. Или (что еще хуже) «фоновые» студенты попадают в категорию недальновидных, не имеющих больших талантов и перспектив, остаются «незнакомыми» для преподавателя и процесс их обучения проходит в рамках установленной для них планки троечника.

Система работы по поддержке таких студентов подразумевает выявление, формирование и развитие интересов у обучающихся (в том числе с учетом их психолого-физических данных), а также их практическую реализацию (в виде разносторонней деятельности). Важно не согласие студента сделать что-либо (например, пойти на олимпиаду), а его жаркое желание выполнить это действие — маленькая искра интереса, любопытства, подхваченная и распаленная педагогом, но высеченная самим студентом.

Нужно отметить, что применение данной технологии — это огромный труд, ложащийся, как правило, на плечи классного руководителя. Это не разовая работа по психоанализу, а постоянный процесс поиска путей самореализации обучающихся, который носит системный характер — не только на первом курсе (один год), но на протяжении всего срока обучения.

Для создания среды для самореализации студентов должны привлекаться все возможные ресурсы образовательной организации, города, страны и мира, как материальные, так и нематериальные.

Важным фактором является их обновление, получение свежих, актуальных данных (о конференциях, форумах, культурно-массовых мероприятиях, новинках в научно-техническом мире и т. д.).

Самым ценным ресурсом в данном направлении работы можно считать педагога, активного, обладающего широким кругозором и гибким интеллектом, внимательного, тонко чувствующего студента, умеющего направить и поддержать, оптимиста, способного зажечь огонь в душе юного человека.

K. A. Shepetskyh

Teacher Training center "Racion"

The issues of stimulation of consciousness and self-development of students

Abstract. *In this article the question of stimulation of self-consciousness of students in educational institution is considered. Experience of work on development of the personality of students during educational and pedagogical activity of the teacher is given. The importance and significance of the work on the disclosure of the internal potential of students and their further self-development is emphasized.*

Keywords: *psychophysiological peculiarities of the personality, the inner potential of the student, self-awareness and self-development, educational activities.*

А. Б. Ларина | 29061992@rambler.ru

Кандидат педагогических наук

Методист кафедры педагогики и психологии

Калининградский областной институт развития образования

Использование ресурсов социального партнерства в инклюзивном образовании школьников

Аннотация. В статье приводится классификация проблем инклюзии в школе по субъектам, заинтересованным в эффективности реализации адаптированных программ. Рассматриваются возможности решения ряда проблем инклюзии в школе (информационных, кадровых, административных, материальных) путем результативного взаимодействия с ассоциациями, общественными объединениями, организациями различных министерств (культуры, здравоохранения, труда и социальной защиты, просвещения, науки и высшего образования), бизнеса.

Ключевые слова: ресурсы социального партнерства, проблемы инклюзии в школе, готовность работников школы к инклюзии, повышение квалификации.

Мир постоянно меняется. Школа быстро модернизируется, перестраивается под актуальные потребности общества. Инклюзия в образовании ставит перед школой и обществом новые проблемные вопросы.

Классификация проблем организации инклюзии в образовании легко выстраивается на основе группировки вопросов по субъектам, заинтересованным в эффектах реализации адаптированных программ. Можно выделить следующие проблемные вопросы, решаемые в новых инклюзивных ситуациях:

- инклюзивная готовность администрации, специалистов, педагогов;
- индивидуализация образовательных траекторий, обусловленная требованием формирования у подрастающего человека со специфическими потребностями при получении образования в интенсивно изменяющейся реальности новых качеств;
- недостаточное количество специалистов, обеспечивающих спецификацию адаптированной образовательной траектории;
- готовность образовательных организаций создавать реально необходимые современные условия с учетом индивидуализации и специфики структуры дефекта;
- осознание обществом идей инклюзии, зарождение новой культуры

инклюзивного общения, инклюзивная настроенность родительской общественности;

- действия государства в части обеспечения инклюзии в образовании.

Выделенные вопросы обусловлены нехваткой внутренних информационных, кадровых, административных, материальных ресурсов школ в части обеспечения инклюзии в школе.

Изучение возможностей социального партнерства в условиях инклюзии в школе привлекает внимание исследователей (С. В. Алехина, Н. П. Артюшенко, А. Л. Битова, А. Ж. Мюллер, Л. И. Самохвалова, З. М. Усова, Н. Ю. Флотская, Д. Хэйз) [1], однако в настоящее время тема недостаточно рассмотрена, поскольку она стала активно обсуждаться только последние годы.

В первую очередь авторами упоминаются проблемы взаимодействия медицинского, педагогического, родительского и общественного сообществ в целях результативной социализации обучающихся с особыми потребностями при реализации образовательных программ [7]. Ряд исследователей [20] рассматривают проблемы создания системы социальных партнеров среди образовательных организаций, бизнес-сообщества в связи с функциями государства как института управления [9].

Будем опираться на определение понятия «ресурс» в следующих трактовках, имеющих в современных словарях:

«возможность, к которой можно прибегнуть при необходимости» [16], «средство, к которому обращаются в нужном случае» [17].

Вслед за Н. А. Дроздовым, И. М. Реморенко будем считать, что партнерство – это совместная распределенная коллективная деятельность, которая дает позитивные эффекты [2].

Рассмотрим возможности применения социального партнерства с точки зрения решения проблем современной инклюзивной школы применительно к Калининградской области, считая, что ресурсы партнерства в инклюзивном образовании – это возможности, средства для коллективной деятельности по эффективной реализации адаптированных программ.

Во-первых, партнерство в части подготовки кадров. Как уже отмечалось, особенностью современного этапа протекания инклюзивных процессов является осознание необходимости увеличения количества работников, осуществляющих административное, социальное, психологическое, педагогическое, медицинское, техническое сопровождение детей со специфическими потребностями при реализации образовательной траектории в инклюзивной школе и их готовность к новому виду деятельности, которая предполагает овладение новым спектром компетенций [18].

С одной стороны, перечень новых компетенций задается требованиями

разработанных профессиональных стандартов [11, 12, 13]; с другой стороны, обязанности образовательных организаций в части обеспечения подготовки и переподготовки работников к деятельности в условиях инклюзии в школе закреплены нормативно: «должны пройти профессиональную переподготовку или курсы повышения квалификации (в объеме от 72-х часов) по особенностям организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ и / или введения ФГОС НОО ОВЗ и / или ФГОС О у/о, подтвержденные дипломом о профессиональной переподготовке или удостоверением о повышении квалификации установленного образца» [10].

Региональные особенности, запросы времени и работников инклюзивных школ являются причинами обновления содержания бюджетных и внебюджетных программ повышения квалификации по данному направлению, в том числе реализуемых Калининградским областным институтом развития образования.

Вочную и дистанционную части программ для психологов, логопедов, дефектологов, учителей, воспитателей, методистов, составляющих и реализующих адаптированные программы для обучающихся со специфическими образовательными потребностями, включены теоретические и практические вопросы получения образования в условиях инклюзии.

Востребованы специализированные программы, созданные для освоения новых инклюзивных компетенций

педагогических (108 часов) и административных работников (36 часов – очная часть, 36 часов – дистанционная часть), остро необходимых в условиях постоянного изменения новых стандартов. Следующий вариант – углубленное изучение программ переподготовки, приобретение права ведения нового вида деятельности по наиболее востребованным в регионе видам деятельности (учитель-логопед, педагог-дефектолог) [8].

Притоку в школы волонтеров и молодых специалистов может способствовать взаимодействие с Балтийским федеральным университетом имени И. Канта, в котором в программы обучения будущих педагогов включены предметы, в рамках которых студенты осваивают азы работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Во-вторых, поскольку коррекционная работа предполагает «систему комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях образовательной деятельности, включающего психолого-медико-педагогическое обследование обучающихся с целью выявления их особых образовательных потребностей» и обеспечивает «осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных возможностей обучающихся (в соответствии с рекомендациями ПМПК)» [14], требуются договоры с центрами

сопровождения и ПМПК [21], учреждениями здравоохранения, а в случаях реализации некоторых вариантов – с социальными учреждениями [15].

В-третьих, выделим следующую мощную группу ресурсов: общеобразовательные организации дополнительного [5] и общего образования, специализирующиеся на реализации программ с учетом индивидуализации и учета структуры дефекта [3], учреждения культуры (театры, музеи, библиотеки, центры), которые помогут школам реализовать программы социализации путем привлечения огромного количества педагогов.

Общественные организации Калининградской области активно реализуют различные проекты, способствующие профессиональной ориентации, социализации школьников с инвалидностью, распространению идей использования партнерства при инклюзии в школе [4].

Необходимо также партнерство с учреждениями среднего профессионального образования, которое позволит путем реализации сетевых программ познакомить обучающихся с перечнем доступных к освоению профессий, освоить их основы еще в период обучения в школе.

Эффективности инклюзивных программ социализации будет способствовать и реализация проектов при финансовой поддержке государства [19] и бизнеса [6], фондов, ведущих активную деятельность в направлении поддержки детства.

Список литературы

1. Всероссийская конференция «Социальное партнерство в инклюзивном образовании» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edu-open.ru/Default.aspx?tabid=591> (дата обращения: 07.01.2019).
2. Дроздов, Н. А. Социальное партнерство в образовании: сущность и содержание понятия [Электронный ресурс] / Н. А. Дроздов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2016. – № 180. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-v-obrazovanii-suschnost-i-soderzhanie-ponyatiya> (дата обращения: 08.01.2019).
3. Инклюзивное и коррекционное образование [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov39.ru/edu/corr/> (дата обращения: 08.01.2019).
4. Калининградская ассоциация молодых инвалидов «Аппарель» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.apparel.ru/> (дата обращения: 08.01.2019).
5. Калининградский областной детско-юношеский центр экологии, краеведения и туризма [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ecocentr39.ru/napravleniya/> (дата обращения: 08.01.2019).
6. Лукойл. Конкурс социальных и культурных проектов [Электронный ресурс]. – URL: <http://kmn.lukoil.ru/ru/Responsibility/SocialProject> (дата обращения: 08.01.2019).
7. Михайлова, А. В. Социальное партнерство в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] / А. В. Михайлова // Сборник материалов Ежегодной международной

- научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-v-inklyuzivnom-obrazovanii> (дата обращения 07.01.2019).
8. Образовательные программы, реализуемые институтом [Электронный ресурс]. – URL: https://www.koiro.edu.ru/institute/obrazovanie/uchebnie_programmi.php (дата обращения: 08.01.2019).
 9. Панченко, О. Л. Социальное партнерство в инклюзивном образовательном поле как механизм непрямого государственного управления [Электронный ресурс] / О. Л. Панченко, В. Д. Парубина // Вестник государственного и муниципального управления. – 2015. – № 3 (18). – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24925667> (дата обращения: 01.12.2018).
 10. Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/#ixzz5cBSw8yn5> (дата обращения: 08.01.2019).
 11. Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
 12. Приказ Минтруда России от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания».
 13. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренипедагог, тифлопедагог)» (подготовлен Минтрудом России 15.09.2016).
 14. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
 15. Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Особый ребенок» [Электронный ресурс]. – URL: <http://osoby-rebenok.klgd.socinfo.ru/regulations> (дата обращения: 08.01.2019).
 16. Современный толковый словарь русского языка Ефремовой [Электронный ресурс]. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/238371/%D0%A0%D0%B5%D1%81%D1%83%D1%80%D1%81> (дата обращения: 07.01.2019).
 17. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс]. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1009458/%D0%A0%D0%95%D0%A1%D0%A3%D0%A0%D0%A1> (дата обращения: 07.01.2019).
 18. Фонд президентских грантов. Поддержка проектов в области науки и образования, просвещения. 8. Продвижение и расширение практики инклюзивного образования

[Электронный ресурс]. – URL: <https://www.apparel.ru/> (дата обращения 08.01.2019).

19. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Хитрюк Вера Валерьевна. – Калининград, 2015. – 55 с.
 20. Хуснутдинова, Н. Р. Социальное партнерство в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – URL: https://www.slideshare.net/Laboratory_socmonitor/ss-64199847 (дата обращения: 01.12.2018)
 21. Центр диагностики и консультирования детей [Электронный ресурс]. – URL: <http://cdik.net/> (дата обращения: 08.01.2019).
-

A. B. Larina

Kaliningrad Regional Institute of the educational development

Use of social partnership resources in inclusive school education

Abstract. *The classification of the problems of inclusion in the school by the subjects interested in the effectiveness of the implementation of adapted programs is given. The solution of a number of problems of inclusion at school is considered through effective interaction with organizations of various ministries and businesses.*

Keywords: *social partnership resources, problems of inclusion at school, readiness of school employees for inclusion, advanced training.*

М. Ю. Матюнина | Marysja132007@yandex.ru

Старший преподаватель

Калининградский институт экономики

Представление родителей о школьной медиации

Аннотация. В статье описана сложившаяся ситуация с родительским просвещением. Рассмотрены проблемы, с которыми сталкивается современная семья. В статье представлены возможные варианты выхода из конфликтов, возникающих в семье и школе.

Ключевые слова: родительский всеобуч, родительские компетенции, медиация, родительское просвещение.

Личность ребенка начинает формироваться в семье с самого рождения. Каким вырастет человек, что сформирует его натуру, во многом зависит от морального климата в семье. Семья — та среда, что определяет наши взгляды на мир, нравственные устои и базовые ценности, формирует наши отношения с окружающими. К сожалению, не все родители осознают, что первыми учителями в жизни каждого являются папа и мама.

Сражаясь с асоциальными явлениями (беспризорность, алкоголизм, наркомания и т. п.), государственные и муниципальные учреждения борются с результатами разрушения института семьи. Несмотря на большое количество муниципальных и частных центров семьи, данные структуры имеют дело лишь

с последствиями, не решая основную проблему — некомпетентность родителей. Система образования переживает десятки реформ, что практически никак не отражается на формировании ответственного родительства. Молодые и немолодые супруги не умеют выстраивать отношения не только с детьми, но и друг с другом, плохо представляют планирование собственной жизни.

Если учесть, что, взрослея, дети повторяют образ жизни родительской семьи, выстраивая отношения в семье — с мужем / женой и детьми — так же, как их папа и мама, то важность образования детей как будущих родителей возрастает.

Исследования показывают, что старые подходы к семье ушли в прошлое, а новые не сформированы. Отсутствие в обществе нравственных критериев привело к тому, что в семье не умеют заботиться друг о друге, не понимают, как любить друг друга, как воспитывать детей [3].

Государство признало роль семьи в воспитании детей, о чем говорится в статье 38 Конституции РФ, которая определяет, что забота о детях, их воспитание — равное право и обязанность родителей [1].

В п. 1. статьи 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что родители (законные представители) обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка [5].

Самостоятельно, без помощи специалистов многие родители с этими обязанностями не справляются. С целью реализации программы развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 годы в декабре 2000 года было проведено Всероссийское родительское собрание «Воспитание подрастающего поколения: идеалы, ценности, ориентиры», в рамках которого были разработаны методические рекомендации о взаимодействии образовательного учреждения с семьей, в том числе восстановление системы психолого-педагогического просвещения родителей [4].

Педагог А. С. Макаренко писал о том, что семьи бывают разные: и хорошие, и плохие, и дать гарантии тому, что семья сможет воспитать ребенка как следует, невозможно. Поэтому имеется необходимость в организации семейного воспитания, которым должна заняться школа [2, с. 104].

Чтобы ребенок нормально развивался, необходимо внимание родителей. Родители должны постоянно интересоваться им: не только гастрономическими пристрастиями, самочувствием, играми, но и его настроением. Уметь чувствовать ребенка, поддерживать в неудачах, ориентировать на успех должен каждый родитель.

Семейные ценности напрямую связаны как с конфликтностью ребенка, так и с его школьными успехами. От того, какое место у папы и мамы занимает семья, близкие родственники (родители, супруг, дети и т. п.), насколько дорожат они семейным уютом, построением внутрисемейных отношений, зависит коммуникабельность ребенка. У ребенка, чувствующего поддержку семьи, и оценки выше. Грамотно построенные отношения в семье свидетельствуют о психологической компетентности родителей, от которой зависит, комфортно ли будет чувствовать себя ребенок в школе, будут ли бесконфликтны его отношения с другими учениками, станет ли он успевать по всем предметам или наоборот. В то же время родители пока не готовы говорить с педагогами о семейных проблемах и видеть связь между конфликтами ребенка в школе и атмосферой в семье.

Родители и педагоги переоценивают роль современных технологий и материальной базы в воспитании детей. Считалось, что чем выше такие вложения, тем выше будет успеваемость и качество знаний. Как показывает практика, средства нужны для работы с семьей, в ее просвещении и формировании родительских компетенций.

Родители не придают должного внимания разрешению домашних конфликтов. Взаимоотношения между детьми и родителями, детьми и бабушками-дедушками, детьми и сверстниками считаются внутренним делом семьи. Более того: родители чаще всего разрешают данные

конфликты без учета истинного положения дел, не выслушивая обе стороны, чем усугубляют ситуацию. Отсутствие педагогических знаний, понимания психологии ребенка, ориентация на советы из средств массовой информации приводят к тому, что дети начинают скрывать свои проблемы от родителей, а те, в свою очередь, делают вид, что никаких проблем не существует.

Институт медиации, который начал складываться в России в 2012 году, еще совсем молодой, информации о нем практически нет. Исследования средств массовой информации Калининградской области показали, что все упоминания о медиации, в том числе семейной, относятся к 2012-2013 гг., когда при торгово-промышленной палате был создан Совет по вопросам развития медиации в Калининградской области. Развитие медиации в регионе пошло по двум направлениям: для разрешения споров в сфере бизнеса и в образовании (школьная медиация). Семейная медиация, формирование семейной компетентности по разрешению споров оказались невостребованными.

В рамках изучения вопроса о роли медиации в разрешении конфликтов среди учащихся, учащихся и учителей, учащихся и родителей в 2018 году было проведено исследование в нескольких калининградских школах. Всего в анкетировании приняло участие 100 родителей. По мнению большинства родителей (65 % опрошенных), конфликты возникают потому, что дети не умеют

договариваться между собой; при этом 35 % анкетированных относят это к различиям в воспитании детей.

В то же время участники опроса подтверждают, что им самим не хватает знаний психологии (65 %), конфликтологии (30 %), педагогики (4,5 %), знания российского законодательства (0,5 %) для урегулирования конфликтов с учителями и членами своей семьи по вопросам обучения и воспитания детей.

Родители не имеют четкого представления о том, кто должен помогать в разрешении конфликтов. Мнения опрошенных разделились. Часть (48 %) считает, что это должен делать классный руководитель, почти такое же число (46 %) полагают, что разрешить конфликт способны сами его участники. Остальные (директор, психолог, школьная служба медиации) получили по 2 %. Правда, пояснить, как сами учащиеся будут находить компромисс, опрошенные не смогли.

Родители в большинстве случаев не готовы урегулировать свои семейные конфликты по вопросам обучения и воспитания детей с представителями образовательного учреждения. Так, 50 % опрошенных готовы урегулировать свои семейные конфликты, но только с участием юристов, психологов, медиаторов, не имеющих отношения к школе; 25 % — со школьными психологами; 10 % — согласны пойти в школьную конфликтную комиссию, столько же — в школьную службу медиации. Остальные считают, что это их личное дело.

В итоге мы видим, что у современного родителя нет четкого понимания того, как можно помочь своему ребенку в урегулировании конфликтов. Они надеются, что ребенок либо сам разберется, либо ему поможет классный руководитель. В то же время родители отдают себе отчет в том, что не имеют специальных знаний и навыков по выходу из конфликта как внутри своей семьи, так и связанных с ребенком, и нуждаются в помощи специалистов (психологов, медиаторов). Это говорит о том, что родителям необходимо получать специальные знания и навыки в рамках Родительского всеобуча. Это подтверждается и данными опроса, проводившегося в Калининграде в 2018 году, результаты которого показали, что большинство опрошенных выразило желание посещать занятия для родителей.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.constitution.ru/> (дата обращения: 05.03.2019).
2. Макаренко, А. С. Собрание сочинений: в 5 т. / А. С. Макаренко; под общ. ред. А. Терновского. – Т. 4: Книга для родителей: рассказы. – М.: Правда, 1971. – 432 с.
3. Маркова, М. Н. Система психолого-педагогической поддержки семьи и повышения педагогической компетентности родителей как одно из условий реализации Указа президента № 761 от 01.06.2012 г. [Электронный ресурс] / М. Н. Маркова. – URL: <https://infourok.ru/sistema-psihologopedagogicheskoy-podderzhki-semi-i-povisheniya-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditeley-kak-odno-iz-usloviy-real-501053.html> (дата обращения: 05.03.2019).
4. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 31 января 2001 года № 90/30-16 «О Всероссийском родительском собрании «Воспитание подрастающего поколения: идеалы, ценности, ориентиры»» [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901790624> (дата обращения: 05.03.2019).
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.03.2019).

M. Y. Matyunina

Senior Lecturer

Kaliningrad Institute of Economics

Representation of parents on school mediation

Abstract. *Parents do not pay enough attention to resolving domestic conflicts. Relationships between children and parents, children and grandparents, children and peers are considered an internal affair*

of the family. Moreover, parents most often resolve these conflicts without taking into account the true state of affairs, without listening to the parties to the conflict, which aggravate the situation. Lack of pedagogical knowledge, knowledge of the psychology of the child, focus on advice from the media leads to the fact that children begin to hide their problems from their parents.

Keywords: *parental universal education, parental competence, mediation, parental education.*

М. Н. Зыкова | casuel@mail.ru

Кандидат психологических наук

Педагог дополнительного образования, методист

МБУ ДО «Детско-Юношеский Центр Светлогорского городского округа»

К проблеме рефлексии аксиологических оснований деятельности ее субъектом: мифологема человека (ученика) в педагогическом сознании

Аннотация. В статье рассматривается проблема рефлексии ценностных оснований педагогической деятельности в части представлений об ученике. Анализируется характер связи между сложившимся в сознании педагога образом ученика в аспекте возможности и условий развития личности, с одной стороны, и выбором стратегий и тактик педагогического воздействия, с другой. Описаны возможные модели педагогического воздействия, их риски и последствие. Приведены образцы конструирования рефлексии субъектом педагогического труда. Обозначены подходы к развитию потребности и способности рефлексии аксиологических оснований педагогической деятельности.

Ключевые слова: образ и деятельность, рефлексия оснований деятельности, ценностные основания деятельности, мифологема.

Актуальность постановки и анализа проблемы обусловлена значимостью роли образа как регулятора деятельности человека. В научном плане представляет

интерес рассмотрение характера и механизмов взаимодействия образа и деятельности; в прикладном аспекте анализ проблемы соотносится с запросом общества на подготовку и сопровождение профессионального развития педагогов; в практическом плане актуальность работы обусловлена возможностью применения полученных данных в процессе подготовки / переподготовки педагогических кадров.

Объектом анализа выступают ценностные основания мифологема человека в педагогическом сознании.

В качестве предмета — связи ценностных оснований мифологема человека с реальной деятельностью педагога. Эти связи рассматриваются как практические следствия ценностных оснований педагогической деятельности.

Цель — выявить специфику этих связей, в том числе в аспекте анализа последствий действия той или иной ценности (аксиомы) на характер педагогических воздействий.

Задачами работы являются описание и анализ ценностных оснований мифологема человека, построение моделей взаимоотношенности содержания оснований и реальной деятельности, анализ последствий взаимодействия.

В качестве общеметодологических принципов выступают принципы детерминизма, системности и развития.

Научно-теоретическая основа образована совокупностью базовых положений отечественной психологической науки о характере психики, взаимодействии образа и деятельности, психики и деятельности [1, 2, 4].

Психика человека обладает свойством, принципиально отличающим ее от психики животных — способностью к идеальному преобразованию мира. Проблема соотношения бытия и сознания, глубоко и многосторонне обсуждаемая на протяжении всей истории человечества в рамках философии, столь же разнообразно рассматривается в дифференцировавшихся в самостоятельные отрасли психологии, педагогике, других науках о человеке.

В психологической науке эта проблема концептуализируется как закон единства образа (психики) и деятельности [4, 9]. В наиболее общем виде отношения образа (психики) и деятельности рассматриваются в понятиях «взаимообусловленности», «взаимодетерминации», «единства и противоречия». Образ психики (образ

мира, сложившийся в психике) выступает регулятором деятельности; в свою очередь, осуществляемая деятельность изменяет образ (преобразует), а это преобразование вновь регулирует последующую деятельность.

Итак, образ мира и образ человека (как часть образа мира) выступают регуляторами деятельности, ее побудителями и / или интердикторами.

На уровне практической деятельности это положение предстает как суждение: «Мы действуем в мире в соответствии со своими представлениями о нем». Переведя суждение на язык реалий педагогической деятельности, получим: «Мы воздействуем на ученика (учеников) в соответствии со своими представлениями о человеке, его природе». Уже в самом суждении при его раскрытии обнаруживается множество рисков, корни которых — в образе человека, том образе, который сложился у воздействующего субъекта (педагога).

Далее логичен вопрос о содержании образа. Образ мира — относительное целостное динамическое образование, включающее знания, представления, оценки, опыт, способы действия и др. Принципиально важно то обстоятельство, что целостность (любому) образу сообщает наличие «ядра». В качестве такого ядра выступает некая ценность (аксиома) или система аксиом. Именно эти аксиомы являются отправной точкой, «движителем» деятельности человека.

Для педагогики принципиален вопрос об изменчивости / неизменчивости человеческой природы и, в случае принятия идеи изменчивости, об условиях и механизмах изменения. Палитра научных позиций здесь разнообразна: от идей о жестком доминировании наследственности (биологизаторские школы) до идеи «чистая доска» (радикально социологизаторские подходы), множество синтетических комплексных теорий, пытающихся учесть все факторы.

Собственно проблема, которая определяет предмет данной статьи, формулируется как противоречие между (неосознаваемой, нерелексируемой) аксиомой о человеке, представленной в образе педагога, и выбором им путей, способов, техник, приемов взаимодействия с реальными учениками.

Отношения педагога к ученику (ученикам), как вообще любое человеческое отношение [6, 8], складывается из следующих основных компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого. При этом в структуре отношения есть еще один, чаще всего неосознаваемый компонент — мифологический; именно он и является «хранителем» аксиомы или системы аксиом, именно он наименее релексируется, и именно он является, в силу этого, самым сильнодействующим [3, 10].

Любой человек, будучи субъектом отношений и деятельности, транслирует и реализует собственные мифологемы [3]. Но в педагогической деятельности

само-непонимание, отсутствие рефлексии мифологем порождает серьезные риски как для педагога и ученика, так и для общества. [7].

Характерная для общества в целом и для педагогического сообщества в частности идея о том, что «теория где-то там», а «практика где-то в другом месте» — идея опасная. Неслучаен вопрос, постоянно звучащий в философии, религии, науке, искусстве, — во что веруешь? Или вопрос о кредо, ценностях, аксиомах, основных законах и принципах. Именно они — отправные точки любой активности человека. Проиллюстрируем это положение.

Православный «Символ веры» («изложение веры», «Верую»), католическое «Credo», исламская Шахада, иудейская Шма — по сути, своды аксиом, основания и «ядра» образа мира, побуждающего принявшего эти основания действовать в соответствии с принятым.

В светских государствах в роли свода ценностных оснований жизни общества выступают гимны, торжественные клятвы, различные кодексы (клятва при вступлении в пионеры, скауты, моральный кодекс строителя коммунизма и т. д.). Все названное побуждает принявшего эти основания действовать в соответствии с ними.

Всякая научная работа включает как необходимую и неотъемлемую часть обозначение аппарата, в том числе — принципов, законов, закономерностей,

задающих логику и определяющих дискурс исследования. Методологическая основа представляет собой свод аксиом, ценностей, принимаемых исследователем за отправную точку исследования. Например, исследователь, принимающий за аксиому (ценность) принцип детерминизма, будет строить свое исследование в соответствующей логике; принимающий за ценность идею индетерминизма — построит исследование в логике, соответствующей содержанию принятого за ценность.

Рассмотрим наиболее распространенные мифологемы человека, сложившиеся в сознании педагогов. И попробуем построить из этих «зерен», «ядер» целостные древа деятельности.

Мифологема — «Человеческая природа неизменна», шире — «данность неизменна». Примем эту ценность за корневую. Обратимся к «примитивной» (первичной) традиционной культуре для проверки укорененности этой ценности в ней. Находим: «Яблоко от яблони недалеко падает», «Черного кобеля не отмоешь добела», «Горбатого могила исправит», «Смотри корову по рогам, а девку — по родам» (по родителям, по наследственности). Итак, аксиома о неизменности человеческой природы имеет укорененность в традиционной (русской) культуре.

Выращиваем «ствол», который образован опытом человечества, некими эмпирическими данными. Широко распространены сведения о творческих и

научных династиях, а также о наличии «асоциальных династий» (семей, где из поколения в поколение воспроизводятся образцы антисоциального поведения), что «усиливает» ценность идеи неизменности природы, доминирования наследственности.

Выращивая древо далее, обращаемся к таким формам общественного сознания, как наука и искусство. Есть ли в науке теории и концепции, условно «подтверждающие» эту ценность? Разумеется. Это теории наследственности, считавшиеся в разное время «научными», «доказанными», «объективными» (речь не идет об истинности теорий, рассматривается лишь их наличие и соответствие статусу «научной теории»). Есть ли в искусстве образы, «работающие» на подтверждение и усиление ценности? Конечно. Например, семья Митрофанушки («Недоросль» Фонвизина), Гриневы и Мироновы («Капитанская дочка» Пушкина), семьи из пьес Островского и др.

Итак, у древа есть корень, ствол, ветви — оно живое, этот целостный образ вполне отражает, на первый взгляд, опыт человечества.

Далее зададимся принципиальным для педагогической науки и практики вопросом: что делать педагогу — носителю такой ценности? Каковы практические следствия действия такой ценности — аксиомы? Положим, к педагогу — носителю такой ценности — привели ученика с неблагополучной наследственностью, низким уровнем образовательных

потребностей и возможностей. «Ядро» (аксиома о неизменности человеческой природы) образа мира будет ли побуждать такого педагога к поиску путей развития личности этого ребенка? Нет. Если аксиома не осознается, не рефлексировается, то педагог может (действуя в соответствии с требованиями законов, нормативных актов) формально искать пути, подходы, методы, методики, технологии, ЗАВЕДОМО не веря в их эффективность. Это неверие проявится неоднократно в высказываниях и мыслях педагога о «бесполезности», «что ни делай, ничего не выйдет», «хоть кол на голове теши» и «об стенку горох». Неосознаваемая аксиома может побуждать такого педагога всеми силами избегать контакта с «неблагополучными по наследственности», а в радикальном варианте — приведет педагога к идее человеческой сегрегации, чреватой «обыкновенным фашизмом».

Впрочем, в случае, если к такому педагогу попадет высокоодаренный, то и с ним, по логике, заданной аксиомой, делать нечего — «против природы не попрешь», «умный родился — умный будет». Высока вероятность, что одаренность ученика станет предметом эксплуатации со стороны педагога — ребенок будет «послан» на все олимпиады, конкурсы, викторины, при этом педагог вполне логично НЕ будет создавать условий для развития личности и совершенствования способностей ученика.

Отметим, что неосознанное принятие данной аксиомы не только может привести к идее сегрегации, «селекции»

людей, но и к переживанию субъектом педагогического труда бессмысленности собственной деятельности. В самом деле, если все определяется наследственностью, для чего педагог нужен вообще?

Рассмотрим для равновесия и другую мифологему человека, столь же распространенную. «Ядро» ее — аксиома об изменчивости человеческой природы.

Корни: человеческую природу можно изменить, шире — «данность изменяема». Укоренена ли ценность в традиционной культуре, представлена ли в ее паремиях? Конечно: «Капля камень точит», «Не та мать, что родила, а та, что воспитала», «Терпение и труд все перетрут».

Есть ли эмпирические данные, работающие на усиление, подтверждение данной аксиомы? Наиболее яркий и далеко не единственный пример — воспитанники А. С. Макаренко.

Обращаясь к науке, можно найти подтверждение этой ценности в теориях воспитания, множестве научных исследований представителей социологизаторской школы. Начиная с идеи Аристотеля и Фомы Аквинского, человечество доходит до идеи «чистой доски» (*tabula rasa*) — образа, используемого для описания психики человека при рождении. В радикальном виде аксиома раскрывается так: *«Дайте мне дюжину здоровых детей, физически хорошо развитых, и я гарантирую, что если получу для их воспитания определенные мной внешние условия, то, выбрав наудачу любого из*

них, я сделаю из него по моему произволу любого специалиста: врача, юриста, артиста, преуспевающего лавочника и даже нищего и вора, независимо от его талантов, его склонностей, желаний, способностей, призвания, национальности» (Д. Уотсон «Бихевиоризм», 1930).

Искусство также дает нам многочисленные образцы буквально перерождения, нравственного преображения героев вследствие (воспитательных) воздействий других людей — «Студент» Чехова, «Отверженные» Гюго, «Педагогическая поэма» Макаренко, «Правонарушители» Сейфуллиной и др.

Мы вновь получили целостное древо, так же репрезентирующее опыт человечества, как и первое. Рассмотрим возможные практико-педагогические следствия, обусловленные действием исходной аксиомы.

К учителю привели учеников с различным уровнем исходных возможностей и потребностей. В соответствии с аксиомой об изменяемости человеческой природы учитель будет искать пути изменения этой природы. Но, поскольку он уверен в изменяемости природы, вполне вероятно, он будет выбирать жесткие способы изменения ее при встрече с сопротивлением носителя этой природы — ученика. Отсюда совсем недалеко до педагогического сектанства. Для иллюстрации:

«NN, в прошлом педагог-новатор, основал собственное оккультное учение, цель которого — выведение людей «шестой

расы», объединение правительств и государств для спасения человечества, стремление к власти, соединение всех религий. В мировоззренческих основах и практике образовательной деятельности NN... усматриваются многие признаки, которыми специалисты-религиоведы характеризуют деятельность деструктивных (разрушительных, асоциальных) религиозных объединений (сект). В частности, это: претензии на исключительный характер проповедуемых идей..., запугивание последователей культа и всех других людей скорым «концом света», спасти от последствия которого может только усвоение данной доктрины, учения и верность руководителю секты...» (из Заключения Академии госслужбы при президенте РФ на образовательную деятельность NN; цит. по источнику «Каталог деструктивных культов и сект»).

В системе педагогических аксиом, конституирующих «мифологема человека», распространенными являются также аксиомы о всеобщей одаренности («все дети талантливы») и безусловном принятии («принимайте человека таким, каков он есть»). По аналогии с приведенными выше образцами построения «древа суждения», подобные древа можно вырастить и из этих корневых аксиом. Оставив это важное и полезное занятие читателям-педагогам, обратимся непосредственно к анализу практико-педагогических следствий данных аксиом.

Все дети талантливы. Эта аксиома звучит чаще всего. Сама по себе она содержит мощный гуманистический посыл; но, не

будучи отрефлексированной педагогом, может привести к опасным последствиям. Назовем лишь наиболее очевидные: это и нереалистичные ожидания от ребенка (что психологически травмирует и ученика, и педагога), и разочарование в ученике и в собственных педагогических возможностях, если реальный результат не подтверждает аксиому. Эта аксиома связана с рассмотренными выше. Если «все дети талантливы», а «человеческая природа неизменна», то педагогу остается только ждать, когда таланты проявятся. Если «все дети талантливы», а «человеческая природа изменяема», то педагог может начать «подгонять» личность ребенка под придуманные им самим образцы и шаблоны. В обоих случаях, как ни парадоксально, активность педагога в отношении ребенка может представлять опасность для обоих.

Дополним аксиому: все дети талантливы — в разных сферах и на разном уровне. Общим является наличие универсального дара — воспринимающей, отображающей и преобразующей психики. Такое (отрефлексированное) расширительное понимание аксиомы буквально «запускает» педагогическую деятельность, порождая ряд вопросов: как выявить, в чем именно талантлив данный ребенок? Какие способности, таланты выражены у него явно и ярко? Какие находятся в тени? В каких условиях будут совершенствоваться сильные и развиваться слабо выраженные способности? Ответы на эти вопросы приведут педагога к отбору адекватных задачам средств и методов организации учебной деятельности,

педагогической диагностики, мониторинга, контроля, оценки.

Принимайте человека (ребенка) таким, какой он есть. Несмотря на наличие этой аксиомы в сознании человечества, артикулируется она в нашем обществе не так давно, с 80-х гг. XX века. Если она не осознается, не рефлексирована педагогом, то на уровне практики это может привести к позиции педагогического «недеяния», пассивности. Педагог буквально «принимает» ребенка таким, каким этот ребенок является (в восприятии педагога) и далее действует в соответствии с аксиомой о неизменности человеческой природы. В то же время сама по себе аксиома представляет собой реальную ценность, но эта ценность проявляется лишь в условиях осознания того, что адекватное принятие человека с его особенностями — это лишь первый, а не единственный шаг на пути к построению взаимодействия, в том числе — педагогического взаимодействия.

Если первый шаг педагога — «принять», то есть, по сути, адекватно отобразить в своей психике образ ребенка, то этот образ порождает вопросы, регулирующие педагогическую деятельность: что делать с «принятым»? какие свойства, черты, качества из этого «принятого как есть» могут и должны быть развиты? Какие есть препятствия развитию? Каковы ресурсы и антиресурсы? Как строить траекторию образования? И ответами вновь будут отобранные педагогом методы, технологии, средства, приемы и техники.

Обобщая содержание мифологемы человека в педагогическом сознании, нельзя не отметить важную особенность, а именно — доминирование идеи о внешнем воздействии (воспитании) или наследственности над идеей саморазвития человека. Несмотря на смену в образовании рамки «субъект-объектных» на «субъект-субъектные» отношения, мифологема человека для педагога сохраняет следы первой рамки. Это объективно обусловлено спецификой педагогической деятельности, в частности, ее оценочным характером. В то же время рефлексия содержания этой рамки позволит педагогу выйти за пределы привычного круга представлений.

Рассуждая о движущих силах развития и обратившись к классике отечественной психолого-педагогической школы — трудам Л. С. Выготского — нельзя не обратить внимания на существовавшее, использованное ученым для характеристики механизма развития. Это существовавшее — «присвоение», и оно явно указывает на субъекта развития как на детерминанту. В самом деле, невозможно «присвоить» за кого-то; это слово побуждает к выходу за пределы оппозиции «изменяемость / неизменность человеческой природы», обсуждаемой лишь со стороны воспитания и наследственности в сторону поиска условий для «запуска» собственной активности человека.

Есть ли в традиционной культуре свидетельства возможности самоизменения, самодетерминации, саморазвития? «Учись, покуда хрящи не срослись»,

«Красна птица перьем, а человек — ученьем», «Человек славен трудом», «Всяк годится, да не на всякое дело», «Всякий человек по делу узнается».

В науке широко представлены теории и концепции саморазвития, самодетерминации (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, К. К. Платонов, К. Роджерс и др.).

Образцы художественной литературы — «Отец Сергей» Толстого, «Преступление и наказание» Достоевского, «Война и мир» Толстого и др. Квинтэссенцией принятия этой аксиомы могут выступать слова А. П. Чехова из письма к Суворину: *«... Напишите-ка рассказ о том, как молодой человек, сын крепостного, бывший лавочник, гимназист и студент, воспитанный на чиновничестве, целовании поповских рук, поклонении чужим мыслям... выдавливая из себя по каплям раба и как он, проснувшись в одно прекрасное утро, чувствует, что в его жилах течет уже не рабская кровь, а настоящая человеческая»* (ссылка на источник цитаты: <http://www.valentinkataev.ru/content/view/571/475/>).

Построим иерархическую динамическую модель развития человека на содержании отрефлексированных аксиом (вполне отдавая себе отчет в том, что эта модель тоже аксиоматична, но аксиомы отрефлексированы). Иерархия модели фиксирует соотношение факторов и движущих сил развития, причем это соотношение не статично, а динамично, т.е. изменяется на протяжении жизни человека. Принятие

модели позволяет выстраивать осознанную, мотивированную, целенаправленную деятельность.

В наиболее общем виде движущие силы и факторы развития человека могут быть представлены как:

- биологические — маркируем цифрой 1;
- социальные — 2;
- субъектные (собственная активность личности) — 3.

Построим иерархию применительно к раннему постнатальному возрасту (от рождения до года). Рожденный индивид есть, прежде всего, носитель и обладатель данностей природного (натурного, биологического) плана: раса, наследственность в форме наследования конституциональных, морфофизиологических особенностей, предрасположенности к болезням, темперамента (в его павловском понимании). Две последние позиции очевидно наиболее значимы в раннем постнатальном периоде жизни. Как бы ни были значимы воспитание, социализация — они играют здесь подчиненную роль. В плане развития психики в этот период в основном развивается отражающая и отображающая психика; несмотря на безусловно исключительно важное новообразование «комплекс оживления», собственная активность ребенка минимальна. Иерархия факторов 1, 2. Этот период, ведущей деятельностью которого является эмоциональное общение в социальной ситуации «Мы», буквально требует от родителя (первого педагога ребенка) узнать, познать ребенка, «принять его

таким, какой он есть» и выстроить стратегии воспитания.

Не вдаваясь далее в тонкости и детали психического развития ребенка, отметим, что в течение первого года жизни роль фактора 2 возрастает. К моменту появления речи и ходьбы — новообразований, возникших, главным образом, вследствие социальных воздействий, — соотношение факторов меняется, они становятся, как минимум равно сильными, буквально $1=2$. Взрослый в идеале уже достаточно изучил ребенка, его природу, чтобы понять, какие особенности надо учитывать в воспитании, как может проходить социализация.

В течение двух последующих лет жизни ребенка роль фактора 1 как детерминанты уступает место фактору 2; также в течение этого периода существенно возрастает роль фактора 3, который на предыдущих этапах развития был относительно мало значим.

К моменту появления самосознания как центрального новообразования раннего детства, соотношение факторов вновь меняется. Доминирующим становится фактор 2, а подчиненными ему — факторы 1 и 3, причем «запуск» фактора 3 определяется стратегиями взрослого, сложившимся в его психике образом ребенка.

Далее роль фактора 3 может возрастать при соответствующей поддержке социума. И к 11-12 годам, к началу подросткового возраста, соотношение факторов изменяется кардинально (появляется

автономизации самооценки, общий облик личности обозначен, личность бурно развивается). Детерминантой развития становится фактор 3, а 2 и 1 являются подчиненными.

Обращаясь вновь к аксиомам, можно увидеть, что в рамках предложенной модели все они действуют; при этом ни одна не может быть универсальной. Действие каждой из них, выраженное в выборе способов деятельности, продуктивно лишь на определенном этапе. Приведем лишь один пример для иллюстрации данного положения. Одной из аксиом геометрии Евклида является аксиома о параллельных прямых (или ценность, принятое как ценность утверждение, что «на плоскости через точку, не лежащую на данной прямой, можно провести одну и только одну прямую, параллельную данной»). Эта аксиома-ценность имеет четкую связь с реальной практикой человечества: на ней основаны наука и искусство создания чертежей, она широко применяется в строительстве и т. д. Лобачевский создает неевклидову геометрию, отрицая эту аксиому. Создание неевклидовой геометрии (Риман, Лобачевский) дало мощный толчок развитию математики, физики, изменило образ мира в целом. Значит ли это, что аксиома Евклида условно «плоха», а Лобачевского — «хороша»? Нет, эти аксиомы действуют в разных условиях. Кроме того, принципиальным является следующее обстоятельство: формулирование Лобачевским новой аксиомы, «отрицающей» прежнюю, возможно только при условии «принятия», «присвоения» и рефлексии

содержания исходной аксиомы. Внимательный читатель сможет без труда найти в опыте человечества колоссальное число аналогичных примеров. Собственно, и опыт человечества может быть рассмотрен как путь принятия, рефлексии, отрицания и создания аксиом. И этот путь выводит человечество на все новые уровни познания и действия в мире.

Избирательность человеческого восприятия побуждает человека выбирать из опыта человечества и присваивать те образцы, которые работают на подтверждение ценности, ее усиление. Сам опыт при этом противоречив. Педагогу нужно, необходимо научиться действовать не только в логике дизъюнкции (или / или), но и в логике конъюнкции (и / и).

Рассмотрим еще одно весьма вероятное общее следствие, вытекающее из взаимоотношенности, единства / противоречия образа и деятельности: что произойдет в ситуации, когда субъект (педагог) верит в одно, а делает по-другому? Иначе — думает и говорит одно, а делает другое? В психологическом плане следствием такого диссонанса выступает распад деятельности, ее обесмысливание. В соответствии с логикой системно-деятельностного подхода распад деятельности соотносится с распадом личности. Учитывая же то обстоятельство, что в системе отношений «педагог — обучающийся» самым сильным фактором воздействия на личность ученика является личность педагога, можно оценить уровень риска последствий.

Итак, постоянная рефлексия педагогом аксиологических оснований собственной деятельности, осознание содержания мифологем человека выступают условиями развития, движения педагогической деятельности. На уровне практической деятельности это положение выступает как требование постоянного, буквально ежедневного самоотчета, самовопрошания, самоанализа, предметами которых выступают ценности, содержание образа, соответствие образа и способов деятельности. Это требование развития способов экспликации ценностных оснований педагогических теорий, концепций, методик, которыми пользуется и на которые опирается педагог.

Этот императив — по сути, требование «обращения на себя» деятельности, направленной на других. «Врачу, исцелися сам». «Желающий преобразовать мир, преобразуй себя». «Учащий, научись».

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. — 671 с.
2. Выготский, Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: Смысл, Эксмо, 2004. — 1136 с.
3. Кобылко, Н. А. Мифологема как ключевое понятие мифокритики: современные подходы [Электронный ресурс] / Н. А. Кобылко // Современная филология: Материалы III Международ. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2014 г.). — URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/108/5817/> (дата обращения: 01.12.2018).
4. Леонтьев, А. Н. Об историческом подходе в изучении психики человека / А. Н. Леонтьев // Психологическая наука в СССР. — Т. 1. — 1959. — С. 9-44.
5. Лосев, А. Ф. Из ранних произведений / А. Ф. Лосев. — М.: Правда, 1990. — 656 с.
6. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. Заведений / В. Г. Маралов. — М: Издательский центр «Академия», 2001. — 256 с.
7. Мириманова, М. С. Рефлексия как системный механизм развития / М. С. Мириманова // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. — 2001. — С. 99-115.
8. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание: Монография / С. Л. Рубинштейн. — М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. — 328 с.
9. Юнг, К. Г. Душа и миф: шесть архетипов. — Киев: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. — 384 с.

M. N. Zykova

MBU TO «Children and Youth Center
of Svetlogorsk city district»

**The problem of reflection
of axiological bases
of activity of its subject:
the myth of the person
(the learner) the pedagogical
consciousness**

Abstract. This article deals with the problem of reflection of the value bases of pedagogical activity in the part of ideas about the student. The author analyzes

the nature of the relationship between the image of a student in the teacher's mind in the aspect of the possibility and conditions of personal development, on the one hand, and the choice of strategies and tactics of pedagogical influence, on the other. Possible models of pedagogical influence, their risks and aftereffect are described. Examples of designing reflection by the subject of pedagogical work are given. Approaches to the development of the need and ability to reflect the axiological foundations of pedagogical activity are outlined.

Keywords: image and activities, reflection of activities of foundations, the value base of activity myths.

М. И. Михалко | mariya.mihalko@mail.ru

Учитель начальных классов
МАОУ г. Калининграда лицей № 23

Одаренные дети: реалии, перспективы

Аннотация. В данной статье предложена собственная система работы с одаренными детьми, реализация которой способствует эффективному выявлению и развитию особых способностей учащихся. Приведен портрет одаренного ребенка, а также выделены категории одаренных учащихся. Автор раскрывает теоретические основы педагогического сопровождения одаренности, обозначает проблемы выявления одаренных детей на данном этапе существования общества, а также приводит практические формы и методы работы с одаренными детьми. Автор заключает, что одаренность обеспечивается сочетанием познавательной активности с креативностью и творческим мышлением.

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, познавательная активность, способности, индивидуальные возможности.

Наше общество нуждается в одаренных людях, поэтому оно озабочено тем, как своевременно рассмотреть и развить способности у подрастающего поколения. Ребенок не способен самостоятельно реализовать имеющиеся у него задатки. Школа по своей сути нацелена на раскрытие индивидуальных возможностей

каждого ребенка, поэтому способна выпустить из своих стен одаренных детей.

Отечественный психолог Б. М. Теплов определил одаренность как качественно-своеобразную совокупность способностей, обеспечивающих достижение успеха в выполнении определенной деятельности [2].

Одаренным сегодня мы называем ребенка, который обладает яркими, очевидными, иногда выдающимися способностями, имеет внутренние предпосылки для достижений в том или ином виде деятельности.

Каков же портрет одаренного ребенка? В самых общих чертах, это любопытный, любознательный ребенок, постоянно задающий вопросы и требующий на них ответов взрослого; высказывающий множество достаточно рациональных идей, предлагающий пути решения конкретных задач; не боящийся высказывать собственное мнение, заявлять о своих идеях; склонный к умеренному риску в достижении целей; обладающий творческим воображением, богатой фантазией; дружелюбный, чувствительный к красоте и эстетике предметов; стремящийся к творческому самовыражению.

Выделяют и другие особенности одаренных детей:

- 1) обладают высокими интеллектуальными способностями, восприимчивостью к познанию нового, творческой активностью;
- 2) им свойственна постоянная познавательная активность;
- 3) получают удовольствие от выполнения умственного труда.

Однако одаренные дети — это не всегда дети с высоким уровнем интеллекта, так как существует три категории одаренных детей:

- 1) дети с высоким уровнем интеллектуального развития;
- 2) дети с признаками специальной узкой умственной одаренности;
- 3) дети, обладающие творческой активностью, оригинальностью, при отсутствии высоких умственных способностей.

Исследователями установлено, что процентное соотношение одаренных детей составляет не менее 20-25 % от общего числа детей. По таким подсчетам, в каждом классе должно быть около 6-7 одаренных детей. Но где же они? Неужели педагоги проглядели миллионы одаренных детей?

Необходимо осознавать, что сегодня выявление одаренных детей осуществляется по итогам конкурсов и олимпиад в различных областях науки и техники. Только после этого детей приглашают на посещение элективных курсов, углубленные занятия и т. д. Это происходит

в средней школе, когда от 6-7 детей из класса уже отсеяна значительная часть в связи с невниманием педагогов и родителей к способностям детей и, как следствие, постепенным угасанием этих способностей.

Значимым для развития одаренности у детей, как считает З. М. Батдыева, является учет в процессе педагогической работы когнитивных, поведенческих, мотивационных и эмоциональных проявлений психики, а также умение взаимодействовать с субъектами педагогического процесса [1].

Наш опыт работы с одаренными детьми показал, что успешность при выявлении и развитии одаренных детей обеспечивается организацией их сопровождения с момента поступления в школу, характеризующимся установлением личностных особенностей, творческих возможностей, специальных способностей первоклассника. Этот период является первой диагностической ступенью работы с одаренным ребенком. Необходимо отметить значимость дифференцированной работы с каждым ребенком. Нами установлена эффективность решения задач на интеграцию: поиск лишнего из перечня слов или словосочетаний (*1. Сторож, развивать, развевать, сарай, охранять, собака* *2. Ласточка, гнездо, вить, солома*); определение однокоренных слов (*гора, горка, горный, гористый, горевать*); составление равенства или неравенства в количестве слогов, восстановление пропущенной орфограммы в словах (*с_стра, стр_на, б_ловатый, н_ижний*) и т. д.

В начальных классах, когда дети только усваивают навыки обучения, важна организация единого процесса урочной и внеурочной деятельности, в котором будут реализованы творческие и познавательные способности детей. Начинается следующая ступень работы с одаренными детьми, в ходе которой реализуется подготовка деятельностно-практической базы для будущего творческого самоопределения ребенка.

На данной стадии наиболее важно определить совокупность эффективных методов и педагогических условий, при которой будет реализован талант и интересы ребенка как в учебной, так и творческой деятельности. Должна быть организована совместная работа с родителями, в процессе которой их следует знакомить со способами творческого развития детей. Мы разрабатываем уникальные учебные материалы, направленные на развитие способностей учеников, к которым можно отнести следующие: по технологии «ТРИЗ» (через проблему) с блоками чертежей и формул, с решением числовых и буквенных неравенств ($2+3=5$, $3+2=5$, $5-3=2$, $5-2=3$, $Ц=4+Ч$, $Ч=Ц-Ч$, $Б=М+Р$, $М+Б-Р$) и т. д.

Постепенно мы переходим к следующей ступени, когда происходит самопознание и саморазвитие личности одаренного ребенка. На данном этапе важна индивидуальная работа, в ходе которой не только наиболее эффективно совершенствуются способности ребенка, но и происходит осознание ребенком необходимости дальнейшего развития своего

таланта. На данном этапе нами используются задачи на нахождение чисел по их сумме и разности, на приведение к единице ($б=(с+р):2$; $м=(с-р):2$ $м=б-р$; $б=м+р$), в том числе формулы движения ($S=v*t$, $t=S:V$, $V=S:t$, $с=ц*k$, $с=к*ц$, $ц=с:к$).

Четвертая ступень направлена на поддержку творческой и исследовательской активности учеников, профессиональное ориентирование. В рамках данного этапа мы реализуем технологию креативного мышления, внедряем задачи с символами ($*8 - 3 = 5*$, $7* + 20 = 9*$, $9* - 40 = 5*$, $*6 + 3 = *9$).

Нами проводится активная внеклассная воспитательная работа с детьми, в ходе которой становится возможным выявление и развитие латентной одаренности отдельных детей. Мы считаем необходимым компонентом проведение индивидуальной работы с одаренными учениками по отдельным дисциплинам, что, в свою очередь, обеспечивает быстрое продвижение ученика к высшему познавательному уровню в изучении определенной области знаний.

Необходимо помнить, что одаренные дети требуют особого подхода не только в развитии их способностей, но и при психолого-педагогическом сопровождении, ведь одаренность — большое испытание для ребенка, сопровождаемое повышенными нагрузками, глубоким переживанием неудач, непониманием среди сверстников и т. д. Только совместная работа школы и семьи поможет одаренному ребенку раскрыть свой талант и занять место в обществе.

Список литературы

1. Батдыева, З. М. Проблема детской одаренности в современной детской отечественной и зарубежной психологии / З. М. Батдыева // Вестник: Научно-методический журнал. — 2002. — № 8. — С. 248-254.
2. Теплов, Б. М. Способности и одаренность [Электронный ресурс] / Б. М. Теплов // Проблемы индивидуальных различий. — 1961. — URL: <https://docplayer.ru/35624554-Теплов-б-м-способности-и-одаренност.html> (дата обращения: 05.03.2019).

М. I. Mikhalko

Lyceum No 23 cities of Kaliningrad

Gifted children: realities, prospects

Abstract. *This article proposes its own system of work with gifted children, the implementation of which contributes to the effective identification and development of special abilities of students. A portrait of a gifted child is given, as well as the categories of gifted students are highlighted. The author reveals the theoretical foundations of pedagogical support of giftedness, identifies the problems of identifying gifted children at this stage of society, and provides practical forms and methods of working with gifted children. The author concludes that giftedness is provided by a combination of cognitive activity with creativity and creative thinking.*

Keywords: *giftedness, gifted children, cognitive activity, abilities, individual capabilities.*

Л. В. Сыроватко | lvs68@mail.ru
Кандидат педагогических наук
Учитель русского языка и литературы
МАОУ г. Калининграда лицей № 49

Урок в 10 классе «Поэт в галерее, или любите живопись, поэты...» (понятие «лирического повода»)

Аннотация. В статье представлены материалы урока из цикла «Лаборатория поэтического текста», который призван углублять теоретико-практические знания и формировать навыки анализа художественного произведения. Поэтический текст сопоставляется с произведениями других искусств (в данном случае — живописи), что дает возможность расширить понимание терминов «интертекст», «реминисценция», «аллюзия», дать представление о смысле понятий «лирический повод», «тема», «идея», «авторская позиция», «сюжет».

Ключевые слова: анализ поэтического текста, композиция произведения живописи, лирический повод, авторская позиция, интертекст, реминисценция, аллюзия, образ художественный.

Комментарий к уроку: урок входит в систему теоретико-практических занятий по развитию навыков анализа поэтического (и — шире — любого художественного) текста. В процессе работы вводится понятие «лирического повода», углубляется представление о диалектике

(часто — несовпадении) темы и идеи, внешнего и глубинного сюжета произведения, об авторской позиции. Расширяется содержание понятий «интертекст», «реминисценция», «аллюзия» (интертекстуальность, связанная с другими видами искусств, в данном случае — с живописью).

Раздаточные материалы: на доске и стендах — репродукции картин (не менее А 4, цветные, в хорошем качестве), на каждой парте — карточка 1 и тексты стихотворений А. А. Ахматовой, У. Одена, А. Кабанова (список дается в Приложении; тексты Кабанова и Одена до начала работы с ними перевернуты или закрыты чистым листом бумаги).

Первая учебная ситуация (10 минут).
Слово учителя (примерное содержание).
На сегодняшнем уроке мы продолжим практиковаться в анализе стихотворного текста и узнаем новое понятие — до сих пор дискуссионное, хотя и известное с XVIII века — которое, на взгляд стиховеда и поэта Е. Невзглядовой, способно существенно помочь читателю

в понимании авторской позиции. Это — «лирический повод» или «повод для лирического высказывания». Все мы знаем стихотворение Анны Ахматовой из цикла «Секреты ремесла» о том, откуда берутся стихи (стихотворение читается учителем или подготовленным заранее учеником, класс следит по тексту):

Мне ни к чему одические рати
И прелесть элегических затей.
По мне, в стихах все быть должно
некстати,
Не так, как у людей.

Когда б вы знали, из какого сора
Растут стихи, не ведая стыда,
Как желтый одуванчик у забора,
Как лопухи и лебеда.

Сердитый окрик, дегтя запах свежий,
Таинственная плесень на стене...
И стих уже звучит, задорен, нежен,
На радость вам и мне.

Стихотворение анализируется (коллективный анализ по примерным вопросам):

- Как бы вы определили тематику этого стихотворения? (Варианты ответов: «из какого сора растут стихи», рождение стихотворения, повод к созданию стихотворения, как поэт пишет стихи, что является толчком к созданию поэтического текста.)
- От чьего лица оно написано? Какие местоимения использованы? Кто лирическое «я» в стихотворении? Кто «вы» в стихотворении (его адресат)? (Лирическое «я» — поэт, адресат — читатели.)

– На каком приеме построена вторая строфа? (Сравнение.) С чем сравниваются стихи? Что объединяет эти сравнения? («Вольные» растения, сорняки — в противоположность растениям «оранжерейным».)

– Предположите, какие жанры сопоставлялись бы с оранжерейными растениями (согласно указанию в первой строфе — «одические рати», «прелесть элегических затей» — это стихи нормативные, написанные «по правилам»).

– Что является поводом к созданию оды или элегии? Бесконечен или ограничен список поводов? (В ответе на этот вопрос ребятам в случае затруднения поможет учитель, напомнив сведения из теории жанров и стилей. Ода — основной жанр классицистической и связанной с классицизмом последующей традиции. Список ее поводов ограничен: в европейской и русской традиции оды подразделяются на торжественные, посвященные важным государственным событиям; дидактические, в которых обсуждаются моральные темы — как правило, обуздание страстей, ответственность человека перед отечеством, обществом, родом, монархом, этический выбор, решаемый в общей тональности подчинения чувства долгу и разуму. Элегия — в классические эпохи жанр подчиненный — выходит на авансцену в период сентиментализма, романтизма, неоромантизма. Это произведение о внутреннем мире человека, связанное с тончайшим анализом «смешанных» чувств

(меланхолии) — ее общая тональность может быть описана как «улыбка сквозь слезы» (Галич), «веселья нет еще, но нет уже печали» (Карамзин). Элегия, как и ода, имеет четкую композицию (в «полной» — кладбищенской, исторической — элегии всегда есть развернутая пейзажная часть, построенная по принципу сужения от панорамы к детали, и относительно краткий философский вывод). Количество поводов ограничено: любовь (как правило, разлука влюбленных); смерть друга, родителя, возлюбленной или юноши-поэта; воспоминание о прошлом на фоне руины, поврежденного временем исторического места или кладбища). Таким образом, с помощью метафор «одические рати» и «элегические затеи» может быть описан весь спектр поводов нормативной поэзии.)

- Какова идея стихотворения? Как мы можем кратко сформулировать ее в итоге анализа? (Это стихотворение — о творческой свободе.) В чем она заключается? (В праве поэта написать стихотворение по любому поводу.)
- В какой строфе перечислены поводы? Что объединяет эти поводы? (Поводы перечислены в третьей, финальной, строфе. Их объединяет непредсказуемость, случайность для самого художника слова. С точки зрения обыденного сознания они безобразны.) Найдите оксюморон, подчеркивающий необычность взгляда поэта («таинственная плесень» — не только понятийная, лексическая, но и стиливая оксюморонность).

Итак, это стихотворение не только о творческой свободе, но и о том, что отличает взгляд поэта от обыденного.

Внешний повод (соотносимый с темой) мы можем найти в названии цикла («Секреты ремесла»), внутренний повод (соотносимый с идеей) — мы можем сформулировать только приблизительно: итог многолетних размышлений автора о предназначении поэта, его праве на свободу лирического высказывания, о том, может ли поэт быть понят читателем (последний стих сначала звучал «на радость вам и на мученье мне», затем Ахматова изменила его) и о целом комплексе связанных с обозначенными проблем.

Вторая учебная ситуация (5 минут).

Учитель просит записать в тетрадь определение понятия «лирический повод».

Принято различать: 1) Внешний повод, или «случай» (ср. в «Евгении Онегине» — «стихи на случай сохранились») — отмеченный самим автором в стихотворении (чаще всего в названии) толчок к его созданию; 2) внутренний повод — «событие внутренней важности, в котором полно и глубоко проявляется душа, или судьба, или универс» (Е. Невзглядова).

Вопросы на понимание определения:

- вспомните, что следует после приведенной цитаты из романа «Евгений Онегин» (элегия Ленского «Куда, куда вы удалились...»)? Каков «случай», внешний повод для этой элегии? (Элегия написана перед дуэлью; это событие — внешний повод.) Каков

внутренний ее повод? (Переживание смерти.) Почему Ленский пишет эту элегию, по словам автора, «темно и вяло»? (Потому что он, в силу возраста, жизненного опыта, всеохватывающего чувства любви к Ольге и невозможности ощутить вчерашнего друга врагом, неспособен по-настоящему осознать возможность смерти; внешний повод не переходит во внутренний. Однако когда Ленский пишет любовные элегии, внешний повод – «любовная чепуха», по слову автора – совпадает с глубинным переживанием, и его стихи «любовью дышат..., полны истины живой, текут элегии рекой».)

- В названии известной духовной оды Ломоносова, с которой, по определению В. Э. Вацуро, началась вся русская философская (медитативная) лирика, обозначен и внешний («случай»), и внутренний повод. Как называется это произведение? Подчеркните формулировку внешнего и внутреннего повода в названии. (Ломоносов «Вечернее размышление о Божием величестве (внутренний повод) при случае северного сияния» (внешний повод).

Третья учебная ситуация (5 минут).

На нашем сегодняшнем уроке внешним поводом является отнюдь не «сор», а другое произведение искусства, увиденное автором в музее и ставшее толчком к реализации «внутреннего повода».

- Какие жанры картин может увидеть художник в музее (перечислите

известные вам жанры.)? (Примерный ответ: портрет, пейзаж (частный случай – марина), натюрморт, религиозная живопись, историческая живопись (утро стрелецкой казни), живопись на мифологические и религиозные сюжеты, жанровая живопись, батальная живопись, анималистика.)

- Предположите, какой из этих жанров наиболее плодотворен в русской лирике как *внешний повод*, а какой – наименее плодотворен? Почему? (Предположения, высказанные на уроке: самым распространенным поводом для подобного рода произведений станет портрет, затем – пейзаж или религиозная живопись, меньше всего стихотворений будет написано о натюрморте.)

Статистический анализ поэзии второй половины XIX – первой половины XX вв. (М. Л. Гаспаров) свидетельствует о таком распределении поводов: пейзаж (больше всего), меньше в разы – религиозная живопись, портрет и жанровая живопись. Натюрморт, действительно, встречается в качестве повода реже всего.

- Предположите, какой будет композиция подобного рода поэтического текста (примерное количество частей, их соотношение). (Предположения, высказанные на уроке: либо две части – описание картины (внешний повод), затем размышления поэта (внутренний повод); либо три части – описание картины (внешний повод) – мысли по ее поводу – мысли о создавшем ее художнике, диалог с ним, полемика

или подтверждение собственных мыслей — внутренний повод.)

- Какие художественные средства вы использовали бы, будь вы поэтом, в каждой из частей? (Предположения, высказанные на уроке: эпитеты, сравнения, олицетворения, возможны развернутые метафоры — в первой части; во второй части — символы, метафоры, аллегии.)
- Форма стихотворения (большой — малый объем, строфическое — астрофическое, регулярный силлабо-тонический стих — дольник — тактовик — белый стих — верлибр и др.)

Задание: Выберите на карточке живописное произведение, которое Вас заинтересовало более всего, которое могло бы подтолкнуть Вас на написание стихотворения, будь Вы поэтом. Почему оно заинтересовало Вас? О чем Вы написали бы? (Сформулируйте идею одним предложением.) Запишите название и автора Вашего произведения. *Домашнее задание.* Напишите стихотворение (или стихотворение в прозе) по выбранному произведению. Сопоставьте его со стихотворением русского поэта, которое (по написанию) будет выдано для анализа. (Список произведений — см. Приложение.)

Четвертая учебная ситуация (10 минут).

Учитель: сейчас мы с вами проанализируем два стихотворных произведения, посвященные пейзажам Брейгеля — «Охотники на снегу» (вариант 1) и «Падение Икара» (вариант 2).

Задание по вариантам: подобрать выражения для описания картины (внешний повод), используя обозначенные ранее художественные средства и иные уместные (эпитеты, сравнения, метафоры, оксюмороны, антитезы и др.) Описывать не все, а наиболее важные, на ваш взгляд, детали, общее впечатление (5 мин.).

(Ответы на уроке:

- Вариант 1: *Брейгель «Охотники на снегу»* — охотники сами как центр мишени, режущая линия горизонта, деревья как трещины по эмали, взгляд сверху, хрупкость бытия, почти монохромность, сдержанный колорит, преобладание черного и серого, регулярность расположения деревьев создает чувство безнадежности — все предопределено, в изгибе фигур тревога и покорность.

Учитель напомнит, что авторское название картины — «Утро в Вифлееме»: картина действительно передает тревогу и хрупкость бытия накануне катастрофы (избиение младенцев).

- Вариант 2: *Брейгель «Падение Икара»* — обрыв в бездну, незабываемость повседневности, равнодушные сердца; жизнь мчится на всех парусах мимо чужой беды; стремительное безразличие; ступни, бегущие в смерть; холодные стекла волн).

Учитель: то, что получилось у вас — это ваши ассоциации, вызванные лирическим поводом, и в то же время ваши

читательские ожидания. А сейчас мы посмотрим, как осмысляют это поэты.

Ученые, исследующие механизм творчества, полагают, что вывели формулу того, почему то или иное поэтическое произведение нам нравится, почему мы считаем его удачным. Все дело как раз в читательском ожидании и в том, насколько оправдывает это ожидание стихотворение. Если ожидания полностью совпадают с тем, что находит читатель у поэта, он чувствует, как ни странно, разочарование: стихотворение кажется ему банальным, взгляд поэта не выявил в объекте искусства (поводе...) ничего, о чем бы читатель сам не догадался, не повернул явление другой гранью. При полном несовпадении читатель тоже зачастую оказывается разочарованным: поэт слишком далеко от него, читатель не узнает объекта в изображенном, произведение кажется ему надуманным. Но когда поэт, отталкиваясь от понятного читателю, идет дальше, вглубь, раскрывая новые смыслы и уводя читателя за собой, произведение оценивается нами как удачное.

Проверим, так ли это. Читаем стихотворения, анализируем, после чего отвечаем на вопрос: что в стихотворении совпало с нашими ожиданиями? Каков внешний повод к его написанию? Каков внутренний повод, реализованный в стихотворении? Какова его композиция, поэтика (образность и художественные средства для создания образов)?

Пятая учебная ситуация. 15 минут (5 минут — чтение и одновременно анализ произведения по вариантам (оформляются только наброски, сам анализ устно), 10 минут — результаты анализа (по вариантам, по 5 минут)).

Вариант 1. Александр Кабанов

Брейгель — звучит, как будто крем для
бритья, и сейчас
эта мысль пойдет гулять по рукам,
а через полгода, когда у меня отрастет
борода,
я куплю себе новинку — тюбик «Брей-
гель» for man,
и начну, перед зеркалом, выдавливать
из него:
фламандский снег, крошечных охотни-
ков и собак.

Они заплутают в моей бороде и при-
сядут на снег, снег похож на крем для
бритья
все ближе и ослепительней лезвие
горизонта,
и тогда они убьют своих собак, а затем,
и себя,

по очереди, выкладывая телами
заповедь:
НЕ УКРАДИ!
(где восклицательный знак — труп
человека,
в ногах которого — мертвая собака).

Результаты анализа в классе. Внешний повод к созданию стихотворения

— скорее всего, процесс бритья, который по фонетической ассоциации с фамилией художника (бритье, бреюсь — Брейгель) вызывает в памяти картину «Охотники на снегу». Но почему именно ее? Видимо, потому, что (как и было отмечено в ассоциациях ребят при разглядывании картины) она вызывает чувство тревоги, опасности, хрупкости: линия горизонта похожа на лезвие бритвы, «стальная» гамма вызывает те же ассоциации, охотники напоминают мишени и др. Снег, похожий на крем для бритья, «выдавливается» из тюбика (мотив сдавления, опять же связанный с насилием, опасностью). Деревья похожи на щетину, холмы — на щеки, подбородок, скулы человека и др.

Было отмечено, что композиция стихотворения (несмотря на разбивку на две строфы), скорее, не имеет четкого деления: два ассоциативных ряда накладываются друг на друга, взаимопроникают. Общее чувство — хрупкость бытия, постоянно чреватого катастрофами, убийственность и самоубийственность переживания обычных житейских событий.

Неожиданность стихотворения — убедительное соединение совершенно несоединимых, казалось бы, пластов: бритье (соединенное с рекламой, масс-культурой) и высокое искусство.

Вариант 2. У. Х. Оден. В музее изобразительных искусств (пер. Павла Грушко)

На страдания у них был наметанный глаз.
Старые Мастера, как точно они замечали,
Где у человека болит, как это в нас,

Когда кто-то ест, отворяет окно или бродит в печали,
Как рядом со старцами, которые почтительно ждут
Божественного рождения, всегда есть дети,
Которые ничего не ждут, а строгают коньками пруд
У самой опушки. Художники эти
Знали — страшные муки идут своим чередом
В каком-нибудь закоулке, а рядом
Собаки ведут свою собачью жизнь,
повсюду содом,
И лошадь истязателя спокойно трется о дерево задом.
В «Икаре» Брейгеля, в гибельный миг,
Все равнодушны, пахарь — словно незрячий:
Наверно, он слышал всплеск и отчаянный крик,
Но для него это не было смертельной неудачей, —
Под солнцем белели ноги, уходя в зеленое лоно
Воды, а изящный корабль, с которого не могли
Не видеть, как мальчик падает с небосклона,
Был занят плаваньем, все дальше уплывал от земли...

Результаты анализа в классе. Стихотворение неожиданно своей «перевернутой» композицией. Начинается оно стремительно — с некоего итога: «На страдания у них был наметанный глаз». Читатель заинтригован: кто эти самые «они» — еще непонятно. Во втором стихе они названы: это «Старые Мастера».

Затем следует часть перечислительная — названы «общие места», детали картин старых мастеров, остающихся безмянными, в которых страдания главных героев (как в современном жанре трагикомедии) оттеснены на периферию сюжета («...страшные муки идут своим чередом // В каком-нибудь закоулке...»), в то время как на первый план выступает повседневность с ее мелкими страстями (показанная через поведение животных — собак, по-видимому, совокупляющихся (рядом с «собачьей жизнью» слово «содом»), почесывающей спину лошади. Напряжение постепенно нарастает от первой части к последней, и кульминацией становится не философский вывод, а частный случай — описание картины Брейгеля, где показана гибель юноши («мальчик падает с небосклона»), своего рода «рождение наоборот» («белели ноги, уходя в зеленое лоно...»). Эта сцена перекликается с двумя спокойными по тону, почти идиллическими стихами из первой части — «рядом со старцами, которые почтительно ждут // Божественного рождения, всегда есть дети, // Которые ничего не ждут, а строгоют коньками пруд...». Но в гибели «мальчика» все противоестественно, «перевернуто с ног на голову», как и композиция стихотворения: на страдания не реагируют не животные, а люди; оно не оттеснено «в закоулки», а у всех на виду — ноги Икара не сразу замечает зритель, но персонажи картины не могут не видеть их — между тем, ничего не предпринимают, потому что их это не касается — они заняты своей повседневностью («пахарь — словно незрячий:

// Наверно, он слышал всплеск и отчаянный крик, // Но для него это не было смертельной неудачей, — // Под солнцем белели ноги, уходя в зеленое лоно // Воды, а изящный корабль, с которого не могли // Не видеть, как мальчик падает с небосклона, // Был занят плаваньем, все дальше уплывал от земли»). Внутренний повод стихотворения — показать неизменную (поскольку ее открыли еще Старые Мастера) истину: чужое страдание не существует для человека — но раз так, он не должен рассчитывать на сочувствие, когда страдает сам. Пока эта истина выводится как общий закон мироздания, как философская максима, она не трогает; чтобы она потрясла, возмутила (читателя, зрителя) — нужно вернуть ей конкретность, сделать единственным случаем.

Наши предположения подтверждены тем, что в стихотворении есть намеченные нами как обязательные части (автор стихотворения и его философский вывод, описание картины и точка зрения художника), но их взаимное расположение совсем не таково, как мы ожидали.

В качестве вывода (чем отличается произведение живописи как повод от других лирических поводов?) записывается цитата: «Описание впечатлений от картины есть то же самое, что описание впечатлений от пейзажа, или от чего другого. С поправкой на то, что от картины впечатление часто сильнее — пейзаж безотносителен, а картина всегда несет в себе отблеск личности художника и меру его мастерства» (Елена Генерозова, поэт).

ПРИЛОЖЕНИЕ

Стихотворения и картины для домашней работы

1. В. Боровиковский «Портрет Лопухиной» — Я. Полонский «Портрет».
2. Франчабиджо «Портрет неизвестного» — Н. Гумилев «Портрет мужчины».
3. Ф. Рокотов «Портрет Струйской» — Н. Заболоцкий «Портрет».
4. Фра Беато Анжелико «Казнь Козьмы и Дамиана», «Страшный суд», «Мадонна со святыми» — Н. Гумилев «Фра Беато Анжелико», С. Городецкий «Фра Беато Анжелико», К. Бальмонт «Фра Анжелико».
5. П. Брейгель «Охотники на снегу» — Е. Генерозова «Охотники на снегу».
6. В. Ван Гог «Пейзаж в Оверне после дождя» — Е. Рейн «Пейзаж в Оверне после дождя».
7. Г. Климт «Юдифь» — Ч. Милош «О! (Густав Климт (1862-1918), Юдифь (деталь), Osterreichische Gallerie, Вена)».
8. В. Суриков «Утро стрелецкой казни» — А. Тарковский «Петровские казни».
9. Н. Пиросманишвили «Лежащая красавица» — Я. Смеляков «Нико Пиросмани».

L. V. Syrovatko

MAOU Lyceum No 49

**Poet in a fine arts gallery,
or “Love painting, poets... ”
(the concept of “lyrical reason”)**

Abstract. This article contains the materials of the lesson from the cycle “Laboratory of Poetic Text”, which was held in 10th grade in 2017, and included in the system of theoretical and practical classes on the development of skills for analyzing poetic (more broadly any artistic) text. In the process of work, a concept of “lyrical motive” was introduced simultaneously with an idea of the dialectic of external theme and internal plot of the work, and the author’s position was deepened. The content of the concepts “intertext”, “reminiscence”, “allusion” was expanding.

Keywords: analysis of the poetic text, composition of a work of art, lyrical reason, author’s position, intertext, reminiscence, allusion, artistic image.