

Новосибирский государственный педагогический университет

Вестник педагогических инноваций

№ 3(55) 2019

ВСЕРОССИЙСКИЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ



Алтыникова Наталья Васильевна

главный редактор,
кандидат педагогических наук,
чл.-корр. МАНПО, проректор по
стратегическому развитию

Маруцак Евгения Борисовна
заместитель главного редактора,
кандидат психологических наук,
директор Института
дополнительного образования

Редакционная коллегия

Агавелян Р. О., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);
Андрienко Е. В., д-р пед. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);
Андронникова О. О., канд. психол. наук, проф. (Новосибирск);
Серый А. В., д-р психол. наук, проф. (Кемерово);
Смолянинова О. Г., д-р пед. наук, проф., академик РАО (Красноярск).

Редакционный совет

Герасёв А. Д., председатель ред. совета, д-р биол. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);
Артамонова Е. И., д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);
Гончаров С. А., д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург);
Жафяров А. Ж., д-р физ.-мат. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);
Кудинов С. И., д-р психол. наук, проф. (Москва);
Нечаев В. Д., д-р полит. наук, проф. (Москва);
Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., академик РАО (Новосибирск);
Яницкий М. С., д-р психол. наук, проф. (Кемерово);
Сидоркин А. М., д-р наук, проф., Роуд-Айленд колледж (Провиденс, США).

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК (педагогические науки; психологические науки)

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76344 от 19 июля 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2019

Все права защищены

СОДЕРЖАНИЕ

КАЧЕСТВО ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Смолянинова О. Г., Коршунова В. В. (Красноярск). Медиация в образовании в контексте гармонизации межнациональных отношений: опыт Сибирского федерального университета.....	5
Омельченко Е. А., Быкова О. А. (Новосибирск). Становление культуры самовыражения в условиях управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса дошкольной образовательной организации.....	17
Марущак Е. Б. (Новосибирск). Особенности проектирования программ активной поддержки родителей, воспитывающих детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.....	28
Варакута А. А. (Новосибирск). Организационно-педагогические условия эффективности оценочной процедуры.....	34
Игнатъев В. П., Архангельская Е. А. (Якутск). Прогноз образа будущего высшего образования по итогам работы форсайт-площадок.....	41

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Осипчукова Е. В., Попова Н. В. (Екатеринбург). Социальная активность как фактор повышения конкурентоспособности выпускников вузов.....	50
Ряписов Н. А., Ермолович Е. В. (Новосибирск). Изучение экономических аспектов развития региональной системы высшего образования (разработка образовательного модуля).....	60
Лукина И. Н. (Новосибирск). Реализация принципа индивидуализации в процессе изучения методики профессионального обучения.....	65
Позднякова Е. В., Фомина А. В., Нонь Н. А. (Новокузнецк). Методические подходы при обучении математическим дисциплинам студентов-бакалавров педагогического направления в условиях интеграции образования.....	73
Старченко С. А. (Троицк, Челябинская область). Формирование учебно-поисковой деятельности старшеклассников в профильном классе.....	85

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ряписова А. Г. (Новосибирск), Черненко Д. С. (Тогучин, Новосибирская область). Формирование профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к деятельности в условиях инклюзивной практики.....	97
Коваленко Т. А. (Новосибирск). Знакомство детей старшего дошкольного возраста с русской культурой посредством музейной педагогики: мини-музей «Картинная галерея».....	105
Кузнецова Е. Б., Малыгина А. К. (Новосибирск). Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста с использованием элементов арт-терапии.....	113
Михайлова А. И., Крежевских О. В. (Шадринск, Курганская область). Цифровизация дошкольного образования: возможности применения мультимедийных игр в образовательном процессе.....	122

Журнал основан в 2002 г.
Выходит 4 раза в год
Электронная верстка И. Т. Ильюк
Редактор Е. А. Бутина
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28, т. (383) 244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 11,3. Уч.-изд. л. 10,7
Тираж 600 экз. Заказ № 79.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Подписано в печать 20.09.2019
Отпечатано в Издательстве НГПУ

Novosibirsk State Pedagogical University

Journal of Pedagogical Innovations

№ 3(55) 2019
ALL-RUSSIA
SCIENTIFIC-PRACTICAL
JOURNAL



Natalya Vasilevna Altynikova
Editor-in-chief,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Corr.-Member of the ASMPE, Pro-Rector of
Novosibirsk State
Pedagogical University

Evgeniya Borisovna Maruschak
Assistant Editor-in-chief,
Candidate of Psychological Sciences,
Head of the Institute
of Additional Education

Editorial Board

R. O. Agavelyan, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Novosibirsk;
E. V. Andrienko, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of ASMPE, Novosibirsk;
O. O. Andronnikova, Cand. of Psychology Sciences, Associate Professor, Novosibirsk;
A. V. Seryj, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Kemerovo;
A. G. Smolyanynova, Dr. of Pedagogical Sciences, Prof., Academician of the RAE, Krasnoyarsk.

Editorial Council

A. D. Gerasev, Chairman of Editorial Council, Dr. of Biological Sciences, Prof., Academician of ASMPE, Novosibirsk;
E. I. Artamonova, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, President ASMPE, Moscow;
S. A. Goncharov, Dr. of Philological Sciences, Professor, St. Petersburg;
A. Zh. Zhafyarov, Dr. of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corr.-Member of the RAE, Novosibirsk;
S. I. Kudinov, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Moscow;
V. D. Nechaev, Dr. of Political Sciences, Professor, Moscow;
V. Ya. Sinenko, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the RAE, Novosibirsk;
M. S. Yanickiy, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Kemerovo;
A. M. Sidorkin, PhD, Professor, Road Island College (Providence, USA).

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education Novosibirsk State Pedagogical University

The Journal is included in the Higher Attestation Commission List of Peer-reviewed Scientific Journals (Pedagogical Sciences; Psychological Sciences)

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2019
All rights reserved

The journal is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FC77-76344 from July, 19th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included in the Russian Scientific Citation Index

CONTENTS

THE QUALITY OF INNOVATIONS IN EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

Smolyaninova O. G., Korshunova V. V. (Krasnoyarsk). Mediation in education in the context of harmonization of international relations: Experience of the Siberian Federal University.....	5
Omelchenko E. A., Bykova O. A. (Novosibirsk). The formation of students' self-expression culture in the conditions of quality management of cooperation of participants of the pedagogical process of preschool educational organization	17
Marushchak E. B. (Novosibirsk). Features of designing programs of active support for parents raising disabled children and children with disabilities.....	28
Varakuta A. A. (Novosibirsk). Organizational-pedagogical conditions of efficiency of the assessment procedure.....	34
Ignatiev V. P., Arkhangelskaya E. A. (Yakutsk). Forecast image of future higher education according to the work of forsyt playground.....	41

INNOVATIVE PROVISION OF EDUCATIONAL PROCESS

Osipchukova E. V., Popova N. V. (Yekaterinburg). Social activity as a factor of increase of competitiveness of graduates.....	50
Ryapisov N. A., Ermolovich E. V. (Novosibirsk). Study of economic aspects of development of regional system of higher education (development of educational module).....	60
Lukina I. N. (Novosibirsk). Implementation of the principle of individualization development in the process of studying the methodology of vocational training.....	65
Pozdnyakova E. V., Fomina A. V., Non' N. A. (Novokuznetsk). Methodics approaches in teaching mathematical disciplines to bachelor-students of pedagogical direction in terms of integration of education.....	73
Starchenko S. A. (Troitsk, Chelyabinsk Region). The formation of educational and search activity of senior pupils in the profile class	85

PRACTICE OF INNOVATIVE EDUCATION INTRODUCTION

Ryapisova A. G. (Novosibirsk), Chernenko D. S. (Toguchin, Novosibirsk region). Formation of professional readiness of teachers of preschool educational organizations to work in conditions of inclusive practices.....	97
Kovalenko T. A. (Novosibirsk). Introducing senior preschool children to Russian culture through Museum pedagogy: mini-Museum «Picture gallery».....	105
Kuznetsova E. B., Malygina A. K. (Novosibirsk). Preschoolers' imagination development using art therapy's elements	113
Mikhailova A. I., Krezhevskikh O. V. (Shadrinsk, Kurgan region). Digitalization of preschool education: the possibility of using multimedia games in the educational process	122

The journal is based in 2002 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor E. A. Butina Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 11,3. Publisher's sheets: 10,7. Circulation 600 issues Order № 79. Format 70×108/16 Signed for printing 20.09.2019
--	---

КАЧЕСТВО ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

УДК 004+372.31.4

Смолянинова Ольга Георгиевна

Доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск. E-mail: smololga@mail.ru

Коршунова Вера Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по науке Института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск. E-mail: wera7@mail.ru

МЕДИАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ ГАРМОНИЗАЦИИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ: ОПЫТ СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Цель статьи – анализ отношений субъектов образовательного процесса к медиации как технологии урегулирования и предотвращения конфликтов в образовательной среде региона. В качестве респондентов для исследования выступили представители власти и субъекты образовательного процесса, заинтересованные в бесконфликтности образовательного пространства. Основной идеей статьи является изучение потенциала медиации в контексте гармонизации межнациональных отношений. Авторами выявлены причины возникновения конфликтов в поликультурной образовательной среде и описаны способы их решения средствами медиации.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, практическая направленность подготовки, модульная программа подготовки, международное сотрудничество, международная интеграция, медиация, образование, сетевое взаимодействие, посредничество, подготовка медиаторов.

Smolyaninova Olga Georgievna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of Russian Academy of Education Director of School of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk. E-mail: smololga@mail.ru

Korshunova Vera Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director for Science, Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk. E-mail: wera7@mail.ru

MEDIATION IN EDUCATION IN THE CONTEXT OF HARMONIZATION OF INTERNATIONAL RELATIONS: EXPERIENCE OF THE SIBERIAN FEDERAL UNIVERSITY

The purpose of the article is to analyze the relations of subjects of the educational process to mediation as a technology for resolving and preventing conflicts in the educational environment of the region. Representatives of the government and subjects

of the educational process who were interested in a conflict-free educational space were the respondents for the study. The main idea is to study international relations in the field of education and identify ways to resolve them. The article identifies the main causes of conflicts in a multicultural educational environment and describes ways to solve them through mediation.

Keywords: continuing pedagogical education, practical orientation of training, modular training program, international cooperation, international integration, mediation, education, networking, mediation, training of mediators.

Гармонизация межнациональных отношений в современном образовательном пространстве – одна из наиболее острых проблем педагогики, ставшая особенно актуальной в современных условиях.

Соотношение общечеловеческого, межнационального и национального представляет собой процесс диалектического и динамического взаимодействия: национальное относится к общечеловеческому как частное, единичное, особенное – к общему. Гармонизация межнациональных отношений в сфере образования с учетом поликультурности региона выражена в создании условий для мирного регулирования, предотвращения конфликтов и приобщения подрастающего поколения к национальной и межнациональной культуре, традициям.

На современном этапе исторического развития необходимо изучить причины возникновения противоречий с межнациональным аспектом, а также научиться контролировать и регулировать их для предотвращения разрастания конфликтов. Использование медиации с учетом поликультурной специфики в сфере образования дает возможность гармонизировать межнациональные, межгрупповые и межличностные отношения и сглаживать противоречия, что служит опорой для построения бесконфликтного существования и профилактики конфликтов. В связи с этим актуальной становится необходимость изучения возможности использования медиации для регулирования поликультурных конфликтов в сфере образования, которая продиктована сложностью

и многогранностью этого феномена, наличием большого количества внешних и внутренних факторов, влияющих на внутриконтрастные и межнациональные отношения.

Исследование посвящено изучению медиации в сфере образования в аспекте ее влияния на процессы гармонизации межнациональных отношений с учетом поликультурной специфики Красноярского края. В статье описаны ключевые принципы создания школьных служб медиации для гармонизации межнациональных отношений в поликультурной среде¹. В проекте РФФИ 18-013-00528 «Исследование медиативных практик в сфере образования для гармонизации межнациональных отношений в поликультурной среде» выделены причины возникновения конфликтов в образовании и определены наиболее распространенные способы их решения, установлена дефицитность использования медиативных практик в образовательных организациях, определены проблемы подготовки педагогических кадров, предложены модели управленческих решений на региональном уровне; определены квалификационные требования к педагогу-медиатору, спроектированы критерии оценивания готовности к реализации профессиональной деятельности с учетом требований профессионального стандарта педагога

¹ В статье отражены результаты исследования, выполненного при финансовой поддержке РФФИ по проекту № 18-013-00528 «Исследование медиативных практик в сфере образования для гармонизации межнациональных отношений в поликультурной среде».

и положений профессионального стандарта медиатора [5].

Методология и методы. Основными методами исследования выступили анализ литературы, нормативно-правовых актов, изучение и обобщение зарубежной и отечественной практики, сравнение, теоретический анализ и синтез, классификация, обобщение отчетов Главного управления образования администрации г. Красноярска, результатов исследования, выполненного при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 18-013-00528 «Исследование медиативных практик в сфере образования для гармонизации межнациональных отношений в поликультурной среде», по определению содержания практико-ориентированной подготовки будущих медиаторов для сферы образования как уникальных специалистов, применяющих технологии медиации в вопросах выстраивания альтернативного мирного разрешения конфликта, возникшего среди субъектов образовательного процесса.

Медиация – неформализованная процедура, в которой большое внимание уделяется комфорту участников спора. Это проявляется в создании благоприятных условий проведения процедуры и сохранении полной конфиденциальности [1].

Координатор Центра конфликтологических исследований РАН, кандидат философских наук А. Н. Чумиков определил ситуации, когда медиация может быть менее эффективна или нецелесообразна:

- при наличии радикального дисбаланса сторон;
- при необходимости вынесения быстрого решения, подлежащего принудительному исполнению;
- когда непосредственная сторона конфликта не может принимать участие в его урегулировании либо не способна

осознать последствия своих действий;

- при необходимости вынесения решения, которое будет основано на праве [12].

Анализ научной литературы показал, что конфликтогенные процессы в поликультурной среде в контексте использования медиации в сфере образования еще недостаточно изучены. Исследования, посвященные целенаправленному анализу использования медиации для урегулирования и предотвращения конфликтов с поликультурной составляющей, практически отсутствуют. В немногочисленных работах по этой проблематике изучается в основном зарубежный опыт урегулирования и управления подобных конфликтов, которые возникают локально в образовательной среде, что говорит о наличии дефицита теоретических разработок в обозначенной области, в частности в отечественной литературе.

Отметим, что использование медиации в сфере образования для гармонизации межнациональных отношений в поликультурном регионе может стать способом мирного регулирования и предотвращения конфликтов. Управление конфликтом средствами медиации подразумевает особые формы посредничества и примирительной процедуры, которая позволяет сторонам при содействии беспристрастного медиатора выработать на добровольной основе решение, отвечающее интересам представителей различных национальностей. Только взаимное сотрудничество сторон и медиатора позволит вывести конфликтную ситуацию в конструктивное русло.

Поликультурный медиатор может быть независимым, объективным представителем, прямо или косвенно связанным с культурой и традициями конфликтующих сторон, либо субъектом, который способен, основываясь на принципах и нормах морали, выстроить конструктивный диалог и доверительные отношения между сторонами. Для каждого конкретного случая роль и задачи

медиатора определяются индивидуально, с учетом особенностей конфликтной ситуации, для разрешения которой он привлечен.

Успешное внедрение медиатора в процесс управления конфликтом для гармонизации межнациональных отношений предполагает наличие следующих условий: 1) традиции участников конфликта следует понимать как систему взаимосвязанных переменных с ролью, которая изменяется, сокращается или расширяется в зависимости от ряда конкретных обстоятельств и внешних факторов; 2) необходимо помнить, что взаимодействие с религией не может заменить другие подходы к поиску решения проблемы; 3) правительствам и дипломатам следует избегать использования сугубо инструментального подхода к представителям поликультурного региона, лидерам и НКО для обеспечения законности сторонников; 4) отсутствует универсальная методология ведения медиации для решения межнациональных конфликтов в образовательной среде.

Медиация как альтернативная процедура урегулирования споров и конфликтов имеет определенные преимущества для участников конфликтного процесса. Будущее медиации в конфликтах с поликультурной составляющей представляет собой новые возможности для гармонизации межнациональных отношений социума. Ее принципы и методы на данный момент только начинают устанавливаться путем метода проб и ошибок. Однако текущие достижения и ситуация в мире говорят о том, что подобного рода медиация будет актуальной и спустя многие годы, постепенно разрастаясь и укрепляясь.

Важнейшей частью нашего исследования также стало изучение возможности привлечения представителей различных национальностей и культур в процесс разрешения подобного рода конфликтов. Нами было выявлено, что

в контексте межрелигиозного взаимодействия для урегулирования конфликтов в качестве медиаторов необходимо вовлекать религиозные институты, носителей национальной культуры и субъектов.

Российское общество стремительно меняется: наличие в стране более 190 наций и народностей (в Красноярском крае – 159 национальностей), различия в традициях и культуре народов порождают разнообразие традиции и обычаев современного социума. Открытость и мобильность современного общества, развитие человеческого капитала требуют концептуального обновления педагогического образования в контексте развития идей гармонизации межнациональных отношений в сфере реализации стратегии государственной национальной политики РФ. Вместе с тем меняется ситуация в образовательной среде, поэтому чрезвычайно актуальной становится гармонизация межнациональных отношений в контексте расширяющихся миграционных процессов.

В современных условиях развития безопасной образовательной среды с учетом специфики поликультурного региона важным является научное обоснование подходов предотвращения и продуктивного разрешения конфликтов среди участников образовательного процесса. В статье предпринята попытка определения и выявления основных причин возникновения конфликтов в поликультурной образовательной среде и выделения способов их решения средствами медиации с целью гармонизации межнациональных отношений.

Степень научной разработанности проблемы недостаточно высока, но с каждым годом интерес к изучению данной темы возрастает. Процесс адаптации мигрантов к условиям жизни и обучения в России изучали О. Г. Доморовская, М. И. Витковская, О. А. Овсяник. Социально-психологические аспекты

адаптации мигрантов рассматривались в трудах Т. В. Бурковской, С. Г. Шестопаловой, О. В. Гукаленко, Н. Д. Зингер, В. Н. Стерликова, Т. А. Силантьевой, Т. В. Поштаревой, Т. Н. Юдиной (см.: [6]). Концепцию посредничества, медиаторства в управлении конфликтами в образовательной среде изучали В. А. Сонин, Г. Лапид, К. Шиндлер, Р. Фишер, У. Юри, Д. Дэна (см.: [8–11]). В работах А. Г. Асмолова, В. Л. Тишкова рассматриваются общие аспекты педагогики толерантности в условиях современной России, анализируются существующие проблемы, предлагаются общеметодологические подходы к решению проблемы становления толерантности в межэтнических отношениях. В исследованиях Д. А. Александрова, В. В. Барановой, Д. С. Батарчука и др. проанализированы особенности взаимодействия детей и родителей мигрантов с образовательными организациями, показана неоднозначность компактного проживания мигрантов в регионе (см.: [2; 3]).

В педагогической литературе проблема использования мирного разрешения конфликтов в образовательной сфере и сопровождение адаптации как система профессиональной деятельности педагога и психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия рассматривались М. Р. Битяновой, В. П. Бондаревым, Г. В. Бурменской, И. В. Дубровиной (см.: [2; 3]).

Вопросы развития педагогического образования под влиянием социокультурных факторов в регионах раскрыты в трудах Т. А. Нигматуллиной, А. С. Зинцовой, О. Г. Доморовской, Т. В. Кияшук, В. В. Тарасова, И. И. Проданова, В. А. Федорова, А. С. Горшкова, Е. В. Говердовской (см.: [2; 3]).

Таким образом, анализ современного состояния исследований в обозначенной области позволил выявить необходимость проведения фундаментального исследования медиативных практик в сфере образования для гармонизации межнациональных отношений, обусловленных влиянием миграционных процессов на образование и, как следствие, на подготовку педагогических кадров.

Вслед за Ц. Шамликашвили под медиацией в сфере образования будем понимать системный процесс мирного урегулирования спора с удовлетворением интересов сторон на условиях, выработанных самими сторонами [4]. В качестве основных задач медиации в сфере образования для мирного урегулирования спора между субъектами образовательного процесса с удовлетворением интересов сторон на условиях, выработанных самими сторонами, выступают:

- нейтрализация негативных последствий спора (конflikта);
- выработка реального плана будущих действий (проекта соглашения) с учетом интересов обеих сторон, который участники смогли бы принять за основу;
- осознание сторонами спора последствий собственных решений;
- сохранение или восстановление партнерских отношений;
- экономия денежных средств, времени, эмоциональных и душевных затрат сторон (субъектов образования) на решение конфликта [3].

Отметим, что потенциал медиативных практик в части гармонизации межнациональных отношений в образовательном пространстве рассматривается как социально-педагогическое явление. Обращение к медиации в сфере образования является консолидацией знаний из многих областей: педагогики, психологии и социологии. Формирование культуры межнационального взаимодействия требует развития поликультурного

диалога и конфликтной компетентности субъектов образования. Использование медиативных практик способствует гармонизации социума, созданию условий для диагностирования конфликтов и конструктивному их разрешению в поликультурной образовательной среде.

Как было отмечено выше, одной из проблем современного российского образования становится подготовка учителя, способного эффективно работать в поликультурной образовательной среде. Поскольку рассматриваемая проблема для России является чрезвычайно молодой, то целесообразно обращение к опыту европейских стран, в которых миграционные процессы развиваются давно и система подготовки педагогов адаптирована к решению этих задач.

Исследование медиативных практик в сфере образования с учетом поликультурной специфики образовательной среды основано на принятой в 2018 г. Региональной стратегии государственной национальной политики в Красноярском крае на период до 2025 г., где обозначены приоритеты и механизмы реализации государственной национальной и образовательной политики в Красноярском крае с использованием ресурсов образования в соответствии с положениями Национальной стратегии действий в интересах детей.

Проведенный нами контент-анализ позволил зафиксировать, что в современной образовательной среде у всех участников образовательного процесса имеются равные права на разрешение конфликтов, а также проанализировать некоторые ориентиры, реализация которых способствует развитию бесконфликтной среды в образовательной организации и возможности определить уровень готовности педагогов к использованию медиативных практик для обеспечения права участников образовательного процесса на разрешение конфликтов [2]. Кроме того, были уточнены

следующие значимые моменты: определяют ли документы образовательной организации принципы разрешения конфликтных ситуаций среди участников, содержатся ли в нормативно-правовых актах образовательной организации детально расписанные процедуры разрешения споров и конфликтов, учтены ли способы разрешения и предотвращения конфликтов в образовательной организации средствами медиации и кто ответственен за эти процедуры в учреждении.

Анализ документов с официальных сайтов школ г. Красноярска позволил выявить, что право на разрешение конфликтов зафиксировано только в одном анализируемом Уставе. В нем закреплено право обучающихся на разрешение конфликтов с товарищами, учителями; право учителей на решение конфликтных вопросов; право родителей на разрешение конфликтных ситуаций. Согласно Уставу обучающиеся в случае возникновения конфликта могут обратиться к классному руководителю, педсовету, Совету школы, Совету старшеклассников; родители для разрешения конфликтной ситуации должны обращаться в Совет школы; учителя – в конфликтную комиссию или вышестоящие инстанции. Принципы разрешения конфликтов, подробные процедуры в Уставе не описаны. В остальных анализируемых Уставах школ информация о праве на разрешение конфликтов отсутствует, тем более в них не описаны ни принципы, ни процедуры разрешения конфликтных ситуаций.

Следует отметить, что в школах Красноярского края действуют центры медиации, в функционале которых заложено разрешение конфликтов участников образовательного процесса. Так, на основе анализа информационно-аналитических материалов о деятельности служб школьной медиации образовательных организаций г. Красноярска, данных, представленных Главным управлением

образования администрации г. Красноярска, выявлено, что количество созданных служб медиации (примирения)

в муниципалитете остается низким и не имеет тенденции роста (табл.).

Таблица

Службы школьной медиации на территории г. Красноярска

Наименование показателя	2015/16 уч. год	2016/17 уч. год	2017/18 уч. год
Количество созданных служб медиации (примирения) в муниципалитете, всего	115	116	116
в том числе			
территориальных	0	0	0
в образовательных организациях	115	116	116

Отметим, что 116 служб медиации (примирения) созданы на базе образовательных организаций муниципалитета, а именно: в образовательных организациях общего образования. При этом конфликты в образовательной сфере, а главное – способы урегулирования таковых, остаются главной проблемой педагогов и психологов. Негативные эмоции, обиды, захватывающие участников конфликта или спора, отрицательно влияют на общественную жизнь образовательной организации, на ее психологический климат, на взаимоотношения обучающихся между собой, с учителями и с родителями, что в совокупности сказывается на качестве образования и снижает желание учиться.

В последние десятилетия в школах все чаще возникают конфликтные ситуации, которые в последнее время становятся более острыми в связи с поликультурной спецификой, разницей в восприятии культуры, традиций, молодежных субкультур. Выход из создавшейся ситуации очевиден, в том числе в привлечении в образовательный процесс процедур медиации, способствующих предотвращению и разрешению конфликтных ситуаций.

Деятельность психологов и педагогов в системе образования часто осуществляется на фоне конфликтных ситуаций. Как следствие, приобретает актуальность проблема повышения компетент-

ности педагогических кадров в сфере предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов в системе образования, готовности к включению в процедуры медиации медиаторов-сверстников, прошедших определенную подготовку. По результатам анкетного опроса, проведенного научно-исследовательской лабораторией ювенальных технологий Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ), около 40 % школьников считают важным встретиться для примирения в случае конфликта со сверстниками; около 50 % учащихся средней и старшей школ заинтересованы в решении конфликта с учителем путем переговоров с участием посредника. В школе, где работает служба примирения, процент заинтересованных в медиации школьников ощутимо повышается.

Опрос, проведенный в школах г. Красноярска, показал, что на вопрос, куда обучающиеся будут обращаться за помощью в случае конфликтной ситуации, большинство ответило: конфликтные ситуации разрешаются на уровне школы. 10 % опрошенных обучающихся не проявляют готовности куда-либо обращаться; 48 % в качестве посредников в разрешении своих проблем выбрали бы родителей. 12 % обучающихся проявляет готовность разрешить ситуацию самостоятельно, путем обращения к классному руководителю или автори-

тетному учителю. Небольшой процент опрошенных в качестве посредника в разрешении конфликтной ситуации выбрали руководителя образовательной

организации (4 %). 6 % обучающихся обратились бы в органы школьного самоуправления (рис.).

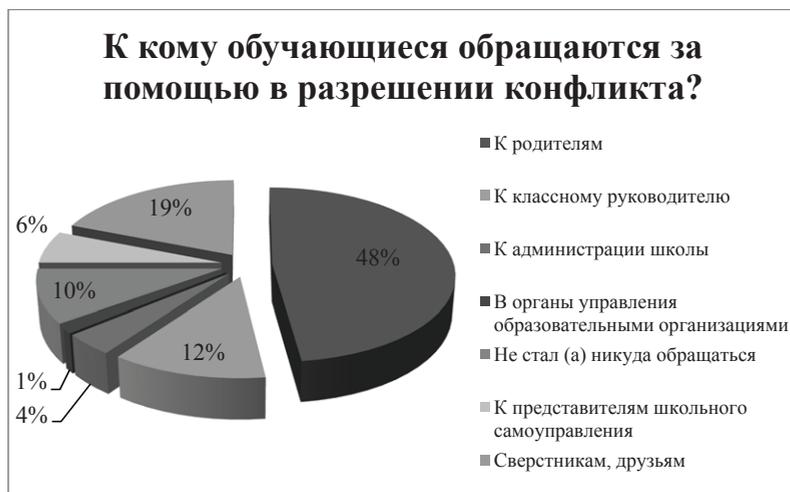


Рис. Результаты опроса обучающихся школ города Красноярска

Результаты опроса обучающихся, на наш взгляд, отражают реальную картину сложившейся практики разрешения конфликтных ситуаций в образовательной среде. Вполне естественно, что большинство школьников обратятся за помощью к родителям, которые должны представлять и защищать интересы своих детей. Кроме того, школьные конфликты, как правило, имеют локальный характер и могут быть разрешены на месте, в момент возникновения. Факт, что учителям, представителям администрации школ доверяет незначительная часть учеников в разрешении конфликтов, подтверждает сложившуюся практику. Следует отметить, что практически 24 % обучающихся школ не проявляют готовности к активным действиям в разрешении конфликтной ситуации.

В основном участники конфликтной ситуации готовы обратиться и обращаются с жалобами в вышестоящие органы управления образованием, общественные организации. При этом поступающие жалобы в школах не регистрируются, что вызвало затруднение

в объективной оценке жалоб на нарушение прав человека, механизмах рассмотрения и принятых по ним решениям. Исключение составила одна школа, в которой конфликт с семьей продолжается около двух лет, и директор собрал папку жалоб, запросов, ответов и других документов. На уровне муниципалитетов, органов государственной власти в Красноярском крае процедуры рассмотрения жалоб регламентированы Законом «Об обращениях граждан в органы государственной власти и органы местного самоуправления». На наш взгляд, и при рассмотрении жалоб в образовательной среде вполне приемлемо руководствоваться нормами этого закона.

В ходе наблюдения и независимого инспектирования в школах было отмечено свыше 34 конфликтных ситуаций во время перемен между детьми, детьми и учителем. В 25 % ситуациях никакой реакции со стороны учителей не последовало, в 12 % ситуациях учитель спокойно делает замечание, в 7 % ситуаций учителя повышают голос на ребенка, в 0,5 % было применено физическое воздействие.

Отметим, что право на восстановление в правах в случае их нарушения не содержится ни в одном из анализируемых уставах школ Красноярского края. В них также отсутствует описание правовых процедур по восстановлению прав и упоминание о медиации в целом.

При отсутствии официальных документов судить о механизмах разрешения конфликтных ситуаций в школах можно только со слов руководителей сферы образования, директоров, учителей. Многочисленные интервью позволяют увидеть следующую картину. В случае возникновения конфликта между учеником и учителем чаще всего он разрешается на этом же уровне, причем инициатива исходит от учителя, который силой убеждения и своего авторитета доказывает неправоту ученика. Также конфликты в школах помогают разрешать социальные педагоги и (или) психологи. Во многих школах созданы Советы профилактики, на которых разбираются сложные конфликтные ситуации. Конфликты разрешаются на малых педсоветах, административных советах.

В ряде школ созданы центры медиации, куда входят ученики и учителя. По-видимому, направление работы по разрешению школьных конфликтов выбрано верное. По словам двух руководителей управлений образованием, конфликтные комиссии плодотворно работают во многих школах и районах. Но, как выяснилось, не везде. В беседе с представителями центра медиации одной из школ выяснилось, что за год они собирались всего два раза и даже не могли вспомнить, какие конфликтные ситуации ими были рассмотрены.

Следует обратить внимание еще на один механизм разрешения конфликтов. В этом случае особое внимание необходимо уделять практико-ориентированной подготовке педагогов для поликультурного региона [1].

В процессе профессиональной подготовки будущих педагогов возникает потребность осмысления факторов в межнациональных отношениях, трудностей, проблем формирования национального, межличностного и межнационального (интернационального) сознания, путей преодоления негативных явлений в отношениях между людьми и народами [7].

В последние годы на развитие межнациональных отношений в Красноярском крае, как и в России в целом, оказывают влияние возрастающие риски пропаганды экстремистских идей, разжигания межнациональных конфликтов, манипулирования сознанием молодежи в сети Интернет.

По официальным данным Управления по вопросам миграции ГУ МВД России по Красноярскому краю, в 2018 г. на миграционный учет было поставлено более 200 тыс. иностранных граждан, что на 7,6 % больше по сравнению с аналогичным периодом прошлого года². Подавляющее большинство мигрантов зарегистрировано на территории г. Красноярска.

Миграция в Красноярском крае способствует увеличению в школах количества детей беженцев, мигрантов, переселенцев, испытывающих не только огромные материальные, социальные, психологические, но и образовательные трудности. По данным Управления науки и инноваций Красноярского края, образовательная миграция в регионе имеет тенденции роста и связана с выделенными квотами на иностранцев и рейтинговыми показателями вуза в увеличении доли контингента иностранных студентов.

Сибирский федеральный университет (СФУ) находится в центре России

² Главное управление МВД России по Красноярскому краю [Электронный ресурс]. – URL: <https://24.xn--b1aew.xn--p1ai/ms2> (дата обращения: 06.06.2019).

на территории экономически успешно развивающегося региона, требующего все большего количества квалифицированных кадров, в связи с чем СФУ становится привлекательным для обучения иностранцев. Как следствие, в СФУ на различных уровнях образования (бакалавриат, магистратура и аспирантура) обучается 900 иностранных студентов, слушателей и стажеров из Южной Африки, Ямайки, Ганы, Нигерии, Ирана, Индии, Ирака, Китая, Таиланда и других стран. Иностранцев в СФУ привлекают условия обучения и проживания, инфраструктура для организации спорта, отдыха и досуга, возможность прохождения подготовки по русскому языку как иностранному, что позволяет продолжить обучение в университете, устроиться на работу и получить гражданство РФ.

Роль федерального университета особенно значима в поликультурном регионе, к которым относится Красноярский край (на его территории проживает 159 национальностей).

При этом наблюдается дефицит программ сопровождения профессионального развития педагога в формировании стилей их деятельности с учетом особенностей и закономерностей поликультурного образовательного пространства в части уточнения социально-гуманитарных составляющих процесса адаптации и интеграции обучающихся мигрантов, также в Красноярском крае наблюдается недостаток педагогических кадров для школ, которые готовы выполнять трудовые функции и действия в условиях поликультурной среды. Это может провоцировать социальные конфликты в обществе ввиду неравных образовательных возможностей для детей мигрантов и детей титульной нации, поэтому важным является использование педагогами медиативных практик с учетом этнокультурного состава обучающихся.

Как показывает проведенный анализ, для осуществления педагогической поддержки и защиты детей-мигрантов необходимы: высокий уровень профессионально-личностной культуры педагога и его педагогической компетентности; атмосфера сотрудничества в педагогическом коллективе; наличие связи семьи, школы и социума; реализация личностно-ориентированного подхода.

В заключение отметим, что необходимо проводить интенсификацию процессов внедрения медиативных практик в образовательное пространство для разрешения конфликтов между субъектами образования, в том числе с участием представителей различных этнических сообществ [11]. В связи с этим актуальной является организация работы по устранению выявленных в ходе исследования дефицитов образования и проблем адаптации обучающихся из семей мигрантов, а именно: важным видится использование форм продуктивного взаимодействия для успешной реализации стратегии межнациональных отношений в Красноярском крае и развития системы образования. Так, в современных условиях на территории Красноярского края власть, бизнес и система образования совместными усилиями обеспечивают процессы интеграции и культурной адаптации мигрантов в социум региона. С этой целью в Красноярском крае создано профессиональное сообщество медиаторов, которое активно проводит супервизии медиативных практик в сфере образования. В Институте педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета ведется подготовка профессиональных медиаторов с учетом поликультурной специфики.

Авторы приходят к выводу, что подготовка медиаторов в сфере образования учитывает запросы регионального, российского рынка труда в квалифицированных специалистах, готовых профессионально сопровождать и про-

филактировать проблемные ситуации в системе образования и социальной сфере, связанные с миграционными процессами средствами продуктивной коммуникации на основе выбора альтернативных способов разрешения конфликтов и выработки, эффективных и выгодных для всех сторон решений.

Таким образом, межкультурный характер модели образовательного процесса СФУ обуславливает необходимость практического применения приобретаемых знаний и навыков межкультурного взаимодействия непосредственно в процессе обучения и способствует формированию конфликтной компетенции как важной составляющей профессиональной подготовки в соответствии со спецификой поликультурной среды региона и реализации непрерывности образования и профессионального развития.

Основными методами исследования стали анализ и обобщение научной ли-

тературы, изучение лучших зарубежных и российских практик, нормативной документации, обобщение данных отчетов Главного управления образования администрации города Красноярск, а также обработка результатов исследования, выполняемого при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 18-013-00528 «Исследование медиативных практик в сфере образования для гармонизации межнациональных отношений в поликультурной среде» по определению содержания практико-ориентированной подготовки будущих медиаторов для сферы образования как уникальных специалистов, применяющих технологии медиации в вопросах выстраивания альтернативного мирного разрешения конфликта, возникшего среди субъектов образовательного процесса.

Список литературы

1. *Аллахвердова О. В., Карпенко А. Д.* Медиация – переговоры с участием посредника. – СПб: Роза мира, 2007. – 144 с.
2. *Смолянинова О. Г., Коршунова В. В.* Отношение участников образовательного пространства Красноярского края к медиативным практикам // *Science for Education Today.* – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 7–27.
3. *Смолянинова О. Г., Безывестных Е. А., Коршунова В. В., Попова Ю. В.* Медиативные практики в образовании: поликультурный контекст: монография / отв. ред. О. Г. Смолянинова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2018. – 272 с.
4. *Шамликашвили Ц. А.* Медиация – современный метод внесудебного разрешения споров. – М.: Межрегион. центр управленч. и полит. консультирования, 2017. – 77 с.
5. *Korshunova V. V.* Practice-Oriented Approach to Training Tutors at the Siberian Federal University // *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences.* – 2019. – Vol. 12, no. 2. – P. 164–174.
6. *Коновалов А. Ю.* Школьные службы примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / под общ. ред. Л. М. Карнозовой. – М.: Судебно-правовая реформа, 2012. – 253 с.
7. *Smolyaninova O. G., Trufanov D. O.* «Double Bottom» of Intercultural competence: Evaluation by means of electronic educational platform of a Federal University // *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences.* – 2018. – Vol. 11, no. 10. – P. 1673–1698.
8. *Максудов Р. Р.* Базовые элементы концепции восстановительной медиации // *Психология и право.* – 2012. – № 4. – С. 165–175.
9. *Cronin-Lampe K., Cronin-Lampe R.* Developing a restorative school culture: The blending of a personal and professional ‘pilgrimage’ // *Explorations: An E-Journal of Narrative Practice.* – 2010. – Issue 2 (1). – P. 14–33.

10. *Moate J., Hulse B., Jahnke H., Owens A.* Exploring the material mediation of dialogic space: A qualitative analysis of professional learning in initial teacher education based on reflective sketchbooks // *Thinking Skills and Creativity*. – 2019. – Vol. 31 (March). – P. 167–178. DOI: doi:10.1016/j.tsc.2018.12.003

11. *Nancy T. Watson, Kenita S. Rogers, Karan L. Watson, Carla Liau-Hing Yep.* Integrating social justice-based conflict resolution into higher education settings: Faculty, staff, and student professional development through mediation training // *Conflict Resolution Quarterly*. – 2019. – Vol. 36. – P. 251–262. DOI: 10.1002/crq.21233

12. *Чумиков А. Н.* Управление конфликтом и конфликтное управление как новые парадигмы мышления и действия // *Социологические исследования*. – 1995. – № 3. – С. 52–56.

Омельченко Елизавета Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: eliam@mail.ru

Быкова Оксана Александровна

Магистр педагогики, старший воспитатель, МКДОУ г. Новосибирска «Детский сад № 42 комбинированного вида», г. Новосибирск. E-mail: oksabykova@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ САМОВЫРАЖЕНИЯ В УСЛОВИЯХ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье изложен авторский взгляд на управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса в дошкольной образовательной организации. Целью работы является описание модели управления этим качеством и становление культуры самовыражения личности при реализации модели. Представлен вариант содержательного наполнения и диагностический инструментарий для определения высокого, среднего, низкого уровней качества взаимодействия участников педагогического процесса в дошкольной образовательной организации по таким компонентам качества, как потенциал достижения цели, процесс, результат взаимодействия. Разработанная авторами модель была внедрена в практику деятельности МКДОУ г. Новосибирска «Детский сад комбинированного вида № 42». Анализ результатов продемонстрировал положительную динамику уровня управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в дошкольной образовательной организации при наличии в нем ориентации на становление культуры самовыражения личности.

Ключевые слова: качество, взаимодействие, управление качеством взаимодействия, участники педагогического процесса, дошкольная образовательная организация, самовыражение, культура самовыражения, становление культуры самовыражения.

Omelchenko Elizaveta Aleksandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Preschool Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: eliam@mail.ru

Bykova Oksana Aleksandrovna

Master of Pedagogy, Senior Educator, Municipal State Preschool Educational Institution of Novosibirsk «Kindergarten № 42 of the Combined Type», Novosibirsk. E-mail: oksabykova@mail.ru

THE FORMATION OF STUDENTS' SELF-EXPRESSION CULTURE IN THE CONDITIONS OF QUALITY MANAGEMENT OF COOPERATION OF PARTICIPANTS OF THE PEDAGOGICAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

The article presents the author's view on the quality management of the cooperation of participants in the pedagogical process in a preschool educational organization. The

aim of the work is to describe a model of managing this quality and the formation of a person's self-expression culture in using a model. The variant of meaningful content and diagnostics is presented to determine the high, medium, low quality level of interaction between participants in the pedagogical process in a preschool educational organization on such quality components as the potential for achieving the goal, the process, the result of the cooperation. The developed model by the authors was introduced to the practice of the activity of the Municipal Organization of Preschool Educational Institutions of Novosibirsk «Kindergarten of the combined type № 42».

Analysis of the results showed a positive change in improving the quality management of the interaction of participants in the pedagogical process in a preschool educational organization, if it has an orientation towards the formation of individual's self-expression culture.

Keywords: quality, cooperation, quality management of cooperation of participants in the pedagogical process, pre-school educational organization, self-expression, culture of self-expression, the formation of self-expression culture

Современные дошкольные образовательные организации (ДОО) все в большей степени начинают ориентироваться на создание условий, в которых возможно обеспечение высокого качества их деятельности. Предпринимаются попытки как с теоретической, так и с практической точек зрения разработать, апробировать и осмыслить возможные варианты понимания качества дошкольного образования, его компонентов, критериев и показателей оценки. В этой ситуации, с нашей точки зрения, значимо изучение вопросов, связанных со свойствами, особенностями, характеризующими осуществление взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО, то есть анализ проблемы качества взаимодействия участников педагогического процесса. Наша исследовательская работа [11; 12] показывает, что это качество во многом определяется проявлениями культуры самовыражения руководителей, педагогов ДОО, родителей и элементов культуры самовыражения детей – всех участников педагогического процесса.

Цель статьи состоит в описании одного из вариантов понимания качества взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО, авторской модели управления им, становления культуры

самовыражения участников педагогического процесса ДОО в ходе реализации этой модели.

Методологической основой исследования выступили теории о качестве образования, его оценке, управлении им (А. А. Авдашкин, Е. Е. Березьянская, Э. М. Коротков, Л. Е. Кузнецова, А. А. Пасс, Н. А. Павлова [2; 3; 6] и др.); подходы к рассмотрению взаимодействия участников педагогического процесса (К. Ю. Белая, Е. О. Линник, П. И. Третьяков [7; 16] и др.); идеи понимания в педагогике самовыражения, культуры самовыражения (К. А. Абульханова-Славская, Э. П. Дадаева, А. С. Косогова, Е. А. Омельченко, С. А. Прохорова [1; 4; 11; 12], И. П. Шкуратова [17] и др.).

Приведем определения понятий, являющихся основными в нашей работе. «Качество – совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности» [3, с. 77]. «Взаимодействие – процесс непосредственного или опосредованного воздействия людей друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» [5, с. 194]. Как участников педагогического процесса в ДОО мы рассматриваем руководителей, педагогов, детей и их родителей.

На основе теоретического анализа, обобщения, систематизации трудов таких авторов, как А. А. Авдошкин [2], Э. М. Коротков [3], Л. Е. Кузнецова [6], Т. А. Никитина [9] и др. мы сделали вывод, что качество взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО является интегральной характеристикой, включающей качество потенциала достижения цели взаимодействия (возможности руководителя ДОО в практической деятельности быть лидером, характеристика межличностных отношений в коллективе педагогов, качественный состав педагогов, взаимоотношения между детьми, качественный состав семей воспитанников), качество процесса взаимодействия (стиль взаимодействия руководства ДОО и коллектива педагогов, модели взаимодействия педагога и детей, стиль общения воспитателей с родителями), качество результата взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО (удовлетворенность родителей работой педагогов, количество и качество участия субъектов педагогического процесса в конкурсах, семинарах, конференциях и т. д.).

Под управлением качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО мы понимаем воздействие на указанные выше составляющие качества с целью повышения его уровня. Подчеркнем, что отсутствие управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО может привести к рассогласованности целей, содержания планирования и организации деятельности коллектива, мотивации участников взаимодействия.

Кроме того, значение термина «взаимодействие» предполагает наличие влияния друг на друга тех, кто участвует в этом процессе, в том числе в случае реализации потребности человека в самовыражении, представляющей собой желание и стремление заявить о себе другим людям, выразить свои внутрен-

ние чувства, убеждения и установки. «Вначале потребность в самовыражении имеет неярко выраженные формы, неясную цель (на уровне непонятных, волнующих желаний и т. п.), приобретая (вместе с жизненным опытом) черты все большей определенности» [1, с. 53]. Она считается причиной активности личности во всех сферах жизнедеятельности.

При удовлетворении потребности человека в самовыражении говорить о качестве взаимодействия имеет смысл в том случае, когда самовыражение протекает не абсолютно произвольно с ориентацией только на собственные желания, но и с учетом норм, правил поведения в определенных ситуациях, с принятием во внимание последствий своих поступков, их возможного влияния на других людей, то есть когда проявляется культура самовыражения. Мы определяем культуру самовыражения как изменчивое личностное образование, которое позволяет человеку успешно проявлять себя в разных видах деятельности, функционировать в обществе и характеризуется совокупностью социально значимых ценностных ориентаций, способами получения сведений о себе и окружающем мире, демонстрируемыми с помощью вербального и невербального проявления эмоций, чувств, переживаний, отношений, настроения и т. д., особенностей осуществления и рефлексии собственной активности.

Нами установлено, что становление потребности человека в самовыражении представляет собой процесс непрерывных, циклично и спиралевидно разворачивающихся во времени качественных и/или количественных изменений, происходящих с ценностными ориентациями человека, используемыми им способами самопознания и познания окружающего мира, с осуществлением самораскрытия и самопрезентации, с выражением эмоций, чувств, настроения и т. д., осуществлением рефлексии.

С учетом вышеизложенного была разработана модель управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО (рис.).

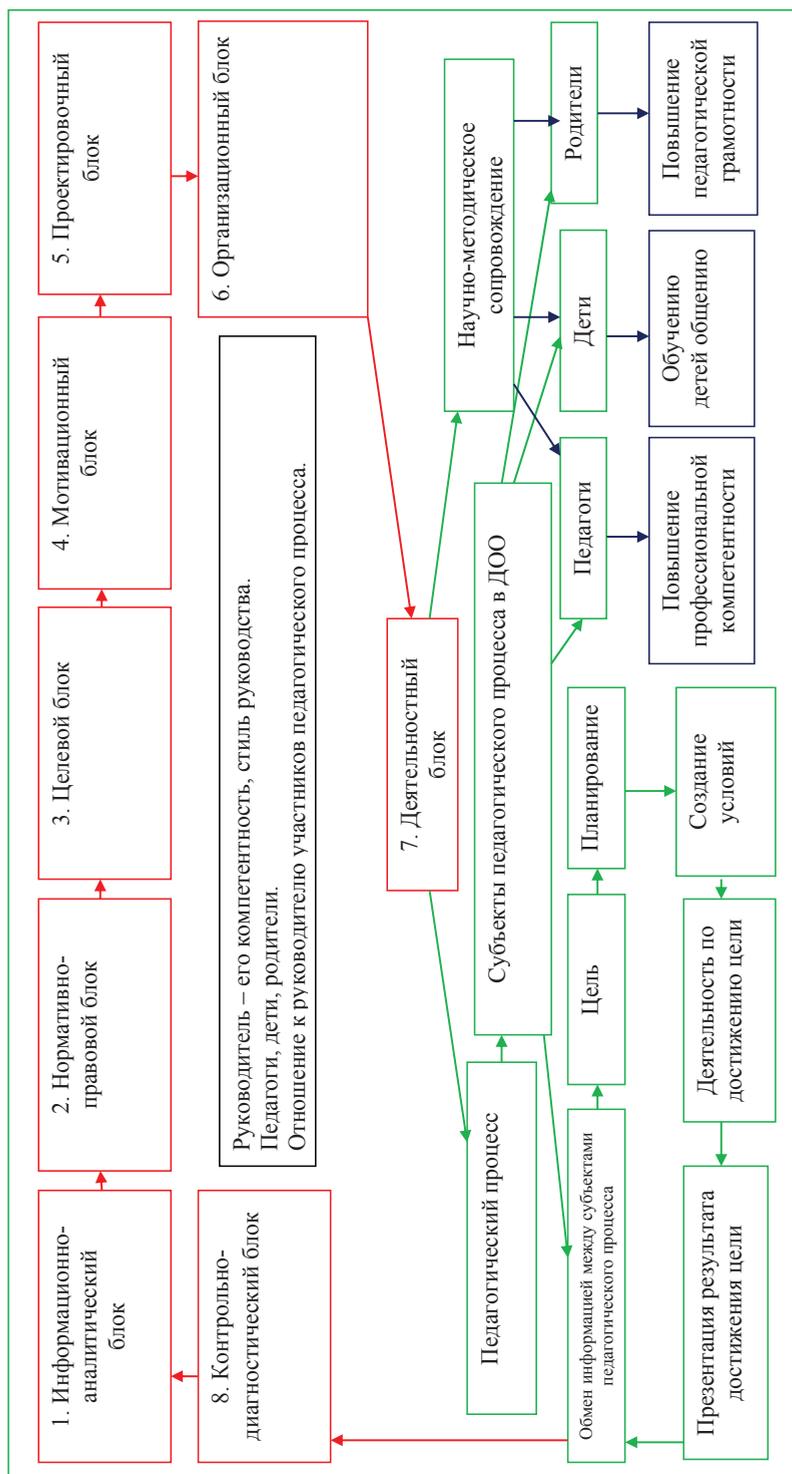


Рис. Модель «Управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО»

Инновационность модели состоит в том, что ее содержательное наполнение предусматривает управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса с ориентацией на содействие становлению их культуры самовыражения. Проведенный анализ многочисленных моделей управления качеством в ДОО показал слабую представленность моделей управления качеством именно взаимодействия и отсутствие в них содержания, связанного с культурой самовыражения.

Информационно-аналитический блок разработанной модели представляет внешнюю и внутреннюю информацию, с которой работает руководитель ДОО и другие участники взаимодействия. Внешняя информация связана с развитием и соответствием ДОО современным требованиям государства и общества. К внутренней информации относятся сведения о конкретном ДОО, участниках педагогического процесса.

Нормативно-правовой блок модели необходим для описания регулирования взаимодействия и деятельности всех участников педагогического процесса на основании действующего законодательства в области образования.

Целевой блок модели включает формулировку цели и конкретных задач, способных привести к ее достижению. Учитывая направленность нашего исследования на содействие становлению культуры самовыражения в организации взаимодействия участников педагогического процесса, мы стремились к тому, чтобы цели каждого участника как соответствовали общей цели взаимодействия, так и отвечали их определенным запросам, потребностям.

Мотивационный блок модели предполагает, что, зная индивидуальные особенности педагогов, уровень профессиональных притязаний каждого, можно создавать условия для их самовыражения, повышения уровня культуры само-

выражения, реализуя тем самым стремление к творческому росту, освоению новых профессиональных умений.

Проектировочный блок модели включает действия, связанные с предвидением возможных последствий решения задач, определенных в целевом блоке.

Организационный блок модели необходим для описания условий, обеспечивающих качество взаимодействия участников педагогического процесса с учетом содействия становлению культуры самовыражения. В рамках авторского подхода к таким условиям мы относим следующие:

- вовлечение в процесс общения, предполагающее взаимный обмен мнениями, взглядами, позициями, интересами, возникновение взаимных дружеских или деловых отношений, обеспечение разнообразия вариантов для самовыражения, демонстрации высокого уровня культуры самовыражения;

- организация и осуществление разнообразных вариантов совместной деятельности участников педагогического процесса в ДОО, где проявится их активность, где они найдут возможность максимально полно выразить себя, представить другим людям свои ценностные предпочтения, продукты творчества, уровень профессионального мастерства и т. д.;

- обеспечение согласованности в действиях участников педагогического процесса, определяющее их успешность с позиций количества, качества, оптимальной координации действий на основе взаимного содействия, требующего демонстрации культуры самовыражения.

Деятельностный блок модели включает два компонента:

- 1) научно-методическое сопровождение, направленное на повышение уровня как общей культуры взаимодействия, так и культуры самовыражения;

- 2) педагогический процесс, в ходе которого важную роль играет содействие

становлению культуры самовыражения участников образовательной деятельности.

Содержание контрольно-диагностического блока модели позволяет накопить данные о результатах взаимодействия субъектов в процессе образовательной деятельности, об уровне их культуры самовыражения и его изменениях.

Апробация разработанной модели проходила с сентября 2017 г. по февраль 2019 г. в муниципальном казенном дошкольном образовательном учреждении г. Новосибирска «Детский сад № 42 комбинированного вида» (экспериментальная группа) и муниципальном казенном дошкольном образовательном учреждении г. Новосибирска «Детский сад № 495 комбинированного вида» (контрольная группа). Всего в исследовательской работе участвовали 52 педагога, 420 родителей детей, 233 воспитанника.

Отметим основные характеристики становления культуры самовыражения участников педагогического процесса в ДОО, выявленные нами по итогам проведенного среди представителей администрации, педагогов, родителей детей анкетирования в ходе апробации разработанной модели:

- система ценностных ориентаций руководителя и педагогов ДОО дополнилась значимостью внимания к особенностям самовыражения во взаимодействии друг с другом, руководителем ДОО, детьми и их родителями;

- педагоги и родители стали чаще обращаться к разным аспектам, связанным

с самопознанием, с тем, чтобы осмыслить, по-новому увидеть себя как педагога или родителя. Кроме того, была отмечена интересная, на наш взгляд, тенденция, состоящая в том, чтобы попытаться «примерить роль» родителя конкретного ребенка (для воспитателей) или воспитателя детского сада (для родителей);

- профессиональная деятельность существенно ограничивает варианты самораскрытия и самопрезентации педагогов в отношении детей и особенно родителей. В большей степени самораскрытие педагоги осуществляют при взаимодействии с коллегами. Родители осуществляют самораскрытие и самопрезентацию достаточно уверенно и открыто во взаимоотношениях с педагогами, особенно в вопросах, связанных с их детьми. Говорить о становлении культуры самовыражения детей дошкольного возраста еще рано. В этот период происходит развитие и формирование только некоторых ее элементов;

- рефлексивная деятельность начинается в некоторой степени ориентироваться на то, как протекает взаимодействие, удовлетворителен ли его результат.

Такие изменения характеристик культуры самовыражения постепенно стали находить отражение в уровне качества взаимодействия участников педагогического процесса. Для его определения нами были обоснованы показатели и определен соответствующий диагностический инструментарий каждого компонента качества взаимодействия (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты качества взаимодействия участников педагогического процесса, показатели, инструментарий их измерения

Компонент качества взаимодействия участников педагогического процесса	Показатель	Диагностический инструментарий
1	2	3
Качество потенциала достижения цели взаимодействия	Определение возможной руководителя ДОО быть лидером	«Эффективность лидерства» [8]

1	2	3
	Исследование межличностных взаимоотношений в группе педагогов	«Социометрия: исследование межличностных отношений в группе» [14]
	Определение качественного состава педагогов	Анализ личных дел педагогов
	Исследование межличностных взаимоотношений детей дошкольного возраста	Социометрический опросник [13]
	Исследование качественного состава семей воспитанников	Социальный паспорт семей воспитанников ДОО
Качество процесса взаимодействия	Определение стиля руководства трудовым коллективом	«Определение стиля руководства трудовым коллективом» ¹
	Определение модели взаимодействия педагога с детьми	Анкета «Определение модели взаимодействия педагога с детьми» [15]
	Определение стиля общения и воспитания родителей	Опросник «Какой у Вас стиль общения и воспитания» [10]
Качество результата взаимодействия	Определение удовлетворенности родителей работой педагога	Анкета «Удовлетворенность работой педагога»
	Определение количества и качества участия субъектов педагогического процесса в конкурсах, семинарах, конференциях и т. д.	Анализ документов, подтверждающих участие в мероприятиях

На основе содержания табл. 1 мы описали характеристики высокого, среднего и низкого уровней качества взаимодействия участников педагогического процесса для каждого компонента качества взаимодействия (табл. 2).

Таблица 2

Характеристики уровней качества взаимодействия участников педагогического процесса в дошкольной образовательной организации

Уровень качества взаимодействия участников педагогического процесса	Характеристика уровня качества взаимодействия участников педагогического процесса
1	2
Потенциал достижения цели взаимодействия	
Высокий	– 50 % и более педагогов обладают высокоэффективным стилем управления, 50 % и менее педагогов обладают среднеэффективным стилем управления, отсутствует низкоэффективный стиль управления;

¹Захаров В. П., Журавлева А. Л. Методика определения стиля руководства трудовым коллективом [Электронный ресурс]. – URL: <https://psylist.net/praktikum/00050.htm>. (дата обращения: 19.05.2019).

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> – 100 % педагогов имеет специальное педагогическое образование, 70 % и более педагогов имеют квалификационную категорию, 30 % и менее не имеют квалификационной категории; – 100 % педагогов при работе по теме самообразования привлекают ресурс других педагогов и семей воспитанников; – 85–100 % – благополучные семьи, 15 % и менее – неблагополучные семьи; – 85–100% семей участвуют в жизни ДОО или группы
Средний	<ul style="list-style-type: none"> – 40 % и более педагогов обладают высокоэффективным стилем управления, 21–40 % педагогов обладают среднеэффективным стилем управления, 20 % и менее педагогов обладают низкоэффективным стилем управления; – 80–100 % педагогов имеют специальное педагогическое образование, 20 % и менее педагогов не имеют специального педагогического образования, 70–50 % педагогов имеют квалификационную категорию, 30–50 % педагогов не имеют квалификационной категории; – 60–100 % педагогов при работе по теме самообразования привлекают ресурс других педагогов и семей воспитанников; – 60–80 % – благополучные семьи, 40 % и менее – неблагополучные семьи; – 60–80 % семей участвуют в жизни ДОО или группы
Низкий	<ul style="list-style-type: none"> – 20 % и менее педагогов обладают высокоэффективным стилем управления, 21–40 % педагогов – среднеэффективным стилем управления, 40 % и более педагогов – низкоэффективным стилем управления; – менее 80 % педагогов имеют специальное педагогическое образование, 50 % и менее педагогов имеют квалификационные категории; – 60 % и менее педагогов при работе по теме самообразования привлекают ресурсы других педагогов и семей воспитанников; – 60 % и менее – благополучные семьи, 40% и более – неблагополучные семьи; – 60 % и менее семей участвуют в жизни ДОО или группы
Процесс взаимодействия	
Высокий	<ul style="list-style-type: none"> – 85–100 % педагогов считают, что у руководителя демократический стиль управления; – у 80–100 % педагогов выраженная и умеренная ориентированность на личностную модель взаимодействия, у 20 % и менее педагогов выраженная и умеренная ориентированность на дисциплинарную модель взаимодействия; – в 80–100 % семей демократический стиль общения и воспитания, в 20 % и менее либеральный и(или) авторитарный стиль общения и воспитания
Средний	<ul style="list-style-type: none"> – 80–60 % педагогов считают, что у руководителя демократический стиль управления; – у 60–80 % педагогов выраженная и умеренная ориентированность на личностную модель взаимодействия, у 20–40 % педагогов выраженная и умеренная ориентированность на дисциплинарную модель взаимодействия;

1	2
	– в 60–80 % семей демократический стиль общения и воспитания, в 20–40 % либеральный и(или) авторитарный стиль общения и воспитания
Низкий	– 60 % и менее педагогов считают, что у руководителя демократический стиль управления; – у 40 % и менее педагогов выраженная и умеренная ориентированность на личностную модель взаимодействия, у 60 % педагогов и более выраженная и умеренная ориентированность на дисциплинарную модель взаимодействия; – в 60 % и менее семей демократический стиль общения и воспитания, в 40 % и более либеральный и(или) авторитарный стиль общения и воспитания
Результат взаимодействия	
Высокий	– 80–100 % семей удовлетворены работой педагога; – участие педагогов в конкурсах на международном (победители), всероссийском уровнях (победители), участие в конференциях, семинарах на международном, всероссийском, региональном, областном, городском уровнях
Средний	– 60–80 % семей удовлетворены работой педагога; – участие педагогов в конкурсах на международном (лауреаты), всероссийском (лауреаты), региональном (победители), городском (победители) уровнях, участие в конференциях, семинарах регионального, областного, городского уровней
Низкий	– 60 % и менее семей удовлетворены работой педагога; – участие педагогов в конкурсах на региональном (лауреаты), городском (лауреаты), окружном (победители) уровнях, участие в конференциях, семинарах городского, окружного уровней

Результаты экспериментальной работы по внедрению разработанной нами модели управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО показаны в табл. 3.

Таблица 3

Сравнение уровней качества взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО в контрольной (к) и экспериментальной (э) группах до и после проведения экспериментальной работы по внедрению разработанной модели

Компонент качества взаимодействия участников педагогического процесса	Группа	Высокий уровень (%)		Средний уровень (%)		Низкий уровень (%)	
		до экспериментальной работы	после экспериментальной работы	до экспериментальной работы	после экспериментальной работы	до экспериментальной работы	после экспериментальной работы
1	2	3	4	5	6	7	8
Потенциал достижения цели взаимодействия	э	20	42	49	58	31	0
	к	19	20	50	50	31	30

1	2	3	4	5	6	7	8
Процесс взаимодействия	э	25	36	40	44	35	20
	к	20	20	33	35	47	45
Результат взаимодействия	э	20	30	45	40	35	30
	к	22	19	50	48	28	33

Содержание табл. 3 свидетельствуют о том, что до начала внедрения разработанной модели компоненты качества взаимодействия участников педагогического процесса были примерно на одинаковых уровнях в контрольной и экспериментальной группах. После проведения экспериментальной работы в контрольной группе, где не внедрялась модель, некоторые изменения произошли с показателями качества взаимодействия. В частности на 1 % поднялся высокий уровень потенциала достижения цели и на 1 % стало меньше низкого уровня; на 2 % – средний уровень и на столько же стало меньше низкого уровня по компоненту качества – процесс взаимодействия; по результату взаимодействия, наоборот, отмечается некоторое снижение (на 3 %) высокого уровня, на 2 % среднего уровня и повышение на 5 % низкого уровня.

В ДОО, являющейся экспериментальной группой, где была внедрена наша модель, произошли более заметные изменения в показателях уровней компонентов качества взаимодействия участников педагогического процесса. Так, высокий уровень потенциала достижения цели вырос на 12 %, средний – на 9 %, низкого уровня не осталось. Высокий уровень процесса взаимодействия вырос на 11 %, средний – на 15 %, низкий – уменьшился на 15 %. Высокий уровень результата взаимодействия также вырос на 10 %, а средний и низкий уменьшились каждый на 5 %.

Таким образом, произошел рост уровней показателей, что демонстрирует положительный результат от использования в практике управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса ДОО разработанной нами модели.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни*. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Авдашкин А. А., Пасс А. А. Подходы к определению понятия «качество образования» // *Научно-методическое обеспечение качества образования*. – 2018. – № 2. – С. 21–27.
3. Коротков Э. М. *Управление качеством образования*. – М.: Академ. проект, 2007. – 320 с.
4. Косонова А. С. Творческое самовыражение как условие профессионального становления будущего педагога // *Профессиональное развитие педагога: материалы II Международной научно-практической конференции*. – Иркутск: Аспринт, 2017. – С. 200–202.
5. Крысько В. Г. *Психология*. – М.: Инфра-М, 2013. – 194 с.
6. Кузнецова Л. Е., Павлова Н. А., Березьянская Е. Е. и др. Технология применения шкал ECERS-R в оценке качества условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования // *Научно-методическое обеспечение качества образования*. – 2018. – № 2. – С. 101–109.
7. Линник Е. О. Сущностная характеристика понятия «субъект-субъектное взаимодействие»: психолого-педагогический аспект // *Инновационные образовательные технологии*. – 2013. – № 4. – С. 48–54.

8. Немов Р. С. Психология: в 3 кн. – М.: Владос, 1998. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 632 с.

9. Никитина Т. А. Качество образования в дошкольном образовательном учреждении // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 20–25.

10. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Ин-т психотерапии, 2003. – 319 с.

11. Омельченко Е. А., Зверкова А. Ю. Разработка здоровьесориентированного проекта как условие становления культуры самовыражения студентов педагогического вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 138.

12. Омельченко Е. А., Дадаева Э. П., Прохорова С. А. Творческое самовыражение и культура самовыражения субъектов педагогического процесса: монография. – Новосибирск: ЦСРНИ, 2015. – 172 с.

13. Панфилова М. А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: ГНОМид, 2001. – 160 с.

14. Сборник психологических тестов. Ч. I: пособие / сост. Е. Е. Миронова. – Минск: ЭНВИЛА, 2005. – 155 с.

15. Тавберидзе В. А., Калугина В. А. Диагностика и критерии оценки деятельности воспитателя ДОО. Организация и управление методической работой. – М.: Школьная Пресса, 2008. – 160 с.

16. Третьяков П. И., Белая К. Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. – М.: Новая школа, 2001. – 304 с.

17. Шкуратова И. П. Самопредъявление личности в общении: монография. – Ростов на/Д: Изд-во ЮФУ, 2009. – 192 с.

Марушак Евгения Борисовна

Кандидат психологических наук, директор Института дополнительного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: em1902@bk.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММ АКТИВНОЙ ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье представлены актуальные вопросы проектирования программ обучения родителей (законных представителей), воспитывающих детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, способам ухода и методам абилитации и реабилитации на дому. Описана практика разработки и реализации программ активной поддержки родителей в Региональном ресурсном центре «Семья и дети» ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Ключевые слова: проектирование программ обучения родителей, абилитация, реабилитация, активная поддержка родителей, Региональный ресурсный центр «Семья и дети» ФГБОУ ВО «НГПУ».

Maruschak Eugeniya Borisovna

Candidate of Psychological Sciences, Director of the Institute of additional education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: em1902@bk.ru

FEATURES OF DESIGNING PROGRAMS OF ACTIVE SUPPORT FOR PARENTS RAISING DISABLED CHILDREN AND CHILDREN WITH DISABILITIES

The article presents topical issues of designing training programs for parents (legal representatives) raising disabled children and children with disabilities, methods of care and methods of habilitation and rehabilitation at home. The practice of development and implementation of programs of active support of parents in the Regional resource center «Family and children» of Novosibirsk state pedagogical University IS described.

Keywords: design of training programs for parents, habilitation, rehabilitation, active support for parents, Regional resource center «Family and children» FSBEI HE «NGPU».

Психолого-педагогическое сопровождение семьи, поддержка материнства и детства – одни из приоритетных задач в работе с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ) и детей-инвалидов [6; 7; 10]. Традиционно семья рассматривается как социальная среда, обеспечивающая полноценное психическое развитие ребенка. В то же время семья может выступать и как де-

стабилизирующий фактор, искажающий психофизическое и социальное развитие ребенка. Семейная социальная ситуация может измениться в случае появления в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим возникает вопрос о применении форм активной поддержки родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ. Особенно остро необходимость в такой помощи испытывают родители, у которых со-

всем недавно появился такой ребенок, так как именно в это время происходит формирование отношения к общей семейной проблеме, осознание себя в новой родительской роли, даже если это и не первый ребенок. В настоящее время работа с родителями требует принципиально иных методов и технологий для активной поддержки семьи, сегодня недостаточно проведения традиционных родительских собраний и совместного досуга [1; 3; 5; 9].

В Новосибирской области сложился достаточно эффективный опыт разработки и реализации программ поддержки семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в том числе благодаря программной и проектной деятельности министерства труда и социального развития Новосибирской области, сотрудничеству с Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и взаимодействию с Новосибирским государственным педагогическим университетом. С 2014 г. на базе Регионального ресурсного центра «Семья и дети» ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (далее – РЦ «Семья и дети») разрабатываются и реализовываются программы абилитационной компетентности родителей детей-инвалидов и детей с ОВЗ [8; 9].

Региональный ресурсный центр «Семья и дети» создан по решению ученого совета ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» для объединения и координации усилий подразделений университета по организации образовательной и инновационной деятельности в области психологии и педагогики, специальной психологии и педагогики, социологии. Одними из основных задач РЦ «Семья и дети» являются разработка, апробация и внедрение вариативных образовательных программ, новых образова-

тельных технологий, соответствующих запросам потребителей, современным тенденциям развития образования, а также потребностям отдельных учреждений разного типа и вида, учреждений, подведомственных министерству здравоохранения Новосибирской области и министерству труда и социального развития Новосибирской области и пр., а также развитие межведомственного сетевого взаимодействия с целью создания единой образовательной среды региональных организаций и объединений, направленных на решение проблем современной семьи.

РЦ «Семья и дети» имеет статус региональной пилотной площадки по разработке и реализации программ активной поддержки родителей, воспитывающих детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Цель программ обучения родителей – формирование родительской компетентности и ответственности в вопросах развития, обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ОВЗ. С родителями проводятся общие и специализированные консультации по составлению и реализации индивидуальных и коррекционно-развивающих программ для детей. Родители получают методические и информационные материалы для организации эффективного и качественного ухода за детьми, включающего вопросы воспитания, образования и лечения детей целевой группы. С целью активной поддержки родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, создан общедоступный информационный ресурс для родителей детей-инвалидов и детей с ОВЗ, обеспечивающий оказание консультативной и методической помощи родителям с учетом нозологий детей. Информационный ресурс для родителей разработан и внедрен как отдельная страница на действующем сайте РЦ «Семья и дети» (deti.nspu.ru) [2; 8; 9].

Важным этапом оказания психолого-педагогической помощи семье является проектирование программ обучения родителей (законных представителей), воспитывающих детей-инвалидов и детей с ОВЗ, способам ухода и методам абилитации и реабилитации на дому. Такая программа предполагает наличие следующих составляющих:

- пояснительной записки, включающей цель, задачи и принципы программы;
- организационного раздела, раскрывающего требования к созданию группы и основные этапы работы;
- содержательного раздела, включающего формы взаимодействия службы ранней помощи с семьями, примерное содержание программы сотрудничества с семьей при разработке и реализации индивидуального маршрута реабилитации и абилитации, календарно-тематическое планирование коллективных и групповых форм работы, а также оценку качества освоения программы.

Содержательный раздел предполагает накопление психолого-педагогических знаний, развитие навыков абилитации и реабилитации родителей, формирование у родителей педагогического мышления, практических умений и навыков в области воспитания и развития детей с ОВЗ. Важно, чтобы информация для родителей носила предупреждающий характер, была основана на практической целесообразности, демонстрировала опыт, конкретные факты.

Формы взаимодействия специалистов службы ранней помощи с семьей индивидуальные: такие как посещение на дому, приглашение в учреждение, индивидуальные консультации специалиста (психолога, дефектолога, логопеда, специалиста службы ранней помощи), индивидуальные психокоррекционные занятия, дистанционное сопровождение. Взаимодействие с родителями включает и групповые формы взаимодействия, такие как родительский лекторий, тематические консультации, тренинги для родителей, психокоррекционные групповые занятия, групповые детские мероприятия. Коллективные формы взаимодействия с родителями предполагают проведение общих и групповых родительских собраний, групп по совместному занятию продуктивными видами деятельности (рисование, конструирование), концертов, творческих отчетов, выставок детских работ.

Различные формы работы с родителями реализуются на всех этапах программы. Они подразумевают адекватное, продуктивное взаимодействие между учреждением и семьей, повышение эффективности процесса воспитания детей с ОВЗ в семье, учреждении и за его пределами.

В табл. 1 приведен пример программы сотрудничества с семьей при разработке и реализации индивидуального маршрута реабилитации и абилитации.

Таблица 1

Примерное содержание программы сотрудничества с семьей при разработке и реализации индивидуального маршрута реабилитации и абилитации

Форма работы	Цель	Срок
Индивидуальные консультации	Психологическая помощь родителям детей с ОВЗ в организации взаимодействия с детьми. В виде советов и рекомендаций на базе предварительного изучения проблем, беспокоящих родителей или лиц,	В начале учебного года В конце учебного года

1	2	3
	их замещающих; повышение осведомленности родителей об особенностях развития и особых образовательных потребностях ребенка, участие родителей в разработке индивидуального маршрута реабилитации	В течение года по запросу
Групповой родительский тренинг	Развитие у родителей способности адекватного познания себя, своих детей, отношений с ними, развитие родительской компетентности в общении с собственными детьми	В течение года 1 раз в месяц/ две недели (если углубленным курсом)
Электронная библиотека	Ознакомление с методическими материалами, помогающими реализовать индивидуальный маршрут сопровождения	В течение года
Видеотека	Ознакомление с художественными и документальными фильмами, отражающими опыт воспитания и работы с детьми с ОВЗ; снятие при просмотре фильмов проблемы уникальности личных трудностей; обучение различным способам коммуникации, игрового взаимодействия с ребенком в зависимости от вида его нарушения	В течение года
Занятия для родителей с детьми (мастер-классы, игровые психокоррекционные, дефектологические, логопедические и др.)	Обучение навыкам взаимодействия с ребенком, помощь в организации и проведении совместного досуга родителей и ребенка	1 раз в две недели
Просмотр видеозаписей занятий с родителями с последующим обсуждением	Обеспечение участия семьи в разработке и реализации индивидуального маршрута сопровождения, обеспечение единства требований к ребенку в семье и учреждении	По запросу родителя
Присутствие родителей при проведении занятий	Обеспечение единства требований к ребенку в семье и учреждении	По запросу родителя и предложению специалистов учреждения
Домашнее визитирование	Обеспечение единства требований к ребенку в семье и учреждении, обеспечение участия семьи в разработке и реализации индивидуального маршрута сопровождения	В течение учебного года

1	2	3
Участие родителей в мероприятиях учреждения	Повышение активности родителей, преодоление социальной изоляции, формирование партнерских отношений родителей и педагогов учреждения	Согласно плану работы учреждения
Дистанционное сопровождение	Обеспечение психолого-педагогического сопровождения и обучения методам абилитации/реабилитации вне зависимости от территориального расположения семьи; обеспечение участия семьи в разработке и реализации индивидуального маршрута сопровождения	В течение учебного года

Содержательная часть программы работы. В табл. 2 приведен пример включает вариант календарно-тематического планирования и групповых форм коллективных и групповых форм работы.

Таблица 2

Календарно-тематическое планирование коллективных и групповых форм работы

№ п/п	Тематика	Срок проведения
<i>Тематические собрания</i>		
1	Родительское собрание «Давайте познакомимся». Выборы родительского актива и планирование его деятельности	Сентябрь
2	Родительский семинар «Методы реабилитации и абилитации» (понятие о социально-психологической реабилитации и абилитации детей с инвалидностью и ОВЗ)	Октябрь
3	Родительское собрание «Знакомство с достижениями детей в различных видах деятельности»	Октябрь
4	Родительская конференция «Итоги первого полугодия. Знакомство родителей с достижениями детей в различных видах деятельности»	Январь
<i>Консультации</i>		
1	Групповая беседа «Обмен информацией о ходе реализации индивидуального маршрута сопровождения»	Сентябрь, декабрь, март, май
2	Групповая консультация «Особенности адаптационного периода»	Октябрь
<i>Групповые мероприятия</i>		
1	Конкурс поделок «Дары осени»	Сентябрь
2	Конкурс музыкантов и чтецов среди родителей «Уж небо осенью дышало» (по возможности в присутствии детей и других взрослых представителей семей и младших родственников)	Октябрь
3	Праздник Осени (творческий номер)	Октябрь

Содержательный раздел программы обучения родителей включает оценку качества освоения: 1) повышение уровня родительской компетентности лиц, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью (наличие

ценностных установок в направлении обеспечения прав и интересов ребенка, понимание родителями проблем ребенка, связанных с ограничениями его здоровья);

2) повышение уровня психолого-педагогической культуры родителей посредством пополнения арсенала их знаний по конкретному вопросу воспитания и развития ребенка;

3) овладение родителями (законными представителями), воспитывающими детей с ОВЗ и инвалидностью, эффективными технологиями и методиками,

содействующими активному включению семьи в реализацию мероприятий комплексной реабилитации и абилитации их детей;

4) возникновение родительского общества, способствующего социализации семьи и гармонизации родительско-детских отношений;

5) распространение опыта успешного семейного воспитания, пропагандирующего профилактику родительской некомпетентности и эмоционального выгорания родителей [1; 4].

Список литературы

1. *Гордон Т.* Повышение родительской эффективности. – Екатеринбург: АРД ЛДТ, 1997. – 214 с.
2. *Кузь Н. А.* Условия проектирования коррекционных программ для детей с нарушениями письменной речи в системе начального общего образования // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 2 (42). – С. 36–41.
3. *Левченко И. Ю., Ткачева В. В.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
4. *Логина Е. Т.* Обучение педагогов и родителей общению с детьми в различных социокультурных условиях // Семья и здоровье ребенка: материалы XII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Семья и дети». – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2005. – С. 319–321.
5. *Мишина Г. А.* Пути формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 159 с.
6. *Моисеева Л. Г.* Программа обучения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Самарского государственного университета. – 2005. – № 4 (38). – С. 162–167.
7. *Нефедова Ю. В.* Участие родителей в работе по развитию двигательной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью // Семья и здоровье ребенка: материалы XII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Семья и дети». – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2005. – С. 324–327.
8. *Оказание услуг ранней помощи детям от 0 до 3 лет, имеющим ограничения жизнедеятельности, и их семьям в организациях социальной сферы: учебно-методическое пособие.* – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. – 152 с.
9. *Ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям: учебное пособие / авт.-сост. Е. Б. Шалонько, Т. В. Волошина, О. А. Дураченко.* – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – 82 с.
10. *Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям: материалы конференции (18–23 февраля 2003 г. Москва) / сост. Ю. А. Разенкова, Е. Б. Айвазян.* – М.: Полиграф сервис, 2003. – 480 с.

Варакута Алена Александровна

*Старший преподаватель кафедры информатики и дискретной математики,
Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск.
E-mail: varakutaa@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОЦЕНОЧНОЙ ПРОЦЕДУРЫ

Цели статьи – выявление и обоснование организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность оценки результатов обучения студентов. Основная идея работы заключается в возможности обеспечения качества оценочных процедур и обучения в целом путем создания и поддержания специальных условий на разных уровнях управления и реализации образовательного процесса. Главным результатом работы является научное обоснование комплекса таких организационно-педагогических условий. Установлено, что повышению эффективности педагогической оценки способствуют стандартизация на уровне вуза, готовность преподавателя к ее реализации и использование ресурсов информационно-образовательной среды. Определены возможности обозначенных условий для обеспечения требуемого уровня гибкости, объективности, прозрачности и применимости используемой оценочной процедуры.

Ключевые слова: гибкость, готовность преподавателя, информационно-образовательная среда, качество, объективность, оценка, применимость, прозрачность, стандартизация, эффективность.

Varakuta Alena Aleksandrovna

*Senior Lecturer at the Department of Computer Science and Discrete Mathematics,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: varakutaa@mail.ru*

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFICIENCY OF THE ASSESSMENT PROCEDURE

The purpose of the article is to identify and justify the organizational and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the assessment of student learning outcomes. The main idea of the work is the ability to ensure the quality of assessment procedures and training in general by creating and maintaining special conditions at different levels of management and implementation of the assessment process. The main result of this work is the scientific substantiation of the complex of such organizational and pedagogical conditions. It has been established that the increase in the effectiveness of pedagogical assessment is promoted by: standardization at the university level, the teacher's readiness for its implementation and the use of resources of the information and educational environment. The possibilities of these conditions are determined to ensure the required level of flexibility, objectivity, transparency and applicability of the assessment procedure used.

Keywords: flexibility, teacher readiness, information-educational environment, quality, objectivity, assessment, applicability, transparency, standardization, efficiency.

Вопросы совершенствования оценки результатов освоения образовательных программ в вузах сегодня особенно актуальны в связи с внедрением принципов независимости в эти процедуры как на государственном уровне, так и на уровне организации. Важность обозначенной проблемы также отмечена

в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.»

В современных условиях для управления образовательным процессом вузам важно получать объективные и надежные данные о результатах обучения студентов. Однако в теории педагогического оценивания недостаточно раскрыты представления об организационно-педагогических условиях, обеспечивающих эффективность оценки данных результатов в контексте развития стандартизации образования. Это противоречие обусловило проблему нашего исследования.

Методологическую основу исследования составил системный подход, дающий основания рассматривать процесс педагогической оценки как самостоятельную целостность и структурный элемент системы подготовки в вузе. Исследование проведено путем теоретического анализа современной психолого-педагогической литературы и нормативно-законодательной базы, системного анализа и теоретического обобщения.

Эффективному решению педагогических задач может способствовать применение специально сконструированных педагогических, организационно-педагогических или организационных условий, которые различаются по уровням управления и субъектам [10, с. 33]. Педагогические условия включают элементы всех составляющих учебного процесса [29, с. 211]. Термин «педагогические условия» условен [2, с. 31–32] и должен рассматриваться в контексте конкретной педагогической проблемы. Понятие «организационно-педагогические условия» уже, чем «педагогические» [2, с. 31], «формирование организационных условий создает возможности для реализации педагогических условий» [9, с. 150].

При решении задач по управлению образовательными системами целесо-

образно принимать во внимание организационно-педагогические условия, включающие компоненты учебно-организационного процесса [28, с. 276]. Вслед за Д. А. Коноплянским мы рассматриваем организационно-педагогические условия как «совокупность специально сконструированных объективных возможностей содержания, методов и форм целостного педагогического процесса, которая обуславливает успешность решения задач» [18, с. 117]. Для достижения целей, как отмечают Ю. А. Алябьева и А. А. Веряев, необходимо поддерживать постоянство условий [2, с. 31].

Основываясь на теоретических положениях об обеспечении качества реализуемых преподавателем оценочных процедур путем стандартизации на уровне вуза, об обусловленности эффективности любой педагогической деятельности готовностью преподавателя к ее реализации, о возможностях информационно-образовательной среды вуза для повышения эффективности педагогических процессов и педагогического взаимодействия мы выявили организационно-педагогические условия, которые обладают значительным потенциалом для обеспечения эффективности педагогической оценки: стандартизация оценочных процедур, готовность преподавателей к реализации оценочных процедур, использование ресурсов информационно-образовательной среды.

Стандартизация как основная тенденция развития образования оказывает влияние на концептуально-методологические основы педагогической оценки и является инструментом управления ее качеством [7, с. 114]. Стандартизация оценки на уровне вуза обеспечивает реализацию научно обоснованных принципов и процедур; единое понимание целей и качества процедур; качественное выполнение процессов, равные условия для испытуемых и уменьшение случай-

ных ошибок и погрешностей [16, с. 335]; надежность и сопоставимость результатов [15, с. 47]; автоматизацию процедур и уменьшение трудозатрат преподавателя; открытость и прозрачность; накопление оценок за весь период обучения в форме портфолио [16, с. 335].

Стандартизация применительно к процессам педагогического оценивания включает унификацию трех параметров:

- содержания оценочных средств – валидность и надежность, соответствие уровню и стадии обучения [14, с. 30–31; 16, с. 335; 24, с. 66–67];
- процедур и условий;
- способов обработки и интерпретации результатов оценивания [14, с. 30–31; 16, с. 210].

В соответствии с профессиональным стандартом педагога¹ оценка результатов обучения относится к основной функции – обучению. Оценочная деятельность сложна в условиях стандартизации образования и развития процедур независимой оценки. Именно она привлекает внимание широкой общественности, вызывает педагогические конфликты и может сопровождаться негативными межличностными процессами (например, психологическим давлением с целью повышения результата оценивания [21, с. 74–75; 30, с. 154]).

Текущая оценка в повседневной деятельности педагога носит частично интуитивный характер [17, с. 168], вызывает необходимость успешно выполнять профессиональные задачи и решать проблемы в реальных, постоянно меняющихся условиях, совершенствовать уровень владения современными средствами оценивания, что считается пока-

зателем профессиональной компетентности педагога [11, с. 1162].

Профессиональная готовность педагога рассматривается в качестве «активно-действенного состояния личности педагога, установки на определенное поведение, мобилизации сил для выполнения эффективной профессиональной деятельности» [3, с. 12].

Эффективность организации и выполнения оценочных процедур в условиях стандартизации определяется готовностью преподавателя:

- к новым формам педагогической коммуникации в высокотехнологичной среде, требующим особого вида работ по педагогическому сопровождению и временных затрат, профессионального удовлетворения от интерактивного взаимодействия с обучаемым как в реальном, так и в виртуальном пространстве [4, с. 50];

– «осознанной педагогической деятельности в условиях стандартизации» [19, с. 50], сохранению творческого аспекта педагогической деятельности [1, с. 283; 3, с. 20; 22, с. 22];

- управлению оценочной деятельностью и ее совершенствованием, применению современных и научно обоснованных методов, уходу от привычных критериев и процедур [23, с. 23].

Компоненты электронной информационно-образовательной среды определены Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»². Особенности и важными свойствами информационно-образовательной среды (в отличие от образовательного пространства/среды) являются «направленность на потребности педагогов и обучаемых [8, с. 41]; «глубокая

¹ *Об утверждении* профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]: приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 07.03.2019).

² *Об образовании в Российской Федерации* [Электронный ресурс]: федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. – URL: https://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf (дата обращения: 07.03.2019).

интеграция информационно-коммуникационных технологий и педагогических методов, приемов, технологий» [8, с. 41]; «обязательное присутствие человека и взаимодействие между ней и человеком» [20, с. 47–53]; сетевой характер построения [5, с. 77].

Для организации и управления учебным процессом преподаватель может формировать собственную образовательную среду с использованием облачных сервисов [26, с. 128–138], виртуальных социальных сетей [20, с. 47–53] и других доступных ему интернет-ресурсов.

Использование ресурсов информационно-образовательной среды дает ряд дополнительных возможностей для реализации мотивационной, формирующей и управленческой функции оценки [6, с. 36], позволяет сделать оценочные процедуры более гибкими, проводить контрольные мероприятия дистанционно, в удобном для каждого обучающегося режиме, синхронно и асинхронно. Мотивация учебной деятельности способствует прозрачности процедур, доступности организационно-методических материалов по контрольным мероприятиям и результатам оценки, наглядности представления учебных достижений, возможности удаленного выполнения заданий, которые обеспечиваются посредством ресурсов информационно-образовательной среды. Для повышения объективности оценки применяется компьютерное тестирование.

Информационно-образовательная среда позволяет обеспечить прозрачность оценочной процедуры, что характеризуется:

- доступностью сведений (о критериях, сроках, процедуре оценивания и пр.) для всех заинтересованных лиц с учетом требований к конфиденциальности;
- оперативностью представления результатов оценки;

- использованием новых форм педагогической коммуникации;

- использованием новых форм представления и наглядностью данных о результатах оценки (уточнение результата контрольного мероприятия до модуля и дисциплины, при необходимости – до темы и занятия при компьютерном тестировании, демонстрация места оцениваемого образовательного результата в структуре образовательной программы).

В части применимости оценочных процедур информационно-образовательная среда предоставляет следующие возможности:

- сократить аудиторную нагрузку на обучающегося и преподавателя за счет многократного использования электронных образовательных ресурсов (результатов труда преподавателя) [27, с. 220];

- освободить преподавателей от «рутинной» работы по организации и проведению контроля [11, с. 1165; 12, с. 265; 25, с. 57–58];

- автоматизировать заполнение стандартизованных форм учебно-методических документов;

- хранить и обрабатывать статистические данные [11, с. 1165]), рассчитывать рейтинг [28, с. 277], формировать отчеты;

- предоставлять образовательную информацию одного и того же свойства различным категориям пользователей [13, с. 123];

- комплектовать индивидуальное портфолио [11, с. 1165]).

В результате может быть решен и ряд смежных задач. Например, создание базы оцениваемых результатов обучения существенно снизит вероятность копирования чужих работ в рамках курсового и дипломного проектирования, поскольку эти результаты будут сопровождать автора всю его профессиональную жизнь [25, с. 63–65].

Рассмотрим возможности выявленных организационно-педагогических

условий оценки результатов обучения студентов для ее ключевых аспектов: гибкость, объективность, прозрачность, применимость.

Стандартизация оценочных процедур гарантирует их качество и обеспечивает:

- гибкость – путем регламентирования минимальных требований к обеспечению индивидуализации обучения, способам обеспечения обратной связи;

- объективности – посредством создания равных условий для испытуемых, минимизации случайных ошибок и погрешностей;

- прозрачности – через применение единых форм, регламентирования сроков представления результатов и документов;

- применимости – с помощью оптимизации отчетных форм (обеспечения понятности и удобства восприятия), единое понимание требований к образовательным результатам и качеству процесса.

Готовность преподавателя является обязательным условием эффективности любой выполняемой им деятельности, а в части оценочных процедур способствует повышению:

- гибкости – путем обеспечения индивидуализации обучения, качества и своевременности обратной связи, применения новых форм педагогической коммуникации;

- объективности – гарантируя его непредвзятость и обоснованность используемых алгоритмов и принимаемых решений;

- прозрачности – благодаря своевременности представления информации;

- применимости – посредством применения новых форм педагогического сопровождения.

Использование ресурсов информационно-образовательной среды при оценивании дает новые инструменты:

- для гибкости – с помощью интерактивных форм коммуникации в виртуаль-

ной среде, интерактивных оценочных инструментов, дистанционного синхронного и асинхронного режима;

- объективности – посредством использования компьютерного (автоматизированного) тестирования;

- прозрачности – путем представления результатов оценочных процедур в личном кабинете с учетом права доступа и конфиденциальности персональных данных, повышения скорости и наглядности (детализации) представления отчетных данных;

- применимости – посредством автоматизации оценочных процедур, заполнения документов, формирования отчетов, хранения и обработки статистических данных.

В результате можно сделать следующие выводы.

1. Организационно-педагогическими условиями эффективности оценки результатов обучения студентов являются стандартизация процедур в вузе, готовность преподавателя к их применению, использование ресурсов информационно-образовательной среды.

2. Каждое из этих условий и весь комплекс в целом предоставляют определенные возможности для повышения эффективности оценочных процедур, в том числе для ее ключевых аспектов, таких как гибкость, объективность, прозрачность и применимость.

3. Предложенный комплекс организационно-педагогических условий отражает инновационный подход к обеспечению качества обучения и оценки результатов обучения студентов путем стандартизации в вузе реализуемых процедур, что гарантирует выполнение нормативно-законодательных норм и позволяет консолидировать интересы всех субъектов учебного процесса.

4. Этот комплекс может найти отражение в учебно-методической документации вуза.

Список литературы

1. *Александрова Е. А.* Социокультурные условия и факторы вариативной педагогической деятельности в ситуации стандартизации образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3, № 3. – С. 282–286.
2. *Алябышева Ю. А., Веряев А. А.* Относительность и условность представлений о понятии «педагогические условия» // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: материалы Международной научной конференции / под науч. ред. М. П. Тыриной, Л. Г. Куликовой. – Барнаул, 2017. – С. 30–32.
3. *Андриенко Е. В.* Педагогический профессионализм: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 188 с.
4. *Ахаян А. А.* Информационный вызов педагогической науке (материалы выступления) // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2016. – № S2. – С. 44.
5. *Ахаян А. А., Сазонова А. Н.* Инфоносфера и высокотехнологичная информационно-образовательная среда: размышления о соотношении понятий // XXVI Ершовские чтения: сборник научных статей с международным участием. – Ишим, 2016. – С. 76–79.
6. *Варакута А. А.* Применение ИКТ как условие эффективности оценки результатов обучения студентов // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 8. – С. 33–37.
7. *Варакута А. А.* Разработанность проблемы стандартизации образования в современных условиях: отечественный и зарубежный опыт // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 3. – С. 109–117.
8. *Веряев А. А., Дудышева Е. В.* Распределенное профессиональное обучение в информационно-образовательной среде // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: материалы Международной научной конференции / под науч. ред. М. П. Тыриной, Л. Г. Куликовой. – 2017. – С. 39–42.
9. *Володин А. А., Бондаренко Н. Г.* Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143–152.
10. *Галкина О. В.* Организационно-педагогические условия как категория научно-педагогического исследования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2008. – Т. 10, № 6-2. – С. 30–36.
11. *Ефремова Н. Ф.* Гарантия качества компетентностного обучения в надежности оценки достижений обучающихся // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-5. – С. 1161–1166.
12. *Ефремова Н. Ф.* К вопросу о создании и функционировании фондов оценочных средств в вузе // Высшее образование в России. – 2015. – № 7. – С. 63–67.
13. *Ефремова Н. Ф.* Качество оценивания как гарантия компетентностного обучения студентов // Высшее образование в России. – 2012. – № 11. – С. 119–125.
14. *Ефремова Н. Ф.* Критериальные требования к фондам оценочных средств // Педагогические измерения. – 2016. – № 1. – С. 25–31.
15. *Ефремова Н. Ф.* Особенности оценивания компетенций обучающихся // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 9. – С. 45–49.
16. *Ефремова Н. Ф.* Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография. – Ростов на/Д: Аркол, 2010. – 386 с.
17. *Звонников В. И., Малыгин А. А., Чельшкова М. Б.* Оценивание в высшем образовании: от линейности к адаптивности // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – Т. 5, № 2. – С. 166–171.

18. *Коноплянский Д. А.* Анализ понятия «организационно-педагогические условия» в исследовании формирования конкурентоспособности выпускника вуза // Образование: традиции и инновации: материалы X Международной научно-практической конференции. – Прага, 2016. – С. 114–119.

19. *Красношлыкова О. Г., Васильчук Г. Т.* О путях преодоления рассогласований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и профессионального стандарта педагога // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 1 (25). – С. 47–52.

20. *Малкова И. Ю., Феценко А. В.* Проектирование среды обучения и индивидуального образовательного профиля с помощью виртуальных социальных сетей в условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов // Открытое и дистанционное образование. – 2013. – № 2 (50). – С. 44–53.

21. *Мирошникова О. Х.* Образование, основанное на стандартах // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – № 2 (10). – С. 68–79.

22. *Панасюк В. П., Романкова И. В.* Современные тенденции стандартизации качества профессионального обучения // Человек и образование. – 2012. – № 2. – С. 22–26.

23. *Прахова М. Ю., Светлакова С. В., Заиченко Н. В., Хорошавина Е. А., Краснов А. Н.* Концепция балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов // Высшее образование в России. – 2016. – № 3. – С. 17–25.

24. *Сафонцев С. А., Сафонцева Н. Ю.* Стандартизация ситуаций неопределенности учебных модулей // Образование и наука. – 2015. – № 7. – С. 62–74.

25. *Семенова Е. Г., Степанов А. Г.* Оценочные средства как показатели качества компетенций выпускников высшей школы // Актуальные проблемы экономики и управления. – 2015. – № 3 (7). – С. 53–66.

26. *Слепухин А. В., Стариченко Б. Е.* Моделирование компонентов информационной образовательной среды на основе облачных сервисов // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 128–138.

27. *Царев Р. Ю., Тынченко С. В., Гриценко С. Н.* Адаптивное обучение с использованием ресурсов информационно-образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 219–226.

28. *Чупрова Л. В., Еришова О. В., Мишурина О. А., Муллина Э. Р.* Организационно-педагогические условия функционирования рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов технического университета // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2014. – № 4 (30). – С. 275–279.

29. *Штеймарк О. В.* Педагогические условия эффективного использования компьютерных технологий в педагогическом процессе // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 1. – С. 211–215.

30. *Hunt L. A., McGee P, Gutteridge R., Hughes M.* Manipulating mentors' assessment decisions: Do underperforming student nurses use coercive strategies to influence mentors' practical assessment decisions? // Nurse Education in Practice. – 2016. – Vol. 20. – P. 154–162.

Игнатъев Владимир Петрович

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры экспертизы, управления и кадастра недвижимости, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск. E-mail: vpi_50@mail.ru

Архангельская Екатерина Афанасьевна

Кандидат технических наук, заведующая кафедрой экспертизы, управления и кадастра недвижимости, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск. E-mail: e_arkhangelskaya@mail.ru

**ПРОГНОЗ ОБРАЗА БУДУЩЕГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПО ИТОГАМ РАБОТЫ ФОРСАЙТ-ПЛОЩАДОК**

Статья посвящена процессу построения прогнозного образа будущего высшего образования на основе сегодняшних трендов и перспектив развития отечественного и мирового образовательного пространства с использованием инновационного метода в форме командного обсуждения проблемы на форсайт-площадках и составления прогнозной модели возможного развития различных сторон функционирования высшей школы России. Авторы описывают практический пример разработки прогнозов развития высшего образования с привлечением научно-педагогических работников федерального университета разного уровня подготовки, разного возраста и опыта работы в вузе. При выработке консолидированного решения по заданному направлению исследуемой проблемы учитывается мнение не только специалистов, имеющих ученые степени и научные регалии, но и молодых преподавателей – вчерашних студентов. Основная цель публикации – показать, что существуют различные подходы к выработке стратегических направлений развития образовательной организации высшего образования, в том числе свежие, нетривиальные идеи, которые могут зародиться в ходе деловой игры, мозгового штурма, командной работы на форсайт-площадках. В результате обсуждения на форсайт-площадках были выработаны конкретные рекомендации, ставшие основой для сформированного по итогам работы форсайт-площадок макета консолидированной модели перспектив развития высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, тренды развития образования, цели образования.

Ignatiev Vladimir Petrovich

Doctor of pedagogical Sciences, associate professor, professor of the department of Expertise, management and real estate cadastre, Northeastern federal university named after M. K. Ammosov, Yakutsk. E-mail: vpi_50@mail.ru

Arkhangelskaya Ekaterina Afanasyevna

Candidate of engineering Sciences, head of the department of Expertise, Management and real estate cadastre, Northeastern federal university named after M.K. Ammosova, Yakutsk. E-mail: e_arkhangelskaya@mail.ru

**FORECAST IMAGE OF FUTURE HIGHER EDUCATION
ACCORDING TO THE WORK OF FORSYT PLAYGROUND**

The article is devoted to the process of building a predictive image of future higher education on the basis of today's trends and prospects for the development of domestic and

world educational space using the innovative method in the form of a team discussion of the problem on foresight sites and compiling a forecast model for the possible development of various aspects of the functioning of higher education Russian schools. The authors describe a specific practical example of developing forecasts for the development of higher education with the involvement of scientific and pedagogical workers of the federal university of different levels of training, different ages and work experience in high school. In this case, the opinions of specialists, not only with academic degrees and scientific regalia, but also of young teachers - yesterday's students, are taken into account when developing a consolidated solution in a given direction of the problem being studied. The main purpose of the publication is to prove that there are various approaches to the development of strategic directions for the development of the educational organization of higher education, including some fresh, non-trivial ideas that can arise during a business game, brainstorming, teamwork on foresight sites. During the discussion at the foresight sites, specific recommendations were developed that formed the basis of the mock-up of the consolidated model of the prospects for the development of higher education formed on the basis of the work of the foresight sites.

Keywords: higher education, trends in the development of education, educational goals.

Современное состояние отечественного образования характеризуется тем, что происходит постоянное изменение парадигмы высшего образования, которое переходит на путь инновационного развития: меняются общие подходы к планированию, организации, проведению, контролю образовательного процесса в высшей школе; совершенствуются образовательные технологии. Сегодня уже недостаточно только мела и доски. Образовательный рынок стремительно насыщается предложениями различных онлайн-курсов, созданы открытые университеты, которые дистанционно предоставляют услуги по получению высшего образования.

В связи со всеми идущими и грядущими переменами должен меняться и преподаватель. Растет конкуренция вузов не только на отечественном, но и на зарубежном рынках образовательных услуг. В деятельность российских вузов настойчиво внедряются механизмы рыночной экономики. Хотим мы этого или нет, но образование становится товаром, который можно выгодно продать, чему немало примеров даже в Российской Федерации, или стать несостоятельным, не выдержав жесточайшей конкуренции. Основной рыночный механизм, внедренный в российских

вузах в 2013 г., связан с введением нормативного подушевого финансирования образовательных организаций высшего образования по числу студентов в расчете на 1 преподавателя, а также переходом на оплату труда преподавателей в форме эффективного контракта. Дорожной картой также предусмотрено проведение ежегодного мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования¹. Сегодня каждый российский вуз должен определить стратегию развития на ближайшую и отдаленную перспективы, разработать программу и дорожную карту своего развития по всем направлениям своей многогранной деятельности, чтобы остаться на плаву и быть конкурентоспособным и востребованным на рынке образовательных услуг.

Каким образом разработать перспективу развития высшего образования каждый отечественный вуз решает по-своему. Но для того чтобы обозначить перспективу развития высшего образо-

¹ *Об утверждении* плана мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»: распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 апреля 2014 г. № 722-р // Собрание законодательства Российской Федерации. 2014. № 19, ст. 2469.

вания, необходимо знать основные тенденции его развития не только в масштабах страны, но и на мировом уровне. В качестве методологии были использованы методы эмпирического исследования в форме сравнения перспективных направлений развития высшего образования в России и за рубежом, описания практического опыта Северо-Восточного федерального университета по разработке стратегии его развития, а также гипотетико-дедуктивный метод, свидетельствующий о том, что намеченные пути модернизации высшей школы являются прогнозными и носят вероятностный характер.

Английские исследователи М. Барбер, К. Доннелли и С. Ризви в своем эссе «Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция» на основе глубокого анализа состояния и перспектив развития мировой экономики, различных аспектов функционирования системы высшего образования, современных глобальных вызовов сделали вывод о том, что высшее образование нуждается в глубокой, радикальной и безотлагательной перестройке [1, с. 155]. Они прогнозируют, что грядущие перемены кардинально изменят ландшафт высшего образования. Все их выводы сводятся к тому, что мир стоит на пороге очередной смены парадигмы высшего образования, новой волны инноваций в сфере профессионального образования.

Наиболее подробно проблемы и перспективы развития высшего образования рассмотрены в докладе «Будущее образования: глобальная повестка», подготовленном Агентством стратегических инициатив, Московской школой управления «Сколково» и Сколтехом в рамках глобального форсайта образования до 2035 г.² Большой интерес вызывает

сборник «Вызов 2035», составленный В. В. Бурувым. В книге в форме аналитических статей и научно-фантастических рассказов представлены сценарные разработки влияния технологического развития на экономику и общество в России и мире в перспективе до 2035 г., а также взгляд на перспективы отдельных технологических направлений. Среди авторов – представители бизнеса и институтов развития, а также аналитики и ведущие российские и зарубежные писатели-фантасты³. Не менее содержательный анализ ситуации, тренды и прогнозный план развития высшего образования представлены в материале «Форсайт образования 2035. Взгляд в будущее образования в 2035 году»⁴.

Многие российские исследователи сегодня занимаются изучением проблем и перспектив развития высшего образования, рассматривая отдельные аспекты и делая акцент на развитие различных сторон его функционирования. В частности В. С. Запалацкая представляет авторский прогноз трансформаций в системе высшего образования в среднесрочной и долгосрочной перспективах [4], М. М. Васильева анализирует основные тенденции развития высшего образования и предлагает пути его инновационного развития [2], П. Л. Пеккер раскрывает будущие профессиональные компетенции преподавателей [8], И. Р. Гафурова, М. Р. Сафиуллина, Л. А. Ельшина особую роль в развитии национальной экономики в исследовании отводят вузовской науке [3], Е. В. Романов делает акцент на необходимости повышения эффективной состоятельности вузов посредством взаимодействия

² *Будущее образования: глобальная повестка* [Электронный ресурс]. – URL: https://kcdod.khb.ru/files/documents/15006_budushchee_obrazovaniya.pdf (дата обращения: 10.06.2019).

³ *Вызов 2035* [Электронный ресурс] / И. Р. Агамирзян и др.; сост. В. В. Буров. – М.: Олимп-Бизнес, 2016. – 240 с. – URL: rvc.ru/upload/iblock/327/challenge_2035.pdf (дата обращения: 12.06.2019).

⁴ *Форсайт образования 2035. Взгляд в будущее образования в 2035 год* [Электронный ресурс]. – URL: <https://domoratskiy.ru/foresight2035> (дата обращения: 12.06.2019).

с бизнесом [9]. Большое внимание уделяется вопросам развития открытого образования, за которым, как считают многие исследователи, будущее высшего образования [5; 7; 11]. В своей работе основатель и директор TeachThought Терри Хик, отмечая стремительный темп смены технологий, приводит краткое описание 30 технологий, которые, по его мнению, перевернут образование к 2028 г.⁵

Довольно подробный анализ итогов реформирования российской высшей школы за последние 25 лет приводится в статье В. С. Сенашенко, в которой отмечается, что если в системе образования нет желаемых изменений, то это означает, что реформируется в ней не то и не так по причине отсутствия долгосрочной национальной стратегии развития высшего образования [10, с. 13]. Реформирование высшей школы России в последнее время идет непрерывно, вводятся все новые и новые ФГОСы, профстандарты, примерные основные образовательные программы, меняются подходы к оценке качества подготовки обучающихся, вводятся элементы открытого образования, создаются сетевые образовательные программы, реформируется аспирантура и пр. Тем не менее есть большая вероятность, что без стройной строго выстроенной модели, стратегии модернизации системы высшего образования страны нам не добиться сколько-нибудь существенных позитивных изменений существующей системы. В этих реформах должны быть заинтересованы и задействованы все участники образовательного процесса, заказчики специалистов и властные структуры всех уровней. Но, несмотря на весь консерватизм высшего образования и сопротивление нововведениям,

⁵ Хик Т. 30 технологий, которые перевернут образование к 2028 году [Электронный ресурс]. – URL: <https://habr.com/ru/post/174897/> (дата обращения: 15.06.2019).

«в высшей школе совершается поистине революционный переворот, который даже самые зоркие наблюдатели видят не в его целостности, а лишь частями...» [6, с. 8].

В Северо-Восточном федеральном университете ведется разработка Стратегии развития университета в перспективе до 2035 г., на которой будет основана Программа развития СВФУ. Приказом по университету создана рабочая группа, занимающаяся разработкой этой стратегии. Но, несмотря на работу специально созданной группы, в рамках проведенного 23–24 мая текущего года Межрегионального профессорского форума «Проблемы развития высшего образования и роль научно-образовательной среды для устойчивого развития регионов Российской Федерации» была организована работа форсайт-площадок по 9 основным направлениям.

1. Инженерное образование.
2. Гуманитарное образование.
3. Естественно-научное образование.
4. Профессор/преподаватель будущего.
5. Образовательные технологии.
6. Структура содержания образовательной программы.
7. Университет – 2035.
8. Тренды науки. Приоритет в образовании – наука.
9. Новые профессии. Конкурентоспособность выпускников.

Основными целями работы форсайт-площадок являлись:

- совместное командное проектирование трендов развития образования и науки;
- развитие компетенций стратегического мышления в образовательно-научной среде;
- обеспечение базы для разработки долгосрочных значимых стратегий развития региона, человеческого капитала на 15–30 лет.

Работа на форсайт-площадках была разбита на 4 этапа, каждый из которых

имел конкретные задания, предполагаемый результат и был строго регламентирован по времени (табл.).

Таблица

Этап	Наименование	Действие	Результат	Продолжительность (мин.)
1-й	Определение трендов на основе мировых, отечественных парадигм и нацпроектов РФ	Командная работа, мозговой штурм	Описание образа будущего высшего образования	30
2-й	Разработка модели/проекта	Командная работа, мозговой штурм	Описание модели/проекта в предложенном формате	40
3-й	Разработка дорожной карты реализации проекта в ближайшие 5 лет	Командная работа, мозговой штурм	Определение событий, мероприятий в предложенном формате	30
4-й	Защита проектов перед экспертами	Выступления представителей команд	Цельное видение проекта	5–7
5-й	Разработка единой модели «Образование – 2035»	Формулирование рекомендаций	Целостная картина единой модели «Образование – 2035»	30

На первом этапе командам необходимо было определиться с основными трендами, характерными для их направления. На втором этапе предполагалась разработка модели/проекта и описание его в предложенном формате. На третьем этапе перед командами была поставлена задача составить дорожную карту с указанием целей в области образования, которые предполагается достигнуть через 5 лет, и соответствующих мероприятий для их достижения. На четвертом этапе обо всех разработанных проектах необходимо было отчитаться перед экспертной комиссией, в состав которой, помимо администрации университета, входили представители работодателей.

Каждое из 9 направлений все команды отработали, представив свое видение решения обозначенных проблем. После заслушивания результатов, полученных

командами, авторами настоящей статьи был сформирован макет консолидированной модели перспектив развития высшего образования (рис. 1).

При ознакомлении с представленным макетом модели следует иметь в виду, что он является прогнозом вероятных событий, которые могут наступить, а могут и не наступить в силу ряда объективных и субъективных причин. Однако эта модель должна быть принята в качестве основы для разработки стратегии и программы развития СВФУ. Поскольку при составлении модели использовались работы не только отечественных, но и зарубежных исследователей с учетом открытости рынков образования, существующих в условиях усиливающейся конкуренции, сделанные в форсайте выводы носят глобальный характер.

<p>Основные тренды развития высшего образования</p>	<ul style="list-style-type: none"> – глобализация (мультиязычная образовательная среда); – интернационализация образования (рост конкуренции на российском и международном уровнях); – автоматизация производственных и управленческих процессов; – трансформация вузов из центров науки и образования в центры инноваций и современных технологий; – открытое образование (цифровые платформы и технологии); – активное сотрудничество вузов с научными, производственными и другими внешними организациями; – сетевая матрица коммуникаций со стиранием социальных, временных и территориальных границ; – индивидуализация процесса обучения под запросы конкретного обучающегося; – практико-ориентированность, подготовка специалистов для конкретного работодателя; – компетентностный подход, основанный на синтезе теоретических знаний, практических умений и навыков; – изменение системы оценки качества подготовки обучающихся; – образование в течение всей жизни (регулярные переподготовка и повышение квалификации).
<p>Приоритеты развития высшего образования</p>	<ul style="list-style-type: none"> – открытость; – доступность; – практико-ориентированность; – стартап-проекты полного жизненного цикла; – доступность (инклюзия); – цифровизация (онлайн-обучение); – многоуровневость; – непрерывность образования.
<p>Основные задачи/ мероприятия</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Усиление профориентационной работы (связь со школами, широкая сеть профильных классов). 2. Создание крупных научных междисциплинарных школ и центров. 3. Создание виртуальных лабораторий и классов. 4. Поиск талантов, развитие форм элитного образования. 5. Развитие дополнительного профобразования, в том числе параллельно с основным. 6. Интеграция вузов с научными, производственными и иными структурами.
<p>Требования к условиям реализации программ высшего образования</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отсутствие вступительных испытаний, вместо них – тестирование на профессиональную пригодность. 2. Создание креативных пространств (коворкинг-мастерские, хакспейсы, мейкерспейсы, science-art-лаборатории, ФабЛабы и т. д.). 3. Возможность совмещения учебы с работой. 4. Достаточный уровень владения иностранными языками как преподавателей, так и обучающихся.

<p>Требования к образовательному процессу и содержанию высшего образования</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Фундаментальность профессионального образования. 2. Междисциплинарность (совмещенные профили). 3. Электронное обучение (открытые онлайн-курсы, MOOC-платформы, облачные технологии). 4. Современные инновационные образовательные технологии («перевернутые» классы, смешанное обучение, проектный метод, командное выполнение заданий, роботизация (нативное обучение), 3D-принтеры, игровые и виртуальные среды и пр.). 5. Дифференцированность, персонализация обучения (индивидуальная образовательная траектория). 6. Новые требования к преподавателю в связи с изменяющейся моделью обучения в вузе.
<p>Ограничения и риски</p>	<ul style="list-style-type: none"> – измененное сознание нового поколения виртуальных детей, оторванного планшетами от реальности; – нестабильность системы образования, постоянное реформирование; – несовершенство действующих образовательных стандартов; – медленная смена преподавательских кадров, преобладание традиционного мышления; – быстрое изменение потребностей рынков труда; – ограниченные финансовые ресурсы.
<p>Какими качествами должен обладать выпускник будущего?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – компетентность; – неординарное, креативное мышление; – умение анализировать и системно мыслить; – инновационность; – экологичность в быту и на производстве; – готовность к практической трудовой деятельности; – умение работать в команде; – управленческие качества; – способность создать собственный бизнес и новое производство; – эрудированность, потребность в саморазвитии; – умение самостоятельно добывать знания; – открытость, коммуникабельность в любой среде.
<p>Ожидаемые результаты и индикаторы модернизации образования</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Узнаваемость бренда вуза на мировом уровне. 2. Выход вуза в мировое образовательное пространство. 3. Развитая сетевая форма обучения, включая программы двойных дипломов с отечественными и зарубежными вузами. 4. Востребованность ОПОП работодателями. 5. Высокая конкурентоспособность выпускников вуза.

Рис. 1. Макет модели перспектив развития высшего образования до 2035 г.

В результате нами получены основные пути реформирования высшей школы, основанные на смене парадигмы и процесса построения новой инновационной системы высшего образования. По итогам работы форсайт-сессии была

составлена дорожная карта прогнозного развития высшего образования на ближайшие 5 лет (рис. 2).



Рис. 2. Дорожная карта прогнозного развития высшего образования (на 5 лет)

Инновационные процессы, происходящие в сфере высшего образования, вне зависимости от нашего желания внедряются, и интенсивность их внедрения с каждым годом будет только возрастать. Большинство нововведений имеет глобальный характер, обусловленный современными вызовами мировой экономики. Определены основные тенденции развития высшего образования в мире, которые отражаются и на функционировании отечественной высшей школы. Для того чтобы оставаться конкурентоспособными на отечественном и мировом уровнях российским вузам необходимо учитывать в своей работе все основные тренды развития высшего образования, активно откликаться на со-

временные вызовы и учитывать в своей работе нынешние и грядущие инновационные преобразования. Российская образовательная среда должна стать флагманом в происходящих реформах страны, связанных с переходом в информационное общество. Необходимо трансформировать образовательную парадигму, актуализирующую интересы обучающегося и постоянное инновационное развитие. Для того чтобы развиваться вуз должен иметь четкие ориентиры своей трансформации в виде стратегии развития на ближайшую и отдаленную перспективы. Только в этом случае он сможет достигнуть нового качества обучения и готовить востребованные кадры специалистов.

Список литературы

1. Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 152–236.
2. Васильева М. М. Тенденции развития высшего образования // Ценности и смыслы. – 2014. – № 5(33). – С. 69–74.
3. Гафурова И. Р., Сафиуллина М. Р., Ельшина Л. А. Механизмы и направления развития высшей школы в системе инновационно-технологического развития национальной экономики // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2017. – № 11. – С. 5–10.
4. Запалацкая В. С. Университет между прошлым и будущим: опыт стратегического целеполагания // Педагогика. – 2019. – № 5. – С. 96–104.
5. Костина И. Б., Гладких Ю. П. Дистанционное обучение и возможности информационных технологий как способ организации современного образовательного процесса // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2019. – № 2. – С. 53–55.
6. Лобанова Е. В. Превращение высшего образования из элитарного в массовое: последствия и перспективы // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 5. – С. 2–9.
7. Лукашенко Д. В., Грошев Р. В. На пороге прорыва: проблемы и векторы развития образовательных систем // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2019. – № 9. – С. 6–10.
8. Пеккер П. Л. Ключевые профессиональные компетенции для преподавателей массовых открытых онлайн-курсов (МООК) // Ценности и смыслы. – 2018. – № 1(53). – С. 117–127.
9. Романов Е. В. Высшее образование: состояние и перспективы развития // Экономическая политика. – 2018. – Т. 13, № 3. – С. 182–205.
10. Сенашенко В. С. О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. – 2017. – № 6. – С. 5–15.
11. Степанов С. Ю. К проблеме выбора стратегии развития цифрового образования как непрерывного // Непрерывное образование: XXI век. – 2019. – № 1 (25). – С. 18–27.

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 37:013

Осипчукова Елена Владимировна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Организация работы с молодежью», Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург.
E-mail: e.v.osipchukova@urfu.ru*

Попова Наталья Викторовна

Кандидат философских наук, доцент кафедры «Организация работы с молодежью», Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург. E-mail: NV_Popova@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ

Статья посвящена вопросам повышения конкурентоспособности молодежи на рынке труда. Проведен цикл эмпирических исследований среди студентов и работодателей по следующим направлениям: уровень общественной активности студенческой молодежи; требования современного рынка труда; отношение работодателей к наличию опыта общественной активности молодежи; навыки будущего.

Цель статьи – попытка авторов обосновать положительное влияние социальной активности на конкурентоспособность выпускников вузов. В исследовании использованы следующие методы: групповое очное анкетирование, формализованное экспертное интервью, статистические, а также группировки, сравнительного анализа данных, абстрагирования и обобщения. Общий объем выборки составил 976 человек в возрасте 18–23 года. Опрошено 115 работодателей. Проведен анализ 34 ФГОС ВО, реализуемых в УрФУ.

Основная идея статьи состоит в следующем: социальную активность молодежи мы рассматриваем как эффективную технологию формирования ценностных установок молодежи и повышения ее мотивации к саморазвитию, активному созидательному участию в развитии общества, что должно быть обеспечено инновационными подходами в учебно-воспитательном процессе в вузе. Результаты исследования показали, что личностные качества студентов, сформированные в процессе социально активной деятельности, в совокупности с общекультурными компетенциями могут и должны рассматриваться как составляющие конкурентоспособности выпускников вузов.

Ключевые слова: студенчество, социальная активность, конкурентоспособность, навыки будущего, рынок труда, работодатели, высшее образование, инновационный подход.

Osipchukova Elena Vladimirovna

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of Department «Organization of work with youth», Ural Federal University named after first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg. E-mail: e.v.osipchukova@urfu.ru

Popova Natalia Viktorovna

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department «Organization of work with youth», Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg. E-mail: NV_Popova@mail.ru

SOCIAL ACTIVITY AS A FACTOR OF INCREASE OF COMPETITIVENESS OF GRADUATES

The article is devoted to improving the competitiveness of young people in the labor market. The authors conducted a series of empirical studies among students and employers in the following areas: the level of social activity of students; the requirements of the modern labor market; the attitude of employers to the experience of social activity of young people; skills of the future.

The aim of the article is the authors' attempt to justify the positive impact of social activity on the competitiveness of University graduates. The authors used methods such as group face-to-face questioning, formalized expert interviews, statistical and grouping, comparative data analysis, abstraction and generalization. The total sample size was 976 people aged 18–23 years. 115 employers were interviewed. The authors analyzed 34 Federal state educational standards of higher education implemented in Urfu.

The main idea of the article is as follows. The authors consider the social activity of young people as an effective technology of formation of values of young people and increase their motivation for self-development, to active creative participation in the development of society, which should be provided with innovative approaches in the educational process at the University. The results of the study showed that the personal qualities of students formed in the process of socially active activity, together with General cultural competencies, can and should be considered as components of the competitiveness of University graduates.

Keywords: students, social activity, competitiveness, future skills, labor market, employers, higher education, innovative approach.

Введение. Современный рынок труда в России за последние 20 лет претерпел кардинальные изменения, поставившие под сомнение эффективность существующих методов и технологий подготовки специалистов. С одной стороны, кроме перехода от концепции ЗУН (знания / умения / навыки) к компетентностной модели потребовались значительные усилия со стороны высшей школы и работодателей по выработке единых требований к качеству подготовки будущих молодых работников, практико-ориентированности обучения и соучастия в учебно-воспитательном процессе. С другой стороны, модель эффективно-го взаимодействия высшей школы и общества работодателей пока не сложилась, несмотря на то, что осуществляется поиск путей взаимодействия, которые удовлетворят все заинтересованные стороны. Более того, имеет место противоречие между созданными условиями для развития общественной активности молодежи и недостаточной возможностью ее проявить, что негативно сказывается на формировании конкурентоспособности выпускников вузов на современном рынке труда. Обозначенные противоречия находятся в основе проблемной ситуации и актуализируют изучение социальной активности студенческой мо-

лодежи как фактора повышения их конкурентоспособности.

Основной посыл нашего исследования состоит в обосновании необходимости использования инновационного подхода в образовании, базовый смысл которого заключается в том, чтобы не только дать студентам как можно больше знаний, но и научить применять на практике полученные навыки и сформированные субъектные качества личности (самоорганизацию и самоуправление). В исследовании мы исходим из следующей идеи: социальная активность способна положительно влиять на уровень конкурентоспособности выпускников вузов. Социальную активность молодежи мы рассматриваем как эффективную технологию формирования ценностных установок молодежи и повышения ее мотивации к саморазвитию, активному созидательному участию в развитии общества, что должно быть обеспечено инновационными подходами в учебно-воспитательном процессе в вузе.

Методология и методы исследования. По нашему глубокому убеждению, вопрос взаимосвязи социальной активности и конкурентоспособности молодежи на современном рынке труда необходимо анализировать комплексно, рассматривая во взаимосвязи позиции государства, работодателей и молодежи, при этом отдавая предпочтение требованиям рынка труда будущего.

В ходе научного исследования нами осуществлен анализ потребностей современного рынка труда «в социальной активности молодежи» (выявлены посредством интервью с работодателями); навыков выпускников, востребованных на рынке труда в будущем (на основе анализа проведенных исследований различными авторами); мнения студенческой молодежи о значении социальной активности и ее взаимосвязи с конкурентоспособностью на рынке труда в будущем (анкетирование студентов);

требований и ожиданий государства относительно подготовки специалистов, представленных во ФГОС ВО (анализ 34 ФГОС ВО, реализуемых в УрФУ).

При нашем непосредственном участии проведен цикл эмпирических исследований среди студентов и работодателей, направленных на изучение общественной активности студенческой молодежи; требований современного рынка труда; отношения работодателей к наличию опыта общественной активности молодежи, их навыков будущего. Использованы как теоретические методы (анализ позиций авторов по исследуемой теме), так и эмпирические (групповое очное анкетирование, формализованное экспертное интервью). Общий объем выборки составил 976 человек в возрасте 18–23 года, проживающих на момент исследования в Екатеринбурге и являющихся студентами вузов. Также было опрошено 115 работодателей, изучено 34 ФГОС ВО, реализуемых в Уральском федеральном университете имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. Исследование проводилось в 2016–2017 гг. Для анализа полученных результатов эмпирического исследования использованы статистические методы, а также группировки, сравнительного анализа данных, абстрагирования и обобщения.

Результаты исследования и их анализ. Вопросы повышения конкурентоспособности молодежи на рынке труда находятся в поле зрения и изучения социологов, педагогов высшего образования и экономистов. Доклад экспертов Global Education Futures и WorldSkills Russia о навыках, которые понадобятся человеку в будущем, констатирует изменение в будущем всех сфер жизнедеятельности человека, сопровождающееся глобализацией, цифровизацией, экологизацией, автоматизацией и роботизацией. Обществу будущего требуется специалист будущего, в числе навыков

которого выделяются контекстные/специализированные, кроссконтекстные, экзистенциальные навыки¹. Наряду с высоким уровнем профессиональных компетенций на современном рынке труда становится востребованным специалист – лидер в сообществе, имеющий высокий творческий потенциал, потребность и готовность к постоянному обучению, являющийся духовно и физически развитой личностью, стремящейся к созданию и развитию собственной семьи. Центральная роль конкурентоспособного специалиста – найти свое место на рынке труда и обеспечить развитие общества, экономики и мира в целом. В связи с этим значительное внимание в системе высшего образования должно быть уделено развитию и формированию ценностно-смыслового поля, установок студента.

Рассмотрим работы, посвященные проблеме повышения конкурентоспособности (товаров, процессов, организаций, выпускников различных образовательных уровней). Среди них – анализ методов оценки конкурентоспособности предприятия, разработки и реализации его конкурентной стратегии во взаимосвязи с конкурентоспособностью товара, отрасли, региона, страны [11], конкурентоспособности российских интеграторов на примере лидирующих компаний по видам конкурентных стратегий [20]. М. Гельвановский рассматривает вопросы методологии конкурентоспособности на микро-, мезо- и макроуровнях [5].

Нам представляется возможным выделить две группы исследований конкурентоспособности в системе образования: труды, посвященные конкурентоспособности выпускников,

молодежи, и конкурентоспособности образовательных организаций, образовательных услуг. Анализ управления образовательными системами посвящено исследование М. В. Артюхова [1]. Р. Фахрутдиновым проведен анализ управления конкурентоспособностью вуза [21]. И. В. Гайдамакина рассматривает вопросы конкурентоспособности и стратегии развития региональных вузов [4]. Исследование А. Голика посвящено анализу системы внешних факторов конкурентоспособности вуза [6]. В работе О. А. Синиченко представлен анализ процесса формирования и последующего становления бренда вуза [18]. А. Г. Бездудная исследует методы повышения конкурентоспособности образовательных услуг в условиях единого образовательного пространства [2]. Ю. С. Савенковой и А. А. Советкиной систематизированы факторы, влияющие на конкурентоспособность вузов в современных рыночных условиях; исследованы ожидания потребителей образовательных услуг; описана модель конкурентоспособности вуза с использованием методов маркетингового управления, а также метода оценки конкурентоспособности вуза [17]. Работа А. А. Варакуты посвящена исследованию вопросов стандартизации профессиональной подготовки студентов вуза в динамике социально-культурных изменений [3].

Вопросы формирования конкурентоспособности молодежи в системе высшего и среднего профессионального образования изучаются достаточно активно. Примером тому является исследование современных образовательных технологий формирования конкурентоспособного выпускника вуза в условиях перехода на государственные образовательные технологии третьего уровня, проведенное Е. В. Полицинской и В. Н. Куровским [13]. В. Г. Немировский, А. В. Немировская провели анализ социальной конкурентоспособности: феномена, выражающего

¹ *Навыки будущего*. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире [Электронный ресурс]: доклад экспертов Global Education Futures и WorldSkills Russia о навыках, которые понадобятся человеку в будущем. – URL: https://futuref.org/futureskills_ru. (дата обращения: 20.02.2019).

способность одного социального актора эффективно реализовать свои цели в условиях соперничества с другими [12]. Авторы исследования отмечают, что «социальная конкурентоспособность у молодежи может выступать средством преодоления отрицательных или нейтральных эмоциональных состояний. По сравнению с конкурентоспособностью взрослого трудоспособного населения это качество молодежи будет иметь более рациональный и прагматический характер...» [12, с. 145]. Обращаясь к вопросам социальной активности молодежи как элементу повышения конкурентоспособности, выделим работу А. В. Пономарева и М. А. Бердниковой [14].

Отметим, что на уровне государства большое внимание уделяется сфере повышения социальной активности молодежи. Речь идет о целевых программах и проектах по развитию добровольчества и волонтерства, повышению значимости социальной ответственности и активности бизнес-структур, поддержке инициатив молодежи и общественных молодежных организаций. В основу нашего исследования положен ряд следующих работ. Исследование Е. В. Домриной посвящено роли молодежных общественных объединений в формировании социальной развивающей среды с целью трансформации системы ценностей современной молодежи [9]. В работе Б. А. Дейча осуществлен анализ традиций и инноваций в реализации современной молодежной политики [8]. Нами рассмотрены вопросы взаимосвязи систем высшего образования и реализации государственной молодежной политики, использования компетентностного подхода при их сравнительном анализе, функционирования системы образования как института социализации и повышения конкурентоспособности специалиста [16]. Значительное влияние на проявление социальной активности молодежью

имеют общественные молодежные организации, а также центры молодежной политики. Этот вопрос изучался нами отдельно [15]. Отметим, что в современных условиях вопросы реализации потенциала социальной активности и его влияния на конкурентоспособность молодежи требуют более детального научного анализа.

Анализ теоретических источников по теме статьи показал следующее. Классическая теория социально-политической активности разработана С. Вербой и Н. Ноем и описана в работе «Участие в Америке: политическая демократия и социальное равенство» (1972 г.) [22]. В основе этой теории лежит принцип активного участия в противовес пассивному участию и наблюдению. Исследователи выделяют четыре формы политической активности: 1) частные контакты с органами власти, инициированные гражданами; 2) участие в голосовании; 3) участие в политических кампаниях; 4) кооперация с другими гражданами в формальные и неформальные группы для отстаивания своих интересов [22].

Социальная активность человека является залогом как саморазвития человека, так и совершенствования общества в целом. В гуманитарных науках понятие «социальная активность» изучается с позиции психологии, социологии, философии, педагогики, экономики и ряда других дисциплин.

Социальная активность позволяет не только получить определенный социальный опыт, что, несомненно, важно для становления личности молодого человека, но и сформировать определенный ценностно-смысловой уровень сознания, определяющий его дальнейший жизненный путь. В. А. Ситаров, В. Г. Марлов в ходе своего исследования обосновывают, что наиболее благоприятным возрастом для формирования социальной активности личности

является младший школьный возраст, поскольку именно в этот период создаются благоприятные предпосылки для интенсивного развития инициативы и исполнительности, преодолеваются проявления социальной импульсивности и социальной пассивности [19]. Вместе с тем формирование установок личности на активное созидательное поведение должно носить непрерывный характер на всех уровнях образования, что позволит повысить эффективность системы вовлечения молодежи в социально активную деятельность.

Студенческие годы – наиболее благоприятный период для мотивирования молодежи к социально активной жизнедеятельности. Этому способствует организационно-управленческая система высшего образования и студенческого самоуправления. Студенческая молодежь может достаточно оперативно получить информацию о возможностях самореализации и проявления социальной активности, созданных внутри вузов. Именно поэтому период студенчества наиболее активно может и должен быть использован студентами для получения опыта социально активной деятельности.

Условием для развития социальной активности молодежи является насыщенная социообразующая среда университетов (институтов, академий), которая позволяет реализовать личностный потенциал, повысить уровень сформированности отдельных общекультурных и профессиональных компетенций, получить опыт практической деятельности в сфере управления малыми группами и командами. С этой целью как в учебное, так и во внеучебное время важно создавать условия для развития личности студента в период студенчества. Одним из примеров успешного влияния на уровень конкурентоспособности будущих выпускников вузов является движение студенческих отрядов. Зародившееся более полувека назад движение

студенческих отрядов – единственный институт социализации и становления личности. Этот социальный институт является единственным из всех общественных молодежных движений, который преодолел трудности переходного периода и продолжает активно развиваться. Исследования М. А. Бердникова и А. В. Пономарева подтвердили вывод о том, что студенты, участвующие в деятельности студенческих отрядов, более конкурентоспособны, чем студенты, не принимавшие участие в работе отрядов [14]. Следовательно, нельзя недооценивать значение участия в волонтерской деятельности молодежи для формирования социальной активности [10].

Как показали результаты проведенного нами анкетирования, для студенческой молодежи социальная деятельность является возможностью развивать и применять на благо других свои способности и личностные качества (так ответила половина опрошенных студентов); социально активная деятельность позволяет решить некоторые социальные проблемы (35 % студентов) и вместе с тем является формальностью: студенты принимают участие против своего желания и воли (8 %); чуть меньше студентов отмечают, что социально активная деятельность – пережиток советского прошлого (5 %).

Исследования, проведенные в 2016–2017 гг., позволили определить пять наиболее значимых мотивов участия в общественной деятельности студентов. Среди них выделим следующие: получение новых знаний и опыта по будущей профессии; получение опыта управленческой и организационной деятельности; высокая значимость результатов общественной деятельности для общества; реализация личностного, творческого потенциала.

На наш взгляд, конкурентоспособность не является самоцелью, ее следует рассматривать как инструмент

(механизм) достижения успешности, благосостояния. Характеристики конкурентоспособности более динамичны, чем статичны и конечны. Они могут выражаться разными показателями на различных этапах жизнедеятельности человека. Как сложное, многомерное и комплексное понятие «конкурентоспособность» представляет собой предмет отдельного исследования.

Нам близка позиция Н. С. Данакина и А. И. Шутенко, которые выделяют в структуре конкурентоспособности уровни личности, образовательного учреждения и социума [7]. Развивая эту позицию, выделим следующие критерии конкурентоспособности на личностном уровне: готовность к постоянному личностному и профессиональному саморазвитию; наличие опыта практической деятельности в сфере будущей профессии; сформированность профессиональных компетенций; сформированность таких личностных качеств, как инициативность, ответственность, творческий подход и креативность мышления; проектная и предпринимательская культура.

Выделенные критерии в целом сочетаются с результатами осуществленного нами анализа ФГОС ВО. Значительная часть общекультурных компетенций, формируемых в системе высшего образования, имеет универсальный характер и свойственна большинству направлений подготовки студентов. Анализ 34 ФГОС ВО программ, реализуемых в УрФУ, показал, что в них присутствуют требования формирования следующих компетенций: способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции; способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; способность работать в коллективе, толерантно воспринимая

социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия; способность к самоорганизации и самообразованию. Из девяти предложенных компетенций, повторяющихся в исследованных 34 ФГОС ВО, реализуемых в УрФУ, опрошенные нами работодатели выделили именно эти как наиболее значимые при оценке претендентов на вакансии.

Результаты нашего исследования не противоречат ключевым навыкам выпускников вузов, которые станут актуальными в вакансиях будущего. Отметим, что в докладе научно-исследовательского института IFTF в качестве таких ключевых навыков указаны следующие: нестандартное и адаптивное мышление; способность обрабатывать большие объемы информации, фильтровать информацию по степени важности; проектный образ мышления; коммуникативная компетенция, умение работать в коллективе; управленческий навык взаимодействия с виртуальной командой; межкультурная, лингвистическая компетенция; трансдисциплинарность². Среди личностных качеств, которые формируются у молодежи в рамках социально-активной деятельности, студенты и работодатели выделили следующие: целеустремленность, трудолюбие, способность к саморазвитию, стрессоустойчивость, ответственность.

Выделенные компетенции, критерии конкурентоспособности и качества личности, востребованные в будущем, а также те, что формируются в процессе социально активной деятельности, имеют ряд схожих оснований. Именно они преобразуются в процессе обучения в вузе в компетенции нового формата и выступают как способность к межкультур-

² Anna Davies, Devin Fidler, Marina Gorbis. Future Work Skills 2020 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf (дата обращения: 06.03.2019).

ной и лингвистической коммуникации при выполнении профессиональной деятельности; разработке и реализации проектов, развитию проектного образа мышления; формированию и управлению командой, в том числе виртуальному эффективному взаимодействию; саморазвитию, в том числе трансдисциплинарности, реализации нестандартных, креативных подходов в решении профессиональных задач.

Выводы. Результаты нашего исследования дают основание полагать, что и студенты, и работодатели находятся в едином понимании значения и потенциала общественной активности для повышения конкурентоспособности выпускников вузов на современном рынке труда. Вопросы повышения конкурентоспособности выпускников организаций высшего образования находятся в поле зрения исследователей многих отраслей науки. Несмотря на активное изучение конкурентоспособности предприятий, организаций и личности, проблемы выявления наиболее эффективных социальных институтов и факторов, влияющих на повышение уровня конкурентоспособности, среди которых можно особо выделить социальную активность молодежи, требуют дальнейшего анализа и решения. Молодежь стремится к самореализации, профессиональному росту, развитию и понимает значение социальной активности для собственного развития. Нами предпринята лишь одна из попыток проследить взаимосвязь между мотивами к участию молодежи в социально активной деятельности, ее результатами и требованиями современного рынка труда. Личностные качества студентов, сформированные в процессе социально активной деятельности, в совокупности с общекультурными компетенциями, которые формируют-

ся в процессе получения ими высшего образования, могут и должны рассматриваться как составляющие конкурентоспособности выпускников вузов, что может и должно быть обеспечено инновационной частью педагогического процесса в учебном заведении.

В практике реализации программ высшего образования исследования взаимосвязи общественной активности и конкурентоспособности не носят систематический комплексный характер, а проводятся эпизодически. Как показало наше исследование, эта взаимосвязь прослеживается достаточно явно. Следует рассматривать общественную активность как механизм повышения конкурентоспособности и создавать в вузах условия для реализации и развития добровольческого, общественного потенциала личности.

Результаты настоящего исследования могут быть использованы, во-первых, для прояснения проблематики и выявления инновационных технологий для внедрения в учебно-воспитательный процесс в учреждениях высшего образования с целью повышения конкурентоспособности выпускников; во-вторых, для разработки и внедрения социальных технологий и научно-обоснованных рекомендаций по реализации научных исследований, проводимых студентами и преподавателями совместно с работодателями; в-третьих, в преподавании в вузах таких предметов, как социальная философия, социология, социальная педагогика и, прежде всего, социальное партнерство общественных субъектов в сфере работы с молодежью, лидерство в молодежной среде, управление профессиональной карьерой молодежи и других социогуманитарных дисциплин.

Список литературы

1. *Артюхов М. В.* Управление образовательными системами: менеджмент, маркетинг, человеческие ресурсы: курс лекций. Ч. I. – Новокузнецк: Изд-во МОУ ДПО ИПК, 2004. – 269 с.
2. *Бездудная А. Г., Палуба О. Ю.* Методы повышения конкурентоспособности образовательных услуг в условиях единого образовательного пространства: монография / под ред. засл. деятеля науки РФ, д-ра экон. наук, проф. Г. А. Краюхина. – СПб.: СПбГИЭУ, 2007. – 138 с.
3. *Варакута А. А.* Стандартизация профессиональной подготовки студентов вуза в динамике социально-культурных изменений // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 4 (44). – С. 20–28.
4. *Гайдамакина И. В.* Конкурентоспособность и стратегия развития региональных вузов: монография. – Орел: Изд-во ОРАГС, 2008. – 124 с.
5. *Гельвановский М.* Конкурентоспособность: микро-, мезо- и макроуровни. Вопросы методологии // Высшее образование в России. – 2006. – № 10. – С. 32–40.
6. *Голик А.* Система внешних факторов конкурентоспособности вуза // Высшее образование в России – 2007. – № 7. – С. 131–134.
7. *Данакин Н. С., Шутенко А. И.* Конкурентоспособность выпускников как показатель эффективности работы современного вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 1586.
8. *Дейч Б. А.* Современная молодежная политика: традиции и инновации // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 4 (44). – С. 5–11.
9. *Домрина Е. В.* Роль молодежных общественных объединений в формировании социальной развивающей среды // Вестник педагогических инноваций. – 2018. – № 4 (52). – С. 29–34.
10. *Кучеревская М. О.* Опыт организации волонтерской деятельности молодежи в малом городе // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 4 (44). – С. 71–78.
11. *Мокронос А. Г., Маврина И. Н.* Конкуренция и конкурентоспособность: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал ун-та, 2014. – 194 с.
12. *Немировский В. Г., Немировская А. В.* Социальная конкурентоспособность: шансы на успех у молодежи и взрослых // Социологический журнал. – 2018. – Т. 24, № 2. – С. 135–149.
13. *Полицинская Е. В., Куровский В. Н.* Современные образовательные технологии формирования конкурентоспособного выпускника вуза // Вестник педагогических инноваций. – 2018. – № 3 (51). – С. 21–28.
14. *Пономарев А. В., Бердников М. А.* Воспитательный потенциал студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособного специалиста: монография. – Екатеринбург: Урал. гос. тех. ун-т УПИ, 2006. – 272 с.
15. *Попова Н. В., Голубкин Е. А.* Центр молодежной политики как субъект управления социальной активностью молодежи // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 4 (44). – С. 29–36.
16. *Попова Н. В., Осипчукова Е. В., Гумеров А. В., Зиятдинов А. М.* Система высшего образования: вопросы реализации молодежной политики // Вестник НЦБЖД. – 2017. – № 4 (34). – С. 48–54.
17. *Савенкова Ю. С., Советкина А. А.* Управление конкурентоспособностью вуза в современных социально-экономических условиях // Вопросы образования – 2009. – № 4. – С. 182–199.
18. *Синиченко О. А.* Бренд как один из факторов конкурентоспособности вузов России // JUVENIS SCIENTIA. – 2016. – № 1. – С. 87–92.
19. *Ситаров В. А., Марлов В. Г.* Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития) // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 4. – С. 164–175.

20. Стрельников М. Ю. Конкурентоспособность российских интеграторов на примере лидирующих компаний по видам конкурентных стратегий // Менеджмент в России и за рубежом. – 2014. – № 1. – С. 136–140.

21. Фатхутдинов Р. Управление конкурентоспособностью вуза // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 37–38.

22. Verba S., Nie N. Participation in America: Political Democracy and Social Equality. – Chicago: The University of Chicago Press, 1987. – 54 p.

Ряписов Николай Александрович

*Доктор экономических наук, кандидат педагогических наук, проректор по учебной работе, Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: ryapisov@ngs.ru*

Ермолович Екатерина Вадимовна

*Магистрант, Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: katia.ermolovich@yandex.ru*

ИЗУЧЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (АПРОБАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МОДУЛЯ)

В статье описаны особенности изучения региональных систем высшего образования. На основе данных анализа исторических тенденций становления и современного состояния отдельных образовательных систем России (в том числе исследования развития высшего образования в процессе общественного производства Новосибирской области) авторами разработан образовательный модуль «Влияние высшего образования на экономический вектор развития Новосибирской области». Обосновано, что модуль способствует содержательной мотивации студентов вуза при изучении дисциплины «Экономика образования».

Ключевые слова: региональная система высшего образования, государственная региональная политика, человеческий капитал, социально-экономическое развитие региона, миграция выпускников, экономика образования, образовательный модуль, кейс практических творческих заданий.

Ryapisov Nikolay Alexandrovich

*Doctor of Economic Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, vice-rector for academic affairs, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk. E-mail: ryapisov@ngs.ru*

Ermolovich Ekaterina Vadimovna

*Master's degree student, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk. E-mail: katia.ermolovich@yandex.ru*

STUDY OF ECONOMIC ASPECTS OF DEVELOPMENT OF REGIONAL SYSTEM OF HIGHER EDUCATION (DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MODULE)

The article describes the features of the development of regional systems of higher education in terms of their impact on the improvement of economic entities. In this regard, the historical trends of formation and the current state of individual educational systems in Russia, including the Siberian region, are analyzed. The role and place of higher education in the process of social production of the Novosibirsk region are investigated. The educational module «the Impact of higher education on the economic vector of development of the Novosibirsk region», contributing to the substantive motivation of University students in the study of the discipline «Economics of education».

Keywords: regional system of higher education, state regional policy, human capital, socio-economic development of the region, migration of graduates, Economics of education, educational module, case of practical creative tasks.

В настоящее время наблюдается возрастание роли человеческого капитала как основного фактора социально-экономического развития территорий [1]. Уровень конкурентоспособности современной экономики в значительной степени определяется качеством профессиональных кадров, уровнем их социализации [3; 4]. В Российской Федерации наблюдается диспропорция в эволюции региональных образовательных систем, что обусловлено социально-экономическим и культурно-историческим развитием отдельных территорий государства. В связи с этим большое значение приобретает региональная система высшего образования [6; 7].

Цель статьи – исследование особенностей изучения экономических аспектов развития высшего образования. На основе данных анализа исторических тенденций становления и современного состояния отдельных образовательных систем России (в том числе исследования развития высшего образования в процессе общественного производства Новосибирской области) авторами разработан образовательный модуль «Влияние высшего образования на экономический вектор развития Новосибирской области», осуществлена его апробация.

В историческом аспекте система высшего образования Российской Федерации неоднократно претерпевала изменения. Важным событием в развитии системы современного высшего образования является подписание Болонской декларации. Нелишним будет напомнить, что Болонский процесс направлен на создание единого европейского образовательного пространства высшего образования.

Образовательное пространство России и в прошлом, и в настоящем характеризуется высокой степенью неоднородности, территориальной дифференциацией. Современная территориальная структура высшей школы есть

результат реализации почти трехвековой региональной политики в сфере высшего образования. Смена представлений об эффективности образования ведет к изменениям принципов региональной политики [9–11].

Государственная региональная политика в сфере высшего образования – это целенаправленная деятельность государства по управлению и развитию системы высшего образования в региональном и пространственном аспектах [2].

Социально-экономическое развитие регионов тесно связано с компетентностью выпускников. Для подтверждения связи между уровнем экономического развития и показателями высшего образования было проведено сравнение показателей валового регионального продукта и количества выпускников по федеральным округам¹ [8]. Качество человеческого капитала становится одним из главных факторов развития экономик регионов.

Новосибирская область занимает лидирующее место по показателям вклада высшего образования в экономическое развитие региона. Она в рамках блока влияния на экономическое развитие входит в лидеры наряду с такими регионами с крупными университетскими центрами, как Москва и Московская область, Санкт-Петербург и Ленинградская область и Томская область. В этих регионах относительно высоки показатели доходов вуза, что обусловлено наличием здесь крупных ведущих университетов [5]. На территории г. Новосибирска расположены такие университеты, как НГУ, НГТУ, НГПУ, НГМУ и др., которые привлекательны для абитуриентов регионов России и стран ближнего зарубежья.

На сегодняшний день в новосибирских вузах обучается почти 8 тыс. ино-

¹ *Министерство* науки и высшего образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 03.02.2019).

странных студентов из 54 стран мира, а с принятием программы «Экспорт образования» к 2025 г. их количество увеличится. Больше всего обучающихся приезжает из Казахстана (5,9 тыс. студентов), на втором месте – Таджикистан (562 студента), на третьем – Китай (290 студентов)².

В такой ситуации при традиционном экономическом подходе университет выполняет функцию генератора экономической базы региона за счет квоты государственного финансирования, оплаты обучения и трат на проживание студентами из других регионов. Полученные средства служат источником для экономического роста региона, помогают моделировать вектор экономического и социального развития. Это выражается в росте доходов местного населения и появлении новых рабочих мест (на территории Новосибирской области 14 % работников, задействованных в отрасли «Образование», относятся к высшему образованию, подготовке кадров высшей квалификации) [8].

Важен и показатель миграции выпускников. Новосибирская область среди регионов России имеет достаточно низкий показатель послевузовской миграции (34 % от всех выпускников высших учебных заведений), что сказывается на уровне социально-экономического положения области.

Вопросы развития экономики российских регионов возможно рассматривать в рамках дисциплины «Экономика образования» педагогического и психолого-педагогического направления бакалавриата. При реализации ФГОС 3+ названная дисциплина формировала общекультурные компетенции: способность «использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельно-

сти» (ОК-3)³; способность «использовать естественно-научные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве (ОК-3)»⁴. После перехода на образовательный стандарт нового поколения ФГОС 3++ дисциплина «Экономика в образовании» ориентирована на формирование общепрофессиональной компетенции: способности «осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики» (ОПК-1) – и универсальной компетенции: способности «определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений» (УК-2)⁵.

С учетом трендов развития высшего образования на общероссийском и региональном уровнях был разработан практико-ориентированный образовательный модуль «Влияние высшего

³ *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование [Электронный ресурс]. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2015 г. № 1457. – URL: <http://fgosvo.ru/news/1/1642> (дата обращения: 25.05.2019).

⁴ *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. № 1426. – URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения: 25.05.2019).

⁵ *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121. – URL : http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 25.05.2019).

² *Правительство* Новосибирской области. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nso.ru/page/2270> (дата обращения: 25.05.2019).

образования на экономический вектор развития Новосибирской области», позволяющий составить стратегический портрет развития экономики региона.

Анализ учебных материалов показывает, что в рабочих программах дисциплин по экономике отсутствуют практико-ориентированные задания, связанные с региональным компонентом. Программа модуля «Влияние высшего образования на экономический вектор развития Новосибирской области» содержит материал, направленный на более глубокое изучение экономики высшего образования и позволяет изучить тему с использованием практических заданий. В рамках модуля разработан кейс практических творческих заданий, направленных на достижение планируемых результатов. Приведем некоторые из них:

– работая с сайтом Новосибирского государственного педагогического университета, проанализируйте информацию и составьте перспективный портрет развития экономики Новосибирской области;

– посчитайте, сколько молодых специалистов придет работать в отрасль образования с учетом того, что 100 % нынешних абитуриентов (2019 г.) займут все бюджетные и внебюджетные места, 80 % закончат университет и получат дипломы, 60 % из общего числа выпускников пойдут работать в эту отрасль. Сравните полученное число с показателями прошлых лет;

– по данным таблиц «Валовый региональный продукт по субъектам Российской Федерации (валовая добавленная стоимость в основных ценах) на 2016 год» и «Количество принятых студентов в организации высшего образования по регионам Российской Федерации на 2016 год» составьте ранжированные ряды в порядке убывания и отметьте разными цветами места федеральных округов на контурной карте (красным – валовый региональный продукт по субъектам Российской Федерации, синим – количество принятых студентов в организации высшего образования по регионам РФ);

– используя полученные данные, сделайте вывод о взаимосвязи показателей. Объясните полученные закономерности ранжирования, воспользовавшись интернет-ресурсами.

Модуль «Влияние высшего образования на экономический вектор развития Новосибирской области» был апробирован при проведении занятий по дисциплине «Экономика образования» у студентов заочной формы обучения по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование профиля «Психология и педагогика инклюзивного образования». В ходе занятий обучающиеся успешно выполнили задания, проявили заинтересованность и обрели содержательную мотивацию к изучению влияния человеческого капитала на эффективность экономического развития региона.

Список литературы

1. *Грицкевич О. В.* Роль экономического образования в развитии экономики региона // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2015. – Т. 6, № 1. – С. 97–102.
2. *Катровский А. П.* Региональная политика в сфере высшего образования России: этапы, содержание, современные вызовы // Вестник Тверского государственного университета. Серия: География и геоэкология. – 2016. – № 2. – С. 8–22.
3. *Козлов Д. В., Платонова Д. П., Лешуков О. В.* Где учиться и где работать: межрегиональная мобильность студентов и выпускников университетов. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – 32 с.
4. *Козырев В. А., Шубин Н. Л.* Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: научно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 429 с.

5. *Малкова И. Ю., Цигулева О. В.* Человеческий капитал и высшее образование в России и за рубежом // HR-тренд 2015: управление талантами и трансформация корпоративной культуры: материалы Международной конференции (13–14 ноября 2015 г., г. Томск) / под ред. О. Б. Алексеева, Э. В. Галажинского, А. О. Зоткина. – Томск, 2016. – С. 11–18.

6. *Малыгина Е. Ю.* Перспективы региональной системы высшего образования в реализации инновационного сценария развития экономики региона // Экономика образования. – 2011. – № 3. – С. 5–56.

7. *Лешуков О. В., Евсеева Д. Г., Громов А. Д., Платонова Д. П.* Оценка вклада региональных систем высшего образования в социально-экономическое развитие регионов России. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – 30 с.

8. *Регионы России. Социально-экономические показатели. 2018: стат. сб.* – М., 2018. – 1162 с.

9. *Ряписов Н. А.* Экономика образования: методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – 131 с.

10. *Ряписов Н. А.* Высшее педагогическое образование: международный опыт и российская действительность // Педагогический профессионализм в образовании: материалы IX Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня основания города Новосибирска (21–22 февраля 2013 г., г. Новосибирск): в 2 ч. Ч. 1 / под науч. ред. Е. В. Андриенко. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 95–102.

11. *RyapISOV N. A.* The training of present-day educator in the context of cultural and educational dialogue // *Smysl, cila ucel ve vycouve, umeni a sportu (Filosoficka reflexe lidskeho jednani)*. – Praha, 2012. – P. 124–127.

Лукина Ирина Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, психологии профессионального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: inlukina@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье обобщен 9-летний опыт организации образовательного пространства в ходе изучения методики профессионального обучения на основе принципа индивидуализации. Анализ научных источников позволил выявить, что в реальной педагогической практике высшего образования принцип индивидуализации, ориентированный на индивидуальные образовательные цели студента, чрезвычайно актуален, ценность ему придает антропологический подход. Определены механизмы осуществления индивидуализации, которые способствуют становлению субъективности, индивидуальности студентов в процессе работы с учебным материалом, учитывая индивидуальные образовательные цели каждого в процессе изучения методики профессионального обучения.

Автором статьи предложены механизмы осуществления индивидуализации: внешние механизмы создают индивидуальные образовательные возможности для студентов, различные варианты реализации образовательной программы по методике профессионального обучения; внутренние – аттестационное портфолио, технологию развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП), которые позволяют организовать образовательное пространство в рамках методики профессионального обучения.

Ключевые слова: индивидуализация, антропологический подход, тьюторская позиция педагога, цели образования, методика профессионального обучения, образовательное пространство, механизмы индивидуализации.

Lukina Irina Nikolaevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor
Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, Novosibirsk State
Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: inlukina@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF INDIVIDUALIZATION DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF STUDYING THE METHODOLOGY OF VOCATIONAL TRAINING

The article summarizes 9 years of experience in organizing the educational space within the framework of vocational training methods based on the principle of individualization, focused on the individual educational goals of the student.

Based on the analysis of scientific sources, it is proved that in the real pedagogical practice of higher education, the principle of individualization, which is focused on the individual educational goals of the student, whose value is set by the anthropological approach, becomes important.

The results of the experimental work made it possible to identify mechanisms of individualization that contribute to the formation of subjectivity, individuality of students

in the process of working with educational material, taking into account the individual educational goals of each in the process of studying vocational training methods.

The author of the article proposed the mechanisms of individualization: external mechanisms - they create individual educational opportunities for students, various options for implementing the educational program according to the methodology of professional training; internal mechanisms of individualization - certification portfolio, technology for the development of critical thinking through reading and writing (TRKMCHP), which allow you to organize the educational space in the framework of vocational training methods.

Keywords: individualization, anthropological content, tutor attitude of a teacher, aims of education, vocational training methods, educational space, methods of individualization.

Введение. Современные тенденции развития высшего образования – это тенденции смены ценностных приоритетов, ориентированных на запросы работодателя, возможности индивидуализации и актуализации образовательных программ, механизмы динамического саморазвития. Это вызывает потребность развития универсальных способностей личности, связанных с самообразованием, профессиональным самоопределением, самосовершенствованием, саморазвитием и становлением «субъективности». В соответствии с новыми тенденциями развития образования особенно актуальной становится реализация принципа индивидуализации [7; 9; 18].

Принцип индивидуализации состоит в раскрытии индивидуальности человека в специально организованной учебной деятельности, ориентирован на процесс самообразования студента, позволяет учитывать индивидуальные образовательные цели каждого.

Ценность индивидуального развития и субъективности задает антропологический подход, основной категорией которого является человек с его личностными ценностями и смыслом жизни. [16; 18]. Антропологический подход к организации современного процесса обучения побуждает задуматься не только над тем, чему учить, но и как учить, указывает на необходимость переосмысления вариантов обучения. Поэтому вопросы организации образовательного пространства для подготовки будущего

педагога приобретают новое смысловое и методическое наполнение, позволяющее стимулировать познавательное и интеллектуальное развитие студентов, способных к самостоятельным, индивидуально и профессионально выверенным решениям [9; 23].

Основными развиваемыми качествами студентов становятся культура мышления, коммуникативные умения, умение работать с информацией, навыки оценки и установки (собственной деятельности, методов, предлагаемых педагогом, деятельности других студентов, своего профессионального развития, мотивации к профессиональной деятельности, рефлексии собственного процесса освоения образования, стремления к самосовершенствованию).

Постановка задачи. Классическая парадигма образования в логике внешнего государственного заказа не позволяет человеку в дальнейшем осуществлять свою профессиональную деятельность в соответствии с современными требованиями работодателя, конкурентоспособной личности. В то время как реализация осознанного внутреннего заказа студента на собственный процесс образования, связанный с самоорганизацией его личностного образовательного пространства, с выбором пути достижения результата обучения, становится ведущей составляющей в построении программ и методик обучения.

Теоретический анализ психолого-педагогических исследований в контексте

проблемы, а также опыт преподавания методики профессионального обучения (МПО) позволили сделать вывод о том, что необходимо корректировать или гармонизировать этот процесс. Задача состоит в том, чтобы найти механизмы, позволяющие не только осваивать конкретную учебную программу, но и реализовывать индивидуальное развитие студента, учитывая индивидуальные образовательные цели каждого в процессе ее изучения.

Профессиональная подготовка должна быть антропологически ориентированной, то есть направленной на личность студента, обладающего целевыми установками, критическим мышлением, способного проектировать свое развитие, владеющего современными психолого-педагогическими знаниями [8; 14; 18; 19]. Кроме того, антропологический подход предполагает организацию психолого-педагогической поддержки и индивидуального сопровождения студентов (поддержки проектирования собственного развития, раскрытия внутреннего потенциала личности, развития индивидуальности) [8; 18].

Методика и методология исследования. Методологическую основу исследования составили антропологический подход, суть которого состоит в том, чтобы сохранить гуманную природу субъекта образования, создать условия для развития и самореализации личности (Б. Г. Ананьев, В. И. Андреев, Б. М. Бим-Бад, А. В. Брушлинский, В. М. Розин и др.) [1–4; 16]; личностно-деятельностный подход, основным постулатом которого является максимальное развитие личности в деятельности, где личность выступает как активный субъект этой деятельности и признается основной ценностью (В. В. Давыдов, В. И. Загвязинский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) [5; 6; 11; 17].

Антропологический подход к решению проблем образования исполь-

зуется Б. М. Бим-Бадом, Т. М. Ковалевой, В. И. Максаковой, В. М. Розиным, Т. Д. Скудновой, В. А. Слостениным, В. И. Слободчиковым и др. [3; 7; 14–16; 20; 21]. Работа по внедрению механизмов индивидуализации началась с 2011 г. со студентами 3 курса факультета технологии и предпринимательства (ФТП) Новосибирского государственного педагогического университета направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» и включала следующие методы: изучение литературы по обозначенной теме, изучение передового педагогического опыта в области современных образовательных технологий, обобщение и конкретизация, наблюдение, анализ портфолио студентов, диагностика результатов изучения МПО.

Результаты. Процесс индивидуализации связан с созданием таких условий и механизмов, которые способствовали бы становлению субъективности, индивидуальности студентов в процессе работы с учебным материалом. Практическая подготовка педагога, связанная с методикой профессионального обучения, завершает формирование педагога, владеющего профессиональными компетенциями, имеющего профессионально-познавательные ценности, ориентацию на рефлексию собственного процесса освоения, организацию ситуации пробного действия, ситуации применения.

Рассмотрим механизмы индивидуализации в процессе обучения методике профессионального обучения.

Процесс обучения для студента будет обусловлен не только конкретной учебной программой, которую он должен освоить, но и возможностью выбора пути достижения результата обучения по этой программе. При этом необходимо организовать специальное пространство в группе, которое должно стать избыточно образовательным. Студент, являясь заказчиком своего образования, сам про-

ектирует процесс обучения, наполняя его необходимыми формами, методами, технологиями, и несет за это ответственность, получая тот или иной уровень образованности. Это требует особого педагогического сопровождения, то есть профессиональная позиция педагога должна стать тьюторской (методы и формы учебной деятельности должны предусматривать работу с проявлением и развитием личного интереса каждого, с формированием заказа на образование, с организацией рефлексии, разработкой и осуществлением индивидуального образовательного маршрута в предметной области) [8].

Исследуя проблему индивидуализации образовательного процесса, мы

исходили из того, что он будет осуществляться под воздействием внешних и внутренних механизмов. В нашем случае *внешний* механизм – это создание индивидуальных образовательных возможностей для студентов. Важно предоставить перечень вариантов направленных образовательных запросов. Педагог, определяя цель, интересы и мотивы студентов, варианты выбора, убеждается, насколько студенты его осознали, встали ли они в субъектную позицию.

На рисунке приведены различные варианты реализации образовательной программы по методике профессионального обучения [12; 13].

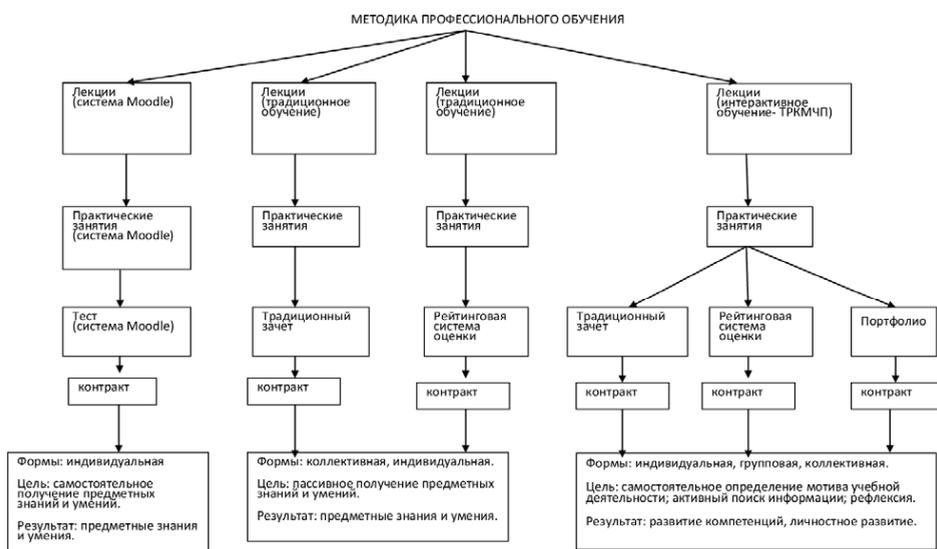


Рис. Реализация образовательной программы по методике профессионального обучения

Представленные на рисунке варианты отличаются методами и способами подачи учебного материала, формами организации учебной и текущей деятельности студентов, формами контроля и формируемыми конечными результатами.

Система Moodle (модульная объективно-ориентированная динамическая

обучающая среда), используемая на ФТП, позволяет организовать процесс дистанционного обучения. Среда Moodle содержит учебно-методический комплекс (лекции, практические занятия, задания, тесты, папки, файлы и т. д.) [10; 22]. Контракт обязательный, но не официальный документ. Контракт – это предложение о сотрудничестве, в котором указаны

цель и задачи, формы и методы, зоны ответственности, виды контроля совместного сотрудничества. Заполнение контракта студентом позволяет осознанно принять им ответственную позицию в освоении программы, понять, что от собственной активности и усилий зависит уровень его образованности. Зафиксированные интересы сторон при таком подходе являются опорой деятельности педагога и помогают повысить эффективность процесса обучения, дисциплинируют субъектов процесса обучения.

Внешний механизм индивидуализации предусматривает такие мероприятия, как проведение семинаров на кафедре, обсуждение результатов на УМС факультета, проведение мастер классов на конференциях.

Содержание *внутренних* механизмов определяется основными субъектами образовательного процесса. Педагог организует, создает условия, управляет, стимулирует деятельность студента, то есть формирует деятельностьную среду. При этом необходимо учитывать, что студентам интересны активные и интерактивные методы обучения, поэтому они, как правило, выбирают четвертый вариант (лекции в ТРКМЧП, практические занятия, портфолио).

В рамках методики профессионального обучения индивидуализация обучения реализуется несколькими способами. Важно включить в учебную дисциплину приемы, методы, технологии, развивающие студента как будущего субъекта профессиональной педагогической деятельности. В процессе изучения методики профессионального обучения используемые методы и технологии обучения выполняют две функции: организующую познавательную деятельность и информационную (служат объектом предметного изучения). Они выступают как образец для изучения и подражания, являются профессиональным средством педагогической работы

и способствуют становлению тьюторской позиции будущего педагога.

В качестве отдельных механизмов осуществления индивидуализации мы выделяем следующие.

1. Аттестационное портфолио студента, который ведется в течение всего периода изучения методики профессионального обучения. Он включает методические разработки студентов по каждой теме, «распаковку» используемых приемов и методов, обеспечивает рефлексию образовательной деятельности в программе, фиксирует ее этапы, является методическим инструментом будущего педагога. Защита портфолио – зачет в конце семестра.

2. Технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП). Главная цель ТРКМЧП – развитие интеллектуальных способностей студентов, позволяющих учиться самостоятельно. Развитие навыков критического мышления, обучение рефлексии, развитие когнитивных умений посредством интерактивного включения обучаемых в образовательный процесс – это путь к самообразованию. Технологическая основа («Вызов», «Осмысление», «Размышление») дает возможность студентам самостоятельно выстраивать цели обучения, активно работать с информацией и размышлять о том, что они узнали.

ТРКМЧП является наиболее эффективной технологией, соответствующей новым требованиям системы образования (вариативность, доступность, учет интересов студентов, взаимодействие в среде, включение в деятельность, индивидуализация, разработка и презентация продукта, предметные знания и умения, компетентности, личностное развитие).

Так, на стадии «Вызов», используя приемы «ЗХУ» (знаю – хочу узнать – узнал), «Портрет неизвестного», «Фишбоун» студенты самостоятельно акту-

ализируют имеющиеся знания, у них пробуждается интерес к теме, систематизируются имеющиеся представления, студенты формулируют цель, у них возникают мотивы для изучения нового: «Зачем мне это нужно?», «Что это значит для меня лично?». Работая в парах и группах, студенты имеют возможность свободно выражать свои мысли в процессе обсуждения, происходит самовыражение личности, проявляется самостоятельность и активная позиция.

На второй стадии «Осмысление» используемые приемы: «INSERT», «Концептуальная таблица», «Зигзаг», «Комментированное чтение», «Рекле», графические организаторы – сопровождаются активными действиями самого студента, которые позволяют отслеживать собственное понимание, самостоятельно сопоставлять изучаемый материал с прежними представлениями через призму своих целей, отвечая на собственные вопросы. Индивидуализация обучения в процессе изучения методики профессионального обучения заключается в отборе готового содержания обучения самим студентом.

Основополагающим в тьюторском сопровождении является организация рефлексии студента. Здесь студент фиксирует личностное отношение к материалу, структурирует его в наглядной форме, превращая в новое знание, оценивает собственную деятельность, методы, предлагаемые педагогом, деятельность других студентов. Как правило, на стадии «Рефлексия» используются эссе, кластеры, таблицы, обсуждение результатов анализа материала в группах, презентации результатов, приемы эмоциональной рефлексии, сочетаются индивидуальная и групповая работа. В режиме этой технологии рефлексивное взаимодействие происходит на всех ее стадиях, являясь универсальным механизмом саморазвития личности.

Анализ результатов изучения методи-

ки профессионального обучения за период 2012–2018 гг. показал, что успешность обучения, безусловно, зависит от организации учебного процесса, типа взаимодействия преподавателя и студентов. За исследуемый период очевидных изменений показателей качественной успеваемости не произошло, а вот абсолютная успеваемость составила 100 %.

Анализируя деятельность студентов при проведении пробных занятий в ходе педагогической практики на 3 курсе, мы пришли к выводу, что уровень сформированности основных профессионально-педагогических умений и навыков стал выше, изменился характер организации деятельности будущих педагогов, их мотивационно-смысловые установки и взаимоотношения студентов. Не учитывая анализ уровня профессиональной компетентности, мы можем констатировать тот факт, что студенты, систематически решая методические задачи с использованием технологии и приемов РКМЧП, получают опыт профессиональной деятельности, приобретают профессиональные навыки. Они осознают необходимость рефлексивных способностей, совершенствуют навыки саморазвития. У них появляется мотивация к выполнению профессиональной деятельности, к применению этого опыта в образовательных профессиональных организациях на педагогической практике.

Вывод. Представленная практика организации образовательного пространства группы, основанная на принципе индивидуализации, позволяет решать проблемы традиционной (авторитарно-репродуктивной) системы образования. Мы считаем, что рассмотренные нами механизмы значительно повышают эффективность образовательной среды, способствуют развитию личности студента. Роль студента в такой среде становится основной. Он приобретает опыт социального взаимодействия в коллек-

тиве, формирует собственную позицию, самостоятельно осуществляет целеполагание, организует собственную деятельность, ее самоконтроль и самоанализ.

Индивидуализация состоит в том, что каждый студент проходит свой путь к усвоению знания, которое для него является наиболее важным. Преподаватель

помогает студенту занять субъектную позицию к собственному развитию, студенты самостоятельно выбирают способ достижения цели. Задача педагога состоит в тьюторском сопровождении на пути раскрытия и реализации личностного потенциала человека.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2010. – 288 с.
2. *Андреев В. И.* Педагогика творческого саморазвития. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – Кн. 1. Инновационный курс. – 566 с.
3. *Педагогическая антропология: учебное пособие* / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
4. *Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта. – М.: Ин-т психологии РАН, 1994. – 109 с.
5. *Давыдов В. В.* Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1989. – 288 с.
6. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
7. *Ковалева Т. М.* Антропологический взгляд на современную дидактику: принцип индивидуализации и проблема субъективности // Педагогика. – 2013. – № 5. – С. 51–56.
8. *Ковалева Т. М.* О тьюторской деятельности в современном высшем образовании // Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н. Ю. Грачева, А. А. Теров. – М.: Прометей, 2008. – 111 с.
9. *Ковалева Т. М.* Новые ресурсы дидактики для современной школы // Наука и школа. – 2015. – № 1. – С. 88–94.
10. *Классов А. Б., Классова О. В.* Использование системы дистанционного обучения в учебном процессе // Научный альманах. – 2016. – № 3-2 (17). – С. 165–169.
11. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – 317 с.
12. *Лукина И. Н.* Технология развития критического мышления как средство реализации профессиональной компетентности // Философия образования. – 2012. – № 4 (43). – С. 29–34.
13. *Лукина И. Н.* Рейтинговая система оценки знаний как педагогическое средство развития профессиональных компетенций педагога профессионального обучения // Технологическое образование и устойчивое развитие региона: сборник научных трудов Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 25-летию факультета технологии и предпринимательства НГПУ. Ч. 2 / под ред. В. В. Крашенинникова. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – С. 201–204.
14. *Максакова В. И.* Педагогическая антропология. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
15. *Реализация воспитательного потенциала содержания психолого-педагогического образования: теория и практика* / под ред. Т. Д. Скудновой. – Ростов н/Д: Фонд науки и образования, 2017. – 178 с.
16. *Розин В. М.* Философия субъективности. – М.: АПК и ППРО, 2011. – 380 с.
17. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. – СПб.: Питер, 2012. – 224 с.
18. *Скуднова Т. Д., Макаров А. В.* Антропологическая парадигма как основа индивидуализации психолого-педагогического образования // Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии: материалы межвузовской конференции (с международным участием) / отв. ред. Л. В. Попова. – М.: МГПУ, 2019. – С. 250–254.

19. *Скуднова Т. Д.* Антропологический подход к профессиональной подготовке специалистов // Известия ТРТУ. – 2006. – № 2 (57). – С. 159–166.
20. *Сластенин В. А.* Избранные труды. – М.: Магистр-Пресс, 2000. – 415 с.
21. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 400 с.
22. *Ступин А. А., Ступина Е. Е.* Проблемы и перспективы исследований в области электронного обучения // Образование. Технология. Сервис. – 2012. – Т. 1, № 1 (3). – С. 129–141.
23. *Якушкина М. С.* Образовательная среда и образовательное пространство как понятия современной педагогической науки // Человек и образование. – 2013. – № 2 (35). – С. 66–69.

Позднякова Елена Валерьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики, физики и математического моделирования, Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк. E-mail: suppes@li.ru

Фомина Анжелла Владимировна

Кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры математики, физики и математического моделирования, декан факультета информатики, математики и экономики, Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк. E-mail: angella_fomina@mail.ru

Нонь Наталья Александровна

Старший преподаватель кафедры математики, физики и математического моделирования, Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк. E-mail: tasha-nvk@mail.ru

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ
МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ СТУДЕНТОВ-
БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ
В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Целями статьи являются представление опыта, анализ и обобщение результатов внедрения частных методик на основе системно-деятельностного, компетентностного, интегративного подходов при обучении математическим дисциплинам студентов разных профилей педагогического направления в системе бакалавриата. Представленные методические подходы актуализируют межпредметные связи математики через внедрение интегрированных программ, модульного обучения, электронно-информационной образовательной среды (ЭИОС) и метода проектов. Проектирование электронных курсов осуществляется на базе платформы Learning Management System Moodle и предполагает использование учебных пособий, реализующих концепцию содержательной интеграции образования с актуализацией межпредметных связей (численные методы – информатика; геометрия – информатика и современные средства оценивания результатов обучения). Для проверки гипотезы об эффективности используемых методических подходов используется критерий Вилкоксона – Манна – Уитни, а также φ -коэффициент корреляции Пирсона.

Ключевые слова: содержательная интеграция, математические дисциплины, студенты-бакалавры педагогического направления, методические подходы, педагогический эксперимент.

Pozdnyakova Elena Valeryevna

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor; associate Professor of mathematics, physics and mathematical modeling Department, Novokuznetsk Institute (branch) Federal State budgetary educational institution of higher professional education «Kemerovo State University», Novokuznetsk. E-mail: suppes@li.ru

Fomina Anzhella Vladimirovna

Candidate of Physico-mathematical Science, associate Professor; associate Professor of mathematics, physics and mathematical modeling Department, Dean of the faculty of Informatics, mathematics and economics, Novokuznetsk Institute (branch) Federal State budgetary educational institution of higher professional education «Kemerovo State University», Novokuznetsk. E-mail: angella_fomina@mail.ru

Non' Natal'ja Aleksandrovna

senior lecturer of mathematics, physics and mathematical modeling Department; Novokuznetsk Institute (branch) Federal State budgetary educational institution of higher professional education «Kemerovo State University», Novokuznetsk. E-mail: tasha-nvk@mail.ru

METHODICS APPROACHES IN TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES TO BACHELOR-STUDENTS OF PEDAGOGICAL DIRECTION IN TERMS OF INTEGRATION OF EDUCATION

The purpose of the article is to present the experience, analysis and generalization of the results of the implementation of private techniques on the basis of system-activity, competent, integrative approaches in teaching mathematical disciplines to students of different profiles of pedagogical direction in the undergraduate system. The presented methodological approaches actualize interdisciplinary connections of mathematics through the introduction of integrated programs, modular training, electronic information educational environment (EIEE) and the method of projects. The design of electronic courses is implemented on the basis of the Learning Management System Moodle platform and involves the use of textbooks that implement the concept of meaningful integration of education with the updating of interdisciplinary connections (numerical methods – Informatics; geometry – Informatics and modern means of evaluating learning outcomes). To test the hypothesis of the effectiveness of the methodological approaches used, the Wilcoxon-Mann-Whitney test is used, as well as the Pearson correlation coefficient φ .

Keywords: interdisciplinary integration, mathematical disciplines, bachelor students of pedagogical direction, methodological approaches, pedagogical experiment.

Введение. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования предъявляют новые требования к качеству профессиональной подготовки педагогических кадров. Эти требования связаны, прежде всего, с компетентностным подходом к результатам и целям обучения, что влечет за собой изменение программ учебных дисциплин, учебников, методического обеспечения и т. д. В свою

очередь, повышаются требования работодателей к уровню подготовки будущих педагогов. Современный педагог должен уметь продуктивно работать в условиях уровневой и профильной дифференциации, вариативности программ и учебников, освоения и внедрения в учебный процесс новых информационных технологий, создавать новые электронные ресурсы, применять методы математического моделирования и статистики.

В наступившую эпоху математизации наук особенно актуальной становится проблема повышения уровня математической подготовки студентов-бакалавров педагогического направления. Однако в настоящее время можно говорить о недостаточном развитии математического мышления выпускников педагогических вузов, о неумении применять методы математического моделирования с использованием компьютера, использовать идеи и методы математики в интеграции обучения дисциплинам математического, естественно-научного и гуманитарного направлений.

Это приводит к необходимости организации научных исследований, направленных на поиск и проектирование методических подходов к обучению математическим дисциплинам студентов-бакалавров педагогического направления в условиях содержательной интеграции образования, актуализирующих межпредметные связи математики через внедрение интегрированных программ, модульного обучения, электронно-информационной образовательной среды (ЭИОС) и метода проектов и способствующих формированию у выпускников перспективных и востребованных на рынке труда компетенций для кадрового обеспечения приоритетных направлений социально-экономического развития Российской Федерации.

Обзор литературы. В современной научно-педагогической литературе накоплена необходимая совокупность знаний, которая является предпосылкой для решения проблемы исследования: определены методологические основы интеграции содержания образования (Ю. К. Бабанский, А. П. Беляева, В. С. Безрукова, А. А. Греков, Л. В. Левчук и др.); исследованы общие методологические и теоретические проблемы интеграции (В. С. Готт, Б. М. Кедров, Г. Павельциг, О. М. Сичивица, А. Д. Урсул, М. Г. Чепиков, В. А. Энгельгардт

и др.); раскрыты проблемы интеграции различных дисциплин (Н. Т. Абрамова, Б. Г. Ананьев, Ф. М. Гумеров, Б. И. Иванов, Б. М. Кедров, З. Г. Нигматов, Е. А. Перминов, Б. М. Суханов и др.); исследованы различные аспекты интеграции образования, науки и производства (Г. Е. Зборовский, Е. А. Корчагин, Г. В. Мухаметзянова, В. Б. Миронов, В. Г. Осипов, З. С. Сазонова, В. Н. Турченко, И. П. Яковлев и др.); рассмотрены проблемы формирования профессиональной компетентности студентов-бакалавров педагогического направления (Г. М. Белокрылова, Н. В. Горнова, И. В. Гладкая, Г. И. Железовская, Э. Ф. Зеер, И. В. Кузнецова, А. К. Маркова, Н. Ф. Радионова, В. А. Сластёнин, В. А. Далингер, С. Д. Каракозов, М. П. Лапчик, В. Л. Матросов, В. М. Монахов, Н. И. Рыжова, Г. И. Саранцев, И. М. Смирнова и др.) (см.: [11]).

Интеграция в педагогическом образовании исследовалась на трех основных уровнях ее функционирования: методологическом, теоретическом и практическом. В отечественной педагогической практике рассматривались проблемы методологии и методики объединительных процессов в педагогике, в том числе межпредметных связей (Г. И. Батурина, В. С. Безрукова, Н. М. Берулава, В. И. Загвязинский и др.); аспекты интеграции педагогики и психологии (Э. Ф. Зеер, К. А. Зимняя, В. П. Зинченко и др.), педагогики и социологии (Р. Г. Гурова, Г. Е. Зборовский и др.). Зарубежные исследователи особое внимание уделяли интеграционным процессам в области содержания образования (А. Блюм, Г. Винтроп и др.), психофизиологическим основам учебно-познавательной деятельности (Дж. Брунер, Ж. Пиаже и др.), природе интеллекта (Г. Гарднер, Дж. Кэрролл, Дж. Томпсон и др.) (см.: [11]).

В результате интеграционных процессов в настоящее время выделились

содержательное, организационно-технологическое, институциональное, личностно-деятельностное, социально-педагогическое и глобальное направления интеграции образования.

В современных исследованиях проблема обучения математическим дисциплинам в системе высшего образования на основе интегративного подхода рассматривается в разных аспектах.

Е. А. Перминов исследует содержательное направление интеграции на примере дисциплины «Дискретная математика». Автор решает проблему разработки методологических, математических, психологических и дидактических аспектов реализации межпредметных связей на основе дискретной математики в математической, естественно-научной и профессиональной подготовке будущих учителей математики, информатики и инженеров-педагогов в условиях перехода на компетентностную модель образования. Таким образом, ядром содержательного направления интеграции образования является идея реализации межпредметных связей [11].

В работе Н. А. Бушмелевой и Е. В. Разовой использован потенциал междисциплинарной интеграции, реализуемой при условии внедрения в учебный процесс информационных технологий. Авторы проектируют методическую систему обучения элементам теории фрактальных множеств как составляющей системы фундаментальной подготовки будущих специалистов в области прикладной математики, фундаментальной информатики и программирования и способствующей развитию исследовательских компетенций студентов [5].

Л. Л. Ализарчик, В. О. Голяс исследуют дидактические возможности и основные направления использования образовательных интернет-технологий при изучении математических дисциплин. Авторами представлен опыт использования сервисов визуализации информации

(мультимедийные интернет-презентации, ленты времени, ментальные карты, анимации, инфографика), а также сервисов WolframAlpha, Desmos и GeoGebra для организации самостоятельной поисковой и исследовательской деятельности обучающихся [4].

И. Э. Симонова, Л. С. Сагателова рассматривают интеграцию содержания математического образования в контексте повышения его качества в техническом вузе. Следуя авторской концепции, в курс математики должны быть внесены следующие принципиальные изменения: создание технологий двуязычного преподавания математики как интегративной модели научной и практической деятельности; создание интегративных курсов математики и естественно-научных дисциплин, математики и общественных наук; осуществление обучения и диагностики математических знаний с учетом прикладной и профессионально-ориентированной направленности содержания обучения; формирование и развитие у студентов умения строить математические модели явлений окружающего мира [16].

В исследовании М. А. Радионова, В. М. Федосеева, Г. И. Шабанова, И. В. Акимовой рассмотрены особенности проектирования технологического компонента методической системы обучения математике бакалавров, организованной на принципах интеграции их математической и инженерной подготовки [15].

Опыт интеграции математики, информатики и специальных дисциплин при подготовке специалистов в системе среднего профессионального образования представлен в работе Н. И. Евтеховой, Н. А. Падалка [9]. Идея авторов заключается в систематическом использовании в учебном процессе интегрированных математических программных систем для научно-технических расчетов (MatLAB, MathCAD, Maple, Mathematica и др.), что, в конечном ито-

ге, обеспечивает возможность самостоятельного выбора обучающимся образовательной траектории.

В работе Н. И. Попова, Е. Н. Никифоровой исследованы методические подходы при экспериментальном обучении математике студентов вуза, предполагающие комплексное использование в учебном процессе электронного курса, компьютерных тестов, учебных пособий и ключевых математических задач [13].

В статье Н. А. Прокопенко представлено оригинальное дидактическое средство обучения математике студентов технического университета – интегрированное учебное пособие. В концепции автора интегрированное учебное пособие – это пособие, реализующее интегративный подход к обучению, основанный на принципах научности, целостности, непрерывности, объективности, индивидуализации и дифференциации обучения, а также деятельностный подход в соответствии с принципами первичности деятельности, профессиональной ориентированности, деятельностного целеполагания, деятельностного определения содержания обучения. Главной особенностью такого пособия является возможность его использования в обучении как математике, так и других дисциплин, в которых применяется математический аппарат для решения задач [14].

Очевидно, что содержательное направление интеграции позволяет актуализировать межпредметные и внутрипредметные связи через внедрение различного рода интегрированных программ, интегрированных курсов, модульного обучения, метода проектов, электронно-информационной образовательной среды [1–3; 14–16]; наиболее полно проблема обучения математическим дисциплинам в аспекте содержательной интеграции образования рассмотрена для студентов технических вузов; для студентов-бакалавров педагогического направления указанная про-

блема рассматривается для конкретных профилей на примере конкретных дисциплин.

Таким образом, целями статьи являются представление опыта, анализ и обобщение результатов внедрения частных методик на основе системно-деятельностного, компетентностного, интегративного подходов при обучении математическим дисциплинам студентов разных профилей педагогического направления в системе бакалавриата.

Методология исследования опирается на обобщение зарубежного и отечественного опыта обучения студентов в вузах. В процессе экспериментальной работы используются методы эмпирического исследования: наблюдение, педагогический эксперимент, проведение педагогических измерений, экспериментальное обучение математическим дисциплинам (численные методы, геометрия, исследование операций, основы математической обработки информации); методы теоретического исследования: анализ научно-педагогической, психологической, философской литературы и диссертационных исследований, теоретический анализ методической и математической литературы по проблеме исследования, анализ вузовских программ, учебников и учебных пособий по математическим дисциплинам, анализ организации процесса преподавания математических дисциплин для студентов-бакалавров педагогического направления.

Результаты. В условиях интеграции образования процесс обучения математическим дисциплинам целесообразно организовать с помощью методической системы, которая позволила бы студентам эффективно усваивать учебный материал, учитывая межпредметные связи математики и способствуя формированию метапредметных компетенций. Это предполагает разработку и внедрение в учебный процесс электронных кур-

сов, информационных образовательных ресурсов, интегративных и компетентностно-ориентированных заданий, интеграцию образовательных технологий, применение методов психологической, педагогической, социологической диагностики в единстве с методами математической статистики.

В связи с этим для обучения студентов-бакалавров педагогического направления математическим дисциплинам были спроектированы электронные курсы «Численные методы», «Геометрия», «Исследование операций», «Основы математической обработки информации» на базе платформы Learning Management System Moodle с применением инструментов и сервисов электронного обучения. Для организации самостоятельной работы и проведения практических занятий были разработаны учебные пособия, реализующие концепцию содержательной интеграции образования с актуализацией межпредметных связей (численные методы – информатика; геометрия – информатика и современные средства оценивания результатов обучения; исследование операций – информатика; основы математической обработки информации – информатика и дисциплины, определяемые профилем направления: биология, география, литература, иностранный язык и т. д.).

Так, в 2017–2018 гг. процесс обучения студентов педагогического направления профилями «Математика и информатика», «Информатика и физика», «Информатика и английский язык» осуществлялся с использованием электронного курса «Численные методы», который включает следующие модули:

- краткий конспект лекций (структурированный теоретический материал);
- образцы решений типовых задач;
- задачи для самостоятельного решения (с ответами);

- вопросы и задания для самоконтроля;
- итоговую аттестацию в форме тестирования.

В процессе организации самостоятельной работы студентов использовалось учебное пособие «Численные методы», в котором представлены модульно-рейтинговая система обучения студентов; индивидуальные задания по модулям дисциплины и методические рекомендации к их выполнению; задания, связанные с представлением вычислительных алгоритмов в среде Pascal ABC и актуализирующие знания в области использования языков и методов программирования [18]. В ходе анкетирования с целью выявления эффективности указанного пособия обучающиеся отметили возможность оптимизации времени на подготовку к практическим занятиям и лабораторным работам, более глубокое осмысление теоретического материала, совершенствование навыков решения практических задач с применением языков программирования.

Таким образом, в ходе педагогического эксперимента в 2017–2018 гг. в курсе дисциплины «Численные методы» осуществлялось комплексное использование авторского учебного пособия, электронного курса, интегративных заданий, а также технологий группового обучения (экспериментальные группы МИ-13, ФИ-13, ИА-13). В контрольных академических группах МИ-12, ФИ-12, ИА-12 указанные методические подходы не использовались. Всего в эксперименте было задействовано 80 респондентов.

Для проведения аттестации знаний по курсу «Численные методы» был использован итоговый тест, содержащий 30 заданий. Результаты тестирования с указанием академических групп представлены в табл. 1.

Результаты итогового тестирования по курсу «Численные методы»

	Количество выполненных заданий/процент выполненных заданий					
	Профиль «Математика и информатика»		Профиль «Физика и информатика»		Профиль «Информатика и английский язык»	
	КГ МИ-12	ЭГ МИ-13	КГ ФИ-12	ЭГ ФИ-13	КГ ИА-12	ЭГ ИА-13
1	21 / 70	20 / 67	18 / 60	20 / 67	17 / 57	18 / 60
2	16 / 53	18 / 60	21 / 70	22 / 73	16 / 53	18 / 60
3	17 / 57	16 / 53	16 / 53	18 / 60	18 / 60	20 / 67
4	20 / 67	23 / 77	21 / 70	17 / 57	17 / 57	23 / 77
5	16 / 53	25 / 83	15 / 50	25 / 83	19 / 63	25 / 83
6	16 / 53	16 / 53	22 / 73	25 / 83	15 / 50	19 / 63
7	17 / 57	26 / 87	17 / 57	18 / 60	20 / 67	15 / 50
8	21 / 70	27 / 90	17 / 57	23 / 77	21 / 70	17 / 57
9	23 / 77	18 / 60	15 / 50	17 / 57	16 / 53	17 / 57
10	13 / 43	17 / 57	18 / 60	20 / 67	17 / 57	16 / 53
11	17 / 57	22 / 73	20 / 67		14 / 47	20 / 67
12	19 / 63	20 / 67			16 / 53	22 / 73
13	15 / 50	29 / 97			22 / 73	23 / 77
14	16 / 53				19 / 63	19 / 63
15	16 / 53				17 / 57	19 / 63
16					18 / 60	
U	33		26		62	
Wэ	2,97		2		2,3	

Распределение испытуемых по проценту выполненных заданий и анализ результатов в пятибалльной системе в контрольных и экспериментальных группах представлены в табл. 2 и на рисунке.

Таблица 2

Распределение испытуемых по проценту выполненных заданий

Процент выполненных заданий	Оценка	Количество студентов / процент студентов					
		КГ МИ-12	ЭГ МИ-13	КГ ФИ-12	ЭГ ФИ-13	КГ ИА-12	ЭГ ИА-13
86–100	отлично	0	3 / 23	0	0	0	0
66–85	хорошо	4 / 27	5 / 38,5	4 / 36,4	6 / 60	3 / 18,8	6 / 40
51–65	удовлет.	10 / 67	5 / 38,5	5 / 45,5	4 / 40	11 / 69	8 / 53
0–50	неудовл.	1 / 6	0	2 / 18,1	0	12,2	2 / 1 / 7



Рис. Результаты итогового тестирования в контрольных и экспериментальных группах

Для проверки гипотезы об эффективности используемых методических подходов был выбран критерий Вилкоксона – Манна – Уитни:

$$W_{\text{эмп.}} = \frac{\left| \frac{N \cdot M}{2} - U \right|}{\sqrt{\frac{N \cdot M \cdot (N + M + 1)}{12}}}$$

Этот критерий применяется для определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в шкале отношений (в нашем случае – число правильно решенных задач) и позволяет проверить гипотезу о том, что две выборки совпадают по статистическим показателям; оперирует не с абсолютными значениями элементов двух выборок, а с результатами их парных сравнений [10].

Проиллюстрируем статистические вычисления на примере групп профиля «Математика и информатика» (КГ МИ-12, ЭГ МИ-13).

Для каждого элемента выборки ЭГ МИ-13 определяем число a_i элементов второй выборки, которые превосходят его по своему значению:

$$U = \sum_{i=1}^n a_i$$

$$U=33 \quad W_{\text{эмп}} = \frac{\left| \frac{15 \cdot 13}{2} - 33 \right|}{\sqrt{\frac{15 \cdot 13 \cdot 29}{12}}} = 2,97, \quad W_{\text{крит}} = 1,96$$

$W_{\text{эмп}} > W_{\text{крит}}$, принимается гипотеза достоверность различий сравниваемых выборок составляет 95 %, следовательно, можно утверждать о целесообразности применения разработанной методики при обучении численным методам.

Отметим, что до начала эксперимента была проверена гипотеза о совпадении характеристик контрольной и экспериментальной групп, которая была принята на уровне значимости 0,05 и подтвердила правомерность дальнейшего сравнения выборок.

В основную образовательную программу бакалавров педагогического направления профиля «Математика и информатика» включена учебная дисциплина «Геометрия». В преподавании дисциплины используется интегративный подход, реализующий межпредметные связи геометрии и информатики, интеграцию традиционных, активных и интерактивных образовательных технологий (кейсовые технологии, проектные технологии, информационно-коммуникационные технологии), а также методы социологической диагностики

(метод соционического типирования для формирования эффективной проектной команды [7]). Для организации самостоятельной и проектной деятельности студентов было разработано учебное пособие по геометрии, включающее в себя сведения о модульно-рейтинговой системе обучения, теорию и образцы решения типовых задач с применением графических редакторов и программ интерактивной геометрии (LibreOffice Draw, Kig, GeoGebra, «Живая геометрия» (русская версия американской программы Geometer's SketchPad), TINKERCAD), варианты контрольных работ с образцами решения, систему кейс-заданий с методическими указаниями к их выполнению, где раскрываются особенности кейс-метода, этапы, план-график, образцы выполнения кейс-заданий в стиле «Презентация», критерии оценивания работы [6].

Апробация и анализ результатов указанных методических подходов к преподаванию геометрии были проведены в группе МИ-16 (20 респондентов) в 2017/18 уч. году с использованием методов анкетирования и математической статистики и представлены в работе [12]. Методом случайного отбора были сформированы две группы студентов по 10 человек в каждой: контрольная группа (КГ МИ-16) и экспериментальная группа (ЭГ МИ-16). В 2018–2019 гг. средствами дисциплины «Методика обучения математике» была выявлена взаимосвязь уровня сформированности профессиональных компетенций студентов-будущих учителей математики и реализуемых методических подходов

в обучении геометрии. Так, на практических занятиях по дисциплине «Методика обучения математике» студентам было предложено профессионально ориентированное задание по проектированию технологической карты урока (ТКУ), тема которого связана с проблемой, представленной в кейс-заданиях по геометрии. В соответствии с разработанными критериями оценивания технологической карты урока были получены следующие результаты: «отлично» – 5 (25 % от общего числа студентов), из них 4 студента из экспериментальной группы (80 % от числа студентов, получивших оценку «отлично»); «хорошо» – 9 (45 % от общего числа студентов), из них 6 студентов из экспериментальной группы (66,7 % от числа студентов, получивших оценку «хорошо»); «удовлетворительно» – 6 (30 % от общего числа студентов), из них 1 студент из экспериментальной группы (16,7 % от числа студентов, получивших оценку «удовлетворительно»).

Для определения уровня связи и ее статистической значимости между эффективностью решения контекстной задачи (проектирование урока) и внедрением инновационных подходов к преподаванию курса геометрии (метод проектов, технология кейсов, групповые технологии, компьютерные технологии, методы социально-психологической диагностики) мы перешли к дихотомической шкале и воспользовались ϕ -коэффициентом корреляции Пирсона и четырехполосной таблицей сопряженности (табл. 3).

Таблица 3

Таблица сопряженности ϕ -коэффициента корреляции Пирсона

		Признак X		Σ
		X_1	X_2	
Признак Y	Y1	a	b	a+b
	Y2	c	d	c+d
Σ		a+c	b+d	

$$\varphi = \frac{ad-bc}{\sqrt{(a+b)(c+d)(a+c)(b+d)}} \quad [8]$$

Результаты эксперимента представлены в табл. 4.

Таблица 4

 Таблица сопряженности φ -коэффициента корреляции Пирсона в педагогическом исследовании

		Признак X: Оценка проекта ТКУ		Σ
		Проект ТКУ оценен на «отлично» или «хорошо»	Проект ТКУ оценен на «удовлетворительно»	
Признак Y: Обучение по новой методике	Студент ЭГ	10	1	11
	Студент КГ	4	5	9
Σ		14	6	

$$\varphi = \frac{46}{\sqrt{14 \cdot 6 \cdot 11 \cdot 9}} = 0,5$$

Поскольку коэффициент корреляции положителен, то признак «Проект ТКУ оценен на “отлично” или “хорошо”» коррелирует с признаком «Испытуемый – студент экспериментальной группы». По таблице критических значений дихотомического коэффициента корреляции находим, что коэффициент является статистически значимым для первого уровня ($\varphi_{кр.} = 0,44$). Следовательно, можно сделать вывод, что корреляция между эффективностью решения профессионально ориентированной задачи и использованием разработанных методических подходов при обучении геометрии является статистически значимой, что можно констатировать с вероятностью 0,95.

Дисциплина по выбору «Логика математических рассуждений» пред-

лагается для студентов педагогического направления профиля «Математика и информатика»; является интегративной дисциплиной и включает в себя элементы математической логики и методики обучения математике. Целями изучения дисциплины являются развитие культуры математических рассуждений, подготовка в области теории и методики обучения математическим доказательствам в системе основного общего и среднего образования, овладение классическим математическим и логическим аппаратом для дальнейшего использования в приложениях, получение конкретных знаний, дающих возможность преподавать этот предмет в школе и квалифицированно вести факультативные или элективные курсы по математике.

Для представления содержания дисциплины приведем пример варианта домашней контрольной работы (табл. 5).

Таблица 5

Образец варианта домашней контрольной работы по дисциплине «Логика математических рассуждений»

1. а) сформулируйте со словом «необходимо» следующее высказывание: <i>Вертикальные углы равны;</i> б) сформулируйте со словом «достаточно» следующее высказывание: <i>Четырехугольник является ромбом тогда, когда все его стороны равны</i>
2. Выполните логико-математический анализ теоремы о сумме внутренних углов треугольника: <i>Сумма углов треугольника равна 180°</i>

3. Решите задачу на доказательство методом геометрических преобразований: *Доказать, что площадь треугольника, стороны которого есть медианы данного треугольника ABC, составляет 3/4 площади этого треугольника.* (Метод симметрии)

4. Докажите данное утверждение методом «от противного»: *Ни один треугольник не может иметь два прямых угла*

При изучении дисциплины студентам рекомендуются профессиональные базы данных, информационные справочные системы (общероссийский математический портал, информационная система «Единое окно доступа к образовательным ресурсам», и др.). Кроме того, на образовательной онлайн-платформе «Лекториум» представлен медиакурс лекций «Математическая логика и культура математических рассуждений» (лектор С. Сперанский, Математическая лаборатория им. П. Л. Чебышева), который может быть полезен при самостоятельном изучении теоретических вопросов дисциплины.

Обсуждение и заключение. Подводя итоги сказанному, можно заключить, что проектирование процесса обучения математическим дисциплинам студентов-бакалавров педагогического направления целесообразно осуществлять на основе системно-деятельностного, ком-

петентностного и интегративного подходов. Формирование профессиональной компетентности студентов осуществляется средствами учебного содержания математических курсов с применением ИКТ, электронно-информационной образовательной среды и специально разработанного методического обеспечения. Внедрение метода проектов в систему обучения возможно через систему кейс-заданий с применением психолого-социологических диагностик для обеспечения эффективной групповой командной работы. Анализ и оценка результативности методических подходов проведены с помощью математико-статистических методов и подтверждают их эффективность. Это определяет перспективность дальнейших исследований в области проектирования методической системы математической подготовки бакалавров педагогического направления в условиях интеграции образования.

Список литературы

1. *Salyakhova G. I., Valeeva R. A.* Pedagogical Stimulation of University Students' Social Competence Development by Means of Interdisciplinary Integration // Review of European Studies. – 2015. – Vol. 7, no. 5. – P. 186–192.
2. *Stanojevic Dragana, Cenic Dragan, Cenic Stojan.* Application of computers in modernization of teaching science // International journal of cognitive research in science, engineering and education. – 2018. – no. 2. – P. 89–106.
3. *Аганина К. Ж., Телекбаева К. У.* Интеграция математических дисциплин в процессе подготовки инженерно-технических специальностей // Образование и наука. – 2012. – № 3. – С. 123–132.
4. *Ализарчик Л. Л., Голяс В. О.* Применение интернет-технологий при изучении математических дисциплин // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2016. – № 3 (92). – С. 74–82.
5. *Бушмелева Н. А.* Элементы теории фрактальных множеств как средство междисциплинарной интеграции в условиях фундаментализации образования // Концепт. – 2017. – № 9. – С. 40–48.
6. *Геометрия.* Теория изображений: учебное пособие для бакалавров направлений подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) / Е. В. Позднякова, И. А. Буяковская. – Новокузнецк, 2019. – 130 с.

7. Гуленко В. В. Гуманитарная соционика. – М.: Черная белка, 2009. – 344 с.
8. Дьячук А. А. Математические методы в психологических и педагогических исследованиях: учебное пособие. – Красноярск, Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2013. – 347 с.
9. Евтехова Н. И., Падалка Н. А. Интеграция математики, информатики и специальных дисциплин в практике подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования // Дидактика математики. – 2018. – № 47. – С. 51–57.
10. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типичные случаи). – М.: МЗ-Пресс, 2010. – 67 с.
11. Перминов Е. А. Методическая система обучения дискретной математике студентов педагогических направлений в аспекте интеграции образования. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2013. – 286 с.
12. Позднякова Е. В., Долматова Т. А. Формирование метапредметных компетенций студентов-бакалавров педагогического направления на основе интеграции образовательных технологий // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-3. – С. 194–199.
13. Попов Н. И., Никифорова Е. Н. Методические подходы при экспериментальном обучении математике студентов вуза // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22, № 1 (90). – С. 193–206.
14. Прокопенко Н. А. Интегрированное учебное пособие как средство обучения математике студентов технического университета на основе интегративного и деятельностного подходов // Дидактика математики. – 2017. – № 45. – С. 55–65.
15. Родионов М. А., Федосеев В. М., Дедовец Ж., Шабанов Г. И., Акимов И. В. Особенности проектирования технологического компонента интегрированной методической системы математической подготовки будущих инженеров // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22, № 2 (91). – С. 383–400.
16. Симонова И. Э., Сагателова Л. С. Интеграция содержания математического образования в техническом вузе // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. – 2014. – Т. 6, № 5 (132). – С. 89–92.
17. Федосеев В. М. Научно-исследовательская работа со студентами как форма интеграции инженерной и математической подготовки в учебном процессе вуза // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20, № 1. – С. 125–133.
18. Численные методы: учебное пособие для бакалавров направлений подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) / А. В. Фомина, И. А. Буюковская, Т. А. Долматова. – Новокузнецк, 2018. – 111 с.

Старченко Сергей Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, учитель астрономии, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей №13», г. Троицк Челябинской области. E-mail: sa.star59@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОФИЛЬНОМ КЛАССЕ

В статье рассматривается проблема перехода общего среднего образования от традиционной знаниево-репродуктивной подготовки обучающихся к деятельностно-ориентированной модели с учетом личностных особенностей субъектов образовательного процесса. Основная цель статьи – показать возможности использования интегративно-личностного подхода к построению личностно-деятельностного содержания образования, раскрывающего методологические основы технологии формирования учебно-поисковой деятельности в профильных гуманитарных классах. Автором описана дидактическая модель формирования учебно-поисковой деятельности на основе личностно-личностного взаимодействия ученика и учителя в старших классах, в условиях интегративно-личностного подхода к содержанию профильного гуманитарного образования. Определены условия формирования учебно-поисковой деятельности старшеклассников как ведущего способа учебно-познавательной деятельности при профильном обучении. Практическая значимость исследования заключается в том, что представлена система организации процесса формирования учебно-поисковой деятельности в общеобразовательном учреждении посредством технологии, адекватно отражающей практическую деятельность специалиста гуманитарной сферы, которая обеспечивает профильную направленность личности, ее самоопределение в дальнейшем профессиональном образовании.

Ключевые слова: поисковая деятельность, профильное обучение, метаспособ, учебно-поисковая деятельность, структура поисковой деятельности, обобщенный подход к деятельности, способы поисковой деятельности.

Starchenko Sergey Alexandrovich

*Doctor of pedagogical Sciences, professor, teacher of astronomy of Municipal budgetary educational institution «Lyceum № 13», Troitsk, Chelyabinsk region.
E-mail: sa.star59@mail.ru*

THE FORMATION OF EDUCATIONAL AND SEARCH ACTIVITY OF SENIOR PUPILS IN THE PROFILE CLASS

The scale, covering all spheres of activity processes of globalization, informatization and computerization demand transition of general secondary education from traditional knowledge-reproductive training of students for the activity focused model taking into account personal features of subjects of educational process. The main purpose of the article is to show the possibility of using an integrative-personal approach to the construction of personal-activity content of education, revealing the methodological foundations of the technology of formation of educational-search activity in profile humanitarian classes. Thus, the article describes the didactic model of formation of educational-search activity on the basis of personal-personal interaction of student and teacher in high school, in terms of integrative-personal approach to the content of specialized humanitarian education. The

conditions of formation of educational and search activity of senior school students as a leading method of educational and cognitive activity in profile training are defined. The practical significance of the study lies in the fact that the system of organization of the process of formation of educational and search activities in a secondary school, through technology adequately reflects the practical activities of a specialist in the humanitarian sphere, which provides a profile orientation of the individual, her self-determination in further professional education.

Keywords: search, search activity, profile training, meta-method, educational and search activity, structure of search activity, generalized approach to activity, methods of search activity.

Введение. Проблема формирования способов учебно-познавательной деятельности в общеобразовательных учреждениях является важной и актуальной. Она еще больше актуализируется при организации и реализации профильного обучения старшеклассников, использовании современных компьютерных систем и поисковых технологий в образовательном процессе. Современная системно-деятельностная парадигма к представлению образования требует не только выполнения стандартов предметного образования, но и удовлетворения познавательных потребностей учащегося. Практика показывает, что познавательные потребности в профильном обучении могут быть удовлетворены через формирование и развитие у старшеклассников различных способов учебно-познавательной деятельности, в том числе через становление учебно-поисковой деятельности. Сама же учебно-поисковая деятельность может представляться и реализовываться в образовательном процессе в виде определенной метапредметной компетенции, определяющей направленность образовательного процесса, а также в виде дидактической модели, раскрывающейся в конкретных формах, методах и способах профильного обучения.

Особенности структуры учебно-познавательной деятельности в профильных классах рассматриваются в работах М. Д. Даммер, М. В. Потаповой, И. С. Карасовой, Н. Н. Тулькибае-

вой, А. В. Усова [1–4], которые обосновали дидактические возможности представления методов познания (исследовательского, поискового, конструкторского, проектного, изобретательского) в образовательном процессе школы. Ими выделены специфические действия и операции, раскрывающие характер и сущность творческого уровня представления исследовательской, поисковой, проектной, конструкторской и изобретательской деятельности [5; 6].

Наши исследования показывают, что профильное обучение можно осуществить, не только выстраивая оптимальную систему знаний, но и организуя целенаправленную работу по формированию ведущего способа учебно-познавательной деятельности, адекватно раскрывающего творческую деятельность специалиста в той или иной профессиональной сфере [5; 6; 23]. Мы считаем, что ведущим (но единственным) способом деятельности для естественно-научного профиля является исследовательская деятельность, для физико-математического – конструкторская, а для гуманитарного профиля – поисковая [5]. Целенаправленная организация профильного образовательного процесса с ориентацией на формирование и развитие учебно-поисковой деятельности есть путь осуществления гуманитарной направленности обучения старшеклассников.

В настоящей статье, определяясь с целевой установкой, мы предлагаем

рассмотреть некоторые теоретические и организационно-методические основы образовательной технологии учебно-поисковой деятельности в гуманитарном классе общеобразовательного учреждения на основе интегративно-личностного подхода формирования метаспособов учебно-познавательной деятельности.

Материалы и методы исследования. Рассматривая теоретические основы, можно выделить определенный понятийно-терминологический аппарат, раскрывающий суть учебно-поисковой деятельности.

В словаре великорусского языка В. И. Даля приводится следующее определение понятия «поиск»: действия ищущего, разведка [7]. В «Толковом словаре» С. И. Ожегова под поиском понимается получение информации в процессе выполнения действий по ориентации, выявлению, розыску и нахождению, а также добыча информации из различных источников. В толковом словаре Д. Н. Ушакова определение понятия «поиск» звучит как стремление найти что-либо, получение новой информации [8].

В своей работе мы придерживаемся определения, приведенного в толковом словаре С. И. Ожегова. При этом акцентируем внимание, что поиск, в первую очередь, удовлетворяет познавательную потребность субъекта, поэтому он ориентирован на результат.

Если же рассматривать классификации поиска, то по отношению к объекту познания принято выделять идеальный поиск (поиск фактов в информационных массивах) и реальный поиск (поиск материальных объектов познания), а по отношению к результатам поиска – бытовой поиск (применяется в повседневной жизни) и научный поиск (более характерен для научных исследований) [9]. Также по способам организации можно выделить информационный (поиск информации), материальный (поиск материальных объектов), научный (поиск

при научном исследовании), фактологический (поиск фактов) поиск.

Поиск – это процесс, предусматривающий познавательное изменение состояния объекта. Изменение в познании характеризуется приращением, расширением субъективного опыта за счет фактологической информации в результате деятельности. Процесс поиска непосредственно связан с деятельностью, поэтому мы можем говорить о поисковой деятельности как процессе. Заранее следует отметить, что поисковая деятельность рефлексивируется субъектом в виде психических новообразований, которые имеют свой состав, содержание и которые формируются, развиваются в процессе познания.

Под поисковой деятельностью М. И. Махмутов понимает познавательные действия, которые характеризуются самостоятельным поиском способов раскрытия нового понятия [10]. А. Г. Иодко считает, что поисковая деятельность – совокупность целесообразных действий поискового характера, ведущая к открытию новых фактов, получению новых знаний и способов деятельности [11]. По нашему мнению, поисковая деятельность – процесс самостоятельного поиска новых фактов либо материальных объектов, ведущий к удовлетворению информационной потребности субъекта, обеспечивающий получение новых знаний, объектов (артефактов), способов деятельности, опыта, направленности поведения и познания личностью. Наиболее специфичными для поисковой деятельности являются операции ориентации, выявления, розыска и нахождения.

Джером Брунер выделяет следующие виды поисковой деятельности.

1. Исследовательская поисковая деятельность – систематическое исследование (постановка проблемы, выдвижение и проверка гипотез, генерация идей и т. д.)

2. Коммуникативно-диалоговая поисковая деятельность – дискуссионная (выявление и сопоставление точек зрения, позиций, подбор и предъявление аргументации и т. д.).

3. Игровая поисковая деятельность, моделирующая в предметно-содержательном (имитационно-игровом) и социально-психическом (ролевом) плане [12].

По отношению к объекту познания классификация поисковой деятельности представлена следующим образом.

1. Идеальная (теоретическая) поисковая деятельность, предполагающая работу с информационными массивами с целью получения новых знаний и научных фактов.

2. Реальная (практическая) поисковая деятельность, предполагающая работу по розыску и нахождению реальных объектов (артефактов) [13].

По отношению к предмету познания в теории выделяют следующие виды деятельности:

- 1) научную поисковую;
- 2) учебную поисковую;
- 3) практическую поисковую [14].

Рассматривая процесс формирования учебно-поисковой деятельности в организациях общего и среднего образования, Р. Н. Гизатуллин отмечает, что она обладает мощным активизирующим фактором раскрытия гуманитарных способностей личности. Исследователь подчеркивает необходимость организации индивидуальных образовательных траекторий для учащихся, интересующихся поиском исторического фактологического материала. Завершать учебный поиск необходимо, по мнению краеведа, обязательным представлением найденного материала на различных научных форумах, интеллектуальных состязаниях, на занятиях по краеведению [15].

В своих работах по организации биологической практики Д. Л. Белоусов уделяет особое внимание учебно-поисковой деятельности учащихся при проведении

занятий в специально организованных условиях – на историко-экологической тропе. Подчеркивая интегративный характер учебно-поисковой деятельности, педагог показывает, что специально оборудованный маршрут, проходящий через различные природные ландшафты, исторические и археологические памятники, позволяет осуществить межпредметную интеграцию и выполнение поисковых заданий, раскрывающих структуру учебно-поисковой деятельности [16].

В статьях П. А. Стримова раскрывается добровольческая функция, реализуемая при осуществлении учебно-поисковой деятельности школьников. Он считает, что организация поисково-исследовательских программ для обучающихся на военно-историческом материале с большим фактологическим содержанием, с целевой установкой на сохранение культурно-исторического наследия региона в полной мере раскрывает сущность волонтерского движения школьников. Автор показывает, что исторический поиск через эмоциональную сферу личности обеспечивает рефлексию структуры учебно-познавательной деятельности, формирование профильной направленности личности [17].

Большой опыт организации и проведения поисковых практик представлен в работах педагога-краеведа А. Г. Василенко. Он подчеркивает, что поисково-исследовательская деятельность обеспечивает взаимосвязь теоретического курса с конкретным учебным материалом по истории и краеведению. Воспитательное значение поисковой практики состоит в том, в полевых условиях обучающиеся в большей мере, чем в обычной жизни проявляют свои нравственные качества, психологическую и физическую подготовку, способность к преодолению трудностей, лучше узнают себя и своих товарищей [18].

Целостное представление об учеб-

но-поисковой деятельности, по мнению Д. М. Котышева, обучающиеся участвуют при реализации поисковых экспедиций, проводимых с заранее поставленной дидактической целью. Именно в таких формах организации занятий обучающиеся знакомятся с полной структурой учебно-поисковой деятельности, которая заканчивается представлением докладов на научных конференциях различного уровня [19].

По мнению О. Н. Кутепова, учебно-поисковую деятельность необходимо формировать при интеграции основного, дополнительного и профильного образования через реализацию индивидуальных образовательных траекторий, в практико-ориентированной среде. В соответствии с вышеперечисленными условиями педагог разработал учебное пособие по краеведению, в котором практико-ориентированный аспект направлен на поиск краеведческой информации, работу в архивах, участие школьников в экспедициях, походах [20].

В научно-педагогической практике накоплен большой опыт по проблеме формирования и развития учебно-поисковой деятельности школьников. Рассматривая поисковую деятельность как психическое новообразование, формирующееся в образовательном процессе, следует конкретизировать ее различные виды, представленные в научной, учебной и практической областях. В качестве одного из таких видов поисковой деятельности выделяют информационный поиск. Это понятие было введено К. Муэрсом и определялось как процесс поиска неструктурированной документальной информации, удовлетворяющей информационную потребность субъекта [21]. Для информационного поиска наиболее характерны следующие операции: сбор, обработка и представление информации.

Методы информационного поиска

включают в себя:

- адресный поиск – поиск информации по сугубо формальным признакам;
- семантический поиск – поиск информации по ее содержанию;
- документальный поиск – поиск информации или документов по конкретному запросу. Он подразделяется на библиотечный – поиск первичных документов; библиографический – поиск сведений о документах;
- фактографический поиск – поиск фактов по конкретному информационному запросу. Он подразделяется на документально-фактографический поиск – поиск в документах фрагментов текста с необходимыми фактами; фактологический – создание новых фактологических описаний в процессе поиска путем логической переработки найденной информации [22].

Другой активно применяющийся вид поисковой деятельности – реальная (практическая) поисковая деятельность, которая включает в себя поиск конкретных материальных объектов – артефактов. Для практической поисковой деятельности можно выделить следующие характерные операции: розыск, нахождение (обнаружение) объекта познания и исследование найденного объекта [23].

В рамках практической учебно-поисковой деятельности мы выделяем и используем следующие методы поисковой деятельности.

1. Опросный поиск – поиск артефактов путем работы с респондентами или иными источниками информации. Этот метод может реализовываться в следующих формах: опрос респондентов, интервью, беседа, дискуссия, наведение справок и работа с печатной и иной продукцией.

2. Исследовательский поиск – поиск объекта познания путем работы с материальными источниками. Этот метод реализуется в следующих формах: наблюдение за объектом, сбор образцов,

осмотр местности, реконструкция и исследование найденных артефактов [23].

Нас интересует поисковая деятельность, организованная в рамках образовательного процесса в гуманитарных классах. Поэтому учебно-поисковая деятельность может характеризоваться как процесс организации учителем самостоятельного или направляемого активного поиска обучающимся, ориентированный на получение новых знаний об окружающей действительности [23]. Структуру учебно-поисковой деятельности можно представить как действие по постановке поисковой задачи, реализации розыска, нахождению объекта поиска, исследованию находки, аналитической интерпретации поиска, представление найденного материала.

Опираясь на обобщенный подход представления учебно-познавательной деятельности, разработанной А. В. Усовой [4], и опыт практической поисковой деятельности, в нашем учреждении мы определяем общую структуру действий и операций обучаемых при осуществлении поиска, состоящую из следующих компонентов:

- ориентация в поиске – уточнение потребности и определение объекта и предмета поиска;

- планирование поиска – выявление направлений и определение средств поиска;

- розыск – извлечение объекта поиска, получение фактологической информации;

- нахождение – ознакомление с объектом поиска, анализ результатов поиска.

Интегративно-личностный подход к содержанию образования [5] позволяет нам раскрыть обобщенную структуру осуществления учебно-поисковой деятельности. При организации профильного обучения в гуманитарных классах мы решаем задачу формирования учебно-поисковой деятельности обучающихся с учетом их профильных намерений

и интересов. Обобщенная структура и содержание учебно-поисковой деятельности представляется в виде следующих действий и операций.

1. Определение предмета и объекта поиска, а также и формулирование поисковой задачи: 1) выдвижение идеи поиска; 2) анализ общих тенденций поиска; 3) формулирование поисковой задачи; 4) оценка условий и возможностей проведения поиска.

2. Выбор источников и средств поиска: 5) определение направлений поиска; 6) ограничение поискового пространства; 7) выявление фактов, средств и инструментария поиска; 8) предварительный анализ готовности к поиску.

3. Розыск необходимой информации или материального объекта: 9) формулирование различных версий поиска; 10) определение логики поиска; 11) осуществление розыскных действий и мероприятий; 12) контроль истинности или ложности розыскных действий.

4. Обобщение и контроль полученных результатов поиска: 13) выбор методов оценки достоверности проведенного поиска; 14) сопоставление полученных и планируемых результатов поиска; 15) оценка результативности и значимости решения поисковой задачи; 16) контроль достоверности полученного результата поиска.

Мы считаем, что целью учебно-поисковой деятельности в образовательном процессе является организация процесса выявления, розыска и нахождения объектов познания, удовлетворяющих познавательным потребностям и профильным интересам обучающихся в ходе образовательного процесса. Процесс формирования учебно-поисковой деятельности в профильных классах при нашем походе реализуется в следующих формах.

1. Урочная форма организации учеб-

но-поисковой деятельности, проявляющаяся в виде:

- поискового урока по предмету с элементами поиска (уроки истории, краеведения, обществознания, русского и иностранного языков, литературы, права, экономики);

- семинара с обсуждением и применением поисковых методов;

- практического занятия по решению конкретных поисковых задач и проблем;

- учебной конференции с представлением и обобщением конкретного поискового опыта;

- диспута и дискуссии при анализе результатов поиска;

- консультации – при организации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

2. Внеурочная форма организации учебно-поисковой деятельности, реализуемая в виде:

- лаборатории или объединения с теоретическим изучением проблемы, выносимой для учебно-поисковой деятельности;

- экскурсии по решению конкретных поисковых задач;

- экспедиции и разведки с тематической поисковой задачей, предполагающей розыск артефактов;

- круглого стола с обсуждением и представлением опыта поисковой работы;

- поискового движения как формы самостоятельной и групповой работы учащихся;

- реконструкторской деятельности, предполагающей самостоятельную и групповую работы обучающихся с практическим представлением найденных результатов поиска.

3. Представление результатов учебно-поисковой деятельности осуществляется в следующих формах:

- учебных конференций с представлением педагогического и ученического опыта учебно-поисковой деятельности;

- круглых столов и диспутов с обсуждением и анализом поисковых технологий и методов;

- семинаров, конкурсов поисково-исследовательской деятельности, выступлений и публикаций по проблемам поиска;

- защиты результатов учебно-поисковой работы в конце профильного обучения.

В общей технологии формирования учебно-поисковой деятельности мы выделяем алгоритмический и эвристический методы обучения. Алгоритмический метод формирования (репродуктивно-поисковый) предполагает использование в поисковой деятельности заранее определенного алгоритма действий и операций. Он используется в урочной форме организации учебного процесса. Эвристический метод формирования предполагает применение творческих приемов при решении нестандартных поисковых задач и проблем в условиях неопределенности. Он используется во внеурочной деятельности, при реализации экспедиций, походов, проведении реконструкционных работ.

Способами организации учебно-поисковой деятельности в нашей образовательной технологии формирования учебно-поисковой деятельности являются:

- фронтальный (коллективный) способ, предусматривающий работу непосредственно со всем классом. Учитель управляет учебно-поисковой деятельностью всего класса, работающего над единой задачей. Он организует сотрудничество обучающихся и определяет единый для всех темп работы;

- групповой способ, при котором учитель управляет учебно-поисковой деятельностью групп обучающихся класса. Их можно подразделить на звенья, бригады, кооперационные группы и дифференцированные группы;

- звеньевой способ, когда учитель

организует учебно-поисковую деятельность постоянных групп учащихся при решении конкретной задачи.

– парный способ, использующийся при выполнении поисковых заданий по контролю и самоконтролю поисковой деятельности обучающихся;

– индивидуальный способ, который предусматривает сопровождение учителем индивидуальной образовательной деятельности обучающегося, проявляющего самостоятельность в поисковой деятельности.

– персональный способ, раскрывающий образовательную траекторию при выполнении обучающимся итоговой квалификационной учебно-поисковой работы в рамках профильной или пред-профессиональной подготовки.

Профильное обучение по формированию учебно-поисковой деятельности обучаемых предусматривает несколько этапов.

Первый этап – ориентировочный – характеризуется изучением профильных намерений обучающихся, оценкой их предрасположенности и профильной направленности к изучению гуманитарных предметов. На этом этапе обучающиеся изучают теоретические основы научно-поисковой и учебно-поисковой деятельности, определяются с направлением внеурочной учебно-познавательной деятельности.

Второй этап – образовательный – предусматривает проведение учебных занятий в лабораториях, объединениях, спецкурсах по изучению теоретических и практических знаний об объектах поиска. На этом этапе осуществляются формулирование и постановка задачи поисковой деятельности, определяются приемы и методы поиска, готовятся средства осуществления поисковой деятельности.

На третьем этапе – практическом – осуществляется проведение поисковых работ в реальных условиях, поиско-

вые мероприятия с учетом выделенных способов и средств. На этом этапе реализуется процесс формирования обобщенной структуры учебно-поисковой деятельности в индивидуальных или индивидуально-групповых формах. Школьники получают фактологический материал, выполняют действия и операции по розыску и отысканию поискового материала, получают опыт проведения научно-поисковой деятельности.

На четвертом этапе – рефлексирующем – проводится аналитическая деятельность полученного поискового материала, реализуется написание статей, выступлений, планируется и проводится представление докладов на учебных и научных конференциях, конкурсах, интеллектуальных состязаниях; осуществляется накопление портфолио результативности учебно-поисковой деятельности.

На пятом этапе – итоговом – осуществляется защита учебно-поисковой работы как целостной структуры, раскрывающей деятельность ученика в рамках персональной образовательной траектории. Обучаемый защищает учебно-поисковую работу в форме итогового экзамена по выбранному профилю обучения.

При формировании учебно-поисковой деятельности в профильных классах мы реализуем следующие условия для достижения дидактической цели: создаем активную среду к учебно-поисковой деятельности; определяем информационное пространство поиска; реализуем этапы формирования учебно-познавательной деятельности; обеспечиваем состоятельность в представлении результатов учебно-поисковой деятельности; осуществляем контроль сформированности обобщенной учебно-поисковой деятельности обучаемого в рамках реализации персональной образовательной траектории.

Результаты исследования. Для оцен-

ки эффективности влияния разработанной технологии на формирование учебно-поисковой деятельности обучающихся был проведен педагогический эксперимент: исследовалась динамика

сформированности действий и операций, выполняемых обучающимися при проведении учебно-поисковой деятельности в профильных 9, 10 и 11 классах (табл.).

Таблица

Процент усвоения обучающимися операций учебно-поисковой деятельности при выполнении поисковых заданий в 9, 10 и 11 классах

Кл.	Номер операции /% освоения операции															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
9	32	7	53	12	22	30	12	25	35	25	52	7	-	7	25	-
10	51	31	81	52	58	72	64	42	42	64	75	35	56	65	73	43
11	72	52	97	85	95	95	95	100	100	95	100	84	100	100	95	85

На гистограмме (рис.) представлена динамика изменения процента учащихся 9, 10, 11 классов, способных выполнять операции учебно-поисковой деятельности при реализации вышеописанной технологии. Динамика изменения процента обучающихся показывает, что формирование учебно-поисковой деятельности к старшим классам становится более эффективной. Обучающиеся достаточно успешно овладевают

действиями по формулированию задач поисковой деятельности, определяют приемы и средства для поиска, реализуют операцию розыска, анализируют и обобщают результаты собственной учебно-поисковой деятельности. Они смотивированы на решение поисковых задач, которые коррелируют с профильными намерениями дальнейшего образования.

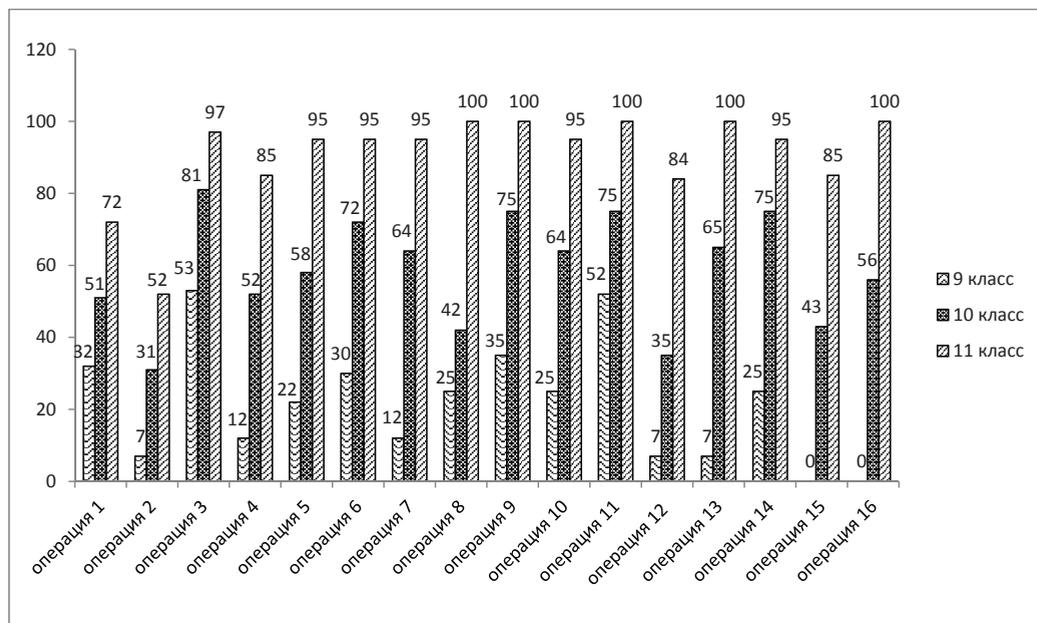


Рис. Гистограмма изменения сформированности операций учебно-познавательной деятельности обучающихся профильных 9, 10 и 11 классов

В практике профильного обучения в общеобразовательном учреждении имеется большой потенциал формирования метаспособов познавательной деятельности, раскрывающий особенности деятельности специалиста в той или иной профессиональной отрасли. Предпринятые попытки формирования учебно-поисковой деятельности в общем и среднем образовании носят фрагментарный и эпизодический характер. В научных исследованиях не ставятся задачи системного представления процесса формирования учебно-поисковой деятельности старшеклассников, адекватной деятельности специалиста в профессиональной деятельности. В современной школе возникает необходимость определения дидактического подхода к формированию учебно-познавательной деятельности с учетом профиля обучения. Для гуманитарного профиля ведущим способом учебно-познавательной деятельности выступает учебно-поисковая работа. В этом случае мы можем говорить о реализации поискового подхода к организации гуманитарного образовательного образования, которое раскрывается через конкретную структуру и содержание поисковой деятельности, через различные приемы, методы, средства и этапы учебно-поисковой деятельности обучающихся.

Выводы. Автором статьи проведено теоретическое обоснование генезиса понятия учебно-поисковой деятельности, призванной стать основой технологии обучения формирования учебно-познавательной деятельности старшеклассников при профильном образовании.

Разработанная технология обучения включает:

1) обоснование необходимости формирования учебно-поисковой деятельности обучающихся гуманитарных классов;

2) выделение обобщенной структуры и содержания учебно-поисковой деятельности, формируемой у старшеклассников;

3) определение форм, средств и методов организации личностно-личностного взаимодействия в учебно-поисковой деятельности в рамках основного, дополнительного и профильного образования;

4) реализацию этапов формирования учебно-поисковой деятельности в образовательном процессе учреждения;

5) определение средств контроля успешности формирования учебно-поисковой деятельности старшеклассников;

6) получение обучающимися конкретных результатов учебно-поисковой деятельности.

Целенаправленная работа по формированию учебно-поисковой деятельности обучаемых позволяет получить решение ряда дидактических задач: осуществление гуманитарной направленности школьного образования, повышение качества гуманитарного образования, развитие мотивации старшеклассников на продолжение обучения в профессиональном учреждении соответствующего профиля; реализация преемственности гуманитарного образования в системе «школа – вуз»; удовлетворение познавательных потребностей в профильном образовании.

Список литературы

1. Даммер М. Д. Метапредметное содержание учебного предмета // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2014. – Т. 6, № 1. – С. 46–54.

2. Потапова М. В., Карасова И. С. Современный инструментальный отслеживания формирования компетенций у студентов – будущих учителей физики // Физика в системе современного образования: материалы XIII Международной конференции. – СПб., 2015. – С. 98–101.

3. Тулькибаева Н. Н., Зайнуллина Э. А. Влияние комфортной среды на развитие исследовательских умений старшеклассников на занятиях физического практикума // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 7. – С. 167–177.

4. Усова А. В. Формирование у учащихся обобщенных учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественнонаучного цикла. – Челябинск: Факел, 1994. – 25 с.

5. Старченко С. А. Интегративный подход к содержанию естественнонаучного образования: монография. – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2018. – 124 с.

6. Опыт формирования учебно-поисковой деятельности учащихся при организации краеведческой работы: материалы научно-методического семинара учителей г. Троицка / под ред. С. А. Старченко. – Троицк: ФГБОУ ВПО «УГАВМ», 2015. – 68 с.

7. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009. – 573 с.

8. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка: 180 000 слов и словосочетаний. – М.: Альфа-Принт, 2008. – 1239 с.

9. Третьяков В. П., Горюнова Л. М. Информационно-поисковая деятельность как предмет психического исследования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Педагогика. – 2012. – № 1. – С. 42–50.

10. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 258 с.

11. Иодко А. Г., Аkenова И. В. Сочетание репродуктивных эвристических и исследовательских заданий при проведении семинаров // Химия в школе. – 1996. – № 1. – С. 23–28.

12. Брунер Дж. Исследование развития познавательной деятельности. – М.: Педагогика, 1971. – 210 с.

13. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 2–9.

14. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – М.: Академия, 2009. – 384 с.

15. Гизатуллин Р. Н. От солдатской школы до классической гимназии: История учебных заведений дореволюционного Троицка. – Челябинск: Край Ра, 2018. – 392 с.

16. Белоусов Д. Л. Краеведческие аспекты организации историко-экологической тропы «Пугачёвская пещера» в городе Троицке // Опыт формирования учебно-познавательной деятельности при организации краеведческой работы. – Троицк, 2015. – С. 14–17.

17. Стромов П. А. Поисковая военно-историческая работа и археологические исследования как элементы добротчества на благо родного Южноуральского края // Опыт формирования учебно-познавательной деятельности при организации краеведческой работы: сборник материалов. – Троицк, 2015. – С. 17–22.

18. Василенко А. Г. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся 5–6 классов при проведении летней полевой археологической практики // Опыт формирования учебно-познавательной деятельности при организации краеведческой работы: сборник материалов. – Троицк, 2015. – С. 22–37.

19. Котышев Д. М. Особенности организации учебно-поисковой деятельности учащихся в экспедиции // Опыт формирования учебно-познавательной деятельности при организации краеведческой работы: сборник материалов. – Троицк, 2015. – С. 37–40.

20. Кутенов О. Н. Использование в образовательном процессе лицея результатов учебно-поисковой деятельности археолого-этнографического объединения «Краевед» // Опыт формирования учебно-познавательной деятельности при организации краеведческой работы: сборник материалов. – Троицк, 2015. – С. 40–48.

21. *Сычева Н. В.* Методика изучения дифференцированных уравнений средствами постоянной деятельности студентами технической направленности: дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2012. – 201 с.

22. *Жук Ю. А.* Поисково-исследовательская деятельность подростка к компьютерных информационных сетях // Информационные технологии и средства обучения. – 2013. – Т. 38, № 6. – С. 63–69.

23. *Старченко С. А., Мельникова Ю. Б.* Формирование творческих видов учебно-познавательной деятельности учащихся в условиях профильного естественно-математического образования лицей // Инновационные процессы общественных объединений научной молодежи и НКО в области научно-технического творчества. – Челябинск, 2016. – С. 6–9.

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376+37.0

Ряписова Алевтина Геннадьевна

*Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск.
E-mail: algen_60@mail.ru*

Черненко Дина Сергеевна

Социальный педагог, Тогучинский филиал ГБУ «Областной центр диагностики и консультирования», г. Тогучин Новосибирской области. E-mail: dinatog@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

В статье содержится теоретический анализ понятия профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной практики, рассмотрены компоненты, составляющие инклюзивную готовность, охарактеризованы требования профессионального стандарта «Педагог» в условиях инклюзивного образования, описаны принципы работы дошкольных образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику. Представлена интерпретация результатов эмпирического исследования готовности педагогов дошкольной образовательной организации к работе в условиях инклюзивного образования. Предложен вариант программы формирования компонентов профессиональной готовности педагогов детского сада к реализации инклюзивного образования в качестве адресной содержательной помощи.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагог дошкольной образовательной организации, профессиональная готовность, компоненты профессиональной готовности, инклюзивная готовность, деятельность в условиях инклюзивной практики, программа формирования профессиональной готовности.

Ryapisova Alevtina Gennadievna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of psychology and pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.
E-mail: algen_60@mail.ru*

Chernenko Deana Sergeevna

Social pedagogue, Toguchinsky branch of «Regional center of diagnostics and consulting», Toguchin, Novosibirsk region. E-mail: dinatog@mail.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS TO WORK IN CONDITIONS OF INCLUSIVE PRACTICES

The article contains a theoretical analysis of the concept of teachers' professional readiness for the implementation of inclusive practice, considers the components that make

up inclusive readiness, describes the requirements of the professional standard «Teacher» in inclusive education, describes the principles of preschool educational organizations that implement inclusive practice. The interpretation of results of empirical research of readiness of teachers of the preschool educational organization to work in the conditions of inclusive education is presented. The variant of the program of formation of components of professional readiness of teachers of kindergarten to realization of inclusive education as the address substantial help is offered.

Keywords: inclusive education, teacher of preschool educational organization, professional readiness, components of professional readiness, inclusive readiness, activity in the conditions of inclusive practice, the program of formation of professional readiness.

В современных социокультурных условиях России введение инклюзивного образования правомерно рассматривать как системную инновацию, поскольку это новшество связано с кардинальными изменениями во всей системе образования и представлено на всех ее уровнях. Дошкольное образование в том числе претерпевает период реформ. Одной из приоритетных задач организации инклюзивной практики в дошкольной образовательной организации является профессиональная готовность педагогов к реализации инклюзивного образования. Об этом свидетельствуют публикации как зарубежных, так и отечественных ученых [1; 3; 5; 19–22].

Реализация идей инклюзии в образовательном пространстве, как и любая другая системная инновация, закономерно связана с преодолением барьеров, трудностей и минимизацией рисков. Исследователи отмечают сложности формирования инклюзивной культуры у всех субъектов образовательного процесса, недостатки в выстраивании инклюзивной политики, значительные проблемы в разработке психолого-педагогических технологий для инклюзивной практики и создания специальных образовательных условий для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья совместно с их нормативно развивающимися сверстниками [2; 3; 5; 14]. Эффективность и качество инклюзивного образования зависят от готовности педагога к работе со всеми участниками образовательного процесса.

Следует отметить, что в современных исследованиях в аспекте обеспечения профессиональной готовности к работе в условиях инклюзивной практики акцент делается на подготовку будущих педагогов (И. В. Возняк [5], Е. Г. Самарцева [13], И. В. Смирнова [15], И. Н. Хафизуллина [16], В. В. Хитрюк [17], Ю. В. Шумиловская [18]). Благодаря модернизации педагогического образования и пересмотру подходов к подготовке и содержанию программ высшего образования будущие педагоги становятся более подготовленными к осуществлению профессиональной деятельности в области инклюзивного образования, чем их коллеги педагогистажи.

Именно поэтому представляется необходимым теоретически рассмотреть профессиональную готовность педагогов к реализации инклюзивной практики и методически обеспечить процесс формирования профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования. Полагаем, что формирование профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста будет эффективным, если:

- определены основные компоненты профессиональной готовности педагога к реализации инклюзивного образования;
- организовано психолого-педагогическое сопровождение педагогов дошкольной образовательной организации, работающих в условиях инклюзивной практики.

В ходе выполнения исследования были поставлены и решены следующие задачи:

- изучить на теоретическом уровне содержание профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной практики;

- охарактеризовать принципы работы дошкольных образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику, проанализировать требования профессионального стандарта «Педагог» в условиях инклюзивного образования;

- осуществить эмпирическое исследование профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к деятельности в условиях инклюзивной практики, проанализировать и интерпретировать результаты;

- составить программу формирования профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования.

Основные результаты исследования заключаются в следующем.

Проведенный анализ научно-теоретических источников позволил определить различные подходы к трактовке понятия «профессиональная готовность» к деятельности в условиях инклюзивного образования, нередко сопряженное с «инклюзивной готовностью» [2; 6; 17]. Так, в аспекте компетентностного подхода этот термин определяется как «сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций» [17], способствующих эффективному выполнению педагогом профессиональной деятельности. В фокусе личностного подхода акцентируется внимание на сформированности «определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [18]. Готовность к работе в условиях инклюзивного образования называют «инклюзивной компетентно-

стью», в содержание которой включены все виды готовности: профессиональной, личностной, психологической [9].

Поскольку основной термин в психолого-педагогической литературе пока не определен, не удивительно, что и структурные компоненты профессиональной готовности педагога к деятельности в условиях инклюзивного образования различаются как по количеству, так и по названиям.

Единодушно исследователи включают когнитивный компонент [4; 7; 12; 13; 16–18], подразумевающий наличие знаний основ общей и специальной педагогики и психологии о развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, понимание принципов инклюзивного образования. Также большинство авторов вводят мотивационный компонент [4; 12; 16] (или ценностно-мотивационный [7]; мотивационно-конативный [17]) как совокупность устойчивых потребностей и мотивов к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Особое значение придается умению отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, а также проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием [8], что характеризует содержание компонента, который многие авторы называют деятельностным [4; 12; 18] (или операционально-деятельностным [7]; операционально-действенным [17]; операциональным [16]; технологическим [13]). Кроме того, ряд ученых [7; 16; 17] в структуру готовности педагогов к реализации инклюзивного образования включают рефлексивный компонент, который интерпретируется как способность к рефлексии профессиональной деятельности в условиях инклюзивной практики.

Таким образом, на основе анализа теоретических источников в состав структурных компонентов профессиональной

готовности педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования правомерно включить следующие: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный.

Реализация инклюзивного дошкольного образования гарантирует повышение доступности и качества образовательных услуг для всех категорий детей раннего и дошкольного возраста. Положения ФГОС дошкольного образования¹ для детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривают ряд требований, среди которых в приоритете – кадровые [2; 14], а также программно-методические, материально-технические, правовые и т. д., ориентированные на создание специальных образовательных условий для личностного развития детей с особыми образовательными потребностями и их успешной социализации.

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»², который вступает в силу 1 сентября 2019 г., зафиксировал требования к профессионализму педагога, в том числе при реализации инклюзивного образования. Так, новые профессиональные компетенции педагога по реализации программ дошкольного образования связаны с выполнением таких трудовых действий:

- освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся;

- взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума;

- разработка и реализация программ индивидуального развития ребенка;

- освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу;

- участие в планировании и корректировке образовательных задач (совместно с психологом и другими специалистами) по результатам мониторинга с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка раннего и/или дошкольного возраста;

- реализация педагогических рекомендаций специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, а также с детьми с особыми образовательными потребностями.

Педагог, реализующий инклюзивную практику, должен быть универсальным специалистом, который не только качественно исполняет свои трудовые функции, но и принимает ценности инклюзии, знает и понимает сущность научно-теоретических основ включающего образования, владеет психолого-педагогическими технологиями инклюзивного образования для обучения и воспитания всех детей вне зависимости от их образовательных потребностей.

С целью изучения профессиональной готовности педагогов дошкольного образования к реализации инклюзивной практики было организовано и проведено эмпирическое исследование на базе дошкольной образовательной организации г. Тогучин Новосибирской области «Тогучинский детский сад №1». В исследовании приняли участие 42 педагога разной возрастной группы с разным уровнем образования и стажем работы. Был составлен комплекс из семи мето-

¹ *Федеральный* государственный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgos.ru/> (дата обращения: 12.03.2019).

² *Профессиональный* стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – URL: <http://профстандартпедагога.рф/> (дата обращения: 12.03.2019).

дик для исследования основных компонентов профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования (мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный). Применение нескольких методик изучения каждого компонента позволяет наиболее точно и адекватно оценить уровень сформированности этого компонента и составить более полную общую картину готовности педагогов к внедрению инклюзивной практики.

На этапе проведения опытно-экспериментальной работы применялись следующие методики:

– методика «Я и инклюзивное образование» (О. С. Кузьминой) [8];

– методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю. А. Макарова) [11];

– методика оценки когнитивного компонента профессиональной готовности педагога к инклюзивному обучению детей (И. В. Возняк) [5];

– методика «Оценка работы учителя» (Л. М. Митиной), модифицированная О. С. Кузьминой для педагога ДОО [8; 10];

– опросник Л. Н. Горбуновой и И. П. Цвельох «Самоанализ затруднений в деятельности педагога», модифицированный О. С. Кузьминой для педагога ДОО [8];

– «Карта оценки продуктов дея-

тельности педагога, реализующего инклюзивное образование в дошкольной образовательной организации», разработанная О. С. Кузьминой для педагога ДОО [8];

– анкета по изучению профессиональной готовности педагогов ДОО к работе в условиях инклюзивной практики.

Полученные в ходе эмпирического исследования данные показали различную степень сформированности компонентов готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования. Высокий уровень сформированности по всем компонентам не достигает даже 20 %, самый высокий результат на данном уровне приходится на мотивационный показатель – 17 %. Самый высокий показатель в среднем уровне также приходится на мотивационный компонент – 47 %. Остальные результаты распределились на среднем и низком уровнях. Наименьшая готовность выявлена по деятельностному компоненту, низкий уровень которого составил 57 %.

По итогам исследования у педагогов дошкольной образовательной организации определены преимущественно средний и низкий уровни профессиональной готовности к работе в условиях инклюзивного образования (табл.).

Таблица

Результаты исследования профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования

Компонент	Уровень сформированности компонентов (%)		
	высокий	средний	низкий
Мотивационный	17	47	36
Когнитивный	14	45	41
Деятельностный	12	31	57
Рефлексивный	16	39	45

Выявлено, что далеко не все воспитатели детского сада понимают социально-культурную ценность инклюзивного образования, многие из них отмечают,

что интерес к этой инновации вызван управленческими решениями администрации и реальной практической необходимостью. Вместе с тем к детям

с ограниченными возможностями здоровья они проявляют позитивное или нейтральное отношение.

Основной причиной неготовности педагогов ДОУ работать в условиях инклюзии следует признать отсутствие специальных знаний о психологических особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья и о специальных образовательных условиях для их развития. Педагоги признались, что имеют лишь обобщенное представление о формах, методах и технологиях инклюзивной практики и не владеют способами осуществления совместного обучения и воспитания дошкольников – здоровых и имеющих различные особенности в развитии. Однако респондентами осознается необходимость освоения недостающих знаний, формирования умений и навыков реализации инклюзивной практики.

Результаты опытно-экспериментальной работы актуализировали составление программы формирования профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к деятельности в условиях инклюзивной практики.

Разработанная программа представляет собой курс групповых занятий, которые проводит педагог-психолог с привлечением специалистов ППС-центров, методических объединений, педагогов, реализующих инклюзивное образование. Тематическое планирование включает следующие модули:

- нормативно-правовое обеспечение образования детей с ограниченными возможностями здоровья;
- технологии, методы и формы организации инклюзивного образования;
- психолого-педагогические законо-

мерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности;

- организацию и содержание работы междисциплинарной команды, работа психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПК);

- формирование ценностного отношения и толерантности к детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Эта программа позволяет максимально конкретизировать помощь педагогам, реализующим инклюзивную практику или вступающим в нее, так как обучение проходит на базе учреждения, конкретные ресурсы и возможности которого используются в ходе обучения. На каждом занятии участники получают «Практический лист», который заполняют в течение взаимодействия. В дальнейшем этот материал можно использовать как наглядное пособие в работе. В «Практическом листе» имеется графа «Идеи, мысли, которые запомнились, над которыми стоит подумать, заинтересовали и т. д.», в нее участники заносят свои пометки, что может помочь им в выявлении актуальных проблем, «слабых звеньев», пробелов в знаниях и составлении плана самообразования. Разработанная программа может быть модифицирована и пролонгирована по срокам реализации, исходя из начального уровня подготовки педагогов.

Проведенное исследование свидетельствует об актуальности проблемы и подтверждает необходимость подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, формирования у них профессиональной готовности к реализации инклюзивной практики.

Список литературы

1. Адеева Т. Н. Проблемные аспекты психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 5. – С. 57–61.

2. *Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.

3. *Алехина С. В.* Инклюзивное образование и психологическая готовность педагога // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – № 4 (22). – С. 117–127.

4. *Балашиова А. В., Боликова Л. Ю., Лыгина М. А.* Психологическая готовность педагогов общеобразовательных организаций к работе в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции / отв. ред. О. Ю. Бухаренкова, И. А. Телина, Т. В. Тимохина. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2016. – С. 766–772.

5. *Возняк И. В.* Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2017. – 225 с.

6. *Воробьева Д. В.* Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике // Актуальные проблемы педагогики и психологии: материалы Международной заочной научно-практической конференции (23 ноября 2011 г.). Ч. 1. – Новосибирск: Сиб. ассоц. консультантов, 2011. – С. 87–92.

7. *Козырева О. А.* Моделирование профессиональной компетентности учителя, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). – М.: Владос, 2017. – 127 с.

8. *Кузьмина О. С.* Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2015. – 319 с.

9. *Курносова С. А., Овчинникова Ю. В., Петрова Т. С.* Маркеры инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса // Гуманитарные науки. – 2018. – № 2 (42). – С. 85–90.

10. *Митина Л. М.* Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. – М.: Психол. ин-т РАО, 2010. – 384 с.

11. *Макаров Ю. А.* Личность педагога и метод диагностики толерантности в профессиональной педагогической среде // Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 5 (48). – С. 108–111.

12. *Пронина Н. А.* Психологическая подготовка студентов к работе в инклюзивной среде // Университеты мира как центры научных исследований: материалы Международной практической конференции. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2013. – С. 366–368.

13. *Самарцева Е. Г.* Формирование готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 13. – С. 50–54.

14. *Самсонова Е. В.* Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011 г.) / ред. О. Н. Ертанова, М. М. Гордон. – М.: Моск. гор. психол.-пед. ун-т, 2011. – С. 239–240.

15. *Смирнова И. В.* Формирование у будущих педагогов готовности к профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 3(91). – С. 154–162.

16. *Хафизуллина И. Н.* Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.

17. Хитрюк В. В. Концепция формирования инклюзивной готовности педагогов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 1 (81). – С. 163–169.

18. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011. – 28 с.

19. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15, № 1. – P. 165–178.

20. Shareefa M. Institutional and Teacher Readiness For Inclusive Education In Schools Of Hithadhoo, Addu, Maldives: A Study of The Perceptions of Teachers // International journal of scientific & Technology research. – 2016. – Vol. 5, Issue 07. – P. 6–14.

21. Hay J. F., Smit Ja., Paulsen M. Teacher preparedness for inclusive education // South African Journal of Education. – 2001. – No. 21(4). – P. 213–218.

22. Teacher education for inclusion in Europe. Profile of Inclusive Teachers / Edited by: Amanda Watkins. – Brussel: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. – 91 p.

Коваленко Татьяна Анатольевна

*Старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования
Института детства, Новосибирский государственный педагогический
университет; старший воспитатель МКДОУ д/с № 508 комбинированного вида
«Фея», г. Новосибирск. E-mail: taniakovalenko@mail.ru*

ЗНАКОМСТВО ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКОГО ВОЗРАСТА С РУССКОЙ КУЛЬТУРОЙ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ: МИНИ-МУЗЕЙ «КАРТИННАЯ ГАЛЕРЕЯ»

В статье описаны подходы к организации образовательного процесса в МКДОУ д/с № 508 комбинированного вида «Фея» с целью знакомства дошкольников с русской культурой посредством музейной педагогики в мини-музее «Картинная галерея». Музейная педагогика определяет культурно-образовательную деятельность и педагогическую целесообразность ее применения в ДОО, позволяет в силу содержательной универсальности и педагогической ценности формировать основы визуальной и художественной культуры, навыки общения с музейной средой, межличностную коммуникацию при знакомстве с подлинно художественными произведениями искусства.

Ключевые слова: музейная педагогика, мини-музей, картинная галерея, педагогический процесс, художественно-эстетическое воспитание дошкольников, образовательная деятельность.

Kovalenko Tatiana Anatolyevna

*Senior lecturer, Department of theory and methodology of preschool education,
Institute of childhood, Novosibirsk State Pedagogical University; senior teacher
MKDOY kindergarten № 508 combined view «Fairy», Novosibirsk.
E-mail: taniakovalenko@mail.ru*

INTRODUCING SENIOR PRESCHOOL CHILDREN TO RUSSIAN CULTURE THROUGH MUSEUM PEDAGOGY: MINI-MUSEUM «PICTURE GALLERY»

The article describes approaches to the organization of the educational process at MKDOU d/s N 508 of the combined form “Fairy” for introducing preschoolers to Russian culture through museum pedagogy in the “Picture Gallery” mini-museum. Museum pedagogy determines cultural and educational activity and pedagogical expediency of its application in DОО. Due to the substantial universality and pedagogical value of Museum pedagogy forms the basis of visual and artistic culture, communication skills with the Museum environment, interpersonal communication when meeting with truly artistic works of art.

Keywords: Museum pedagogy, mini-Museum, picture gallery, pedagogical process, art and aesthetic education of preschool children, educational activity.

В настоящее время в дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО) наблюдается повышенный интерес к художественно-эстетическому развитию

дошкольников, поскольку оно способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности, влияет на познание нравственной стороны действительности, повышает познавательную активность.

ФГОС дошкольного образования указывает на успешную социализацию ребенка в ДОО. Задачами образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» являются усвоение норм и ценностей, принятых в обществе; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости; формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками; формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и сообществу детей и взрослых; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе (гл. II, п. 2.6)¹.

Искусство (литература, скульптура, народное творчество, живопись и др.) является незаменимым средством духовного развития детей. Музейная педагогика – инновационная педагогическая технология в сфере личностного воспитания детей, создающая условия для погружения личности в специально организованную предметно-пространственную среду. Актуальность использования элементов музейной педагогики в ДОО заключается в том, что ее средства позволяют эффективно реализовы-

вать ФГОС ДО в части формирования целевых ориентиров (гл. IV, п. 4.6)², способствуют овладению основными культурными видами деятельности, проявлению инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности, учат ребенка проявлять любознательность, задавать вопросы взрослым и сверстникам, интересоваться причинно-следственными связями, формируют умение самостоятельно придумывать объяснение явлениям природы и поступкам людей; учат наблюдать, экспериментировать.

В исследованиях, посвященных проблеме использования средств музейной педагогики в развитии детей, отмечается, что детям дошкольного возраста доступно понимание содержания произведений живописи, восприятие их средств выразительности (Н. А. Вершинина, Н. М. Зубарева, Р. М. Чумичева). Многие педагоги и психологи (Л. С. Выготского, Д. Дьюи, Ж. Пиаже, И. Г. Песталоцци, Н. А. Ветлугиной, Н. Л. Кульчинской) отмечают необходимость именно с дошкольного детства начинать знакомство детей с искусством. При этом, по мнению исследователей, в основу воспитания должна быть положена личная деятельность ребенка, а педагогу необходимо направлять и регулировать эту деятельность, используя воздействие комплекса искусств.

Музейная педагогика – наука, сформировавшаяся на стыке музееведения, педагогики и психологии. С. Л. Троянская определяет музейную педагогику как междисциплинарную область научного знания, которая занимается исследованием целей и задач, принципов, содержания, методов, форм реализации образовательной деятельности музеев, ориентированной на передачу культурного опыта [11].

Понятие «музейная педагогика» впервые введено в научный оборот

¹ *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования* [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155 / М-во образования и науки Рос. Федерации. – URL: <https://firo.ranepa.ru/obrazovanie/fgos/193-fgos-detskiy-sad#normativnye-dokumenty-arkhiv> (дата обращения: 12.03.2019).

² Там же.

в начале XX в. в Германии и связано с именами А. Лихтварка, А. Рейхвена, Г. Фройдентала, сформулировавших идеи образовательного назначения музея и предложивших рассматривать посетителей музея как участников диалога культур [2]. В российской педагогике это понятие появилось в начале 1980-х гг. и связано с именами Н. Д. Бартрама, А. У. Зеленко, Я. П. Мексина, Ф. И. Шмита и др. (см.: [9]). Со временем термин «музейная педагогика» и обозначаемая им деятельность прочно вошли в педагогическую практику. В настоящее время в России, в ДОО музейная педагогика приобретает большую популярность: создаются парциальные программы (часть образовательной программы дошкольного образования, формируемой участниками образовательных отношений), разрабатываются методические рекомендации.

По мнению А. М. Вербенец, музей играет особую роль в приобщении детей к искусству, развитию творчества и субъектных проявлений личности ребенка [3]. Музей в детском саду, как отмечает Н. А. Рыжова, – это «интерактивное образовательное пространство, в котором ребенок может действовать самостоятельно с учетом собственных интересов и возможностей», по своему выбору обследовать предметы, делать выводы, умозаключения, отражать в речи собственные наблюдения, впечатления, общаться со сверстниками по поводу увиденного [8, с. 14].

Основными целями музейной педагогики в ДОО является приобщение к музеям детей дошкольного возраста и творческое развитие личности. В настоящее время музейную педагогику рассматривают как инновационную педагогическую технологию.

Так, Е. Б. Марущак и С. А. Ерофеева исследовали инновационные практики организации мини-музея для дошколь-

ников в условиях ДОО, представили анализ отечественного и собственного опыта создания мини-музея в детском саду, в том числе осветили вопрос важности создания развивавших условий, позволяющих современному ребенку знакомиться с наследием веков и одухотворенным предметным миром, созданным человеком, с землей наших предков, с природой [6].

В статье Т. А. Завьяловой даны теоретическое обоснование роли музейной педагогики в формировании развивающей предметно-пространственной среды, уточнение и конкретизация понятий «музейная педагогика» и «образовательная среда», а также приведено краткое описание работы по организации мини-музея в ДОО [4].

По мнению авторов Ю. В. Ахтырской, Ю. М. Коршуненко, Ю. Н. Тугушевой, С. И. Ирани кызы, описавших современные аспекты музейной педагогики в ДОО, музейная педагогика, как и педагогика в целом, направлена на решение задач воспитания и развития личности. Музейно-педагогический процесс представляет собой единую и динамичную систему компонентов, определяемых педагогическими категориями (воспитание, развитие, образование) [1].

В условиях дошкольной организации невозможно создать полноценные экспозиции, соответствующие требованиям музейного дела, поэтому в детских садах организуются мини-музеи. Предназначение создаваемых в ДОО мини-музеев – вовлечь детей в образовательную совместную деятельность и социально-коммуникативное общение, воздействовать на их эмоциональную сферу; в них создаются условия для погружения личности в специально организованную предметно-пространственную среду.

Проблема организации развивающей предметно-пространственной среды на сегодняшний день для нашего ДОО особо актуальна. Это связано не только

с требованием ФГОС ДО к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, но и с построенным в декабре 2014 г. вторым корпусом. Важной задачей для нас стало осмысление особенностей развивающей предметно-пространственной среды, которая призвана обеспечить творческую, познавательную деятельность каждого ребенка.

При проектировании образовательной среды мы учитываем особенности образовательной деятельности в учреждении, требования используемых вариативных образовательных программ, возможности и потребности участников образовательной деятельности (детей и их семей, педагогов и других сотрудников ДОО), поэтому в оформлении развивающей предметно-пространственной среды дошкольного учреждения применяется комплексный подход. Важно тщательно продумать, как в условиях детского сада создать экспозиции, соответствующие требованиям музейного дела, поскольку музей – это особое, специально организованное пространство ДОО, способствующее расширению кругозора и ребенка, и взрослого, повышению образованности, воспитанности, приобщению к культурным ценностям.

В нашем дошкольном образовательном учреждении реализуется три направления вариативной части образовательной программы дошкольного образования, формируемой участниками образовательных отношений. Для реализации двух из них мы создали образовательную развивающую среду в виде мини-музеев.

Создание мини-музея – это трудоемкая во всех смыслах работа, которую мы проводили в несколько этапов [7].

1. На первом этапе мы определили цель создания мини-музея и обозначили задачи для ее реализации.

2. Вторым этапом – выбор помещения: нам необходимо было учесть количество

посетителей, экспонатов и их размещение в пространстве, соответствие противопожарным нормам и нормам СанПиН.

3. На этапе разработки парциальной вариативной программы мы сформировали «Парциальную программу по художественно-эстетическому развитию дошкольников», которая соответствует требованиям ФГОС ДО и рамочной Примерной общей образовательной программы дошкольного образования (ПООП ДО). В ней описаны не только образовательная деятельность с детьми, но и мероприятия для родителей, а также конкурсы и выставки.

4. Параллельно с разработкой программы проходил четвертый этап: сбор экспонатов и регистрация их в каталоге.

5. На пятом этапе осуществлялось оформление мини-музея, которое требовало соблюдения ряда условий:

- оформление помещения с учетом эстетических норм;

- наличие детской мебели как для методических и дидактических материалов, так и для проведения совместной образовательной деятельности педагогов с детьми;

- соблюдение правил безопасности, гигиенических норм.

6. Последний этап заключался в функционировании музея: это осуществление не только совместной образовательной деятельности педагогов с детьми, но и проведение экскурсий. Для этого выбираются экскурсоводы: ими могут быть и педагоги, и дошкольники старшего возраста. Экскурсии проводятся для детей и родителей, педагогов других дошкольных организаций. Мы даем возможность каждому ребенку попробовать свои силы в проведении экскурсий.

При создании мини-музея мы придерживались следующих принципов:

- принципа интеграции – мини-музей учитывает содержание образовательной программы ДОО и помогает в реализации ее общих задач и задач отдельных

образовательных областей;

– принципа деятельности и интерактивности – мини-музей предоставляет дошкольникам возможность реализовать себя в разных видах детской деятельности;

– принципа природосообразности – мини-музей создан с учетом психофизиологических особенностей детей дошкольного возраста и предусматривает условия для раскрытия творческого потенциала каждого дошкольника;

– принцип гуманизации и партнерства – в рамках мини-музея создаются условия для всестороннего развития ребенка, поощряется его инициативность, творческая деятельность в рамках субъект-субъектных отношений в системе «взрослый – ребенок», «ребенок – ребенок»;

– принципа культуросообразности – мини-музей ориентируется на приобщение детей к отечественной и мировой культуре, общечеловеческим ценностям через освоение ценностей и норм национальной культуры в ходе непосредственно образовательной деятельности в музейном пространстве;

– принципа динамичности и вариативности – экспозиции мини-музея постоянно дополняются и обновляются с учетом времени года и возрастных особенностей детей группы;

– принципа разнообразия – мини-музей регулярно пополняется экспонатами, разными по форме, содержанию, размерам, отражающими историческое, природное и культурное разнообразие окружающего мира;

– принципа регионального компонента – мини-музей предусматривает организацию работы с детьми по ознакомлению с культурным наследием нашего города, а также культурой других народов, что способствует развитию толерантности и формированию чувства патриотизма [8; 12].

Так, при создании мини-музея «Картинная галерея» в ДОО творческая группа определила цели и задачи его создания, выбрала помещение (это отдельное помещение на 3 этаже нового второго корпуса), разработала и второй год успешно внедряет «Парциальную программу по художественно-эстетическому развитию дошкольников», которую реализуют воспитатели с детьми трех групп старшего дошкольного возраста в сотрудничестве с музыкальным руководителем.

Художественно-эстетическое развитие дошкольников в ДОО является целенаправленным процессом формирования творчески активной личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное в жизни и искусстве. Художественно-образовательное пространство в детском саду включает в себя различные средства формирования основ художественной и визуальной культуры дошкольников.

Цель парциальной программы – создание условий для развития предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания искусства, восприятия музыки и живописи, реализации самостоятельной творческой деятельности посредством мини-музея «Картинная галерея».

Достижение поставленной в программе цели предусматривает решение следующих задач:

1) приобщить детей к искусству (словесному, музыкальному, изобразительному, театральному) через ознакомление с лучшими образцами отечественного и мирового искусства; воспитать умение понимать содержание произведений искусства;

2) заложить основы гармонического развития (развитие слуха, голоса, внимания, движения, чувства ритма и красоты мелодии, развитие индивидуальных музыкальных способностей);

3) подготовить детей к освоению

приемов и навыков в различных видах музыкальной и изобразительной деятельности в соответствии с детскими возможностями:

4) развить эстетические чувства детей, художественное восприятие, образные представления, воображение, художественно-творческие способности через детское творчество во всех видах музыкальной и художественной, изобразительной деятельности;

5) развивать у детей устойчивый интерес к живописи; подвести к пониманию того, что искусство отражает окружающий мир и художник изображает то, что вызвало его интерес, удивление;

6) продолжать работу по формированию навыков последовательного целостного художественного восприятия подлинно художественных произведений искусства;

7) обеспечить взаимодействие детей, педагогов и родителей в общем педагогическом процессе, организовать совместную деятельность с целью развития элементов сотрудничества.

При определении возраста детей для реализации работы с применением музейной педагогики в мини-музее «Картинная галерея» мы столкнулись с проблемой, что дети четырех лет еще не готовы воспринимать картины в полной мере, поэтому в работе с детьми этого возраста мы сделали акцент на знакомство с работами и книгами художников-иллюстраторов. Опыт показал, что наиболее продуктивной будет работа с детьми, начиная с 5 лет. В этом возрасте у детей сформированы умение видеть, способность наблюдать, замечать, анализировать и размышлять об увиденном.

В сетке образовательной деятельности время для совместной деятельности в «Картинной галерее» выбрано оптимально: так, чтобы дети получили большое удовольствие от посещения мини-музея, где можно расслабиться,

помечтать, порассуждать. После проведенного времени в «Картинной галерее» для закрепления полученной информации проводится небольшая творческая работа и мини-выставка в группе: это может быть и рисунок, и интересный рассказ по теме, игра, книжка, и многое другое.

Особо следует отметить художественные картины современной и классической живописи. Наш детский сад поставил перед собой цель – собрать репродукции отечественной пейзажной классики: «Золотая осень» и «Март» И. И. Левитана, «Золотая осень» И. С. Остроухова, «Золотая Осень. Слободка» И. И. Левитана, «Перед грозой», «Зима» «Утро в сосновом бору» И. И. Шишкина, «Ранняя весна» С. Ю. Жуковский и др.

Репродукции оформлены в рамы и расположены в соответствии с временем года и темой НОД. В «Картинной галерее» функционируют выставки, цели которых – учить детей смотреть картины, замечать красоту и наслаждаться ею, выбирать то, что больше нравится, то есть развивать у детей дошкольного возраста художественное восприятие произведения. Картины рассредоточены в пространстве, как на настоящих выставках в музеях и специальных залах. Наиболее ценные и значимые произведения организаторы таких выставок размещают в отдельном зале, на отдельной стене и обязательно на однотонном фоне серого или любого светлого оттенка.

Во-первых, это позволяет сосредоточиться на картине, спокойно рассмотреть и почувствовать ее, что имеет особое значение для маленьких детей, у которых неустойчивое внимание, недостаточно развитое восприятие и еще не развита художественная оценка.

Во-вторых, важно, чтобы дети не мешали друг другу, для этого картины расположены на достаточном расстоянии

друг от друга. Художественный взгляд, переживания, эстетическая оценка – это более тонкие умения, чем познавательные, и сформировать их труднее. Именно поэтому необходимы специальные условия, например, музыкальное сопровождение – музыка, которая создает и подсказывает настроение картин. При желании можно сесть на мягкую лавочку, и сидя на ней, погружаться в мир живописи.

В-третьих, детям необходимо предоставить свободу при осмотре выставки, свободу выбора картин для созерцания, чтобы у них возникали собственные чувства, а не навязанные, чтобы появилась самостоятельность в переживаниях и оценке. Детей следует научить ходить по выставке спокойно, без шума и торопливости. Такие выставки художественных картин в детском саду – это прелюдия посещения музеев, начало духовного развития [5; 10].

Перед педагогами стоят непростые задачи – подготовить дошкольника к восприятию сложного символического языка, научить ребенка «расшифровывать» этот язык, понимать его. Следует ценить и уважать мнения детей и не навязывать им мнение воспитателя. Для получения наилучшего результата необходимо тесное сотрудничество воспитателя и музыкального руководителя. Педагоги ДОО прослушали курс семинаров «Методическая подготовка воспитателей к работе по реализации задач художественного развития детей в ДОО» (16 ч.).

Итак, мы собрали коллекцию из бо-

лее 20 картин, а также различный дидактический и методический материал. К работе активно подключились родители: они приносят различные книги о музеях нашей страны, о художниках, делятся с нами своими картинами.

Работая в этом направлении, мы понимаем, что музейная педагогика не ставит перед собой задачи сформировать из детей специалистов-искусствоведов, грамотно рассуждающих о периодах творчества Левитана или Шишкина. Это не главное. Важно видеть в ребенке гармонично развитую личность. Развивать чувство прекрасного, способность чувствовать и понимать красоту окружающего мира, умение высказывать и защищать собственное мнение. Образовательная деятельность в рамках музейной педагогики является эффективным способом развития речи современного ребенка, она побуждает ребенка активно и творчески мыслить, размышлять об увиденном, делиться впечатлениями с родителями.

Таким образом, современные тенденции включения музейной педагогики в процесс художественно-эстетического воспитания помогают дошкольникам распознавать особо ценные с исторической или художественной точек зрения предметы, бережно относиться не только к музейным экспонатам, но и к предметному миру в целом. В дальнейшем полученные представления и впечатления становятся содержательной основой для разнообразной художественно-творческой детской деятельности.

Список литературы

1. Ахтырская Ю. В., Коришуненко Ю. М., Тугушева Ю. Н., Ирани С. И. *кызы*. Современные аспекты музейной педагогики в ДОО // Научные исследования: теория, методика и практика: материалы Междунар. науч. практич. конф. – Чебоксары: Интеграктив плюс, 2017. – С. 64–69.
2. Безрукова М. И., Волкова Н. Н. Музейная педагогика в системе дошкольного образования и воспитания // Образование и воспитание. — 2018. – № 3. – С. 9–11.

3. *Вербенец А. М., Столяров Б. А., Зуева А. В., Зудина М. А., Коршунова О. А.* Мы входим в мир прекрасного: образовательная программа и методические рекомендации для педагогов дошкольных образовательных учреждений, музейных педагогов и студентов. – СПб., 2008. – 7 с.

4. *Завьялова Т. А.* Роль музейной педагогики в организации развивающей предметно-пространственной среды ДОО // Наука в мегаполисе. – 2018. – № 2 (6). – С. 10.

5. *Малюшова Н.* Здравствуй, музей // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 11. – С. 24–29.

6. *Марущак Е. Б., Ерофеева С. А.* Инновационные практики организации мини-музея для дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации // Вестник педагогических инноваций. – 2019. – № 2 (54). – С. 120–127.

7. *Морозова А. Н.* Музейная педагогика: Из опыта методической работы / под ред. А. Н. Морозовой, О. В. Мельниковой. – М.: Сфера, 2006. – 416 с.

8. *Рыжова Н., Логинова Л., Даниюкова А.* Мини-музей в детском саду. – М: Линка-Пресс, 2008. – 256 с.

9. *Столяров Б. А.* Педагогические аспекты образовательной деятельности музея: учебное пособие для музейных педагогов и студентов гуманитарно-художественных вузов. – СПб.: ГРМ, 2013. – 316 с.

10. *Тихонова О. Г.* Дошкольнику о музейной культуре: методическое пособие для воспитателей, педагогов ДООУ и родителей. – М.: АРКТИ, 2006. – 75 с.

11. *Троянская С. Л.* Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности: учебное пособие. – Ижевск: Научная книга, 2007.

12. *Чумалова Т.* Основные принципы музейной педагогики: путешествие на машине времени // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 3. – С. 58–63.

Кузнецова Елена Белусовна

Кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: kuz 5442@yandex.ru

Малыгина Анастасия Константиновна

педагог-психолог, МАДОУ «Детский сад № 81», г. Новосибирск.

E-mail: anastasiamak17@gmail.com

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ТЕРАПИИ

В статье рассматривается влияние элементов арт-терапии на развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации. Игротерапия, сказкотерапия и изотерапия (элементы арт-терапии), часто используемые специалистами в психокоррекционной работе с детьми, имеющими проблемы со здоровьем, в нашей работе представлены как средства развития воображения у детей 5–6 лет общеразвивающей группы в педагогическом процессе дошкольного учреждения. Опираясь на ведущий вид деятельности детей – игру, педагог включает игротерапию, сказкотерапию, изотерапию в занимательной, игровой форме в разные формы организации старших дошкольников, что способствует развитию воображения детей старшего дошкольного возраста и влияет на формирование творческой личности.

Ключевые слова: развитие воображения, педагогический процесс, арт-терапия, игротерапия, сказкотерапия, изотерапия, общеобразовательная группа дошкольного образовательного учреждения.

Kuznetsova Elena Belousova

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor of Department of preschool education's theory and methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.

E-mail: kuz 5442@yandex.ru

Malygina Anastasia Konstantinovna

Educational psychologist, the kindergarten № 81, Novosibirsk.

E-mail: anastasiamak17@gmail.com

PRESCHOOLERS' IMAGINATION DEVELOPMENT USING ART THERAPY'S ELEMENTS

Art therapy elements' influence on preschoolers' imagination development in a preschool educational organization is considered in the article. Game therapy, fairy tale therapy and isotherapy (art therapy elements), which are often used by psychocorrection work specialists with children with limited health opportunities, are presented as a means of preschoolers' imagination development in the preschool educational institution's general developing group's pedagogical process. The teacher uses game therapy, fairy tale therapy, isotherapy by an entertaining, playful way in different preschoolers' organization forms, based on the children's leading activity – game. Thus the preschoolers' imagination development is realized, this process impact on the future creative personality formation.

Современное образование ориентировано на развитие творческой личности, которая не только обладает глубокими и разнообразными знаниями, но и имеет возможность применять их в решении творческих задач. В целях формирования креативной личности, способной оперативно реагировать на происходящие вокруг изменения, необходимо уделять особое внимание развитию воображения в период дошкольного детства, который является сензитивным для развития психических процессов и способностей у каждого ребенка.

Большинство современных детей имеют некоторые сложности воображения, которые выражаются, например, в затруднении или невозможности придумать новые игры, создать неординарные объекты, постройки, использовать в полной мере предметы-заместители. У современного ребенка очень редко возникает желание применять предметы-заместители, поскольку у него уже имеется целый арсенал готовых игрушек на любой вкус, которые можно купить в магазине. Возникает противоречие: с одной стороны, в детстве необходимо развивать воображение, с другой – продаваемые игрушки и детские игры в магазинах часто дают уже готовые решения для ребенка, не побуждают их думать, придумывать, воображать. Поэтому педагогам и родителям необходимо создавать условия в детском саду и дома для развития воображения у ребенка, поскольку развитое воображение способствует формированию личности и реализации творческого потенциала человека.

Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста важно еще и потому, что на следующем этапе обучения – в школе – эти творческие навыки пригодятся. От уровня развития вооб-

ражения зависит способность усваивать материал и применять для решения проблем нетрадиционные, оригинальные способы.

Теоретический аспект нашей работы составляют исследования Л. С. Выготского [3], О. М. Дьяченко [5], Е. О. Смирновой [12], Д. Б. Эльконина [15] и др. С точки зрения названных психологов, воображение больше чем другие познавательные психические процессы связано с чувствами человека; оно не только выступает предпосылкой эффективного усвоения новых знаний, но и является условием для преобразования уже имеющихся знаний и способствует саморазвитию личности [2]. Развитие воображения связано с развитием игровой деятельности ребенка, а также с овладением детьми творческими видами деятельности: конструктивной, музыкальной, изобразительной, художественно-литературной [4].

Воображение – это процесс преобразования представлений, которые отражают реальную действительность, и воспроизводят на этой основе инновационные представления [15]. Е. О. Смирнова выделяет три стадии развития воображения человека: 1) преобладание вымысла, фантазии, сказок; 2) сочетание фантазии с практической деятельностью; 3) полное подчинение воображения интеллекту [12].

Ребенок дошкольного возраста находится на первой стадии. В раннем возрасте игры только закладывают фундамент для полноценного развития способности фантазировать и представлять. В три года появляется способность выражать возникающие образы словами. В младшем дошкольном возрасте ребенок учится составлять последовательность действий для получения желаемого результата при решении задачи

и закрепляет это умение до пяти лет. Наконец, в старшем дошкольном возрасте ребенок уже способен воссоздавать оригинальные и содержательные образы. Его деятельность теперь включает элементы творчества, а способность фантазировать приобретает активный характер.

Как отдельный вид воображения психологи выделяют фантазию [3]. Фантазия – своеобразный вид творчества, преобладающий в дошкольном возрасте. Фантазия – это сложение образов из увиденных предметов и явлений. Наиболее доступными и увлекательными для ребенка из продуктов деятельности фантазии являются сказки и игры. Через игру и сказку можно оказать воздействие на фантазию ребенка, а следовательно, на его интеллектуальные способности и чувства.

Большие возможности для решения указанных задач заложены в арт-терапии, в которой ребенок получает удовольствие и от самого процесса, и от получения определенного результата. Арт-терапия направлена на развитие чувств и эмоций, на раскрытие творческого потенциала индивида, что неразрывно связано с воображением. Для развития воображения у детей дошкольного возраста можно использовать такие элементы арт-терапии, как игротерапия, сказкотерапия и изотерапия, поскольку именно они максимально приближены к естественной деятельности ребенка дошкольного возраста: игра – ведущий вид деятельности, в котором уровень развития воображения влияет на разнообразие, длительность игровых действий; изобразительная деятельность, в которой ребенок оказывается творцом и изобретателем; восприятие и чтение художественной литературы, в процессе которого ребенок учится моделировать и анализировать поведение и характер героев. Исходя из вышесказанного, для детей дошкольного возраста целесо-

образно применение таких элементов арт-терапии, как игротерапия, сказкотерапия и изотерапия.

Анализ современной литературы показал, что арт-терапия в основном используется как средство коррекции психологических качеств ребенка (И. В. Иванова, Ю. В. Белкина [8], Т. Т. Игумнова, Н. А. Осева [7]); как средство работы с детьми с проблемами здоровья (Ю. В. Бабилова [1], М. Ю. Хозяинова, Г. А. Новикова, Л. А. Новикова [14]. В исследованиях А. А. Чекмановой [13], О. Г. Петруниной, А. И. Свотиной [11] арт-терапия включена в разные виды детской деятельности (например, изобразительной, где с помощью игротерапии, изотерапии осуществляют эмоциональное развитие детей дошкольного возраста).

С целью изучения влияния элементов арт-терапии на развитие воображения у детей 5–6 лет в условиях дошкольной образовательной организации было организовано исследование на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения г. Новосибирска «Детский сад № 70 “Солнечный город”».

В нашей работе мы будем опираться на определение М. В. Киселевой [9; 10], которая под арт-терапией понимает метод психокоррекции, раскрывающий творческий потенциал человека, высвобождающий его скрытые энергетические ресурсы, помогающий найти оптимальные способы решения проблем. Инновацией в нашей работе будет использование арт-терапии как метода развития воображения и творческих способностей детей старшего дошкольного возраста общеразвивающей группы.

Арт-терапия в процессе работы с детьми направлена на решение следующих задач:

1) развивающей – развитие основных психических процессов (воображения, мышления, памяти, речи, восприятия),

усвоение детьми опыта творческой активности и структуры творческого процесса;

2) психопрофилактической – формирование положительной самооценки, реализация творческого потенциала ребенка, развитие навыков коммуникации, способности к самостоятельному принятию решений и проявлению инициативы, навыков психической саморегуляции и способности к конструктивному выражению эмоций, способствующих их более успешной адаптации к школе и обществу;

3) психокоррекционной – коррекция нежелательных состояний и форм поведения, повышение самооценки.

В нашей работе главная задача арт-терапии – развивающая, она будет реализовываться в формирующем эксперименте через использование некоторых элементов арт-терапии (игротерапия, изотерапия, сказкотерапия) для развития воображения детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе дошкольного учреждения. Дадим краткую характеристику используемых в нашей работе элементов арт-терапии.

1. *Игротерапия*. М. В. Киселева под игротерапией понимает использование игры, оказывающее сильное влияние на развитие личности, способствующее снятию напряжения, поднятию самооценки и созданию доверительных отношений между людьми [9; 10]. Развитие воображения в игротерапии происходит постоянно: ребенок воображает игровую ситуацию, воспроизводит ранее увиденные и усвоенные модели поведения взрослых, преобразуя их в сюжете, придумывает необычных героев, наделяет их несуществующими деталями, то есть активно включает процесс воображения в игру.

Цель игротерапии – не менять и перестраивать ребенка, не учить его специальным поведенческим навыкам, а дать возможность ребенку выразить пережи-

вания через игру и проявить творческую активность в решении жизненных ситуаций.

При организации игровой деятельности детей необходимо выполнение определенных условий:

1) добровольность участия ребенка в игре;

2) непосредственное участие взрослого в игре. Своими действиями, эмоциональным общением с детьми педагог вовлекает их в игровую деятельность, делает ее важной и значимой для них;

3) многократное повторение игр, поскольку дети постепенно принимают и усваивают новые знания;

4) поощрение игровой самостоятельности детей, создание в процессе игры нестандартных ситуаций, предоставление каждому участнику игры возможности выбрать персонажа, проявить свои интересы и способности.

2. *Изотерапия*. Значимость изотерапии при развитии воображения в том, что ребенка увлекают нетрадиционные изобразительные средства, с помощью которых возможно создать любые невозможные формы и структуры предметов; у ребенка возникает необходимость представления обычных предметов и явлений в необычных формах (например, представить определенный цвет эмоций, нарисовать настроение и др.), что заставляет воображение активизироваться.

Для изотерапии подходят все виды художественных материалов: краски, карандаши, восковые мелки, пастель, бумага различной фактуры, цвета и размера, кисти разных размеров и жесткости, глина, сыпучие продукты, засушенные листья и др. Кроме того, в изотерапии популярны рисование пальцами и ладонями, способствующее выражению «запертых» внутри фантазий; пульверизатором, губкой или ватными палочками. Тщательно подобранный материал будет способствовать наиболее эффективному решению задач изотерапии [11].

Необычные материалы и оригинальные техники привлекают детей тем, что здесь не присутствует слово «нельзя», можно рисовать, чем хочешь и как хочешь, и даже можно придумать свою необычную технику. Дети испытывают положительные эмоции, что в некоторой степени активизирует воображение. Развивающее воздействие изотерапии на творческий потенциал ребенка заключается в том, что она не только интересна как игровые манипуляции, но и предоставляет ребенку условия для расширения способов изображения и, соответственно, активизирует деятельность воображения, выявляя одно из его свойств – видение целого раньше частей.

3. *Сказкотерапия* – «элемент арт-терапии, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития воображения и творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром [9]. В процессе сказкотерапии ребенок представляет образ героя, «рисует» его внешность и поведение, продумывает причинно-следственные связи поступков героя, придумывает недостающие фрагменты и детали, воображает альтернативную концовку сказки – все это наилучшим образом активизирует процесс воображения.

М. В. Киселева рекомендует следующие приемы работы со сказками [9]:

- анализ сказок – интерпретация и осознанное представление основной мысли, содержащейся в сказке, причин поведения персонажей, поиск альтернативных путей решения проблемы. Этот прием целесообразно применять в работе с детьми от пяти лет;

- рассказывание сказок. В этом методе очень ярко проявляются фантазия, воображение, способность размышлять. Детям предлагают рассказать сказку от первого, третьего лица или других действующих лиц. Можно в сюжете знако-

мой сказки выделить второстепенного персонажа и рассказать историю от его лица;

- переписывание сказок. Применение целесообразно тогда, когда ребенку что-то не нравится в существующей сказке: сюжет в целом, характер героя, поворот событий или концовка;

- постановка сказок с помощью кукол. Позволяет проявлять ребенку эмоции, которые он по каким-то причинам не может выразить в обычной жизни;

- сочинение сказок. В каждой сказке заложен определенный базовый сюжет – появляется главный герой, растет, при каких-то обстоятельствах покидает место своего привычного обитания и отправляется в путешествие, где переживает цепь событий, побеждает зло и возвращается. Так, в образном виде проявляется становление личности человека, что можно проследить при работе с детьми [6];

- рисование по мотивам сказки. Дальнейшая работа строится с рисунком.

Исходя из вышеизложенного, можно отметить, что метод сказкотерапии – это метод, использующий форму для интеграции личности, развития воображения, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром. Сказка ненавязчиво учит ребенка, в интересной форме рассказывает о приключениях других людей или сказочных героев, а выводы ребенок уже делает сам, соотнося получаемую информацию со своим жизненным опытом.

Исходя из вышесказанного, мы выдвинули предположение, что использование в работе с детьми дошкольного возраста элементов арт-терапии, таких как игротерапия, сказкотерапия и изотерапия, будут способствовать развитию воображения у детей старшего дошкольного возраста, поскольку названные компоненты являются наиболее приемлемыми для работы педагога с детьми дошкольниками и максимально приближены к детским видам деятельности.

В исследовании принимали участие 15 детей подготовительной группы, возраст которых от 6 до 7 лет, муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения города Новосибирска «Детский сад № 70 “Солнечный город”».

На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня развития творческого воображения у детей с использованием следующих методик.

1. Методика О. А. Белобрыкиной «Автомобиль без колес» и «Два зонтика Оле-Луколке» [2]. Детям предлагалось нарисовать несуществующий сказочный предмет (например, несуществующий автомобиль, у которого вместо обычных колес какие-либо сказочные предметы). Предмет оценивался по следующим критериям: оригинальность формы изображенного предмета, оригинальность цветового решения, оригинальность сказочного предмета.

2. Методика О. М. Дьяченко «Сочини сказку» (свою, несуществующую) [5]. Детям предлагалось сочинить свою сказку.

Результаты констатирующего исследования показали следующее:

1) 3 ребенка – 20 % – имеют высокий уровень развития воображения: придуманный автомобиль имеет оригинальную форму и цветовое решение; оригинальные замещающие предметы (непохожие на обычное колесо, на обычные зонтики); использовали нетрадиционную технику рисования; придумали сами и изложили развернутую сказку;

2) 7 детей – 47 % – имеют средний уровень развития воображения: придумана оригинальная форма автомобиля, но малооригинальный предмет, замещающий колесо, – круг; смешивают цвета; форма зонтов, приближена к реальным, но имеет оригинальные детали (различные украшения в виде узоров и цветов); были внесены существенные элементы новизны в известную сказку;

3) 4 ребенка – 27 % – имеют низкий уровень развития воображения: изображен реальный автомобиль с обычным колесом и неоригинальные формы зонтов, похожие друг на друга; в рисунке присутствует не более двух цветов; отсутствуют украшения; дети пересказывали знакомую сказку, но с внесением новых элементов;

4) 1 ребенок – 6 % – имеет очень низкий уровень развития воображения: автомобиль реальной формы с обычным колесом; цвет рисунка однотонный; неоригинальные формы зонтов; цветовая палитра однотонная, одинаковая для обоих зонтов; отсутствуют украшения; просто пересказал знакомую сказку.

По результатам диагностики, 33 % детей имели низкий уровень развития творческого воображения, такая ситуация требовала проведения целенаправленной развивающей работы.

На формирующем этапе нами был разработан перспективный план по развитию воображения у детей подготовительной группы с использованием элементов арт-терапии (игротерапии, сказкотерапии и изотерапии). Работа планировалась и проводилась системно, последовательно в течение четырех месяцев через педагогический процесс в подготовительной группе в трех направлениях: 1) посредством организации образовательной деятельности педагога (занятий) с детьми; 2) совместной деятельности педагога с детьми в разные режимные моменты в первую и вторую половину дня; 3) организации развивающей предметно-пространственной среды.

Приведем некоторые примеры работы с детьми с использованием игротерапии, изотерапии, сказкотерапии по направлениям перспективного плана.

Первое направление работы.

1. Тема занятия «Времена года». Игротерапия «Цветок».

Под музыку «Танец цветов» П. И. Чайковского дети складывают ладони вместе,

изображая стебелек, затем раздвигают центральные части ладоней, формируя «бутоны». И, наконец, раскрывают пальцы веером: цветок распускается. Нужно поддержать раскрытый цветок, ощутить напряжение в пальцах рук, затем потрясти кистями и расслабить руки.

2. Тема занятия «Дикие животные». Игротерапия «Я такой».

Ребенок выбирает животного, на которого похож, изображает его, проходя внутри круга. Остальные вытягивают руки и гладят его. Дети описывают каждого животного и как с ним можно подружиться.

3. Тема занятия «Пернатые друзья». Игротерапия «Дрозд».

Развитие навыков общения, воспитание доброжелательного отношения к сверстникам.

Дети делятся на пары, повторяют за педагогом слова и действия:

– Я дрозд. *(Показывают на себя.)*

– И ты дрозд. *(Показывают на своего партнера.)*

– У меня нос. *(Дотрагиваются до своего носа.)*

– У тебя нос. *(Дотрагиваются до носа своего партнера.)*

– У меня губки сладкие. *(Дотрагиваются до своих губ.)*

– У тебя губки сладкие. *(Дотрагиваются до губ своего партнера.)*

– У меня щечки гладкие. *(Гладят свои щеки.)*

– У тебя щечки гладкие. *(Гладят щеки своего партнера.)*

4. Тема «Новогодние праздники». Игротерапия «Желание».

Дети стоят в кругу, передают по кругу «волшебный» предмет и говорят пожелание следующему ребенку. При этом необходимо улыбаться, называть друг друга по имени и говорить нежные, ласковые слова.

– Алена, какая ты сегодня нежная.

– Женя, какая ты сегодня приветливая.

– Степа, какой ты сегодня ласковый.

– Никита, какой ты сегодня веселый.

Ребенок должен ответить «спасибо» и передать пожелание дальше.

5. Тема занятия «Волшебница Зима». Изотерапия «Волшебница Зима».

С помощью соли дети пальчиками создают рисунок снежинки на бумаге.

6. Тема занятия «Волшебные краски Мороза». Изотерапия «Волшебные краски».

Создание детьми-волшебниками «волшебных красок» из муки, соли, клея и пищевых красителей. Рисование картин-открыток для Деда Мороза из полученных «волшебных красок» с помощью пластиковых ложек.

7. Тема «Зимняя рябина». Изотерапия «Зимняя рябина».

Рисование с использованием нетрадиционной техники – выдувания и пальчиковых красок.

8. Тема «Секреты дружбы». Сказкотерапия «Роза и Ромашка».

Чтение сказки, обсуждение проблемы и поиск путей ее решения.

9. Тема «Добродеи». Сказкотерапия «Кто обидел мальчика?».

Составление рассказа по картинке, обсуждение ситуации, поиск путей решения.

10. Тема «Сокровища королевы Зимы». Сказкотерапия «Сочините сказку»

В.: «Представьте, что вы сказочники и вам нужно сочинить волшебную сказку. Главными героями в ней будете вы сами. Каких сказочных героев вы возьмете с собой в сказку? В какие приключения вы попадете? Как вам будут помогать сказочные герои?»

Дети выбирают по четыре карточки с изображениями сказочных персонажей: один персонаж – главный герой, остальные три – те, кого он возьмет с собой в сказку. Придумав сказку, каждый ребенок по очереди рассказывает ее, отвечая на вопросы психолога.

Второе направление работы – совместная деятельность воспитателя с детьми в разные режимные моменты.

1. Настольная игра «Времена года».
2. Подвижная игра «Я змея».
3. Дидактическая игра «Следы на снегу».
4. Беседа «Откуда берутся снежинки».
5. Беседа «Мое настроение».
6. Дидактическое упражнение «Изобрази эмоцию».
7. Чтение сказки Ш. Перро «Подарки феи».
8. Дидактическая игра «Мое изобретение».
9. Малоподвижная игра с мячом «Кто больше знает вежливых слов».

Третье направление – создание развивающей предметно-пространственной среды в группе.

В группе была обновлена развивающая предметно-пространственная среда с учетом возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста и элементов арт-терапии: изотерапии, сказкотерапии, игротерапии. Среда позволяет каждому ребенку выбрать занятие по интересам и самостоятельно организовать свою деятельность, которая будет направлена на развитие ребенка, в том числе воображения.

1. Уголок чтения пополнился текстами таких арт-терапевтических сказок, как «Яблони», «Случай в лесу», «Снежинка Задавака», «Роза и Ромашка», «Горка», «История Голубого города». Кроме того, в уголок мы добавили карточки для самостоятельного составления рассказа, такие как «Кто обидел мальчика?» и «Подарок».

2. В уголке для сюжетно-ролевых игр добавлены атрибуты изобретателя: халат, блокноты «для чертежей». Дети имеют возможность собирать «детали» для своих изобретений в любых уголках группы.

3. Уголок творчества обогащен пальчиковыми красками и трубочками для выдувания узоров из краски.

4. В рабочем уголке представлены материалы для самостоятельной деятельности детей: листы для рисования, карандаши простые и цветные.

После формирующего эксперимента с группой детей 6–7 лет был проведен контрольный эксперимент: повторная диагностика уровня развития воображения по тем же методикам, которые использовались в констатирующем эксперименте: О. А. Белобрыкиной «Автомобиль без колес» и «Два зонтика Оле-Лукой», О. М. Дьяченко «Сочини сказку» [5].

Проведя сравнительный анализ результатов диагностики детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах, мы выявили, что в результате проведенной работы показатели уровня развития воображения у детей изменились в лучшую сторону: 4 ребенка – 27 % – имеют высокий уровень развития воображения; 8 детей – 54 % – средний уровень развития воображения; 3 ребенка – 20 % – имеют низкий уровень развития воображения; 0 % – детей с очень низким уровнем развития воображения наша диагностика не выявила.

Сравнительный анализ результатов диагностики уровня воображения у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах наглядно продемонстрировал изменение показателей в лучшую сторону, что говорит об эффективности проведенной нами развивающей работы с использованием элементов арт-терапии в развитии воображения.

Итак, если в педагогическом процессе детского сада (а это непосредственная образовательная деятельность и совместная деятельность воспитателя с детьми в разные режимные моменты) педагогом будут использоваться элемен-

ты арт-терапии, то развитие творческого воображение детей 5–7 лет будет более эффективным. Используемые элементы арт-терапии (изотерапия, сказкотерапия, игротерапия) применяются как средство не только эмоционального развития и коррекции детей, но и развития воображения, креативности, творчества у детей общеразвивающей группы, что составляет новизну нашей работы.

Список литературы

1. *Бабикова Ю. В.* Развитие воображения у детей с ЗПР 5–7 лет посредством методов арт-педагогике // Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей, специалистов, семей (родителей и детей с ОВЗ). – Пермь, 2017. – С. 92–93.
2. *Белобрыкина О. А.* Психологический практикум: Диагностика развития самосознания в детском возрасте. – СПб: Речь, 2006. – 320 с.
3. *Выготский Л. С.* Вопросы детской психологии. – М.: Юрайт, 2017. – 200 с.
4. *Григорьева О. А.* Особенности развития творческого воображения старших дошкольников // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 11 (43). – С. 129–130.
5. *Дьяченко О. М.* Развитие воображения дошкольника. – М.: Междунар. образ. и психол. колледж, 2016. – 130 с.
6. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2000. – 310 с.
7. *Игумнова Т. Т., Осеева Н. А.* Арт-терапия и ее использование в практике дошкольного учреждения // Психология, социология и педагогика. – 2018. – № 2 (77). – С. 1.
8. *Иванова И. В., Белкина Ю. В.* Арт-терапия как средство агрессивного поведения ребенка // Современное начальное образование, традиции и инновации: сборник материалов научно-практической конференции, посвященной 60-летию факультета начального образования КГУ им. К. Э. Циолковского / сост. В. Н. Зиновьева. – Калуга, 2018. – С. 104–108.
9. *Киселева М. В.* Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
10. *Киселева М. В.* Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.
11. *Петрунина О. Г., Свотина А. И.* Арт-терапия на занятиях ИЗО в дошкольных и школьных учреждениях // Теоретические и практические аспекты развития музыкально-эстетического образования: сборник статей / науч. ред. О. В. Грибкова. – М., 2017. – С. 195–204.
12. *Смирнова Е. О.* Детская психология: учебное пособие для высш. пед. учеб. заведений. – М.: Владос, 2013. – 368 с.
13. *Чекманова А. А.* Методы и приемы развития креативности детей дошкольного возраста // Педагогические традиции в развитии современной личности: сборник научных трудов. – Елец, 2018. – С. 104–106.
14. *Хозяинова М. Ю., Новикова Г. А., Новикова Л. А.* Арт-терапия в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Инновации в науке: пути развития: материалы X Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2019. – С. 215–218.
15. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. – М.: Академия, 2015. – 384 с.

Михайлова Александра Игоревна

*Студентка 3 курса, Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск Курганской области. E-mail: alexsandra9898@bk.ru*

Крежевских Ольга Валерьевна

*Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики
дошкольного образования, Шадринский государственный педагогический
университет, г. Шадринск Курганской области. E-mail: mailolga84@mail.ru*

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ИГР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье анализируются потенциальные возможности и риски применения мультимедийных игр в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения. Исходной авторской позицией является то, что современному педагогу важно уметь не только использовать готовый цифровой продукт, но и производить собственный, новый, оригинальный. Основная идея статьи – цифровые технологии в системе дошкольного образования позволяют добиться уникальных результатов в области развития психических процессов ребенка, таких как мышление, речь, восприятие, они дополняют традиционные педагогические средства, обогащают их. Цель статьи – на основе рассмотрения проблем в сфере применения цифровых продуктов в системе дошкольного образования описать процесс создания мультимедийных игр для детей дошкольного возраста. Авторским результатом являются мультимедийные игры, способствующие решению образовательных задач, связанных с подготовкой к обучению грамоте, краеведческим и экологическим образованием, развитием речи. С помощью цифровых технологий мы добились эффекта присутствия (речь, анимация), обратной связи (реакции на выполнение задания), игровой мотивации (знакомый мультипликационный герой просит, предупреждает, напоминает, поясняет).

Ключевые слова: цифровизация в образовании, цифровые технологии, информационно-коммуникационные технологии, мультимедийные игры, анимации, мультимедийный герой, электронный ресурс.

Mikhailova Alexandra Igorevna

*3rd year student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Kurgan region.
E-mail: alexsandra9898@bk.ru*

Krezhevskikh Olga Valerievna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk,
Kurgan region. E-mail: mailolga84@mail.ru*

DIGITALIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION: THE POSSIBILITY OF USING MULTIMEDIA GAMES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article deals with the problems of digitalization of preschool education. The potential of multimedia games application in the educational process of preschool educational institution is analyzed, risks are specified. The original author's position is that it is important for a modern teacher to be able not only to use the finished digital product,

but also to produce his own, new, original. The main idea of the article – digital technologies in the system of preschool education allow to achieve unique results in the development of mental processes of the child, such as thinking, speech, perception. The purpose of the article is to describe the process of creation of multimedia games for preschool children on the basis of consideration of problems in the sphere of application of digital products in the system of preschool education. The result is multimedia games that contribute to the solution of educational problems associated with the preparation for literacy, local history and environmental education, speech development. With the help of digital technologies, we have achieved the effect of presence (speech, animation), feedback (reaction to the task), game motivation (familiar cartoon character asks, warns, reminds, explains).

Keywords: digitalization in education, digital technologies, information and communication technologies, multimedia games, animation, multimedia hero, electronic resource.

Введение в проблему. Современное общество стремительно изменяется благодаря научно-техническому прогрессу. Новым эволюционным уровнем образования является его цифровизация, целью которой – создание возможностей для развития ребенка с учетом его природных особенностей и интересов.

Цифровизация подразумевает применение цифровых технологий, которые используются в электронике, в первую очередь информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а также игровых автоматов, цифровых плееров, 3D-телевизоров, робототехники, электронных измерительных приборов, электротехники, смарт-досок, видеокамер др.¹

Цифровые технологии активно внедряются в систему традиционного дошкольного образования для успешного обучения и воспитания. Они обеспечивают быструю реакцию на правильность или неправильность выполнения ребенком действий, что не может быть реализовано в условиях массового образования при традиционном подходе. Цифровые технологии учитывают возможности современного ребенка, предоставляют информацию в привычной для детей форме: звук – цвет – анимация. Кроме того, в новых социально-экономических условиях возрастает роль пе-

дагога-новатора, который не только использует в работе цифровые технологии, умеет работать в текстовых документах и мультимедийных программах, но и способен создавать, патентовать и использовать собственный образовательный продукт.

Основная проблема применения цифровых технологий в системе образования состоит в их неадаптированности к особенностям восприятия, внимания, мышления детей дошкольного возраста. Большинство игр для детей имеют затягивающий сюжет, что не позволяет вовремя закончить игровую деятельность и способствует превышению времени пребывания ребенка за компьютером. Сюжеты игр, как правило, рассчитаны на детей подросткового возраста, они не связаны с жизненными интересами детей. Если же компьютер применяется в образовательном процессе дошкольной организации, то чаще всего в виде презентаций, не нацеленных на активное, действенное освоение информации.

Цель статьи – на основе рассмотрения проблем в сфере применения цифровых продуктов в системе дошкольного образования описать процесс создания мультимедийных игр для детей дошкольного возраста, основанных на эффектах присутствия (речь, анимация), обратной связи (реакции на выполнение задания), игровой мотивации (знакомый мультипликационный герой просит, предупреждает, напоминает, поясняет).

¹ *Большой энциклопедический словарь* / под ред. Я. Гершович. – М.: АСТ, 2001. – 800 с.

Исследование основано на сравнительном анализе и обобщении исследований в области особенностей познавательной сферы детей дошкольного возраста и образовательной практики, что позволило при создании собственных мультимедийных игр использовать комплексный подход. В качестве определяющих идей для проектирования технологии создания мультимедийных игр выступили результаты исследований отечественных ученых.

Известный психолог А. Л. Венгер в качестве главных средств познания ребенком окружающего мира при переходе к дошкольному возрасту выделяет опосредованную, символическую имитацию образцов (в отличие от раннего возраста, в котором исполнение непосредственно имитирует образец), когда «содержанием ведущей деятельности становится моделирование окружающей ребенка действительности»².

В исследованиях А. В. Запорожца доказана важнейшая роль игры в психическом развитии дошкольника: игра «вооружает ребенка доступными для него способами активного воссоздания, моделирования с помощью внешних, предметных действий таких содержаний, которые при других условиях были бы недостижимыми и, следовательно, не могли быть по-настоящему освоенными»³.

Значение руководящей роли взрослого в процессе организации познавательно-исследовательской деятельности показано в исследовании Н. Ф. Талызиной. На основании экспериментальных данных ею установлено, что обобщение, происходящее в процессе этой деятельности, осуществляется лишь по тем свойствам предметов, которые вошли

в состав ориентировочной основы действий, направляемых на анализ этих предметов⁴.

Таким образом, методологической основой разработанных авторских игр является деятельностный подход.

Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании: «за» и «против». Специалисты в области цифровизации, проводя исследования, ведут дискуссию «за» и «против» этой тенденции в дошкольном образовании. Известные деятели дошкольного образования, выступающие «против» цифровых технологий: Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, И. И. Комарова, Л. М. Ножаева [1; 3; 11], – аргументируют свою точку зрения сведениями об их отрицательном влиянии на здоровье детей.

Как показывает опыт и исследования физиологов, гигиенистов и врачей (Е. Глушкова, Л. Леонова, З. Сазанюк, М. Степанова (см.: [12]), оптимальная для детей 5–6 лет длительность игры за компьютером составляет до 10 мин. не более двух раз в неделю. При соблюдении всех необходимых санитарно-гигиенических рекомендаций отрицательных влияний на зрение, осанку и нервную систему детей не обнаруживается.

Исследователи М. А. Арсенова, С. С. Хотькова видят в применении цифровых технологий положительные стороны [15]. Они обратили внимание на уникальные результаты в развитии мышления, речи, памяти и личности ребенка в целом при применении ИКТ.

Использование ИКТ при формировании элементарных математических представлений играет важную роль, обеспечивая активность детей при рассмотрении, обследовании и зрительном выделении ими признаков и свойств предметов,

² Венгер А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 23.

³ Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1986. – С. 241.

⁴ Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к механизмам обобщения // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 14.

формировании способов зрительного восприятия, обследования, выявления в предметном мире качественных, количественных и пространственно-временных признаков и свойств, а также развития зрительного внимания и зрительной памяти [5, с. 196–205].

Компьютерные технологии позволяют моделировать ситуации, с которыми ребенок не может столкнуться в непосредственном опыте, они позволяют действовать в этих ситуациях, реализуя потребность быть, «как взрослый»; открывают новые возможности социализации через принятие решений, самостоятельный выбор, активность в общественном пространстве; предоставляют информацию в игровой форме в сочетании с изображением, звуком, динамикой; дают возможность индивидуализации обучения [6, с. 110–113].

С. Пейперт указывает на преимущества мультимедийных технологий, состоящие в расширении арсенала средств педагога, помогают «достраивать» условия обучения, которые необходимы для эффективного решения развивающих и коррекционных задач, но не могут быть созданы за счет традиционных средств обучения [12, с. 224]. Это означает, что при применении цифровых технологий в образовании следует идти по пути дополнения традиционного образовательного процесса.

Программы, используемые непосредственно при работе с детьми, имеют строгие критерии в отношении формы, оформления информации, степени педагогической ценности, соответствия возрастным и личностным особенностям детей. Каждая из используемых программ направлена, в первую очередь, на развитие интеллектуальных, творческих, коммуникативных и познавательных способностей ребенка [3, с. 143–149].

С. Л. Новоселова, Л. А. Парамонова установили, что с помощью компьютера

в дошкольном образовании решаются следующие задачи: расширять представления воспитанников об окружающем мире, обогащать их словарный запас; повышать активность детей; обеспечивать наглядность; использовать наглядно-образный тип информации, который понятен детям дошкольного возраста, формировать положительные эмоции ребенка в процессе занятий, что является залогом успеха; способствовать развитию эффекта биологически-обратной связи (мгновенная оценка деятельности, контроль за результатом); подготовке к обучению (появляется положительная мотивация обучения, активизируется познавательная деятельность) [10].

Проблема использования мультимедийных технологий в образовательном процессе рассматривается в работах И. М. Мунасыпова [8], И. Г. Захаровой [2], О. Г. Смоляниновой [7] и др. И. М. Мунасыпов отмечает положительное влияние интерактивных игр на познавательную активность детей [8]. По его мнению, дошкольники не устают, у них прослеживается интерес к деятельности, на протяжении всего занятия остается позитивный настрой. И. Г. Захарова утверждает, что дозированное и рациональное использование цифровых игр способствуют развитию у детей представлений о «правильных» играх, становлению волевых качеств [2, с. 192].

Дети, не владеющие культурой выбора мультимедийной игры, отдают предпочтение «бродилкам» и «стрелялкам». Вызвать интерес к развивающим играм и избежать зависимости помогает коллективное участие. Играя вместе, дошкольники не погружаются в виртуальный мир, наблюдают друг за другом, подсказывают, активно принимают участие в обсуждении и вместе решают проблемные ситуации. Таким образом, ребенок не остается один на один с компьютером и сознательно находится в реальном мире.

Основы создания мультимедийной игры. Большинство современных мультимедийных игр можно подвести под современную классификацию, отнеся их к дидактическим. По мнению А. И. Сорокиной, дидактические игры – это игры с конкретными правилами, придуманными самими взрослыми, для целенаправленного обучения детей. Дидактические игры направлены на решение поставленных задач в воспитании и обучении дошкольников, а также они способны оказывать развивающее влияние [14, с. 9].

Современные цифровые технологии позволяют создать множество развивающих игр. Для разработки мультимедийной игры мы предлагаем использовать формат Microsoft Power Point. Рассмотрим процесс создания мультимедийной игры.

Для создания мультимедийных игр целесообразно применять программы «Dragand Drop», «Voice Spice Recorder», «Audio Cutter», а также мультимедийную презентацию. Нами были разработаны игры для детей дошкольного возраста, направленные на умственное воспитание дошкольников. В основе мультимедийных игр лежит принцип выбора. Например, в игре «Похож-не похож» детям предлагается из определенного количества слов выбрать одно, не похожее по звуковому составу на заданное, тем самым формируется фонетико-фонематический строй речи, позволяющий узнавать фонемы родного языка, развивать активное внимание, логическое мышление. Игра «Кто чем питается»: на слайде находятся трое диких животных, которые обитают в Курганской области, а рядом – продукты их питания; необходимо выбрать каждому животному характерную для него пищу. Аналогично игра «Найди лишнее»: детям предлагается рассмотреть ягоды, прослушать их название и выбрать ту, которая не растет в Зауралье; аналогично с птицами

и фруктами (по этому принципу построены и остальные игры).

Движение в игре создано на основе использования команды «Перенос объекта»: выделяем объект и в меню «Вставка» выполняем команду «Действие»; в открывшемся окне «Настройка действия», возле строки «Запуск макроса», ставим галочку и выбираем команду «Dragand Drop»

В разработанных нами играх заложен принцип автодидактизма, который заключается в автоматической реакции компьютера на правильность или неправильность выполнения задания. Так, в игре «Деревья и кустарники» дети знакомятся с новыми деревьями, после выполняют задание. Первое дерево – береза, задание предлагает отыскать березовый листок и перенести его. Если задание выполнено неверно, мультимедийный герой Чебурашка дает подробное объяснение его ошибки и еще раз знакомит с этим деревом, заостряя внимание на ошибке. Второе дерево – клен, необходимо найти само дерево, отличив его от дуба и тополя. Если задание было выполнено верно, то герой Чебурашка хвалит и поздравляет ребенка с выполненным заданием, в дальнейшем предлагает поиграть в остальные игры.

Герой в игре создает игровую мотивацию, он просит, поощряет, поясняет, обеспечивая высокий стандарт для выполнения игровых испытаний. Автоматическое воспроизведение звука осуществляется при открытии слайда, а также при нажатии на объекты и даже тогда, когда на них наводят курсор мыши. В презентации герой говорит голосом ее разработчика, который записан и изменен с помощью программных приложений для изменения голоса. В этом ресурсе использованы онлайн-программы Voice Spice Recorder и Audio Cutter, позволяющие до неузнаваемости менять звучание голоса: на роботизированный, демонический, мужской, жен-

ский, детский и т. д. Программы имеют понятный интерфейс и просты в применении. Этим достигается эффект присутствия героя.

Игровая мотивация обеспечивается тем, что любимый герой поощряет ребенка добрым словом, встречает его в каждом задании радостными эмоциями, а в случае неудач поддерживает и разъясняет его ошибку.

Эффект обратной связи достигается многими командами, к примеру, такими, как группировка. Для объединения изображений следует выделить одно изображение на клавиатуре нажать кнопку Shift и, удерживая ее, выделить другое изображение. Затем в меню «Работа с рисунками» выполнить команду «Группировать».

Для загрузки готового звука на слайд презентации необходимо выполнить следующее: выделить объект, в меню «Вставка» выбрать команду «Действие», затем в открывшемся окне выбрать вкладку «По наведении указателя мыши», возле строки «Звук» поставить галочку, чтобы поле звука стало активным, выбрать строку «Другой звук» и загрузить предварительно обработанный и сохраненный звук голоса.

Переход между слайдами осуществляется по гиперссылкам. Для создания гиперссылки необходимо выделить объект, который будет выступать в качестве ссылки, и выполнить команду «Гиперссылка» из меню «Вставка». При нажатии на кнопку «Гиперссылка» откроется окно, в котором следует выбрать следующие действия: «Связать с» – «Место в презентации». В соседнем окне выбрать слайд, на который будет осуществляться переход, и нажать кнопку «ОК».

Перенос объекта можно выполнить с помощью следующих действий: выделяем объект и в меню «Вставка» выполняем команду «Действие»; в открывшемся окне «Настройка действия», возле строки «Запуск макроса», ставим

галочку и выбираем команду «Dragand Drop».

Анимации мы добились путем настройки. Для этого необходимо выполнить следующий алгоритм: в меню «Анимация» выбрать команду «Настройка анимации» и на открывшейся панели применить алгоритм: «Добавить эффект – Пути перемещения – Выбрать нужное направление перемещения».

Анализ опыта применения разработанных мультимедийных игр позволяет говорить о том, что они вызывают у детей радостные эмоции, бодрое настроение во время образовательных занятий. Благодаря положительной атмосфере повышается интерес к полученному материалу, за счет этого знания лучше усваиваются, происходит формирование особых качеств личности: диалогичность мышления, самостоятельность в процессе выполнения заданий, творческая активность.

Вывод. Проблема цифровизации дошкольного образования продолжает оставаться дискуссионной. Однако очевидно, что современный дошкольник, являясь «цифровым аборигеном», лучше усваивает информацию при использовании схемы «звук – анимация – цвет». Образовательные инновации не должны внедряться вместо традиционных дидактических средств, они призваны обогащать педагогический процесс, делать его ориентированным на особенности восприятия, мышления и воображения современного ребенка. Поэтому нами разработаны мультимедийные игры, способствующие решению образовательных задач, связанных с подготовкой к обучению грамоте, краеведческим и экологическим образованием, развитием речи. Эти игры могут быть разработаны педагогами-практиками для решения разнообразных образовательных задач. Они основаны на эффекте присутствия (речь, анимация), обратной связи (реакции на выполнение задания), игро-

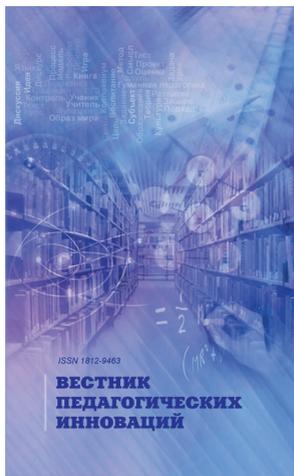
вой мотивации (знакомый мультипликационный герой просит, предупреждает, напоминает, поясняет).

Список литературы

1. *Верaksa Н. Е.* Организация проектной деятельности в детском саду // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2008. – № 3. – С. 26–33.
2. *Захарова И. Г.* Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
3. *Комарова Т. С., Москвина А. С., Третьяков А. Л.* Роль информационно-коммуникационных технологий в познавательном развитии детей дошкольного возраста // Проблемы современного образования. – 2019. – № 1. – С. 143–149.
4. *Комарова Т. С., Комарова И. И., Туликов А. В.* Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. – М: Мозаика-Синтез, 2011.
5. *Красильникова Л. В.* Информационно-коммуникационные технологии в математическом образовании детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-7. – С. 196–205.
6. *Кротова Т. В.* Информационно-коммуникативные технологии в образовании детей дошкольного возраста // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 4. – С. 110–113.
7. *Смолянинова О. Г.* Мультимедиа в образовании: монография. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2002. – 299 с.
8. *Мунасытов И. М.* Мультимедийные технологии как эффективное средство обучения // Актуальные проблемы технологического образования: труд, талант, творчество: материалы III Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – 2013. – С. 85–86.
9. *Новоселова С. Л., Пятке Г. П.* Компьютерный мир дошкольника. – М.: Новая школа, 1997. – 36 с.
10. *Новоселова С. Л., Парамонова Л. А.* Информатизация дошкольного уровня образования в России: начало положено в Москве // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 9. – С. 65–71.
11. *Ножаева Л. М.* Компьютер для детей: за и против. – М., 2014.
12. *Пейперт С.* Переворот в сознании: дети, компьютеры, плодотворные идеи. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
13. *Ретина Л. П., Зверева В. В., Парамонова М. Ю.* История исторического знания: пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2008. – 288 с.
14. *Сорокина А. И.* Дидактические игры в детском саду: пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.
15. *Хотякова С. С., Арсенова М. А.* Мультимедиа ресурсы как средство математического развития детей старшего дошкольного возраста // Научный аспект. – 2012. – № 4-1. – С. 56–60.

АВТОРАМ

Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей



1. «Вестник педагогических инноваций» – официальное издание научно-практического направления, учрежденное федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № ФС77-76344 от 19 июля 2019 г.), в котором публикуются ранее не опубликованные научные статьи, посвященные продвижению в научно-педагогической среде инновационных подходов в педагогике, разработок современных образовательных технологий, методов и технологий инновационного менеджмента в системе образования.

2. «Вестник педагогических инноваций» – рецензируемое научное издание. Материалы, поступившие в редакцию, проходят рецензирование с анализом новизны их содержания. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих ее тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.

3. Требования к материалам, подготовленным к печати.

3.1. Материалы должны быть подготовлены к печати, содержание статьи должно быть проверено автором на предмет грамматических, стилистических ошибок и отвечать научно-му стилю изложения материала.

3.2. Метаданные статьи на русском и английском языках:

- сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;
- название статьи (заглавными буквами);
- аннотация (не менее 500 символов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;
- ключевые слова (не менее 7).

3.3. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.

3.4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, оформляться в квадратных скобках, размещаться после цитаты из соответствующего источника. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5–2008.

3.5. Статьи отправлять по адресу: vestnik.ped.innov@gmail.com

3.6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

3.7. Подробная информация о журнале и правилах направления, рецензирования и опубликования научных статей журнала «Вестник педагогических инноваций» размещена на странице <http://nspu.ru/resursi/journals/vestnik/>

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы, отклоняются.

4. Направление заказов на индивидуальную подписку по адресу: 630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28. Редакция журнала «Вестник педагогических инноваций».

Подписной индекс журнала № 46820 по каталогу Агентства Роспечать («Пресса России») <http://www.pressa-rf.ru/cat/1/edition/f46820/>