

Международное движение содействия научно-техническому досугу молодежи MILSET
Межрегиональное общественное Движение творческих педагогов «Исследователь»
Институт образования Национального исследовательского университета –
Высшая школа экономики
Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО
Институт геохимии и аналитической химии имени В.И. Вернадского РАН
Федеральный институт развития образования
Федерация психологов образования России
Московский городской педагогический университет
Московское региональное отделение Российского психологического общества
Общероссийская детская общественная организация «Общественная Малая академия наук
“Интеллект будущего”»
ЧОУ «Хорошевская школа»
ГБОУ школа № 1553 имени В.И. Вернадского

Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций

Сборник докладов

IX Международной научно-практической конференции
«Исследовательская деятельность учащихся
в современном образовательном пространстве»

Том 2

Москва, 2018

УДК 37
ББК 94.3

Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций: Сборник докладов IX Международной научно-практической конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве». Том 2 / Под ред. А.С. Обухова. М.: МОД «Исследователь»; Журнал «Исследователь/Researcher», 2018. – 290 с.

В сборнике представлены тексты докладов участников IX Международной научно-практической конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве». Конференция организована Межрегиональным общественным Движением творческих педагогов «Исследователь» в сотрудничестве с другими учреждениями и организациями на базе ХороШколы 8–10 февраля 2018 года. Ключевой темой конференции этого года стало обсуждение новых типов образовательных ситуаций – научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование.

Во второй том вошли статьи, в которых отражены различные вопросы развития и образования детей дошкольного возраста, детей младшего школьного возраста, в отрочестве и юности; подготовки педагогов к деятельности по образованию; организации и проведения конкурсов и конференций исследовательских и проектных работ учащихся; психологического сопровождения исследовательского и проектного обучения.

В первый том сборника вошли статьи, в которых обсуждаются общеметодологические вопросы развития современного образования, образовательные ситуации нового типа. Анализируется роль исследовательской и проектной деятельности в образовании, научно-практического образования, раскрываются различные аспекты дополнительного образования как пространства развития, естественнонаучное и STEM-образование.

На обложке – здание ЧОУ «Хорошевская школа», в котором проходила конференция.

ISBN 978-5-91905-024-7

- © Авторы статей – участники IX Международная научно-практическая конференция «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве», 2018.
© Межрегиональное общественное Движение творческих педагогов «Исследователь», 2018.
© Журнал «Исследователь/Researcher», 2018.

Содержание

Том 2.

Развитие и образование детей дошкольного возраста

- Алиева Т.И.* О культурной практике детско-взрослой исследовательской деятельности 6
- Комарова Н.М.* Опыт изучения организации исследовательского обучения в детских садах КНР на примере г. Ханчжоу..... 14
- Бояринцева А.В.* Организация исследовательской деятельности дошкольников в разновозрастных Монтессори-группах 20
- Муродходжаева Н.С., Ильина Н.П.* Навстречу открытиям вместе: опыт применения системно-деятельностного подхода к организации исследовательского обучения дошкольников 24
- Павлова А.А.* Исследование в игре у старших дошкольников..... 29

Развитие и образование детей младшего школьного возраста

- Носикова Я.Н., Обухов А.С.* Развитие познавательной самостоятельности младших школьников в учебно-исследовательской деятельности с 1 по 4 класс 39
- Соколова Е.Ф.* Исследования и проекты в курсе «Ракурс 1-4» 54
- Романова В.Ю.* Исследовательская деятельность младших школьников: проблемы информационной и социальной грамотности 61
- Струнгис И.Г.* Динамика исследовательских интересов младших школьников через призму исследовательской деятельности 69
- Курякина З.А.* Использование технологии развития критического мышления на уроках в начальной школе в условиях ФГОС 72
- Черноглазова Н.О.* Педагогическое руководство сетевым проектом четвероклассников 78
- Недумова М.А.* Информационная среда занятий кружка как стимул научно-исследовательской деятельности младших школьников... 81
- Ботова С.А.* Проектно-исследовательская деятельность младших школьников в рамках программ дополнительного образования художественной направленности и процесс адаптации детей к обучению в школе 85
- Широкова А.А.* Роль программ дополнительного образования по музыке в развитии творческого потенциала детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и нарушением речи 90
- Михеева С.В.* Формирование жизненных навыков детей с ОВЗ посредством проектной и исследовательской деятельности 98

Развитие и образование в отрочестве и юности

<i>Баринов С.Л., Шибалина Д.В.</i> Результаты применения подходов к организации исследовательской деятельности учащихся из дипломной программы Международного бакалавриата в Лицее ВШЭ	104
<i>Волкова С.А.</i> Дидактические функции эксперимента в организации познавательной деятельности учащихся основной школы	116
<i>Волкова С.А., Лисовская Л.П., Полюхтов А.В.</i> Формирование научной грамотности учащихся на уровне средней школы	124
<i>Снопков С.В.</i> О некоторых проблемах развития исследовательской деятельности в образовательном пространстве.	132
<i>Голубицкий В.В., Голубицкий А.В.</i> Модель формирования исследовательской позиции старшеклассников в сетевой форме.	137
<i>Шукина Л.Л.</i> Возможности сетевого сотрудничества при организации исследовательской деятельности с одаренными детьми	142
<i>Лестева Е.В.</i> Исследовательская деятельность как условие развития образовательной среды школы.	145
<i>Корнеева А.С.</i> Руководство подготовкой проектов по английскому языку.	149

Подготовка педагога к деятельностному образованию

<i>Копотева Г.Л., Логвинова И.М.</i> Влияние новых форм проектирования урока на готовность педагога к использованию исследовательских методов обучения	152
<i>Зверев С.М.</i> Введение педагога в методологическую культуру проектной и исследовательской деятельности: рефлексия, понимание, программирование	160
<i>Смирнова П.В., Серебренникова Ю.А.</i> Сопровождение будущими педагогами исследовательской деятельности младших школьников в Университетской школе МГПУ	168
<i>Колосова Е.Б., Жукова Е.В.</i> Опыт реализации курса «Технология личностного развития» в процессе освоения студентами-бакалаврами педагогической профессии.	175
<i>Цыренова М.Г.</i> Роль выездного образовательного модуля по теме «Исследовательские практики в историческом образовании» в подготовке будущего учителя истории.	184
<i>Ванюкова А.А.</i> Профессиональная компетентность педагога дополнительного образования в организации исследовательской деятельности обучающихся в системе дополнительного образования	190
<i>Тарасова Ю.Ю., Рожко Е.И.</i> Значение профессиональной компетентности учителя в эффективности организации учебно-исследовательской деятельности.	196

Конкурсы исследовательских и проектных работ учащихся

<i>Сальникова К.С.</i> Международный опыт организации конкурсов проектных и исследовательских работ школьников (на примере Мексики, Тайваня, стран Европейского союза)	202
<i>Трифонов Е.В.</i> Проблема подготовки экспертов к проведению регионального тура конкурса «Я – исследователь»	223
<i>Пополитова И.В.</i> Московская областная конференция исследовательских и проектных работ младших школьников «Ломоносовские чтения»: анализ опыта	233
<i>Бурова О.Б., Хвостова Т.В.</i> Открытый Конкурс самостоятельных творческих работ учащихся имени П.А. Флоренского: смысловое содержание и методическое обеспечение практики развивающего психолого-педагогического сопровождения обучающихся.	247
<i>Поленова Н.А.</i> «Юношеские Чтения исследовательских работ имени Г.И. Невельского» как системообразующий проект МБОУ «Гимназия имени А.Н. Островского» г. Кинешма	264

Психологическое сопровождение

<i>Обухов А.С., Ткаченко Н.В.</i> Возможности методики BASE в контексте психологического консультирования подростков.	269
<i>Федорова Е.П.</i> Диагностическая процедура рефлексивной самодиагностики: опыт применения в исследовательской и педагогической практике	275
<i>Кремнева С.Н., Лыскова Е.В.</i> Формирование у обучающихся с ментальными нарушениями положительной мотивации к обучению через внеурочную деятельность как условие развития познавательной самостоятельности	281

Развитие и образование детей дошкольного возраста

Татьяна Ивановна Алиева

*кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник отдела исследований государственных и федеральных целевых программ в сфере науки и образования Центра исследований и статистики науки Научно-исследовательского института «Республиканский исследовательский научно-консультационный центр экспертизы», Москва
e-mail: alievati@mail.ru*

О культурной практике детско-взрослой исследовательской деятельности¹

Аннотация. В статье дается характеристика детской «исследовательской» деятельности, рассматриваются особенности и примеры ее бытования в дошкольном образовании. Обсуждаются деятельности, в которых ребенок проявляет инициативу и любознательность, а также содержание интересов детей дошкольного возраста. Автор показывает, как повседневные жизненные и образовательные ситуации, общение с взрослыми и сверстниками становятся источниками детских «исследований». В таких ситуациях задаются образцы и реализуются модели культурных практик познания.

Ключевые слова: дошкольный возраст, ребенок, культурная практика, способы поддержки детской инициативы, образовательные ситуации, детско-взрослое взаимодействие в познании.

Tatiana Alieva

*PhD, Leading Researcher of Scientific Research Institute – Federal Research Centre for Projects Evaluation and Consulting Services, Moscow
e-mail: alievati@mail.ru*

The cultural practice of children’s-adult “researches”

Abstract. The article presents the characteristics of children’s «research» activity, deals with the features and examples of its existence in preschool education. The author describes the activities in which a child shows the cognitive initiative and curiosity, as well as the content of the interests of children of preschool age. The author shows how everyday life situations, educational situations, communication with adults and peers become sources of children’s “research.” In such situations, the models of cultural practices of cognition are implemented.

Key words: preschool, child, cultural practices, ways to support children’s initiatives, educational situations, child-adult interaction in cognition.

¹ Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 26.12621.2018/12.1

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) познавательная и исследовательская деятельность детей является одним из ведущих способов реализации образовательной программы дошкольного образования, достижения его ожидаемых развивающих результатов [11].

На наш взгляд, введение в образовательный процесс исследовательской деятельности это не столько реализация проектов, организация «детских исследований», сколько становление пронизывающей всю жизнь ребенка дошкольника культурной практики.

Понятие «культурные практики» было введено в сферу образования Н.Б. Крыловой. По мнению автора, разнообразная детская деятельность, не эпизодическая, а привычная, повседневная становится культурной практикой. В ее основе лежит приобретение и повторение различного опыта общения и взаимодействия с взрослыми, сверстниками и младшими детьми. От того, что именно будет практиковать ребенок, зависит его характер, система ценностей и оценок, стиль жизнедеятельности, дальнейшая судьба [9]. Понятие «культурная практика» используется во ФГОС ДО наряду с образовательной деятельностью разных видов для структурирования содержания дошкольного образования. В Примерной основной образовательной программе дошкольного образования дается следующее определение: «Процесс приобщения к культурным образцам человеческой деятельности (культуре жизни, познанию мира, речи, коммуникации и пр.), приобретения культурных умений при взаимодействии с взрослыми и в самостоятельной деятельности в предметной среде называется процессом овладения культурными практиками» [14, с.47].

Таким образом, понимание исследовательской деятельности ребенка как культурной практики основано на повседневном насыщенном информацией речевом и предметном общении со значимым интересным взрослым и сверстниками, практиках вопрошания, сотрудничества, своеволия (настойчивости в достижении цели); включении ребенка в культурное пространство чтения и творчества, коллекционирования; посещения культурных учреждений, участии в культурных событиях, привычном обустройстве жизни.

В классических исследованиях Н.Н. Поддьякова [13] выделено два основных вида исследовательской (поисковой) деятельности детей дошкольного возраста:

1. Активность в процессе деятельности идет от самого ребенка, реализуется в форме детского экспериментирования, которое осуществляется в практических или во внутренних, мыслительных действиях.

2. Поисковая деятельность организуется взрослым. Взрослый выделяет существенные элементы ситуации, обучает ребенка определенному алгоритму действий при решении задач. В диалоге взрослого с ребенком реализуется потенциал «зоны ближайшего развития ребенка» (Л.С. Выготский) [5].

Тем не менее, кто бы ни был источником активности, исследовательская деятельность всегда является совместно-распределенной деятельностью ребенка и взрослого [4].

Важно отметить, что в образовательной практике исследовательская деятельность детей 5-7 лет традиционно организуется в технологии проектов. Вопрос – может ли проектная организация исследовательской деятельности поддерживать разнообразие возникающих детских инициатив? Всегда ли включение ребенка в проект означает уважение к нему?

Уважать ребенка – значит считаться с ним, учитывая, насколько то или иное дело важно для ребенка здесь и сейчас и насколько то, что он делает, соответствует содержаниям, заложенным в культуре. Следуя за Я. Корчаком, это значит – уважать труд познания и возможные неудачи в нем, уважать текущий час и сегодняшний день ребенка [8].

Сравним универсальные содержательные области детских исследовательских интересов – объекты инициативного исследовательского поведения (выделены А.Н. Поддьяковым [12]) и тематику проектов, инициированных педагогами (42 проекта Московского городского фестиваля, 2015 год). Результаты сравнения представлены в таблице 1.

Таблица 1. Отражение детских исследовательских интересов в проектах

№ п/п	Области детских исследовательских интересов и механизмы детского исследовательского поведения	Тематика педагогических проектов
1	Объекты неживой природы (наблюдают, изменяют или разрушают, чтобы понять скрытые свойства, внутреннюю структуру и т.д.)	12%
2	Объекты живой природы (наблюдают за активностью живых существ, воздействуя на них своим поведением)	24%
3	Люди и отношения между людьми (используют различные стратегии социального экспериментирования, связывают действия и их речевые обозначения)	2%
4	Искусственные объекты (для чего они предназначены, как используются, как сделаны и т.д.)	62%

Проведенное сравнение позволяет предположить, что, работая над проектом, педагоги реализуют, в первую очередь, собственные замыслы в отношении изучения рукотворного мира, во многом опираясь на умозрительность и описательность (в виде текстов, картинок, презентаций, условных макетов и др.). Например, «Зачем бумаге вторая жизнь», «Молочная история», «Как рубашка в дом пришла», «Чем гвоздь от шурупа отличается», «Почему корабли не тонут?», «Где живет и как работает воздух?». Тем более что в настоящее время существует множество книг и иных информационных ресурсов, предлагающих педагогам массу идей для различных бесед, моделирования, схематизации, экспериментов и исследований.

Значительно сложнее поддержать детскую инициативу, связанную с социальным экспериментированием (изучением поведения людей) и нормативной нацеленностью (анализом и выработкой правил жизни в социуме).

Уходит из практики и культура педагогической поддержки внимательной обращенности детей к окружающей их жизни – дождю, траве, жукам. Многие проекты, связанные с живой природой, столь же умозрительны, как и изучение рукотворных предметов. В них незначительно представлен указанный выше механизм детского инициативного исследовательского поведения – наблюдать за активностью живых существ, воздействуя на них своим поведением. Пример инициативного наблюдения: дети на прогулке увидели на дорожке ползущую мохнатую гусеницу, кружок детей вокруг гусеницы бережно двигался вместе с ней, пока гусеница не скрылась в траве. Они успели много разглядеть и обсудить, фотографии гусеницы дополнили групповой альбом впечатлений.

Приведем отрывок из рассказа Бориса Екимова «Живая жизнь»: «У себя во дворе пытался я перечесать растения да травы, какие зеленеют, цветут, хотя бы самые заметные: ползучий спорыш да легкий вейник, аржанец, козолок, пахучие ландыши, синий касатик, милые одуванчики, ландыши да бедовая крапива, простодушный лопух, высокие мальвы, степной алый мак, чистотел, молочай, морковник, горькая полынь, подорожник, вьюнки с белыми да розоватыми цветами, куст татарника, подзаборная конопля... А тварей помельче, их вовсе не счесть. Тяжелые шмели, земляные да древесные пчелы, янтарные осы, легкокрылые бабочки - от величественных махаонов, ярких крапивниц до всякой мелочи, кузнечики да сверчки, богомолы - «кобылки», солдатики, божьи коровки, муравьи, пауки, прочие букашки, которых не перечесать. Это лишь взгляду стороннему может показаться, что зеленый наш двор дремлет в безжизненном забытьи. Приглядишься да прислушаешься – всюду жизнь» [6].

Это текст современного писателя о той живой жизни, мимо которой проходят, не замечая, многие взрослые, и которая почти не привлекает внимания ребенка. Опыт наблюдения за детьми показывает, что у большинства из них бегущий по дорожке муравей не вызывает спонтанного интереса.

Именно поэтому особое значение включения детей в исследовательский поиск, состоит, на наш взгляд, в том, что он учит «внимательности», а именно, по словам Чеслова Милоша, «позиции внимательной благожелательности к природе и людям – в каждой детали замечать то, что происходит вокруг, вместо того чтобы рассеянно проходить мимо» [10, с. 109]. И такое внимательное видение и способность к осмыслению и оцениванию многого вокруг лежит в основе становления в детях умения совершать осознанный выбор в условиях существующей информационной избыточности и многообразия идей и возможностей.

Приведем примеры спонтанных детских исследований, основанных на самодвижении детской мысли, практических действиях и диалоге со взрослым.

Ребенок (4 г. 9 мес.) задумался о проблеме переноса свойства «крапивей кусачести» и провел эксперимент. Началом исследования послужило инициативное рассуждение ребенка на прогулке при виде крапивы: «Крапиву нельзя трогать руками, она кусачая. А если ее потрогать палкой, палка будет кусать?» Трогает крапиву палкой, затем палку осторожно рукой. Палка не кусает. Перенос свойства «крапивей кусачести» не подтвердился.

Взрослый тоже задумался. Детско-взрослое рассуждение выглядело так: «А что может передаваться через палку? Если сунуть руку в грязь, то она испачкается. Если сунуть палку в грязь, то она испачкается. Если потом дотронуться до палки, то рука испачкается». Конечно, за умозрительным выводом стояли эксперименты в лужах и других местах.

Тот же ребенок кидает три камня в воду. Два примерно одинаковых по величине и весу, последний – больше и тяжелее. Вопрос ребенка: «Почему от последнего камня брызги больше?» Ответ взрослого: «Он больше и тяжелее». Далее последовали эксперименты: что будет, если кинуть в воду – большой, но легкий, маленький – тяжелый и др.

Основные сложности возникают у педагогов при повседневной поддержке спонтанной детской любознательности, инициативы в деятельности, познании, коммуникации, что является главным основанием развития культурной практики познавательно-исследовательской деятельности.

Поэтому значительный интерес вызывают ситуации содержательного детско-взрослого общения – ситуации поддержки детской инициативы в свободной деятельности и организованном образовательном процессе.

Вопросы понимания педагогами дошкольного образования содержания культурной практики детско-взрослой исследовательской деятельности рассмотрены нами более подробно в [1; 2], поддержка детской инициативы в образовательном процессе – в [3].

На основании изучения опыта работы 200 педагогов дошкольного образования и индивидуального собеседования с каждым из них нами были выделены образовательные ситуации, в которых создаются возможности для поддержки детской инициативы, описаны способы ее поддержки [3]. Анализ осуществлялся с опорой на нормативную картину развития ребенка-дошкольника, предложенную Н.А. Коротковой и П.Г. Нежновым, где определены следующие стороны инициативы: творческая инициатива; инициатива как целеполагание и волевое усилие; коммуникативная инициатива; познавательная инициатива [7].

Были выделены следующие образовательные ситуации²:

- экспериментирование для установления связей и закономерностей, развития идей;
- экспериментирование – практические действия для конкретизации понятий;
- сюжетное обыгрывание макетов реальных жизненных пространств;
- моделирование различных действующих устройств;
- игры, игровые приемы, игровые материалы, задающие содержание, правила, культуру и дух совместных действий, направленных на достижение общей цели;
- образно-смысловые задачи на импровизацию с учетом возможностей всех детей и каждого ребенка;
- игры-представления по кумулятивным сказкам и игровым сюжетам поэтических и фольклорных произведений;
- использование алгоритмов при создании различных целостностей;
- создание воображаемых миров;
- совместное детско-взрослое сюжетосложение с элементами режиссерской игры;
- коллекционирование со смыслом и действием (интересных предметов, игровых возможностей, впечатлений, способов создания предметов);
- проектирование «культурного» пути создания «полноценного» творческого продукта;
- организация среды, задающей структуру партнерских действий взрослых и детей;

² Необходимо отметить, что в работе не рассматривается описание детской инициативы в творческой самодеятельной сюжетно-ролевой игре.

– педагогические идеи, инициирующие развивающееся содержание детской деятельности, источником которых является социокультурное окружение (музей, библиотека, театр, цирк, парк и другие культурные ресурсы города);

– сценарии различных акций, вызывающих интерес к социальным действиям и культурным содержаниям у воспитанников и обучающихся различных возрастов;

– развитие возможностей ребенка, исходя из его индивидуальной точки отсчета;

– проблемные вопросы педагога, задающие детям разные типы поиска ответа – единственно верного и различных вариантов «верных» ответов;

– дифференцированный подход к детям с разной степенью познавательной активности и уважительное отношение к неточностям, ошибкам в их деятельности;

– проектирование содержания, которое дети и взрослые могут обсудить в группе и дома, семьи между собой.

В качестве примеров рассмотрим образовательные ситуации с элементами социального экспериментирования и деятельного познания правил жизни в социуме.

Во время подготовки спектакля по мотивам сказки Г.-Х. Андерсена «Гадкий утенок» дети сами придумали многие события и мизансцены спектакля. Одно из детских предложений, что на птичьем дворе может жить червяк, который наблюдает за развитием всех событий и всегда спасается бегством, как только кто-то из птиц хочет им перекусить. Перед ребенком, который играл роль червячка, стояла следующая образно-смысловая задача: «Ты – червячок, который живет на птичьем дворе, тебе все интересно, ты за всем наблюдаешь. Но следи и за тем, чтобы тебя не склевали». Сколько же неожиданностей происходило во время репетиций! Но в спектакле червячок не подкачал. На протяжении всего театрального действия ребенок-червячок находился в поиске решения поставленной задачи, то есть траектории своего движения в сценическом пространстве. Он был органичен и выразителен, поскольку не воспроизводил заученную роль, а осмысленно «жил» в предложенных обстоятельствах как любознательный, но бдительный червячок (СОШ № 1306).

Социальный опыт координации индивидуальных действий, действенного нахождения детьми способов результативного взаимодействия с товарищами для достижения общей цели был спроектирован педагогами в групповой игре с правилами «Ковер-самолет». Игровая задача – пронести «Алладина» (один или несколько мячей) на «ковре-самолете» по определенному маршруту. Игровые правила – не потерять ни одного мяча

из «ковра-самолета» во время движения по установленному маршруту, доброжелательно договариваться между собой в команде без слов, только с помощью взглядов. Для детей – это совсем не легкая работа, это испытание предела возможностей (СОШ № 734).

Разные способы поддержки детской инициативы, совместного познания и действия эффективно работают только при определенных обстоятельствах: будучи включенными в наполненную интересную совместную жизнь детей и взрослых; при условии возникновения на основе образовательных ситуаций традиций в жизни группы; увлеченности педагогов; интереса родителей к детским инициативам; открытости образовательного процесса к происходящему за стенами образовательной организации.

Литература:

1. Алиева Т.И. Культурная практика детско-взрослой исследовательской деятельности в дошкольном образовании: содержание и риски (часть первая) // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2016. – Т.8. №4. – С. 24–32. doi:10.17759/psyedu.2016080403
2. Алиева Т.И. Понимание педагогами дошкольного образования содержания культурной практики детско-взрослой исследовательской деятельности. Статья вторая // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Т. 9. № 1. – С. 86–95. doi:10.17759/psyedu.2017090109
3. Алиева Т.И., Урадовских Г.В. Детская инициатива – основа развития познания, деятельности, коммуникации // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 9. – С. 113–119.
4. Боговяленская Д.Б., Боговяленская М.Е. Одаренные дети в ДОО. Психолого-педагогическое сопровождение // Диалог. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. – М.: Дрофа, 2013. – С. 687–718.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
6. Екимов Б. Живая жизнь // Память лета // Новый мир. – 2000. – № 7. [Электронный ресурс] // URL: http://www.nm1925.ru/Archive/Journal6_2000_7/Content/Publication6_4162/Default.aspx (дата обращения 09.02.2018).
7. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. – М.: Линка-Пресс, 2002. – 43 с.
8. Корчак Я. Право ребенка на уважение // Корчак Я. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1991. – С. 187–188.
9. Крылова Н.Б. Культурные практики детства и их роль в становлении культурной идеи ребенка // Новые ценности образования. – 2007. – № 3 (33). – С. 79–101.
10. Милош Ч. Азбука. – СПб. Изд-во Ивана Лимбаха, 2014. – С. 109.
11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 года № 1155 [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения 09.02.2018).
12. Подъяков А.Н. Исследовательская активность ребенка // Дошкольная педагогика и психология: Хрестоматия. – М.: Мозаика-синтез, 2014. – С. 417–429.
13. Подъяков Н.Н. Закономерности психического развития ребенка. – Краснодар: Университет «МЭГУ-Краснодар», 1997. – 58 с.
14. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. – М.: Издательство «Национальное образование», 2015. – 88 с.

Наталья Михайловна Комарова

*к.психол.н., доцент кафедры психологической антропологии Института детства ФГБОУ
ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва
e-mail: h_m@inbox.ru*

Опыт изучения организации исследовательского обучения в детских садах КНР на примере г. Ханчжоу

Аннотация. В статье рассматривается опыт изучения образовательной среды детских садов г. Ханчжоу (Китай) на предмет организации исследовательского обучения детей. Проводится исторический обзор развития китайской системы образования и рассматриваются основные тенденции современного дошкольного образования. Выделяются признаки исследовательской практики дошкольников и механизмы развития познавательной активности и инициативности детей в детском саду.

Ключевые слова: образовательная система Китая, государственный детский сад, частный детский сад, система Монтессори, образовательная программа, исследовательская деятельность, познавательная активность.

Natalya Komarova

*Ph.D., Associate Professor of department of psychological anthropology of MSPU, Moscow
e-mail: h_m@inbox.ru*

Experience of studying the organization of research teaching in the kindergartens of the People's Republic of China on the example of Hangzhou

Annotation. The article is about the experience of studying the educational environment of kindergartens in Hangzhou (China) for the organization of research education for children. The author give a historical review of the development of the Chinese education system and the main trends of modern preschool education. The signs of research practice of preschool children and mechanisms of development of cognitive activity and initiative of children in kindergarten are singled out.

Key words: educational system of China, public kindergarten, private kindergarten, Montessori system, educational program, research activity, cognitive activity.

За последние десятилетия дошкольное образование Китая достигло значительного прогресса, чему способствовал быстрый рост социально-экономических преобразований в стране. Современное дошкольное образование на данном этапе становится все более разнообразным и по форме, и по содержанию. С одной стороны, заметно значительное влияние западной культуры на содержание образования, а с другой стороны, остаются

устойчивыми традиционные принципы воспитания и обучения подрастающего поколения китайской нации. Складывающиеся тенденции во многом имеют противоречивый характер, и предполагают столкновение современных западных идей с существующими традиционными педагогическими практиками [3, 4].

Взгляды китайских исследователей на систему дошкольного образования во многом были сформированы под влиянием действий правительства страны. Результатом государственной политики, направленной на уменьшение плотности населения, начиная с 1978 г., стало применение программы «один ребенок на семью». Понятно, что в сложившихся условиях, единственный ребенок в семье становится объектом высоких родительских ожиданий относительно его успеваемости, начиная с дошкольного этапа образования. Следуя китайской традиции, в семье, независимо от ее достатка, образование ребенка всегда занимает приоритетное положение. Каждый родитель хочет, чтобы его ребенок достиг успеха в жизни, а добиться этого можно только одним путем – посредством высокой успеваемости. Каждый ребенок в Китае вынужден вступать в серьезную конкуренцию за место в «хорошей» школе и возможность успешно сдать вступительные экзамены в колледж. Следовательно, давление, которое родители испытывают в связи с предстоящими академическими испытаниями их единственного ребенка, заставляет задумываться о его достижениях, начиная уже с дошкольного возраста. Все это приводит к тому, что, выбирая образовательную программу, родители отдают предпочтение обучению на основе заучивания, дрессуры и послушания учителю, вместо игры, развития творческих способностей и ориентации на самостоятельную исследовательскую практику. И хотя в настоящее время запрет на возможность завести более чем одного ребенка в семье снят, родители и государство в целом продолжает тактику раннего погружения ребенка в учебную деятельность. Китайское правительство всячески поощряет открытие новых детских садов, а в последние десятилетия и внедрение передовых педагогических практик в систему дошкольного образования страны [4].

Образовательная система Китайской Народной Республики, основанной в 1949 г., во многом складывалась под влиянием советских педагогических теорий в области дошкольного образования. В частности, в Пекине в некоторых детских садах все еще можно встретить архитектуру советского стиля. Когда в 1979 г. Китай взял курс на политику открытости, западные концепции обучения также начали оказывать сильное влияние на китайское дошкольное образование. Концепции, созданные Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, Л.С. Выготским, стали популярными и широко внедрялись в педагогическую

практику детских садов. Такие педагогические системы как Reggio Emilia и Montessori стали интегрироваться в образовательный процесс как государственных, так и частных детских садов [4].

При этом, исследователи отмечают, что эти педагогические системы во многом были безуспешными в социально-культурном контексте КНР. Китайским образовательным программам дошкольного развития и воспитания не хватало собственного китайского стиля, и, следовательно, стоило больше внимания уделять вопросам решения практических задач развития детских садов в социальном и культурном контекстах, прежде чем брать за основу зарубежные концепции и учебные программы [2].

На современном этапе развития КНР выработана стратегия дошкольного образования, которая опирается на следующие постулаты:

- деятельность, инициированная самим ребенком;
- учет индивидуальных различий детей;
- важность игры в образовательном процессе детского сада;
- интегрированная учебная программа;
- процесс деятельности.

Эта образовательная программа, ориентированная на ребенка, действительно поощряет индивидуализацию обучения, построение демократических отношений между детьми и воспитателем, что противоречит китайской культурной традиции полного подчинения старшему поколению и властям [1].

Государственные и частные детские сады. Все детские сады в Китае можно разделить на государственные и частные. Государственные детские сады полностью финансируются правительством, которое полностью устанавливает контроль над деятельностью учреждений дошкольного образования и проводит регулярную оценку качества образования. Напротив, частные детские сады не получают госфинансирования, но при этом не обязаны участвовать в оценке качества программ обучения и воспитания дошкольников. Многие частные школы основывают свою деятельность на программах, хорошо зарекомендовавших себя в мировой педагогической практике. В частности, все больше детских садов в Китае работает по системе Монтессори. И это распространяется не только на частные детские сады, но и на многие государственные дошкольные образовательные учреждения.

Система Монтессори как возможность развития самостоятельности в изучении мира. Метод, разработанный Марией Монтессори более 100 лет назад, известен в мировой практике индивидуальным подходом к ребенку. Воспитанник детского сада представляет собой активного исследователя окружающего пространства, где каждый раз он делает самостоятельный

выбор в пользу изучения того или иного объекта. Воспитатель при этом скорее занимает пассивную позицию наблюдателя, лишь отмечая основные моменты продвижения ребенка в процессе познания. Он не вмешивается в этот процесс, но при этом всегда остается источником, к которому ребенок может обратиться за помощью в ситуации неизвестности, непонимания как действовать с тем или иным предметом в группе. Поскольку дидактическое наполнение групп детских садов, работающих по системе Монтессори носит универсальный характер и имеет схожее оборудование во всех детских садах мира, было интересно обнаружить тот социально-культурный контекст, который присутствует именно в китайских детских садах Монтессори. В детских садах г. Ханчжоу, в которых нам удалось побывать (Детский сад «Улиньмэнь» (Детский сад административных органов провинциального уровня провинции Чжэцзян) и частный детский сад «Сянчжан» (Детский сад Монтессори г. Ханчжоу)) была изучена образовательная среда монтессори-групп. Китайские культурные традиции и ценности можно было обнаружить в таких проявлениях как обучение детей этапам заваривания чая (китайская чайная церемония), основам китайской живописи, лепке традиционных китайских пельменей. Все это органично вплетено в среду помещений групп детских садов и используется детьми по самостоятельному выбору, что, безусловно, очень важно при формировании этнического самосознания и сохранения культурного наследия страны.

Изучение английского языка как возможность подготовки профессионалов мирового уровня. Влияние западного мира на развитие дошкольного образования в Китае можно обнаружить не только в интегрировании мировых педагогических систем, но и в массовом обучении дошкольников английскому языку. Связано это опять-таки с высокой конкуренцией внутри страны и желанием родителей вырастить высококвалифицированного специалиста, владеющего в совершенстве языком международного общения. Пример организации изучения иностранного языка мы наблюдали в частном детском саду «Сянчжан». Данный детский сад также работает по методу Монтессори, но при этом весь образовательный процесс в группах проходит на английском языке. В каждой группе присутствует два воспитателя, один из которых является носителем английского языка и, общаясь с детьми, погружает их в атмосферу общения на английском языке в повседневной жизни.

Развитие познавательной активности и исследовательская деятельность. В изученных детских садах г. Ханчжоу мы не обнаружили специальных развивающих занятий, направленных на повышение познавательной активности или развитие исследовательских умений дошкольников, также

как и специальных помещений, лабораторий, творческих мастерских, предусмотренных для экспериментирования или создания исследовательских проектов. Администрация государственных детских садов отмечает, что в Китае не предусмотрено наличие отдельных специалистов, педагогов-организаторов, психологов, которые занимались бы развитием когнитивных навыков детей, как, например, в России. Все эти функции возложены на воспитателей групп, которые выполняют их в ходе ежедневной педагогической практики. С другой стороны, очевидно, что применяемый в рассмотренных детских садах метод Монтессори органично вводит детей в мир познания окружающего мира и в целом направлен на формирование субъектности детей относительно самостоятельного выбора ими вида деятельности. При этом важно, чтобы обогащенная образовательная среда не заканчивалась за пределами группы, а распространялась на все пространство детского сада. В изученных детских садах можно наблюдать дидактическое разнообразие материала, направленного на сенсорное и сенсомоторное развитие воспитанников. Коридоры детских садов оборудованы подвесными сенсорными модулями, выполненными руками воспитателей. Они представляют собой тактильные мешочки и дощечки с различными материалами: камешки разной величины и гладкости, пробки и крышки разного размера от пластиковых банок и бутылок, кусочки тканей, палочки, веточки, шишки, травинки. Все модули развешены на уровне роста ребенка так, чтобы, проходя по коридору, можно было дотронуться до них, сравнить между собой, выявив общие сходства и различия.

На прогулочной площадке можно увидеть большое разнообразие детских городков, выполненных из разных материалов, снабженных горками, лесенками, причудливыми переходами из веревок. Существует также зона для экспериментирования с песком и водой. Она может быть снабжена песочницей, мини-мельницей, акведуком, возле которых для удобства размещаются детские резиновые сапожки. Все разнообразие детских площадок можно легко заметить, просто проходя мимо любого детского сада. Как правило, здание всегда имеет свой дизайн и не похоже ни на одно другое в городе. Частым явлением в детских садах бывает наличие небольшого огорода, плодовых деревьев. Китайские дошкольники участвуют в выращивании зелени, овощей. Существуют отдельные проекты по приготовлению джемов из плодов деревьев, растущих на территории детского сада. Это занятие может превратиться в развертывание исследовательской деятельности по изучению вопроса «Как сделать джем из киви?» или в проект, в котором дети учатся самостоятельно проходить все этапы приготовления варенья с последующей дегустацией и приглашением к этому действию не только

родителей, но и бабушек, дедушек. В этом опять-таки проявляется бережное отношение китайцев к национальной традиции послушания и уважения к старшим и пожилым.

Опыт изучения организации исследовательского обучения в детских садах г. Ханчжоу показал, что дошкольное образование становится все более открытым к мировым педагогическим практикам и все больше ориентируется на индивидуализацию обучения и воспитания ребенка. При этом мы наблюдаем удерживание собственных культурных границ, проявляющихся в нормировании ценностей и культурных традиций страны. Очевидно, что организация исследовательской практики, развития познавательной инициативности детей зависит от мастерства и стремления к саморазвитию конкретных педагогов и той образовательной программы, которой следует определенный детский сад. Также сильно влияние государственных структур и авторитета властей на содержание образования дошкольников, что не всегда способствует развитию детской самостоятельности, а скорее воспитывает коллективизм. И все же уже сейчас в дошкольном образовании чувствуется политика гибкого подхода к потребностям и интересам детей, образовательному запросу родителей, требованию властей и администрации детских садов к качеству педагогического образования воспитателей.

Литература:

1. *Hu B.Y., Szente J.* Exploring the Quality of Early Childhood Education in China: Implications for Early Childhood Teacher Education // *Journal of Early Childhood Teacher Education*, Vol. 30, Iss. 3, 2009.
2. *Jiang Y., Deng S.* 本土困境与学前教育学的文化转向 [The pledge of situation and the culture transition of early childhood education]. – *Studies in Early Childhood Education*, 160(4), 2008.
3. *Qi X., Melhuish E.C.* Early childhood education and care in China: history, current trends and challenges. – *Early Years*, Vol. 37, Iss. 3, 2017.
4. *Zhu J., Jie Zhang J.* Contemporary trends and developments in early childhood education in China. – *Early Years*, Vol. 28, Iss. 2, 2008.

Анна Викторовна Бояринцева

*к. п. н., ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства,
семьи и воспитания РАО», г. Москва
e-mail: anna@boyarintseva.ru*

Организация исследовательской деятельности дошкольников в разновозрастных Монтессори-группах

Аннотация. В статье отмечаются основные принципы, направленные на вовлечение дошкольников в исследовательскую деятельность, которая заложена в Монтессори-методе. Данные принципы соотносятся с требованиями ФГОС ДО.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, Монтессори-метод, автодидактические пособия, свобода.

Anna Boyarintseva

*Ph.D., Leading Researcher of the Institute for the Study of Childhood, Family and Education of
Russian Academy of Education, Moscow
e-mail: anna@boyarintseva.ru*

Organization of research activities of preschool children in Montessori groups of different ages

Abstract. The article notes the main principles aimed at involving preschoolers in research activities, which are laid in the Montessori method. These principles are correlated with the requirements of GEF DO.

Key words: research activity, Montessori method, autodidactic benefits, freedom.

Разновозрастные дошкольные группы по методу М. Монтессори сегодня получили официальную «прописку» в дошкольном и дополнительном образовании России вместе с выходом программы «Детский сад по Монтессори».

Одной из основ педагогического метода Марии Монтессори является исследовательская деятельность воспитанников в специально подготовленной развивающей среде.

Специально подготовленная развивающая среда – это не только четко размеченные и наполненные пособиями и материалами сходного содержания в пространстве группы уголки активности детей, но и правила взаимодействия детей и педагога в этих зонах.

Итак, есть несколько зон (центров) активности в подготовленной Монтессори-среде.

Это зоны практической жизни, сенсорного развития, математики, русского языка, космического воспитания (окружающего мира), иногда в группах отдельно выделяется лаборатория.

Что говорит ФГОС ДО о самостоятельной исследовательской деятельности дошкольника?

3.2.1. Для успешной реализации Программы должны быть обеспечены следующие психолого-педагогические условия:

5) поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;

6) возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;

3.2.5. Условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, предполагают:

1) обеспечение эмоционального благополучия через:

- непосредственное общение с каждым ребенком;
- уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям;

2) поддержку индивидуальности и инициативы детей через:

- создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности;
- создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;
- недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т.д.);

3.3.5. Организация самостоятельно определяет средства обучения, в том числе технические, соответствующие материалы (в том числе расходные), игровое, спортивное, оздоровительное оборудование, инвентарь, необходимые для реализации Программы.

Для организации самостоятельной исследовательской деятельности детей в дошкольной группе необходимы:

1. Подготовленная развивающая среда с разнообразными видами деятельности.

2. Автодидактические пособия.

3. Места и мебель для самостоятельной работы (столики, коврики, модули, стеллажи, места для уединения).

4. Корректировка педагогом пособий и мест (возраст, усложнения, ремонт).

Требования к автодидактическому пособию для самостоятельной исследовательской деятельности ребенка:

1. Предназначено для самостоятельной работы ребенка/детей с ним.
2. Содержит разные уровни выполнения работы от простого до творческого.
3. Содержит самоконтроль (проверку правильности выполнения).
4. Понятно и привлекательно.

Принципы, заложенные в автодидактических пособиях:

1. Одно/два понятия в одном пособии (для выделения признака из множества других) – форма/цвет/размер/степень/порядок и пр.
2. Признак явно выражен, его легко обнаружить.
3. Можно, изучая признак, **подбирать пары или строить ряды**.
4. Можно придумывать упражнения с усложнением/упрощением с данным признаком.
5. Материал/пособие эстетически привлекательно.

Какие есть автодидактические пособия?

1. Есть готовые автодидактические пособия (Монтессори-материалы) хорошего качества, но дорогие!
2. Можно сделать пособия самим или доделать купленные игры или материалы, используя принципы, заложенные в автодидактических пособиях Марии Монтессори.

Принципы и условия построения педагогического сопровождения самостоятельной исследовательской деятельности детей в Монтессори-классе:

1. Наличие обширной специально подготовленной развивающей среды, ориентированной на возраст от 3 до 7 лет;
2. Наличие подготовленного (обученного) педагога;
3. Предоставление детям свободы во время занятия в Классе Развития;
4. Обеспечение педагогом соблюдения правил детьми во время занятия;
5. Невмешательство педагогом в работу ребенка без крайней необходимости;
6. Исключение оценки выполнения работы или ее результата;
7. Подготовка и проведение педагогом общих тематических занятий по разным областям знаний (так называемые «Круги»).

Во время свободной исследовательской деятельности ребенку предоставляется свобода:

- выбора рабочего места (любой стол или специальный коврик);
- выбора пособий для работы;
- самостоятельного дозирования времени работы с пособиями и материалами;

- выбора партнёра;
- выбора способа работы с пособием или материалом.

В групповой работе в Монтессори-классе существуют правила:

- «правило тишины»;
- пособия можно брать только с полочек;
- все, чем мы пользуемся в классе, убираем за собой на место;
- рабочее место необходимо за собой привести в порядок;
- «пользуйся всеми свободами, но не мешай другим».

Результаты развития детей в Монтессори-группах:

- адаптивны, умеют работать индивидуально и в группе, решатели проблем, умеют делать выбор и организовывать свое время;
- огромная внутренняя мотивация к обучению, способность концентрироваться на работе, самостоятельность;
- хорошие навыки общения;
- более высокие темпы формирования вербального понятийного блока;
- высокая любознательность, пытливость ума, чувствительность к проблемам;
- исследовательские наклонности, способны на глубокий интерес к предмету;
- хорошо развита тонкая моторика.

Наталья Сергеевна Муродходжаева

кандидат педагогических наук, доцент Департамента педагогики Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,

г. Москва

e-mail: MurodkhodzhaevaNS@mgpu.ru

Наталья Павловна Ильина

директор ГБОУ Школа №2103, г. Москва

e-mail: IlinaNP@Edu.mos.ru

Навстречу открытиям вместе: опыт применения системно-деятельностного подхода к организации исследовательского обучения дошкольников

Аннотация. В статье обсуждается значимость сохранения творческого поиска в исследовательском обучении, а не акцент на формальном соблюдении заданного алгоритма. Описан опыт практической реализации модели исследовательского обучения детей в детском саду в сотрудничестве с МГПУ по системе «один ребенок – один студент-тьютор». Описываются критерии выбора тем исследований дошкольников. Представлена программа исследовательского обучения в детском саду, состоящая из тренинга исследовательских умений и навыков, детской исследовательской практики, мониторинга исследовательской деятельности дошкольников.

Ключевые слова: исследовательское обучение; творческий поиск; выбор темы исследования; программа исследовательского обучения в детском саду.

Natalia Murodkhodjaeva

PhD, associate professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow City Pedagogical University, Moscow

e-mail: MurodkhodzhaevaNS@mgpu.ru

Natalia Ilyina

Director of School №2103, Moscow

e-mail: IlinaNP@Edu.mos.ru

Towards opening together: the experience of applying the system-activity approach to the organization of research studies of preschool children

Abstract. The article discusses the importance of preserving creative research in research training, rather than focusing on formal compliance with a given algorithm. The experience of the practical implementation of the model of research teaching of children in kindergarten in cooperation with

the Moscow State Pedagogical University in the system “one child – one student-tutor” is described. The criteria for choosing themes for preschoolers are described. The program of research training in kindergarten, consisting of training of research skills and skills, children’s research practice, monitoring of research activity of preschool children is presented.

Key words: research training; creative search; choice of research topic; a research study program in kindergarten.

Исследовательское обучение приобрело высокую актуальность в последние десятилетия, что легко объясняется и социально-экономическими изменениями, и сменой мировоззренческой парадигмы, и необходимостью жизни нового поколения в постинформационном обществе. В то же время, исследовательское обучение детей, как ни что иное в современной педагогике, преследует проблема поверхностного, механистического понимания. Когда как в теории, так и на практике повторяется мантра о значимости и актуальности, а затем перечисляются алгоритмически выстроенные этапы включения ребенка в исследовательский поиск.

Безусловно, следование этапам научного исследования от определения объекта и проблемы исследования, формулировки темы, постановки цели и задач до их последовательного решения и получения выводов – задача крайне важная. Но вряд ли именно она должна ставиться «во главу угла» исследовательского обучения. Ведь тогда теряется сама суть исследовательской деятельности – творческий поиск, постановка ребенка в активную позицию исследователя, первооткрывателя. И ответ на вопрос «как это сделать?» совершенно не так прост, как может показаться любителям все объяснять, разбивать на ряд последовательных операций и описывать необходимые условия. Ведь, как подчеркивает в своих выступлениях профессор А.И. Савенков, периодическая таблица приснилась Д.И. Менделееву, но не его кухарке. Также как и яблоко, якобы упавшее на голову Исааку Ньютону, за историю человечества неоднократно соприкасалось с головами различных представителей рода людского. И сколько угодно можно рассуждать о причинах, условиях и механизмах творческого озарения, но очевидно, что не каждый физик, помещённый под условную яблоню в условно идеальный день, откроет закон всемирного тяготения.

В детском исследовании, как и в научно-исследовательской деятельности взрослого, ключевым является наличие особой чувствительности, позволяющей увидеть проблему исследования там, где тысячи людей «пройдут мимо». И самое главное чаще всего рождается случайно, в процессе поиска чего-то другого. Исследовательское обучение предполагает развитие чувствительности к этому случайно возникающему, побочному продукту, предвидеть или просчитать появление которого заранее человеку не дано.

В то же время, как отмечает в своих статьях А.И. Савенков, объективная трудность задачи постановки ребенка в позицию исследователя не освобождает от потребности искать ее ответ. Тем более, что в самом желании понять, как профессионально помочь ребенку включиться в исследовательский поиск нет ничего противоестественного и принципиально неразрешимого. В методике исследовательского обучения детей данный сложный философско-психологический вопрос трансформируется в ясную методическую задачу – как выбрать тему исследования или творческого проектирования.

В течение 2016-2017 учебного года на базе семи дошкольных структурных отделений ГБОУ «Школа 2103» (г. Москва) было организовано исследовательское обучение детей по системе «один ребенок – один студент-тьютор». Обучение реализовывали студенты направления «Педагогическое образование» профиля подготовки «Дошкольное образование» Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. И определяющим в такой организации работы стало то, что студенты постигали методику исследовательского обучения практически параллельно с реальными встречами с ребенком. Ответственность, необходимость конкретно и понятно все объяснять, непредсказуемость практических ситуаций – вот тот контекст, который стал фактором глубокого и серьезного погружения студентов в проблему. И первая сложность, с которой столкнулись студенты – это, как было отмечено выше, выбор темы исследования. В методике исследовательского обучения все многообразие тем детских исследований условно объединяется по трем большим группам:

- фантастические – темы, ориентированные на разработку несуществующих, фантастических объектов и явлений;
- эмпирические – темы, тесно связанные с практикой и предполагающие проведение собственных наблюдений и экспериментов.
- теоретические – темы, ориентированные на работу по изучению и обобщению фактов, материалов, содержащихся в разных теоретических источниках. Это то, что можно спросить у других людей, это то, что можно увидеть в фильмах или прочитать в книгах и др.

Существуют общие критерии выбора тем любой из этих трех групп:

Личный интерес ребенка. Никогда и никто, включая взрослого, не будет с упоением и интересом исследовать навязанную тему. Напротив, то, что удивляет, привлекает, интересуется – способно разжечь огонь исследовательского поиска и познавательной активности. Как же педагогу или родителю определить такую тему? Все очень просто (по крайней мере, теоретически): слушать и слышать ребенка, следовать за его склонностями, за его интересами.

Выполнимость. Вся работа теряет смысл, если не может быть найдено практическое решение вопроса, которое принесло бы реальную пользу участникам исследования. Искусство взрослого при проведении данной работы в том и состоит, чтобы помочь ребенку сделать такой выбор, который он бы считал «своим выбором».

Оригинальность. Импульсом к познанию становится удивление, а удивляется ребенок тому, что не может легко объяснить. Но следует помнить, что оригинальной может быть не только сама тема, но и подход к, казалось бы, привычным вещам.

Компактность. Тема должна быть такой, чтобы работа могла быть выполнена качественно, но относительно быстро, ведь способность долго концентрировать внимание на одном объекте у ребенка невысока.

Программа исследовательского обучения в детском саду включает три подпрограммы: тренинг исследовательских умений и навыков; детская исследовательская практика; мониторинг исследовательской деятельности дошкольников.

Подпрограмма «Самостоятельная исследовательская практика» – это проведение самостоятельных исследований (сперва тренировочных (подгрупповых), затем индивидуальных). Занятия в рамках этой подпрограммы выстроены так, что степень самостоятельности ребенка в процессе учебно-исследовательского поиска постепенно возрастает.

Подпрограмма «Мониторинг» – это содержание и организация мероприятий, необходимых для управления процессом решения задач исследовательского обучения: защита исследовательских работ и творческих проектов детей, фестивали, конкурсы детских работ и др. Как отмечает автор методики, данная часть программы меньше других по объему, но она так же важна, как и две предыдущие. Ребенок должен знать, что результаты его изысканий интересны другим и он обязательно будет услышан. Постепенно каждый ребенок должен понять, что результаты своих исследований нужно не просто изложить, их требуется защитить. Для этого надо стимулировать детей к тому, чтобы, слушая других, они задавали вопросы, учились слышать чужие аргументы. Абсолютно обязательно каждое исследование ребенка завершать защитой. Она может также проходить в форме фестиваля (когда никого не оценивают и не ранжируют) или конкурса (где основными критериями выступают степень самостоятельности, познавательная ценность темы, исследовательское мастерство (степень владения знаниями, умениями и навыками, освоенными в ходе подпрограммы «тренинг»), логичность изложения и умение отвечать на вопросы).

Пожалуй, наиболее верный путь все испортить – это «выхватывать» из методики отдельные блоки. К примеру, заменить все опытно-экспериментальной деятельностью, словно ребенок должен сам уметь из элементарного опыта, допустим, с водой, перейти к анализу полученных данных, синтезу, выводам. Либо поставить во главу угла только мониторинг: постоянно готовиться к конкурсам, выступлениям, когда дети, боясь ошибиться, наизусть и без эмоций рассказывают о якобы собственном исследовании. Поэтому все вышеуказанные подпрограммы реализовывались в нашей практике параллельно. На каждом из занятий, проводимых студентами-тьюторами в ГБОУ «Школа 2103» с дошкольниками, первая часть встречи представляла собой тренинг по следующим направлениям: задачи и упражнения для умения видеть проблему, упражнения для умения формулировать гипотезу самостоятельно, развитие навыков правильной постановки вопросов, развитие любознательности и креативности, формирование умения находить адекватные источники получения нового знания, интерпретировать полученную информацию в соответствии с темой исследования, задания и упражнения для развития умения классифицировать, развитие способности осмысливать и определять понятия, развитие умений высказывать собственные суждения, делать умозаключения, обосновывать выводы, формирование умений структурировать и представлять результаты исследования. Вторая часть встречи представляла собой индивидуальное исследование. По мере готовности, проводились защиты. Пожалуй, одним из показателей эффективности такого подхода может служить тот факт, что, с одной стороны, воспитанники ГБОУ «Школа 2103» города Москвы вот уже второй год подряд становятся победителями и призерами не только регионального этапа Всероссийского конкурса «Я – Исследователь!», но победителями и призерами финала, проводимого в Сочи.

Литература:

1. Савенков А.И. Маленький исследователь. как научить дошкольника самостоятельно приобрести знания: Учебное пособие. 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 240 с.
2. Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А., Муродходжаева Н.С. Особенности применения системно-деятельностного подхода в профессионально ориентированной подготовке будущих вожатых // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 9. – С. 21–24.
3. Савенков А.И., Цаплина О.В., Иванова Е.В., Муродходжаева Н.С., Кривова В.А., Савенкова Т.Д. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса: Монография / Научный редактор А.И. Савенков. – М.: Перо, 2016. – 206 с.

Алёна Анатольевна Павлова

*методист детского клуба «АПЕЛЬСИН» д. Аносино Истринского района Московской области, магистрант программы «Психология творчества и одарённости» кафедры психологической антропологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва
e-mail: al-pa11@mail.ru*

Исследование в игре у старших дошкольников

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы организации исследовательской деятельности старших дошкольников. Возможность и условия совмещения исследовательской и игровой деятельности как поддержка детской инициативы. Проведен анализ содержания понятия «инициатива», перечислены формы поддержки детской инициативы, обозначена роль педагога. Рассмотрены примеры исследовательской деятельности в старшем дошкольном возрасте с разной степенью участия взрослого. Установлена связь проявления детской инициативы в зависимости от детского интереса, умений детей и инициативы взрослого, от актуальности деятельности.

Ключевые слова: детская инициатива, исследовательская деятельность, игровая деятельность, экспериментирование, интегративный подход, способы, приемы, технологии.

Aliona Pavlova

*methodologist of the children's club "Apelsin" in the village of Anosino, Istra district of the Moscow region, the master of the program "Psychology of creativity and giftedness" of the Department of Psychological Anthropology of the Institute of Childhood of the Moscow State Pedagogical University, Moscow
e-mail: al-pa11@mail.ru*

Research activity in play activity of the older preschoolers

Abstract. Article is devoted to consideration of the problem of the organisation of research activity of the senior preschool child. Opportunity and the condition of overlapping of research and game activity as support of children's initiative. Analysis of the content of the concept "initiative" is carried out, the forms of support of children's initiative are listed, the role of the teacher is designated. The examples of research activity in the senior pre-school age with different degree of participation of the grown-up are considered. Communication of indication of children's initiative depending on children's interest, abilities of children and grown-up's initiatives is installed, from activity relevance.

Key words: children's initiative, research activity, play activity, the scope of the initiative, methods, techniques, technology.

«...возбудить самостоятельность и привить интерес к эксперименту»

А.П. Нечаев «Чудеса без чудес»

Система образования продолжает активно меняться в сторону непрерывности образовательной деятельности, развития способностей самостоятельно получать востребованное знание или информацию, осуществлять деятельность вокруг знания, участвовать в коммуникациях и взаимодействиях. По мнению А.С. Обухова для успешной и активной жизни человеку принципиально важно занимать по отношению к миру, другим и самому себе исследовательскую позицию, которая формируется исследовательской деятельностью [8, с.3]. Исследовательская деятельность способна решать новые образовательные задачи уже с дошкольной ступени, причем не только при знакомстве с явлениями и свойствами предметов научно-естественного цикла, но и в любых других сферах познания, в разных видах деятельности, ведь хорошо известно, что качество знания, полученного экспериментальным путём, существенно выше того, что даётся в качестве алгоритма или рецепта. В дошкольном образовании важны задачи когнитивного развития, но не менее значимое место занимают задачи развития личности: «развитие самостоятельности, инициативности, ответственности». Понимание важности развития личностных характеристик ребёнка средствами поддержки его интереса через игру, опыт, эксперимент возникло задолго до создания теорий деятельности и развивающего обучения. В предисловии к книге «Чудеса без чудес. Маленькая физика в применении к забавам» (*первое издание вышло в 1896 году, третье – в 1923*) её автор, российский и советский психолог, основоположник экспериментальной педагогики А.П. Нечаев, демонстрируя своё отношение к экспериментированию и подчёркивая особую задачу «книжечки для детей» – «возбудить самостоятельность и привить интерес к эксперименту», обращает внимание читателя на тщательный отбор её содержания и выбора лишь того, «что может быть облечено в особенно завлекательную форму, или то, что может иметь применение в играх и забавах». Книжечка для детей конца XIX века – не просто набор экспериментов и опытов – это готовые решения для хорошо продуманной работы с детьми, где удивительные истории, предназначенные к рассказу детям до постановки эксперимента, и сегодня вызывают искренний интерес, демонстрируя исторический факт психолого-педагогического подхода к обучению. «Интерес, эксперимент, игра, самостоятельность» – слова, звучащие современно, хотя и не ново. Самостоятельность или инициатива – внутреннее побуждение к чему-то новому, внутренний порыв к изменениям и движению, критерий личностного развития,

главный целевой ориентир в различных видах деятельности. Немногим позже С.Л. Рубинштейн в статье «Принцип творческой самостоятельности», говоря о необходимости диалогового взаимодействия при обучении, называет учение исследованием: «Учение мыслится как совместное исследование: вместо догматического сообщения и механической рецепции готовых результатов — совместное прохождение того пути открытия и исследования, который к ним приводит. Система, в основу которой было положено пассивное восприятие готовых результатов, копирование данных образцов — одна лишь бездеятельная и бесплодная рецептивность, должна быть заменена системой, основа и цель которой — развитие творческой самостоятельности» [12, с. 148]. Итак, «творческая самостоятельность», инициативность — это не только самостоятельная постановка целей, организация действий, направленных на достижение этих целей и реализацию действий, это умение оценивать ситуацию, в которой происходит действие, разрабатывать план действий (их направленность и последовательность), одно из важных условий развития творческой деятельности ребёнка. Детская инициатива должна находить поддержку со стороны взрослых, внося новый смысл и в деятельность педагога. По мнению Д.Б. Боговявленской, поддержка детской инициативы является предпосылкой не только для развития мышления, но и для развития будущего творчества, что это необходимое условие для проявления интеллектуальной активности [2, с. 158]. Известно, что инициатива ребёнка зависит от инициативы взрослого: ребёнок получает собственное представление о том или ином явлении, свойстве и о процессе через призму отношения к этому взрослому, и для ребёнка актуально то, что актуально для взрослого. В.Т. Кудрявцев считает, что «главный вопрос: не ЧЕМ, а с КЕМ занимаются малыши, дошкольники («ЧТО-ТО» приобретает по-настоящему серьёзный вес только в младшем школьном возрасте). И этот ЧТО-ТО обязательно должен быть чудотворцем, героем, покорителем вершин, с которых сможет увидеть мир и себя в нём ребенок» (В.Т. Кудрявцев). В этом описании представлен образ педагога («чудотворец, герой, покоритель вершин»), которому безусловно подвластны смыслы и разнообразные формы «необыденности детства», его развивающие цели. Главное, чтобы при этом через взрослого ребёнок увидел мир и себя в нём. Смысл деятельности современного педагога дошкольного детства — создать, сотворить «разнообразие детства» в «мета-деятельности — деятельности по управлению другой деятельностью» [5, с. 15]. Задача современного педагога — создание условий для «педагогического расширения возможностей», организация деятельности, в которой есть место «простейшему акту развития, который предполагает преодоление границ того, что ребёнку сегодня

доступно» [5]. Дошкольное образование направлено на поддержку возрастающей инициативы ребенка (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) и опирается на нормативную картину развития ребенка-дошкольника (Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов), в которой определены следующие сферы инициативы: творческая инициатива; инициатива как целеполагание и волевое усилие; коммуникативная инициатива; познавательная инициатива.

Существуют следующие способы поддержки и развития детской инициативы, используемые в практике дошкольного образования:

- экспериментирование для установления связей и закономерностей, развития идей;
- экспериментирование – практические действия для конкретизации понятий;
- сюжетное обыгрывание макетов жизненных пространств;
- моделирование разных устройств;
- игры, игровые приемы, игровые материалы, задающие содержание, правила, культуру и дух совместных действий, направленных на достижение цели;
- образно-смысловые задания на импровизацию с учетом возможностей детей;
- игры-представления по мотивам народных сказок о животных, по поэтическим и фольклорным произведениям;
- использование алгоритмов при создании разных целостностей;
- создание воображаемых миров;
- совместное (дети и взрослые) сюжетосложение с элементами режиссуры;
- коллекционирование со смыслом и действием (интересных предметов, игровых возможностей, впечатлений, способов создания предметов);
- проектирование «культурного» пути создания «полноценного» творческого продукта;
- организация среды, задающей структуру партнерских действий взрослых и детей;
- использование социокультурного окружения (музей, библиотека, театр, цирк, парк и другие культурные ресурсы городской среды);
- сценарии различных акций, вызывающих интерес к социальным действиям и культуре;
- проблемные вопросы, задающие детям разные типы поисков ответа – единственно верного и разных вариантов «верных» ответов;
- дифференцированный подход к детям с разной степенью познавательной активности и уважительное отношение к неточностям, ошибкам в их деятельности;
- проектирование содержания, которое дети и взрослые могут обсудить в группе и дома [1, с. 116].

Игровая и исследовательская деятельности имеют вполне определенную взаимосвязь, так, «игра – это фундаментальная культурная деятельность, значимая для развития исследовательской активности, и во многих играх заложены определенные правила и предписания, нацеленные на развитие и отработку исследовательских навыков и связанных с ними способностей – наблюдательности, активности в поиске нового, самостоятельности в освоении окружающего пространства и т.д., а большая часть игр включает в себя нормативы проявления исследовательской активности при взаимодействии с различными средами (природными, рукотворными, социальными, знаково-образными)» [8, с.17].

Как пишет А.Н. Поддьяков, «в ряде случаев взаимопроникновение исследовательского поведения и игры достаточно очевидно. Например, когда животное или ребенок играет с каким-то предметом, он лучше узнает его уже известные свойства, а также выявляет некоторые новые свойства, то есть игра выполняет в определенной мере функцию исследования. С другой стороны, даже в процессе серьезных научных исследований часто встречаются элементы игры. Исследователь, проводящий эксперимент, может сказать: «Я поиграл с несколькими наборами переменных и получил следующее» или: «Я поиграл с новой установкой и обнаружил, что...» Ученые говорят об игре ума и т.д. И это не просто метафоры. Анализ показывает, что в деятельности исследователей действительно есть элементы игровой мотивации и действий, сходных с игровыми» [9, с. 103].

Эмоционально-мотивационной основой исследовательского поведения выступает интерес. Эмоция интереса стимулирует познавательную активность, а также упорядочивает процессы восприятия и внимания. «Интерес – позитивная эмоция, она переживается человеком чаще, чем прочие эмоции. Интерес играет исключительно важную мотивационную роль в формировании и развитии навыков, умений, интеллекта. Интерес – единственная эмоция, которая обеспечивает работоспособность человека. Кроме того, он насущно необходим для творчества. Активацию интереса вызывают перемены в ситуации и контексте, одушевленные объекты, новизна, а также работа воображения и мышления» [4, с. 103-105]. Таким образом, задача педагога – создавать условия для исследовательской активности и использовать такие формы исследовательской деятельности, которые будут способствовать формированию у детей внутренней мотивации, побуждающей подходить к любой возникающей проблеме с исследовательской позиции. А.С. Обухов подчеркивает, что «учебно-исследовательская деятельность для школьников не может быть абстрактной, что ученик должен хорошо осознавать суть проблемы

и смысл собственной деятельности, иначе весь ход поиска неизвестного не будет им освоен, даже если он показан учителем правильно» [8, с.31]. В большей степени это справедливо и для дошкольников, деятельность которых носит ситуативный, конкретный характер. С учётом всего вышесказанного, очевидно, что современные требования к педагогу дошкольного образования возрастают.

Кроме организации продуманной предметно-пространственной развивающей среды для выполнения педагогических задач, педагогу необходимо обладать психологическими знаниями, и психологическими навыками не только в проявлении внимания, наблюдательности и чуткости, и владении педагогическим мастерством, но и собственной развитой способностью проявлять инициативу, испытывать заинтересованность, увлеченность, создавать вокруг себя и своей деятельности положительный эмоциональный фон, достигать результата своей деятельности, рефлексировать, демонстрируя своим личным примером лучшие образцы поведения для своих воспитанников.

Рассмотрим пример интеграции познавательно-исследовательской и игровой деятельности на примере тематической музыкальной недели «Нарисуем музыку» у старших дошкольников детского клуба «Апельсин». Ежедневно во время тематической недели в детском клубе «Апельсин» проходят игры и занятия, которые готовят ребят к итоговому мероприятию в пятницу – большой игре «Страна Апельсиния», и те представления, умения, знания и опыт, которые ребята приобретают за неделю, активно используются в формате большой игры, в которой участвуют дети от трёх до семи лет, общей разновозрастной игры. Перечислю лишь самые важные события этой недели. Подобным образом проектируется каждая тема в клубе. В понедельник – первый день музыкальной недели начинается с занятия в мастерской художника, где проходят занятия рисованием, творчеством, ребятам предлагается «нарисовать музыку», внимательно прослушав вальс Иоганна Штрауса младшего «На голубом Дунае». Задача, поставленная педагогом, попробовать выразить цветом и линиями настроение музыки, смену характера произведения.

Во вторник состоялся настоящий концерт, подготовленный и сыгранный юными музыкантами Истринской детской музыкальной школы, с которой клуб АПЕЛЬСИН связывает долгая дружба. Ребята услышали звучание разнообразных музыкальных инструментов, увидели, как юные музыканты владеют ими, познакомились с разными музыкальными произведениями.

В концерте звучат пианола, флейта, скрипка, аккордеон, виолончель, саксофон, труба, арфа, альт. После такого концерта ребятам старшей и подготовительной групп предлагается прислушаться к своим внутренним переживаниям и попробовать поделиться своими чувствами, вызванными понравившейся музыкой и – «нарисовать музыку» на занятии по творчеству и изобразительному искусству, вернее отразить своё эмоциональное впечатление от музыкального произведения. Это один из сложных и интересных моментов: услышанную музыку надо как бы пропустить через себя, прислушаться к зарождаемым внутренним чувствам, почувствовать внутренний отклик, и суметь передать внутреннее переживание через творчество вовне, наделяя услышанное музыкальное восприятие своим собственным исключительным (как каждый человек) индивидуальным свойством. Это, конечно, непростая задача. Но, несмотря на это, дети с удовольствием рисуют понравившуюся и запомнившуюся музыку. Красиво и по-разному «звучит» нарисованная музыка каждого. В среду на музыкальном занятии ребята слушают музыку разного характера, определяя соответствие звучания музыкальных инструментов предлагаемым мелодиям, под руководством педагога сами играют «музыкальный концерт», конструируют нотный стан и длительность нот. Четверг – день экспериментов. Первый эксперимент – создание цветного света и наблюдения цветного светового пятна на белом экране. Для этого каждый самостоятельно пробует изменить цвет света фонарика с помощью цветной бумаги и скотча. Такой эксперимент приводит ребят в настоящий восторг, вызывая желание продолжить подобным образом изменять цвет света. А затем перед ребятами была поставлена вполне серьезная задача. Было предложено прослушать две мелодии, а затем создать самим такие музыкальные инструменты, которые могли бы стать инструментами для каждой из мелодий.

Часть 1. Инициатива у педагога. Педагог выступает инициатором совместной деятельности, предлагая к прослушиванию мелодии и обозначая цель – сделать самим музыкальные инструменты, ставя конкретную задачу – выяснить, возможно ли создать из предложенных материалов (одинаковых стеклянных бутылок и воды) музыкальный инструмент. Педагог приглашает ребят к диалогу, просит высказывать идеи, подхватывает «состоятельные», осуществляет свой замысел, показывает и поясняет свои действия на примере, выступая ориентиром, образцом действий. Даёт ребятам возможность налить воду в бутылку до нужной отметки, а затем и попробовать звучание получившегося инструмента, поиграть на нём.



Рис. 1, 2. Часть 1. Инструмент из стеклянных бутылок.

Часть 2. Педагог предлагает ребятам сделать еще один музыкальный инструмент для второй мелодии и предоставляет для этого другой набор материалов.. Теперь каждому – свой инструмент, на своё усмотрение. Педагог выступает организатором деятельности, обозначая цель – сделать музыкальный инструмент самостоятельно, ставя конкретную задачу – выяснить, возможно ли создать из предложенных материалов (одинаковых пластиковых бутылок и различных круп и фасоли) каждому свой инструмент, предлагая обращаться лишь в случае возникновения вопросов. Наблюдает за происходящим и вмешивается только в исключительном случае острой необходимости, позволяя ребятам самим полностью освоить и прочувствовать не только «правильные» действия, но и ощутить последствия непродуманных или неаккуратных действий, давая возможность каждому самостоятельно откорректировать свои действия, проявить инициативу. После изготовления «маракасов» состоялось музыкальное подыгрывание мелодиям «Колокольчик» и «Самба Де Жанейро» на подходящих мелодиям инструментах.



Рис. 3,4. Часть 2. «Маракасы».

А в пятницу ребят ждала традиционная большая игра «Страна Апельсиния», в которой ребятам необходимо было вернуть музыку в нашу жизнь, и в игре ребята уверенно применили полученный опыт, справились с игровой задачей и вернули звуки нотам, а для этого им пригодилось очень многое из произошедшего на музыкальной неделе.

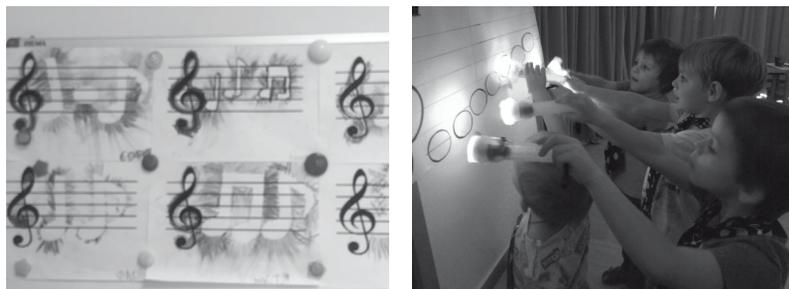


Рис. 5, 6. Игра «Страна Апельсиния».

Выводы:

1. Наличие игрового мотива актуализирует исследовательскую деятельность и придаёт ей больший, чем простое наблюдение, смысл.

2. Детская инициатива хотя и зависит от интенсивности ситуативного интереса, напрямую связана с внутренней потребностью поиска ответов на вопрос и получения необходимых ответов (экспериментирование и проявление творчества можно было наблюдать именно в третьей части эксперимента, когда в распоряжении ребят были материалы и оборудование, тогда и возникали собственные идеи проверить звучание маракасов в зависимости от количества наполнителя или от добавления воды).

3. Детская инициатива зависит от эмоциональной включенности взрослого в свою деятельность, от положительного эмоционального фона, сопровождающего процесс поиска ответа или решения.

4. В качестве элемента рефлексии деятельности могут выступать фотоотчёты и видеоролики, созданные педагогом, их совместное обсуждение и анализ событий.

5. Детская инициатива может выступать, как качественный критерий ответственности дошкольного образования современным требованиям.

6. Педагог должен развивать в себе современные компетенции в психологической области знаний, стремиться к педагогическому мастерству.

Литература:

1. Алиева Т.И., Урадовских Г.В. Детская инициатива – основа развития познания, деятельности, коммуникации // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 9. – С. 113–119.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Монография. – Самара: Издательский дом «Фёдоров», 2009. – 416 с.
3. Булин-Соколова Е. И., Обухов А.С., Семенов А.Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. № 3. – С. 207–225.
4. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 1999. – С. 103–145.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Под редакцией М.К. Кабардова. – 2-е издание переработанное и дополненное. М.; Нальчик: Изд. центр Эль-Фа, 1996. – 367 с.
6. Кудрявцев В.Т. Педагогика повседневности: необходимость альтернативы // Современное дошкольное образование. – 2011. – № 6. – С. 52–59.
7. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Тропинки» / под ред. В.Т. Кудрявцева. – М.: Вентана-Граф, 2014. – 170 с.
8. Нечаев А.П. Чудеса без чудес. Маленькая физика в применении к забавам. Издание 3-е (посмертное), пересмотренное Я.И. Перельманом. – М.; Пг.: Государственное издательство, 1924. – 295 с.
9. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 280 с.
10. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. 2-е изд. испр. и доп. – М.: Эребус, 2006. – 240 с.
11. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. (К философским основам современной педагогики) // Ученые записки высшей школы г. Одессы. Т. 2. Одесса. 1922. С. 148–154.
12. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 256 с.
13. Трифонова Е.В. Игра глазами педагогов // Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС / Ред., сост.: И.А. Бурлакова, Г.В. Дон, Т.Л. Кузьмишина. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. – 158 с.
14. Трифонова Е.В. Режиссёрские игры дошкольников. Часть 1. Организация в условиях детского сада. – М.: Национальный книжный центр 2017. – 256 с.

Развитие и образование детей младшего школьного возраста

Яна Николаевна Носикова

*учитель начальных классов ГБОУ города Москвы «Школа с углубленным изучением
иностраннных языков № 1302», г. Москва
e-mail: ynm@inbox.ru*

Алексей Сергеевич Обухов

*к.психол.н., ведущий научный сотрудник Центра исследований современного детства
Института образования Национального исследовательского университета
Высшая школа экономики, г. Москва
e-mail: ao@redu.ru*

Развитие познавательной самостоятельности младших школьников в учебно-исследовательской деятельности с 1 по 4 класс

Аннотация. В статье рассматривается, как различные социально-педагогические условия воздействуют на развитие познавательной самостоятельности младших школьников в учебно-исследовательской деятельности. Апробирована модель развития познавательной самостоятельности младших школьников. Опытным путем доказано, что программа учебно-исследовательской деятельности, метод проектирования (обогащения) образовательной среды, поддержка познавательной инициативы со стороны учителей и родителей в начальной школе являются важными социально-педагогическими условиями развития познавательной самостоятельности младших школьников.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, учебно-исследовательская деятельность, социально-педагогические условия развития познавательной самостоятельности, обогащение содержания образования, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, модель развития познавательной самостоятельности, младший школьник.

Nosikova Yana Nikolaevna

elementary school teacher of School with a profound learning of foreign languages No. 1302, Moscow

e-mail: ynm@inbox.ru

Alexey Obukhov

PhD, Leading researcher of the Center for Modern Childhood Studies of the Institute of Education of

the Higher School of Economics, Moscow

e-mail: ao@redu.ru

Development cognitive independence of younger schoolchildren in the educational and research activities from 1 to 4 class

Annotation. In article influence of social and pedagogical conditions on development of informative independence of younger school students in educational and research activity is considered. The model of development of informative independence of younger school students is approved. It is by practical consideration proved that the program of educational and research activity, the method of design (enrichment) of the educational environment, support of an informative initiative from teachers and parents at elementary school are important social and pedagogical conditions of development of informative independence of younger school students.

Key words: informative independence, educational and research activity, social and pedagogical conditions of development of informative independence, enrichment of content of education, Federal state educational standard of the primary general education, model of development of informative independence, younger school student.

Познавательная самостоятельность – это интегративное качество личности, которое выражается в единстве интеллектуальных, мотивационных, эмоционально-волевых характеристик, проявляющихся в стремлении к самообразованию, поиску новых знаний и способностях оперировать ими на практике; в умении сознательно ставить перед собой цели и задачи, обеспечивая их качественное выполнение; в признании самостоятельного познания высшей формой творческой мыслительной деятельности.

Мы рассматриваем учебно-исследовательскую деятельность учащихся как специально организованную познавательную деятельность учащихся, характеризующуюся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью. В процессе реализации учебно-исследовательской деятельности осуществляется с различной степенью самостоятельности активный поиск и открытие учащимися субъективно нового знания с использованием доступных для детей методов исследования. Ее результатом является формирование познавательных мотивов

и исследовательских компетенций, субъективно новых для учащегося знаний и способов деятельности, развитие познавательной самостоятельности младших школьников (А.С. Обухов) [3].

Общая цель эксперимента – выявление социально-педагогических условий, оказывающих эффективное влияние на развитие компонентов познавательной самостоятельности младших школьников в учебно-исследовательской деятельности.

К условиям развития познавательной самостоятельности мы относим реализацию программы развития учебно-исследовательской деятельности младших школьников. К социально-педагогическим факторам как к значимым параметрам условий обучения, относим позицию педагога, позицию родителя, степень вовлеченности ребенка в учебно-исследовательскую деятельность. В этом контексте также может быть рассмотрен как относительно самостоятельный фактор тип педагогического воздействия/взаимодействия.

В ходе экспериментального исследования осуществлялась проверка предположения: особенности развития познавательной самостоятельности младших школьников (по показателям – психологическим) будут детерминированы следующими взаимосвязанными социально-педагогическими факторами условий обучения: степенью вовлеченности младших школьников в учебно-исследовательскую деятельность (эпизодически или систематично); особенностями позиции родителя, проявляемой в ситуации неопределенности; стилем педагогического воздействия учителя; особенностями коммуникации.

Экспериментальная работа состояла из нескольких этапов: констатирующий эксперимент, цель которого – актуализация интеллектуально-личностного опыта учащихся экспериментального и контрольных классов, определение входного критериального среза уровня познавательной самостоятельности, и формирующий эксперимент. Цель формирующего эксперимента – выявление эффективности социально-педагогических условий обогащенной образовательной среды на примере учебно-исследовательской деятельности, направленной на развитие познавательной самостоятельности младших школьников.

Для развития познавательной самостоятельности младших школьников нами была выбрана модель обогащения содержания образования А.И. Савенкова [2] и идея А.Г. Асмолова [1] о проектировании универсальных учебных действий в начальной школе.

Опытно-экспериментальная база исследования – ГБОУ Школа № 1302 г. Москвы с углубленным изучением иностранных языков. В исследовании приняли участие 16 классов (всего 641 учащийся, 16 педагогов и 637 родителей). 1-4 «Г» классы занимались по экспериментальной программе. 1-4 «А», «Б», «В» классы составили контрольные группы, в которых обучение

по экспериментальной программе не проводилось; классные руководители и родители экспериментальных и контрольных классов.

Методы исследования. Эмпирическое исследование было выстроено в логике лонгитюдного формирующего эксперимента с использованием следующих диагностических методик: методика «Незавершенная сказка» (модификация А.Г. Асмолова); методика «Закончи рассказ» (М.В. Матюхина); методика оценки уровня сформированности проектных и исследовательских компетентностей учащихся начальной школы на основе самоанализа деятельности «Дерево познания» (авторский коллектив школы № 399 г. Москвы); серия диагностических заданий на уровень развития познавательных способностей (модификация А.И. Савенкова); методика оценки работы учителя (МОРУ) Л.М. Митиной; методика экспертной оценки самостоятельности (ЭОС) А.К. Осницкого (модификация Н.Б. Шумаковой, Е.И. Щерблановой); оценка стратегии поведения в условиях неопределенности (методика BASE) А.Л. Венгера и В.С. Ротенберга.

В процессе экспериментального исследования применялись качественные и количественные методы обработки эмпирических данных, методы систематизации и обобщения, методы математической статистики (угловое преобразование Фишера, Т-критерий Вилкоксона).

Мы предположили, что компоненты познавательной самостоятельности, соотношенные с универсальными учебными действиями младших школьников через уровень критериев оценивания по шкале – высокий/средний (есть результат), низкий уровень (нет результата), дадут нам образ сформированности познавательной самостоятельности младших школьников на примере использования экспериментальной программы.

Социально-педагогическая обусловленность развития познавательной самостоятельности младших школьников в представленной нами модели определена воздействием родителей, учителей (стили поддержки / неподдержки познавательных инициатив младших школьников), образовательной среды (с обогащенным содержанием образования).

Для изучения развития познавательной самостоятельности младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности мы разработали систему критериальной оценки развития основных компонентов познавательной самостоятельности в соотношении с универсальными учебными действиями (УУД) (см. Таблица 1). В соотношении с выделенными критериями были подобраны диагностические методики, после обработки которых мы обобщили эмпирические данные, рассматривая динамику развития интегральных показателей развития познавательной самостоятельности.

Динамика развития познавательной самостоятельности младших школьников прослеживалась нами через компоненты:

- личностные, регулятивные, познавательные УУД младших школьников;
- профессиональные компетентности учителя;
- тип реагирования родителей на ситуацию в условиях неопределенности.

Таблица 1. Характеристика критериев развития познавательной самостоятельности младшего школьника в процессе учебно-исследовательской деятельности

Компоненты познавательной самостоятельности / Универсальные учебные действия (УУД)	Критерии оценивания	Показатели
Мотивация деятельности / личностные	<ul style="list-style-type: none"> – интерес к новизне; – интерес к вариативности решения познавательной задачи; – сформированность социальных мотивов; – стремление выполнять социально значимую и социально оцениваемую деятельность; – сформированность учебной мотивации; – готовность к исследовательскому реагированию в нетипичных ситуациях 	<ul style="list-style-type: none"> – познавательная инициатива; – соотношение познавательных и социальных мотивов
Регулятивные универсальные действия/ регулятивные	<ul style="list-style-type: none"> – принятие задачи (адекватность принятия задачи как цели, данной в определенных условиях, сохранение задачи и отношение к ней); – план выполнения, регламентирующий пооперационное выполнение действий в соотношении с определенными условиями, выдвижение гипотезы и ее проверка; – контроль и коррекция (ориентировка, направленная на составление плана и реального процесса, обнаружение ошибок и отклонений, внесение соответствующих исправлений); – оценка (констатация достижения поставленной цели или меры приближения к ней, отношение к успеху/неудаче); – волевой аспект (преодоление препятствий в рамках достижения цели) 	<ul style="list-style-type: none"> – овладение всеми типами учебных действий, включая способность принимать и сохранять учебную цель, задачу, планировать ее реализацию (в том числе во внутреннем плане), контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение
Специальные (исследовательские) способности /познавательные	<ul style="list-style-type: none"> – самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; – поиск и выделение необходимой информации, применение методов информационного поиска; – выбор наиболее эффективных способов решения задач; – надситуативная активность; – анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); – синтез; – выбор оснований и критериев сравнения, сериации, классификации объектов; – установление причинно– следственных связей; – выдвижение гипотез и их обоснование; – умение доказывать и защищать свои идеи; – нахождение нестандартных решений к нестандартным ситуациям и задачам 	<ul style="list-style-type: none"> – умение выдвигать гипотезы путем установления причинно– следственных связей, поиск и выделение необходимой информации; – применение методов информационного поиска; проявление надситуативной активности; умение анализировать, выполнять процессы синтеза, обобщения, классификации, сериации

Изучая динамику личностных УУД младших школьников, мы рассматривали уровень познавательной инициативы в экспериментальной ситуации развития познавательной самостоятельности младших школьников (Таблица 2).

Таблица 2. Сводная таблица результатов дихотомических измерений личностных универсальных действий младших школьников на примере познавательной инициативы в экспериментальной и контрольных группах (начало и конец учебного года)

Годы	2013/2014				2014/2015				2015/2016			
	ЭГ	КГ1	КГ2	КГ3	ЭГ	КГ1	КГ2	КГ3	ЭГ	КГ1	КГ2	КГ3
1 классы												
Доля учащихся с высоким и средним уровнем («есть эффект»)	0,89/0,96	0,82/0,85	0,87/0,89	0,84/0,86	0,69/0,80	0,59/0,63	0,70/0,69	0,64/0,67	0,73/0,83	0,64/0,67	0,70/0,73	0,69/0,70
Доля учащихся с низким уровнем («нет эффекта»)	0,11/0,04	0,18/0,15	0,13/0,11	0,16/0,14	0,31/0,20	0,41/0,37	0,30/0,31	0,36/0,33	0,27/0,17	0,36/0,33	0,30/0,27	0,31/0,30
2 классы												
Доля учащихся с высоким и средним уровнем («есть эффект»)	0,68/0,80	0,65/0,62	0,62/0,68	0,63/0,69	0,90/0,97	0,83/0,85	0,87/0,90	0,83/0,87	0,79/0,88	0,70/0,71	0,69/0,72	0,71/0,73
Доля учащихся с низким уровнем («нет эффекта»)	0,32/0,20	0,35/0,38	0,38/0,32	0,37/0,31	0,10/0,03	0,17/0,15	0,13/0,10	0,17/0,13	0,21/0,12	0,30/0,29	0,31/0,28	0,29/0,27
3 классы												
Доля учащихся с высоким и средним уровнем («есть эффект»)	0,74/0,96	0,70/0,73	0,69/0,71	0,78/0,83	0,79/0,88	0,63/0,67	0,70/0,73	0,71/0,74	0,92/0,99	0,87/0,89	0,89/0,92	0,87/0,90
Доля учащихся с низким уровнем («нет эффекта»)	0,26/0,04	0,30/0,27	0,31/0,29	0,22/0,17	0,21/0,12	0,27/0,23	0,30/0,27	0,29/0,26	0,08/0,01	0,13/0,11	0,11/0,08	0,13/0,10
4 классы												
Доля учащихся с высоким и средним уровнем («есть эффект»)	0,75/0,96	0,70/0,73	0,69/0,71	0,75/0,83	0,91/0,99	0,84/0,87	0,85/0,85	0,87/0,86	0,82/0,98	0,73/0,71	0,73/0,76	0,75/0,78
Доля учащихся с низким уровнем («нет эффекта»)	0,25/0,04	0,30/0,27	0,31/0,29	0,25/0,17	0,09/0,01	0,16/0,13	0,15/0,15	0,13/0,14	0,18/0,02	0,27/0,29	0,27/0,24	0,25/0,22

ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

Состояние экспериментальных и контрольных групп до начала эксперимента совпадают с уровнем значимости 0,05 ($\phi_{\text{эмп}} < 1,64$). Эмпирическое значение критерия Фишера, полученное при сравнении характеристик познавательной инициативы в экспериментальных группах и контрольных группах $> 1,64 = \phi_{\text{кр}}$. Достоверность различий состояний групп составляет 95%. В ходе реализации экспериментальной программы в экспериментальных группах произошло статистически достоверное увеличение значений познавательной инициативы на 5 % -ом и 1% -ом уровне значимости. В контрольных группах статистически увеличений значений познавательной инициативы не зафиксировано.

Благодаря реализации программы развития познавательной самостоятельности младших школьников в условиях учебно-исследовательской деятельности, уровень познавательной инициативы имел постоянную положительную динамику в экспериментальных классах, что подтверждается статистически. За счет обогащения содержания образования отмечалась высокая общая активность (увлечение новым материалом, устойчивый интерес, наличие собственного мнения, стремление его высказать, проявление устойчивых волевых качеств при выполнении заданий, опора на опыт при установлении причинно-следственных связей).

В рамках изучения мотивационной составляющей модели развития познавательной самостоятельности младших школьников в учебно-исследовательской деятельности мы измеряли социальные и познавательные мотивы в экспериментальных и контрольных группах.

Мотивационный критерий развития познавательной самостоятельности как составляющая личностных УУД имел положительную динамику в экспериментальных классах. Гипотетико-проективная модель развития познавательной мотивации была выстроена с приоритетом принципа развития исследовательской мотивации, который актуализирует познавательную инициативу, познавательную потребность младших школьников.

Диагностика мотивации деятельности младших школьников в ходе реализации экспериментальной программы позволила нам утверждать, что у младших школьников сформированы познавательные и социальные мотивы, при этом познавательные мотивы доминируют над социальными. Ученики экспериментальных классов проявляют высокий интерес к вариативности решения познавательной задачи; обнаруживают стремление к познавательному росту; стремятся выполнять социально значимую и социально оцениваемую учебную деятельность, глубже понимают представленные исследовательские цели, количественно наращивают применяемые методы поиска решений; обнаруживают интерес к познанию мира, сущности процессов и явлений; выявляют

на основе нового знания противоречия между новым знанием и сложившимися представлениями; проявляют готовность к межличностному общению.

Таким образом, учебно-исследовательская деятельность инициирует младшего школьника к самостоятельному познанию мира и себя в этом мире. Смена социальной ситуации развития, усвоение нормативной деятельности, сферы интересов и форм активности ведет к основной интенции субъектности, связанной с самостоятельными способами овладения личностными УУД.

Сравнивая контрольные группы, мы констатировали, что существенных изменений в динамике развития познавательной инициативы и мотивации у младших школьников, обучающихся в них, не зафиксировано, что подтверждено статистически (Таблица 3).

Таблица 3. Сводная таблица результатов дихотомических измерений социальных и познавательных мотивов у младших школьников в экспериментальной и контрольных группах (начало и конец учебного года)

Этап эксперимента	2013/2014 уч.г.				2014/2015 уч.г.				2015/2016 уч.г.			
	ЭГ	КГ1	КГ2	КГ3	ЭГ	КГ1	КГ2	КГ3	ЭГ	КГ1	КГ2	КГ3
1 классы												
Доля познавательных и социальных мотивов	0,45/0,55 0,53/0,47	0,39/0,61 0,40/0,60	0,43/0,57 0,40/0,60	0,37/0,63 0,41/0,59	0,43/0,57 0,50/0,50	0,42/0,58 0,37/0,63	0,37/0,63 0,38/0,62	0,38/0,62 0,35/0,65	0,41/0,59 0,49/0,51	0,43/0,57 0,35/0,65	0,39/0,61 0,34/0,66	0,40/0,60 0,30/0,70
2 классы												
Доля познавательных и социальных мотивов	0,50/0,50 0,59/0,41	0,44/0,56 0,46/0,54	0,46/0,54 0,43/0,57	0,47/0,53 0,45/0,55	0,48/0,52 0,57/0,43	0,41/0,59 0,44/0,56	0,42/0,58 0,40/0,60	0,44/0,56 0,42/0,58	0,57/0,43 0,68/0,32	0,51/0,49 0,48/0,52	0,53/0,47 0,56/0,44	0,50/0,50 0,55/0,45
3 классы												
Доля познавательных и социальных мотивов	0,60/0,40 0,70/0,30	0,53/0,47 0,58/0,42	0,52/0,48 0,50/0,50	0,54/0,46 0,60/0,40	0,62/0,38 0,71/0,29	0,59/0,41 0,60/0,40	0,57/0,43 0,59/0,41	0,60/0,40 0,56/0,44	0,67/0,33 0,75/0,25	0,61/0,39 0,58/0,42	0,60/0,40 0,64/0,36	0,63/0,37 0,63/0,37
4 классы												
Доля познавательных и социальных мотивов	0,67/0,33 0,80/0,20	0,61/0,39 0,68/0,32	0,60/0,40 0,64/0,36	0,63/0,37 0,60/0,40	0,75/0,25 0,85/0,15	0,67/0,33 0,71/0,29	0,69/0,31 0,69/0,31	0,66/0,34 0,70/0,30	0,70/0,30 0,81/0,19	0,63/0,37 0,67/0,33	0,67/0,33 0,68/0,32	0,65/0,35 0,65/0,35

ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

В рамках развития такого компонента познавательной самостоятельности, как регулятивные универсальные учебные действия, проводилась диагностика следующих метапредметных компетентностей учащихся:

принятие задачи, формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, контроль и оценка учебных действий. Обобщенные данные по этому аспекту исследования представлены в таблице 4.

Метапредметные компетентности были развиты на два уровня:

– высокий и средний уровень освоения – «есть результат» (показатели сформированности: принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий, при постановке новых практических задач ребенок самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действие с ней, осуществление актуального рефлексивного контроля, актуально адекватная прогностическая оценка);

– низкий уровень освоения – «нет результата» (показатели сформированности: познавательная цель осознается частично, потенциальный контроль на уровне произвольного внимания, потенциально адекватная прогностическая оценка).

Таблица 4. Сводная таблица результатов дихотомических измерений регулятивных универсальных действий у младших школьников в экспериментальной и контрольных группах (начало и конец учебного года)

Этап эксперимента	2013/2014 уч.г.				2014/2015 уч.г.				2015/2016 уч.г.			
Группы	ЭГ	КГ1	КГ2	КГ3	ЭГ	КГ1	КГ2	КГ3	ЭГ	КГ1	КГ2	КГ3
1 классы												
Доля учащихся с высоким и средним уровнем освоения регулятивных компетентностей («есть эффект»)	0,41/0,52	0,43/0,40	0,39/0,39	0,40/0,38	0,47/0,60	0,49/0,48	0,45/0,47	0,46/0,46	0,53/0,68	0,50/0,56	0,51/0,55	0,49/0,52
Доля учащихся с низким уровнем освоения регулятивных компетентностей («нет эффекта»)	0,59/0,48	0,57/0,60	0,61/0,61	0,60/0,62	0,53/0,40	0,51/0,52	0,55/0,53	0,54/0,54	0,47/0,32	0,50/0,44	0,49/0,45	0,51/0,48
2 классы												
Доля учащихся с высоким и средним уровнем освоения регулятивных компетентностей («есть эффект»)	0,47/0,58	0,45/0,46	0,41/0,42	0,40/0,43	0,53/0,68	0,45/0,50	0,43/0,48	0,44/0,49	0,58/0,73	0,52/0,57	0,48/0,53	0,49/0,54
Доля учащихся с низким уровнем освоения регулятивных компетентностей («нет эффекта»)	0,53/0,42	0,55/0,54	0,59/0,58	0,60/0,57	0,47/0,32	0,55/0,50	0,57/0,52	0,56/0,51	0,42/0,27	0,48/0,43	0,52/0,47	0,51/0,46

Этап эксперимента	2013/2014 уч.г.				2014/2015 уч.г.				2015/2016 уч.г.			
Группы	ЭГ	КГ1	КГ2	КГ3	ЭГ	КГ1	КГ2	КГ3	ЭГ	КГ1	КГ2	КГ3
3 классы												
Доля учащихся с высоким и средним уровнем освоения регулятивных компетентностей («есть эффект»)	0,45/0,55	0,44/0,43	0,40/0,42	0,43/0,43	0,65/0,80	0,57/0,63	0,54/0,59	0,55/0,61	0,63/0,87	0,53/0,60	0,57/0,62	0,52/0,64
Доля учащихся с низким уровнем освоения регулятивных компетентностей («нет эффекта»)	0,55/0,45	0,56/0,57	0,60/0,58	0,57/0,57	0,35/0,20	0,43/0,37	0,46/0,41	0,45/0,39	0,37/0,13	0,47/0,40	0,43/0,48	0,48/0,36
4 классы												
Доля учащихся с высоким и средним уровнем освоения регулятивных компетентностей («есть эффект»)	0,54/0,67	0,55/0,55	0,57/0,54	0,52/0,53	0,57/0,69	0,47/0,54	0,45/0,50	0,47/0,52	0,80/0,93	0,71/0,80	0,72/0,74	0,73/0,79
Доля учащихся с низким уровнем освоения регулятивных компетентностей («нет эффекта»)	0,46/0,33	0,45/0,45	0,43/0,46	0,48/0,47	0,43/0,31	0,53/0,46	0,55/0,50	0,53/0,48	0,20/0,07	0,29/0,20	0,28/0,26	0,27/0,21

ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

Состояние экспериментальных и контрольных групп до начала эксперимента совпадают с уровнем значимости 0,05 ($\phi_{\text{эм}} < 1,64$). Эмпирическое значение критерия Фишера, полученное при сравнении характеристик регулятивных УУД в экспериментальных группах и контрольных группах $> 1,64 = \phi_{\text{кр}}$. Достоверность различий состояний групп составляет 95%. В ходе реализации экспериментальной программы в экспериментальных группах произошло статистически достоверное увеличение значений регулятивных УУД на 5%-ом и 1%-ом уровне значимости. В контрольных группах статистически увеличений значений познавательной инициативы не зафиксировано.

Развитие регулятивных УУД как составляющей модели познавательной самостоятельности младших школьников в опытно-экспериментальной работе привело к тому, что младшие школьники экспериментальных групп овладели всеми типами учебных действий, включая способность принимать и сохранять учебную цель, задачу, планировать ее реализацию (в том числе во внутреннем плане), контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение, что подтверждено статистически (Таблица 5).

Таблица 5. Сводная таблица результатов дихотомических измерений познавательных универсальных действий у младших школьников в экспериментальной и контрольных группах в (начало и конец учебного года)

Этап эксперимента	2013/2014 уч.г.				2014/2015 уч.г.				2015/2016 уч.г.			
	ЭГ	КГ1	КГ2	КГ3	ЭГ	КГ1	КГ2	КГ3	ЭГ	КГ1	КГ2	КГ3
1 классы												
Доля учащихся с высоким и средним уровнем освоения познавательных компетентностей («есть эффект»)	0,39/0,59	0,45/0,46	0,44/0,45	0,42/0,44	0,47/0,61	0,42/0,49	0,40/0,45	0,44/0,50	0,50/0,4	0,45/0,50	0,49/0,51	0,49/0,51
Доля учащихся с низким уровнем освоения познавательных компетентностей («нет эффекта»)	0,61/0,41	0,55/0,54	0,56/0,55	0,58/0,56	0,53/0,39	0,58/0,51	0,60/0,55	0,5/0,50	0,50/0,36	0,55/0,50	0,53/0,50	0,51/0,49
2 классы												
Доля учащихся с высоким и средним уровнем освоения познавательных компетентностей («есть эффект»)	0,41/0,53	0,42/0,40	0,42/0,41	0,39/0,41	0,59/0,68	0,52/0,55	0,50/0,52	0,54/0,5	0,60/0,68	0,50/0,54	0,51/0,55	0,52/0,54
Доля учащихся с низким уровнем освоения познавательных компетентностей («нет эффекта»)	0,59/0,47	0,58/0,60	0,58/0,59	0,61/0,59	0,41/0,32	0,48/0,45	0,50/0,48	0,46/0,44	0,40/0,32	0,50/0,46	0,49/0,45	0,48/0,46
3 классы												
Доля учащихся с высоким и средним уровнем освоения познавательных компетентностей («есть эффект»)	0,45/0,57	0,47/0,44	0,44/0,40	0,42/0,43	0,52/0,63	0,4/0,50	0,45/0,49	0,44/0,49	0,50/0,67	0,44/0,49	0,43/0,4	0,42/0,47
Доля учащихся с низким уровнем освоения познавательных компетентностей («нет эффекта»)	0,55/0,43	0,53/0,56	0,56/0,60	0,58/0,57	0,48/0,37	0,54/0,50	0,55/0,51	0,5/0,51	0,50/0,33	0,56/0,51	0,57/0,54	0,58/0,53
4 классы												
Доля учащихся с высоким и средним уровнем освоения познавательных компетентностей («есть эффект»)	0,51/0,70	0,46/0,50	0,48/0,54	0,50/0,55	0,57/0,74	0,49/0,55	0,48/0,54	0,47/0,50	0,57/0,75	0,47/0,51	0,46/0,48	0,48/0,50
Доля учащихся с низким уровнем освоения познавательных компетентностей («нет эффекта»)	0,49/0,30	0,54/0,50	0,52/0,46	0,50/0,45	0,43/0,26	0,51/0,45	0,52/0,46	0,53/0,50	0,43/0,25	0,53/0,49	0,54/0,52	0,52/0,50

ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

Состояние экспериментальных и контрольных групп до начала эксперимента совпадают с уровнем значимости 0,05 ($\phi_{\text{эмп}} < 1,64$). Эмпирическое значение критерия Фишера, полученное при сравнении характеристик познавательных УУД в экспериментальных группах и контрольных группах $> 1,64 = \phi_{\text{кр}}$. Достоверность различий состояний групп составляет 95%. В ходе реализации экспериментальной программы в экспериментальных группах произошло статистически достоверное увеличение значений познавательных УУД на 5%-ом и 1%-ом уровне значимости.

Развитие познавательных УУД как составляющей модели познавательной самостоятельности младших школьников в опытно-экспериментальной работе привело к тому, что младшие школьники экспериментальных групп научились *осознавать познавательную задачу; читать и слушать, извлекая нужную информацию, а также самостоятельно находить её в материалах учебников, рабочих тетрадей, другой дополнительной литературе; осуществлять для решения учебных задач операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, устанавливая причинно-следственные связи, делать обобщения, выводы; выполнять учебно-познавательные действия в материализованной и умственной форме; понимать информацию, представленную в изобразительной, схематичной, модельной форме, использовать знаково-символические средства для решения различных учебных задач. Качественные изменения подтверждены методами математической статистики.*

Экспертная оценка учителями уровня развития познавательной самостоятельности младших школьников в ходе реализации экспериментальной программы позволила сделать вывод и получить статистические подтверждения того, что реализуемая программа обеспечивает надежную основу формирования умений учащихся организовать свои действия, прогнозировать результаты, осуществлять самостоятельный поиск информации.

В опытно-экспериментальной работе мы отслеживали профессиональные компетентности учителей как динамическую, процессуальную сторону их профессиональной деятельности, выделяя соотношение доли продуктивных методов обучения к репродуктивным методам.

Процессуальная сторона профессиональной деятельности учителя, в зависимости от соотношения используемых продуктивных и репродуктивных методов обучения, определяет характер педагогического взаимодействия.

Методы обучения оказывают влияние на развитие познавательной самостоятельности младших школьников. В парадигме воздействия, где учитель

выступает активным транслятором знаний, а младшие школьники находятся в позиции реципиента транслируемых знаний, актуализируются позиции пассивного слушателя и исполнителя. В парадигме взаимодействия, где у учителя доминирующими являются продуктивные методы обучения, учитель и ученики находятся в коммуникативной ситуации активного взаимодействия и совместно-распределенной деятельности, что способствует проявлению познавательной инициативы и самостоятельности познавательной деятельности самого ученика, актуализируется способность младших школьников выдвигать инициативы, предлагать нестандартные решения, реализовывать собственные замыслы. В парадигме такой модели взаимодействия акцент ставится на формирование познавательной инициативы, развитие продуктивных видов деятельности у младших школьников.

В контрольных группах, в которых не реализовывалась экспериментальная программа, мы констатировали, что существенных изменений в динамике развития профессиональных компетентностей учителей не зафиксировано. В экспериментальных же группах учителя владеют проективной компетентностью с ярко выраженным личностным элементом; создают педагогические условия, направленные на овладение учащимися навыками продуктивной деятельности: добыванием знания из объективной реальности, освоением приемов действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем.

В рамках социально-педагогической модели развития познавательной самостоятельности младших школьников в условиях учебно-исследовательской деятельности изучались типы реагирования родителей на гипотетические ситуации, в которых надо действовать в условиях неопределенности.

В результате были выявлены две группы родителей для сравнения. В первую вошел тип реагирования, связанный с поисковой активностью (выбор разных способов действия, планирование, анализ причин удач и неудач). Во вторую группу были определены ответы, где прослеживалось пассивное, стандартное (стереотипное) и хаотичное поведение. Стоит отметить, что родители экспериментального класса были вовлечены в реализацию экспериментальной программы. Они совместно с учениками помогали отобрать интересующий круг познавательных задач, оказывали помощь в проверке гипотез, экспериментах и исследованиях, активно участвовали в организации совместной работы по структурированию и сбору необходимых материалов для разных видов исследовательских работ.

Родители, как субъекты экспериментального процесса по развитию познавательной самостоятельности младших школьников, обнаружили готовность к совместному исследовательскому реагированию в ситуации неопределенности.

Младшие школьники экспериментальных групп, в которых реализовывалась парадигма взаимодействия с родителями, демонстрировали высокий уровень коммуникации в сравнении с контрольным классом.

Сравнивая контрольные группы, в которых не реализовывалась экспериментальная программа, мы констатировали, что прирост уровня поисковой активности у родителей имеется, но статистически не значим.

Таким образом, наш эксперимент показал, что учебно-исследовательская деятельность способствует эффективности развития познавательной самостоятельности младших школьников. По результатам экспериментального исследования мы можем сделать следующие выводы:

1. Программа учебно-исследовательской деятельности, метод проектирования (обогащения) образовательной среды, поддержка познавательной инициативы со стороны учителей и родителей в начальной школе являются важными социально-педагогическими условиями развития познавательной самостоятельности младших школьников. При этом учебно-исследовательская деятельность представляет собой целостный процесс.

2. Реализация учебно-исследовательской деятельности является значимым социально-педагогическим условием развития познавательной самостоятельности младших школьников.

3. Изменение школьного уклада жизни путем реализации программы учебно-исследовательской деятельности обладает более широким спектром воздействия на развитие познавательной самостоятельности младших школьников по сравнению с традиционными репродуктивными способами обучения. У младших школьников экспериментальной группы отмечена позитивная динамика личностных, регулятивных, познавательных УУД, расширился уровень взаимодействия в социальной среде, зафиксирован стойкий высокий уровень развития познавательной инициативы и познавательных мотивов. Полученные качественные и количественные результаты свидетельствуют о том, что организация образовательной среды с использованием «вертикального» и «горизонтального» обогащения содержания образования влияет на целостное развитие учащихся начальной школы: младшие школьники экспериментальных классов проявляют высокий интерес к вариативности решения познавательных задач, занимают исследовательскую позицию в ситуациях новизны и неопределенности, интериоризируют внешнюю необходимость поиска во внутреннюю потребность, обнаруживают стремление к познавательному росту, стремятся выполнять социально значимую и социально оцениваемую учебную деятельность.

4. Системность учебно-исследовательской деятельности, продуктивные методы обучения, поддержка познавательной инициативы родителями как социально-педагогические условия способствуют эффективному овладению такими типами учебных действий, как принятие, удержание учебной цели и задачи, планирование ее реализации, контроль и оценка своих действий, корректировка деятельности, организация поиска в метапредметных областях, анализ, сравнение, структурирование объектов, явлений, преобразование информации.

Полученные результаты работы позволяют наметить перспективу дальнейших исследований: осуществить поиск новых форм внеурочной познавательной, учебно-исследовательской работы с целью развития познавательной самостоятельности младших школьников.

Литература

1. *Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. *Обухов А.С.* Исследовательская деятельность как путь становления субъектности участников образовательного процесса // Педагогическое образование: вызовы XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В.А. Слатенина. 16-17 сентября 2010 г., Москва, МПГУ: В 2 ч. – М: МАНПО, 2010. – Ч. I. – С. 317–322.
3. *Савенков А.И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М.: «Ось-89», 2006. – 480 с.

Елена Фаритовна Соколова

*учитель ГБОУ школы № 853; старший преподаватель кафедры исследовательской творческой деятельности в начальной школе Института детства Московского педагогического государственного университета, г. Москва
e-mail: skl1701@mail.ru*

Исследования и проекты в курсе «РаКурс 1-4»

Аннотация. В статье обсуждается эффективность использования деятельностного подхода при изучении окружающего мира младшими школьниками, приводится описание развивающего курса «Окружающий мир 1-4 в ИКТ-насыщенной образовательной среде» (РаКурс ОМ1-4). В качестве примеров деятельности в рамках курса приведены описания проектов по темам: погода, животные и ресурсосбережение.

Ключевые слова: исследования, проекты, учебный курс, окружающий мир, начальная школа.

Elena Sokolova

*School 853, teacher, MPGU, Department of Research and Creative Activity in Primary School,
Moscow
e-mail: skl1701@mail.ru*

Researches and projects in the course «RaKurs 1-4»

Abstract. The article discusses the effective use of the activity approach in studying the world around by student in the primary school and describes. The developmental course «RaKurs OМ1-4». As on examples of the activities within the course there are descriptions of projects within topics: weather, animals and resource-saving.

Key words: research, projects, training course, world around, elementary school.

Дети с большим интересом начинают изучать окружающий их мир, однако традиционное изучение естественнонаучных дисциплин убивает этот интерес, не позволяет сформировать положительные отношения к овладению научными знаниями, если использовать объяснительно-иллюстративный метод и делать акцент на запоминании отдельных фактов и формулировок, а не на глубоком понимании научного метода и теорий.

Научное исследование – процесс, в ходе которого ученые приходят к пониманию природы. Оно же составляет суть процесса учения. С самого раннего возраста дети взаимодействуют с окружающей их природой, задают вопросы и ищут пути ответа на эти вопросы. Понимание содержания науки и научной работы существенно упрощается, когда учебная работа включает в себя приобретение личного опыта выполнения исследовательской работы. Это –

естественный путь к пониманию научного содержания, формированию естественнонаучной картины мира. Школьники учатся ставить вопросы, а также использовать наблюдения и факты для обоснования своих ответов. В ходе освоения процедур научного исследования школьники учатся вести исследовательскую работу, получать доказательства из различных источников, объяснять на основе имеющихся данных, общаться и отстаивать свои выводы.

Дети – прирожденные исследователи. Знакомя их с окружающим миром в начальной школе, нельзя ограничиваться простыми описаниями явлений. Развивающий курс «Окружающий мир 1-4 в ИКТ насыщенной образовательной среде» (РаКурс ОМ1-4) ориентирует учебный процесс на использование быстро усложняющихся и научных по своей сути объяснений наблюдаемых явлений окружающего мира. Начиная с первого класса, школьники могут успешно осваивать способы работы ученых и инженеров, участвовать в научных и инженерных проектах.

О содержании курса РаКурс ОМ1-4

Развивающий курс «Окружающий мир 1-4 в ИКТ-насыщенной образовательной среде» (РаКурс ОМ1-4) – начальная ступень на пути систематического освоения учащимися естественных и гуманитарных наук в основной школе, формирования у них естественнонаучного мировоззрения, интереса к исследовательской и инженерной работе.

Курс ориентирован на формирование у школьников вкуса и навыков наблюдения, проведения эмпирических исследований, изготовления своими руками поделок и инструментов. На протяжении всей начальной школы они осваивают приемы наблюдения за природными и социальными феноменами, учатся собирать, обрабатывать и интерпретировать получаемые результаты, продуктивно участвовать в жизни различных рабочих групп и сообществ. В ходе занятий в классе и на улице дети осознанно осваивают образцы безопасного поведения в различных жизненных ситуациях, а также знакомятся с основами работы естествоиспытателей.

Идея создания курса принадлежит академику РАН и РАО доктору физико-математических наук, профессору А.Л. Семенову. Работа велась совместно с педагогическим колледжем Гавайского университета (Гонолулу, США), профессор которого Кэрол Бреннан провела огромную работу по обучению российских педагогов принципам курса. Ряд московских школ, школы Краснодарского края, Калужской области, Новосибирска, Читинской области уже выпустили четвероклассников, изучающих окружающий мир по новой методике.

В основе разработки РаКурс ОМ1-4 лежат:

- накопленный педагогами опыт обучения естественнонаучным дисциплинам, разработки курсов «Окружающий мир и естествознание для начальной и основной школы»;
- методические наработки, накопленные за последние два десятилетия в Центре исследования и разработок учебных программ Гавайского университета (Гонолулу, США), по курсу Developmental Approaches in Science Health and Technology (DASH).

Ракурс ОМ1-4 в полной мере отвечает духу и содержанию ФГОС нового поколения для начальной школы. Он разрабатывается на основе лучших отечественных и мировых достижений в области формирования естественнонаучной картины мира и соответствующего опыта деятельности младших школьников. Курс опирается на постоянную практическую работу и сотрудничество учащихся, использование сократовского диалога, активных методов обучения, театрализации, средств ИКТ для повышения результативности учебной работы школьников. Он тесно связан с содержанием других учебных предметов начальной школы (технология, математика и информатика, русский язык, ОБЖ).

Важной составной частью этой процедуры являются практические работы, в ходе которых учащиеся готовят и проводят эксперименты, изготавливают различные продукты (будь то макет автомобиля, весы или творог).

Одна из главных задач курса - формирование у учащихся универсальных учебных действий, которые позволяют:

- планировать структуру своих действий, необходимых для достижения заданной цели, при помощи фиксированного набора средств;
- своевременно обращаться к различным инструментам (включая компьютер) при решении задачи из любой области;
- организовывать поиск, хранение и обмен информацией, необходимой для решения поставленной задачи;
- правильно и четко формулировать мысли в ясной для собеседника форме и адекватно понимать поступающие к ним текстовые сообщения;
- готовить мультимедийные и текстовые отчеты по результатам выполненной работы.

Таким образом, Ракурс ОМ1-4 поддерживает формирование универсальных способов действий, органически входящих в учебный процесс, но не специфичных для того или иного предмета (письмо, рисование, черчение, ведение и использование информационных фондов, вычисления, коммуникация).

Существенная часть работы по курсу – технологическая, которая связана с изготовлением учащимися различных устройств, моделей и приборов. Компьютер является одним из важнейших инструментов, подготовка отчетов,

презентаций, работа в форумах и заданиях образовательной среды, съемка видео и его монтирование – все это требует формирования ИКТ-компетентности учащегося в процессе освоения курса. Овладение навыками изготовления различных инструментов и моделей, освоение работы на компьютере характеризует Ракурс ОМ1-4 как эффективное введение в современную технологию.

Изучение материала проводится на основе экспериментальных данных, полученных детьми в процессе наблюдений, лабораторных и полевых исследований на уроке и дома. По итогам каждой серии опытов в классе проводится обсуждение полученных результатов, экспериментальные данные систематизируются. Основная форма работы - выполнение опытов самими учащимися. Для подготовки и проведения опытов используется простейшее оборудование, которое обычно доступно или может быть изготовлено школьниками.

Курс состоит из девяти модулей:

1. Учись учиться.
2. Время, погода, небо.
3. Растения.
4. Животные.
5. Здоровье и безопасность.
6. Питание и продукты.
7. Ориентация на местности и транспорт.
8. Ресурсосбережение и переработка.
9. Вещество, пространство, конструкции.

Какие же исследования делают дети в рамках этих модулей? Над какими проектами работают?

В качестве примера опишем исследовательскую и проектную деятельность детей в рамках трех различных модулей. Все эти проекты и исследования были проведены с учащимися Школы №853 города Зеленограда в рамках курса Ракурс ОМ1-4 автором статьи совместно с коллегой, единомышленником и другом Фоминой Верой Васильевной.

Наблюдение за погодой. Наблюдение за погодой было начато в самом начале первого класса. Работа началась с того, что дети разобрались с понятием «Погода» и его составляющими. Это было сделано путем создания карты понятия «Погода» (наглядное графическое средство для упорядочивания и наглядного отображения знаний учащихся). Результаты наблюдений ежедневно записывались в учебный календарь (инструмент для ежедневной



Рис. 1. Заполнение учебного календаря.



Рис. 2. Съемка анимационного фильма «Как можно увидеть ветер?»

фиксации и анализа данных, а также своеобразная летопись жизни класса).

Изучение ветра началось следующим образом. Первоклассникам было предложено сконструировать устройство для пуска мыльных пузырей и разобраться, что заставляет двигаться мыльные пузыри. Из чего мастерить? Оказывается, материалы можно взять в Коробке изобретателя (инструмент для развития изобретательских

способностей и реализации проектного подхода. Как правило, содержимое коробки изобретателя – это ненужные непищевые отходы и простейшие инструменты). А еще при изучении ветра дети конструировали ветроуказатели, придумывали знаки для обозначения различных видов ветра и снимали первый в своей жизни мультипликационный фильм «Как можно увидеть ветер?»

Во втором классе работа усложняется. Ученики уже знают, что такое стороны горизонта, поэтому им вполне по силам конструирование флюгера.

Уже осенью первого класса в учебном календаре появляется такая характеристика погоды как температура. Конечно, этому предшествует кропотливая работа по изучению нового научного прибора – термометра, практика по измерению температур. Во втором классе мы не только измеряем температуру, но и отмечаем показания температуры на графике. В результате к концу года мы получаем графические данные, которые можно использовать для научного анализа.

Кроме того, при изучении осадков дети конструируют дождемеры и измерители уровня снега.

Таким образом, при изучении погоды дети получают навыки наблюдения, конструирования научных приборов, построения и анализа графиков, приобретают опыт съемки анимации и моделирования.

Животные. Так как один из основных принципов курса – изучение окружающего мира, основанное на собственном опыте, то и животных надо изучать на собственном опыте. Прекрасный опыт можно приобрести, наблюдая и ухаживая за классным питомцем. Но СанПИН и частые аллергические заболевания современных детей препятствуют этому. В нашей школе было найдено решение, мы завели насекомых: палочников и богомола. Эти питомцы вполне могут жить в классе, им не нужно много места, но они требуют заботы и ухода как любые другие питомцы. Пришлось изучать специальную литературу, выращивать растения, пригодные для корма палочников, и даже выращивать из опарышей кормовых мух для богомолов, устраивать жилище для питомцев, решать проблему их летнего пребывания.

Очень важно, что дети не только приучаются нести ответственность за чужую жизнь. Но не менее важно, что наши питомцы стали прекрасной базой для научного исследования, строение насекомых и их метаморфоз были изучены на собственном опыте.

Ответственность ребят по отношению к питомцам класса убедили педагогов пойти на ответственный и достаточно сложный эксперимент: в конце четвертого класса мы решились на выведение цыплят.

Была проведена гигантская работа. Ребята изучили условия развития: необходимую температуру, влажность, как часто нужно поворачивать яйца. Начиная с пятого дня мы просвечивали яйца, наблюдая за развитием эмбрионов. Все шло по плану, к 21-му дню цыплят уже ждал домик с подсветкой и подогревом. Каково же было наше горе, когда ни на 21-й день, ни позже никто не появился! Когда мы с горечью осознали, что наш эксперимент провалился и провели вскрытие, выяснилось, что наши цыплята погибли примерно на 18-19 день. Оказалось, что наш инкубатор не обеспечивал равномерный нагрев яиц. Этот печальный опыт помог сделать важнейший вывод: при планировании эксперимента надо быть внимательным ко все деталям абсолютно.

Мы решили не отступать от цели, раздобыли новый инкубатор, более точный термометр, температуру и влажность контролировали каждый день. Наша радость была безмерна, когда к концу двадцатого дня из инкубатора стало раздаваться постукивание.

У нас вылупилось 15 цыплят, и с их рождением перед классом встали новые проблемы – обеспечить им хороший уход. Было организовано дежурство не только по будням и выходным, результаты наблюдения за цыплятами (изменение во внешнем виде и поведении, вес) фиксировались в специальном журнале. Когда цыплят в двухнедельном возрасте передавали новым хозяевам, у ребят, как у опытных специалистов, уже были сформированы рекомендации.

Итак, при работе над этим проектом дети не только прекрасно разобрались с темой развития птиц, но, что очень важно, приобрели уникальный опыт деятельности, значение которого трудно переоценить.

Ресурсосбережению и изучению процесса разложения в курсе уделяется большое внимание. Начиная с первого класса, закладывался эксперимент по разложению различных продуктов. По результатам такого эксперимента в 1 и 2 классе, дети пришли к выводу, что объекты живой природы разлагаются, а искусственные – нет.



Рис. 3. Взвешивание цыплят.

Перед детьми были поставлены вопросы – возможно ли уменьшить количество бытового мусора и как это сделать?

В 3 классе было решено попробовать сделать компост из пищевых отходов и травы, скошенной на пришкольном участке. И у нас это получилось, причем, мы изобрели способ создания компоста в помещении и практически без запаха. При помощи этого компоста был получен прекрасный урожай огурцов на подоконнике. Вывод из поставленного опыта: пищевые отходы перерабатывать можно, даже в домашних условиях.

В 4 классе работа на эту была продолжена, только теперь мы разбирались с непищевыми отходами. Ребята попробовали самостоятельно сделать бумагу из макулатуры, выяснив на собственном опыте все тонкости этого процесса. Каждая группа учеников разбиралась с видами отходов, их воздействием на окружающую среду и способами их переработки. Был организован сбор макулатуры, пластиковых бутылок, батареек.

Финальным этапом была работа над созданием видеоролика в жанре социальной рекламы, так как мы с ребятами пришли к выводу, что мало разобратся самим, надо еще и подобрать средства воздействия на других. При этой работе ученикам пришлось побывать и сценаристами, режиссерами, декораторами, кукловодами, монтажерами и специалистами по озвучиванию.



Рис. 4. Сдается макулатура.

Надеемся, приведенные примеры проиллюстрировали, как в курсе «Окружающий мир 1–4» при помощи исследований и работы над проектами у детей формируется естественнонаучная картина мира и умения проводить наблюдения и эксперименты, делать выводы и взаимодействовать в коллективе.

Литература:

1. Пахомова Н. Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении [Текст]: пособие для учителей и студентов пед. вузов. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2011. — 112 с. – (Методическая библиотека).
2. Соколова Е.Ф., Фомина В.В., Якушкина А.А. Модуль «Учись учиться» // Начальная школа. – 2015. – №2. – С. 28–31.
3. Соколова Е.Ф., Фомина В.В., Якушкина А.А. Модуль «Вещество, пространство, конструкции» // Начальная школа. – 2015. – №1. – С. 42–45.
4. Соколова Е.Ф., Фомина В.В., Уваров А.Ю. Опыт работы с учебным календарем // Начальная школа. – 2014. – №9. – С. 34–35.
5. Соколова Е.Ф., Фомина В.В., Якушкина А.А. Формирование ИКТ-компетентности. // Начальная школа. – 2015. – №5-6. – С. 34–35.
6. Соколова Е.Ф., Фомина В.В. Рабочие инструменты инновационного развивающего курса // Начальная школа. – 2014. – №11. – С. 46–47.
7. Фомина В.В., Соколова Е.Ф. Исследуем и изобретаем. – М.: ДМК Пресс, 2016. – 118 с.
8. Уваров А.Ю. Педагогические инструменты интегрированного развивающего курса // Начальная школа. – 2015. – №3. – С. 30–34.

Владислава Юрьевна Романова

*кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
e-mail: familiaro@yandex.ru*

Исследовательская деятельность младших школьников: проблемы информационной и социальной грамотности

Аннотация. В статье раскрываются возможности использования учебных исследований младших школьников для развития их личности. Характеризуются проектные формы участия детей в исследовательской деятельности в соответствии с их интересами и возможностями. Рассматривается проблема информационной и социальной грамотности младших школьников, актуализируется необходимость их развития. Представленное исследование может оказать практическую помощь работникам образовательных учреждений.

Ключевые слова: учебное исследование; познавательная деятельность; младшие школьники; исследовательские способности; патриотическое воспитание, развитие личности, информационная грамотность, социальная грамотность.

Vladislava Romanova

*Institute for strategy of education development of the Russian academy of education,
Centre of primary general education, senior researcher, candidate of pedagogical sciences Russia,
Moscow
e-mail: familiaro@yandex.ru*

Research activity of primary schoolchildren: problems of information and social literacy

Annotation: The article reveals the potential of school research in promoting personal growth of pupils. Different project forms of participation and involvement of school children in the research activity are described in terms of their personal interests and abilities. Considers the problem of information and social literacy the primary schoolchildren and actualizes necessity of their development. The presented research can give practical help to employees of educational institutions.

Key words: school research; cognitive activity; primary schoolchildren; research abilities; patriotic education. development of personality, information literacy, social literacy.

Быть личностью —
это значит быть самостоятельным источником действия.

Эмиль Дюркгейм

Я не верю в принципы,
но я верю в заинтересованность.

Джеймс Рассел Лоуэлл

Проблемы развития исследовательских способностей и осознания творческих возможностей школьников, обсуждаемые в рамках IX Международной научно-практической конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве», актуальны и своевременны. Развивается общество, развивается наука об образовании, развивается собственно образование, активно и разносторонне развивается ребенок, пришедший в школу, следовательно, меняются и подходы к исследовательской деятельности в мировом пространстве.

Сегодня в процессе исследовательской деятельности современного младшего школьника происходит развитие его функциональной грамотности. Это базовое образование личности, которое современными учеными, методистами определяется через деятельностные характеристики: готовности, возможности, способности, совокупности различных умений, открывающих путь младшему школьнику к дальнейшему образованию и к выбору ценностных жизненных ориентиров. Принципиально важно понимание того, что функциональная грамотность базируется на расширении и углублении практического опыта учащегося.

Предлагаем рассмотреть отечественный опыт исследовательского обучения, выделить проблемы формирования информационной и общекультурной грамотности¹ на начальном этапе обучения. К сожалению, «учащиеся не видят ценности самостоятельного поиска информации и не проявляют в этом отношении никаких волевых усилий. Такая ситуация в начальном образовании ставит задачу особого внимания к организации поисковой и исследовательской деятельности, которая может внести особый вклад в познавательное и личностное развитие» [7, с. 49].

Как сделать так, чтобы интерес младших школьников к совместной деятельности или к собственным открытиям не угасал в начальной школе, а возрастал? В каком возрасте начинает формироваться гражданская позиция ребенка? Как научить целесообразному поиску информации об интересующем объекте? Эти и множество других вопросов, свойственных

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания «Дидактическое сопровождение формирования функциональной грамотности школьников в современных условиях», шифр проекта № 27.7948.2018/БЧ ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО».

исследовательскому обучению, необходимо решать учителю. Задача педагога помочь ученику осознать себя частью мира, своей страны, своего народа, его истории и культуры. Способствовать этому могут исследовательские работы, связанные с историей семьи, родителей, дедушек и бабушек наших учеников. По нашему убеждению, возможно уже на начальном этапе обучения развивать у младших школьников живой интерес к изучению своей родословной. Осознание принадлежности к своей семье, роду, интерес к событиям жизни своих предков – важный результат исследовательской деятельности учащихся на начальном этапе обучения.

Проанализируем фрагмент исследования четвероклассницы московской школы, посвященный выявлению событийных связей в судьбе России и гражданина своей страны в ходе знакомства с родословной семьи. Актуальность работы состоит в определении ценностных ориентиров людей, живущих в России, родственников ученицы, автора исследования. Тема «Мои известные предки» была выбрана школьницей по ее желанию, на некоторых этапах в работу включались родители (да и как же иначе, речь же идет о семье!). На наш взгляд, совместные с родителями проекты, исследования (разумеется, на добровольной основе, по выбору), в которых ведущая роль отдана ребенку, крайне важны на начальном этапе обучения и нисколько не умаляют оригинальности детских открытий. Примечательно, что в Стандарте в предполагаемом портрете выпускника начальной школы как обобщенном результате образовательной деятельности находят свое отражение следующие личностные характеристики:

- «– любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;
- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;
- любящий свой народ, свой край и свою Родину;
- уважающий и принимающий ценности семьи и общества...» [8, с. 22-23].

В другом документе (Фундаментальном ядре содержания общего образования) определяется и раскрывается сущность основных направлений развития личности и выделяются такие результаты воспитания, как личностная культура, социальная культура, семейная культура.

Познакомимся с некоторыми цитатами из этого документа и попробуем выделить, какие воспитательные задачи решаются при осуществлении исследовательской деятельности уже в начальной школе при обучении разным предметам. Под семейной культурой понимается:

- «– осознание безусловной ценности семьи как первоосновы нашей принадлежности к народу, Отечеству;

– понимание и поддержание таких нравственных устоев семьи, как любовь, взаимопомощь, почитание родителей, забота о младших и старших, ответственность за другого;

– бережное отношение к жизни человека, забота о продолжении рода...» [9, с.10].

Федеральный государственный образовательный стандарт во многом опирается на системно-деятельностный подход в обучении. Реализация деятельностного подхода требует от учителя перестраивания своей деятельности, ухода от привычного объяснения и предоставления обучающимся возможности самостоятельно, в новых формах (внеурочные занятия, проектная и исследовательская деятельность) открывать новые знания. Именно ученики являются главными «действующими героями» в образовательном процессе на уроке и вне его. И, безусловно, их деятельность должна быть осмыслена, лично-значима: что я хочу сделать, зачем я это делаю, как я это делаю, как я это сделал. Без подобной рефлексии невозможно представить исследовательскую деятельность. В сущности, любое детское исследование (или проект) предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, исследовательских, проблемных методов, творческих по своей сути, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий школьников с обязательной презентацией этих результатов. Цель подобных технологий - научить младших школьников самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этого знания из различных областей, иметь возможность прогнозировать результаты и с интересом, адекватно возрасту предьявлять их.

В работе московской школьницы, о которой говорилось выше, были определены этапы исследования, в которых указано, самостоятельно или с помощью взрослых будет вестись работа:

«– знакомство с семейным архивом: фотографии, письма, документы (с папой);

– подбор и изучение источников по теме исследования (с мамой);

– составление плана работы (самостоятельно);

– подготовка небольшого сообщения-выступления (самостоятельно)».

Возможные трудности: в начале работы возникает ключевая проблема для исследовательской деятельности ребенка – развитие информационной грамотности – умение осуществлять поиск информации, используя интернет-ресурсы и справочную литературу, навыки целенаправленного отбора, обработки и систематизации информации, интерпретации ее и представления разными способами. В связи с этим считаем возможным и уместным привести несколько цитат:

«Школа завтрашнего дня должна давать не только информацию, но и способности работы с ней... Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто не научился учиться» [6, с. 304]. Образование «должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждение и принимать различные действия» [4, с.32]. Актуальным становится взгляд на современное образование как на средство построения человеком своего образа в соответствии с теми ценностными ориентирами, которые он себе избрал из числа предложенных. Уже в начальной школе в каждодневной творческой работе педагога и ребенка (при поддержке родителей) обнаруживаются, формируются, развиваются «...базовые национальные ценности, хранимые в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие эффективное развитие страны в современных условиях» [9, с.10].

В исследовательской деятельности собственно образовательный процесс понимается не как передача знаний, опыта взрослых (педагога или родителей), их усвоение и последующее формальное воспроизведение, а как процесс развития познавательных способностей учащихся, интереса к предмету наблюдения и эмоционального переживания ребенка, с ним связанного. Поэтому процесс работы над любым школьным исследованием должен особым образом организовывать познание детьми новых фактов, закономерностей, отношений изучаемых объектов. Таким образом, ученик самостоятельно познает мир, но в специально созданных для этого условиях. При этом ученик становится субъектом познания и познает предмет активно, заинтересованно. Это значит, что ребенок неравнодушен к той деятельности, которой занимается, осознает важность получения знаний. Такое возможно, если деятельность сознательно формируется, если процесс освоения исследуемого материала делает ребенка активным субъектом познания, то есть школьника учат учить себя, осознавать личную ответственность за результат, развивать и приветствовать необходимость самообучения и саморазвития. Замечательным результатом такой работы становится появление у ребенка способности к открытию и наращиванию своих исследовательских способностей, таким образом, в процессе деятельности меняется сам ученик. И это изменение признается важнейшим результатом обучения.

Ученице, которая работала над своей родословной, было необходимо применить познавательные навыки и продемонстрировать, как за четыре года обучения в начальной школе она научилась:

- принимать и сохранять исследовательскую (проблемную, учебную) задачу;

- планировать свои действия в соответствии с поставленными целями, условиями их реализации;
- проверять информацию, находить дополнительную информацию, используя справочную литературу;
- осуществлять итоговый и пошаговый контроль по результату;
- оценивать правильность выполнения действия;
- корректировать деятельность: вносить изменения в процесс с учетом возникших трудностей и ошибок, намечать способы их устранения;
- при необходимости просить помощи у взрослых;
- анализировать собственную деятельность: соотносить план и совершенные операции, находить ошибки, устанавливать их причины;
- фиксировать результаты проведенного исследования;
- презентовать подготовленную информацию в наглядном и вербальном виде.

Приведем фрагмент из исследования четвероклассницы: «Младший брат моего прапрадеда – Александр Иванович Анисимов родился в 1877 году. Окончил гимназию, а затем историко-филологический факультет Московского университета.

В Новгороде стал профессором народного университета и увлекся древнерусскими фресками. В то время о древнерусской живописи знали очень мало. Никто из ученых не придавал значения этому виду искусства. Александр Анисимов одним из первых заговорил о художественной ценности древнерусских икон и фресок, о необходимости их изучения и реставрации».

Девочка совершает для себя удивительное открытие, причем, и фактическое, и эмоциональное: предок ученицы – известный русский профессор, один из первооткрывателей древнерусской живописи как особого вида искусства.

«1924–1930 гг. под его руководством были отреставрированы многие иконы и фрески в древних русских городах – в Новгороде, Ярославле, Ростове, Угличе, Владимире и, конечно, в Москве. Анисимов был восхищен иконами Андрея Рублева. Он принимал участие в реставрации знаменитой рублевской «Троицы», которую и сегодня можно увидеть в экспозиции Третьяковской галереи.

В те годы советская власть боролась с церковью. Храмы разрушали, иконы сжигали, церковную утварь переплавляли или продавали. Благодаря усилиям Александра Анисимова многие ценнейшие произведения церковного искусства были спасены и сохранены в запасниках Исторического музея». Открытия школьницы продолжают: А.И. Анисимов был известным реставратором икон, трудился в Историческом музее Москвы; рискуя жизнью и свободой, спасал уникальные памятники искусства от уничтожения.

Результаты исследования и самооценки, представленные четвероклассницей, свидетельствуют об осознании своей идентичности народу, родине, современной культуре; произошло понимание важности основ и своеобразия семейных, общественных отношений как условия развития общества и личности. Приведем пример фрагмента работы:

«Результаты исследования:

- рассмотрены и отобраны семейные фотографии и материалы документов архива по теме исследования;
- получены новые знания об исторических событиях в России в период жизни и общественной деятельности моих предков;
- проанализированы связи событий жизни известных предков с историей моей страны и т.п.

Самооценка исследования: данная работа стала для меня замечательной возможностью прикоснуться к страницам истории моей семьи и нашей страны; позволила задуматься о том, кем и, главное, какой я должна стать, чтобы сделать *что-то полезное для людей*».

Можно предположить, что в процессе исследования ребенок занимает активную позицию, становится ведущим его участником, субъектом деятельности; осознает важность обнаруженных фактов и полученных результатов, умеет ставить простые гипотезы и находить доказательства для их защиты, элементарно анализировать свою деятельность. Если ребенок в процессе целенаправленного наблюдения, поисковой и исследовательской деятельности самостоятельно добывает знания, получает умения, то они становятся его истинным достоянием. Существенным результатом работы над исследованием своей родословной для младшего школьника стала возможность вместе с родителями отобрать семейные фотографии и документы, побеседовать о фактах жизни предков, разыскать более подробную информацию, говорящую об их непосредственном участии в жизни своей страны, соотнести полученные факты с событиями своей жизни (например, ответить на вопрос: «А как бы я поступил.., что бы я сделал.., на что бы решился...»). Несомненно, сопоставление жизни реального человека, родственника, с историческими событиями формирует у младшего школьника истинные ценности, влияет на его общекультурную грамотность.

Необходимо сказать о том, что важная социальная функция образования – не что иное, как передача из поколения в поколение опыта человечества (знаний, умений, общественных идей, культуры поведения и взаимоотношений), который сохраняется и накапливается на протяжении всей истории государства и жизни народа. Важно понимать: от того, что происходит с ребенком на каждом этапе его развития, каковы его ценностные

приоритеты, зависит не только его будущая личная судьба, но и культура общества в целом.

Отсюда важнейшая задача системы образования – сформировать готовность жить в постоянно изменяющейся природной и социальной среде, то есть научить младшего школьника обладать знаниями, умениями, способностями, осознать свое место в современной жизни, учитывая богатейший опыт предков, несомненно, достойный глубокого исследования.

Литература:

1. *Виноградова Н.Ф.* Внеурочная деятельность в свете Федерального государственного образовательного стандарта начального образования // Начальная школа. – 2011. – № 5. – С. 3–12.
2. *Иванова Н.В.* Анализ основных проблем организации проектной деятельности младших школьников // Начальная школа. – 2011. – № 7. – С. 101–109.
3. *Давыдова Е.Р.* Исследовательская деятельность учащихся // Начальная школа. – 2010. – №12. – С. 61–76.
4. *Делор Ж.* Образование: необходимая утопия // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 32–47.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2009. – 151 с.
6. *Тоффлер Э.* Футуршок. – СПб.: Издательство «Лань», 1997. – 464 с.
7. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника / Н.Ф. Виноградова, Е.Э Кочурова, М.И. Кузнецова, В.Ю. Романова, О.А. Рыдзе, И.С. Хомякова; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. – 224 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010. – 32 с.
9. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2010. – 58 с.

Ирина Генриховна Струнгис
учитель начальных классов ГБОУ Школа №1569 «Созвездие», г. Москва
e-mail: strungisirina@gmail.com

Динамика исследовательских интересов младших школьников через призму исследовательской деятельности

Аннотация. Представлен анализ тематики исследований младших школьников в школе «Созвездие», отражающий познавательный интерес детей.

Ключевые слова: исследовательские работы, познавательный интерес, младший школьник.

Irina Strungis
Teacher of primary classes of School №1569 «Sozvezdie», Moscow
e-mail: strungisirina@gmail.com

Dynamics of research interests of junior schoolchildren through the prism of research activity

Annotation. The analysis of subjects of research of younger schoolboys in school “Sozvezdie”, reflecting cognitive interest of children is presented.

Key words: research works, cognitive interest, junior schoolchild.

В последние годы в связи с внедрением в школьное образование ФГОС нового поколения исследовательская деятельность учащихся стала частью учебного процесса.

В нашем учебном заведении уже много лет большое внимание уделяется поддержке исследовательской активности учащихся, т.к. в школе реализуется развивающая программа творческого междисциплинарного обучения «Одарённый ребёнок» (автор д.психол.н. Н.Б. Шумакова). Начиная с 1-го класса дети учатся проводить самостоятельные исследования. На специальных занятиях междисциплинарного обучения школьники изучают самые разнообразные темы в соответствии с их индивидуальными интересами и поэтапно осваивают умения, необходимые для проведения своего собственного исследования. Учащиеся осваивают необходимый словарь исследователя, учатся проводить наблюдения, ставить опыты, пользоваться

различными источниками информации, а также умению представлять результаты работы разными способами. Для того чтобы ребёнок мог спланировать, выполнить и представить свою работу, ему предлагается «Дневник исследователя», разработанный педагогами школы.

Важной составляющей работы с младшими школьниками является создание специальных условий для представления самостоятельных работ другим учащимся. Создание атмосферы ценности детского творчества, социальной значимости исследовательской деятельности обеспечивает поддержку исследовательской мотивации ребёнка. Для этого в 2008 году в школе был организован «Фестиваль юных исследователей», который успешно проводится ежегодно в течение 10 лет для учащихся 1-5-х классов. Идея организации собственного Фестиваля, а не конкурса исследовательских работ, связана с тем, что главной задачей такого мероприятия является не соревнование между учащимися и выявление самых лучших работ, а широкое обсуждение представляемых работ, создание атмосферы творчества, побуждения к изучению окружающего мира, радости познания и общения. В течение трех дней работы Фестиваля дети представляют свои работы учащимся из других классов, которые старше или младше их по возрасту. Слушатели имеют возможность задать вопросы выступающим участникам и высказать свои предложения о продолжении исследования в том или ином направлении. Жюри Фестиваля представлено как старшеклассниками школы, так и педагогами, которые также принимают участие в обсуждении работ и задают вопросы юным исследователям. Поэтому на Фестивале царит атмосфера творчества, и дети получают удовольствие от совместной работы, о чём свидетельствуют результаты анкетирования школьников и их отзывы о Фестивале в школьной газете. Дети воспринимают Фестиваль как событие мирового масштаба и желание принять участие в следующем Фестивале, как правило, возрастает.

За десять лет проведения Фестиваля учащимися школы было представлено более 400 работ. Анализ тематики и особенностей задач исследования позволяет выявить, как меняются интересы младших школьников.

Выяснилось, что интерес к живой природе является наиболее устойчивым у младших школьников. Так объекты живой природы (человек, растения, животные и др.) на протяжении десяти лет интересовали и продолжают интересовать детей. Процент работ, посвященных живой природе колебался от 25% до 55% на протяжении 10 лет. В то же время, исследований или проектов из таких областей как физика, математика, техника стало значительно меньше. Если в 2010 году такие работы составляли 19,6% от общего количества представленных работ, то в 2016 году – лишь 5,1%.

Возможно, это связано с все возрастающей сложностью техническим работ, с тем, что они требуют достаточно высокого уровня подготовки учащегося и его руководителя к проведению такого рода исследований. А интерес к природе и дефицит общения с ней у детей мегаполиса в наше время, богатое возможностями ИКТ, побуждает детей вновь и вновь обращаться к ее изучению. Можно отметить также и выраженную тенденцию к уменьшению численности практико-ориентированных работ, посвященных проверке определённых продуктов и их изготовлению по собственному рецепту (с 30,3% до 10,3% в 2017 году).

Своеобразие интересов современных младших школьников ярко проявляется в тематике их исследовательских работ. Наличие устойчивости и изменчивости в интересах детей отражает возрастной характер интересов с одной стороны, и влияние времени, новых условий социализации школьников в информационную эпоху – с другой. Понимание этих тенденций очень важно для развития и поддержки исследовательской мотивации у младших школьников и более эффективной организации исследовательской деятельности учащихся на этапе их обучения в начальной школе.

Зинаида Александровна Курякина
учитель начальных классов ГБОУ СОШ №1 с. Приволжье
Приволжского района Самарской области
e-mail: kuryakina65@mail.ru

Использование технологии развития критического мышления на уроках в начальной школе в условиях ФГОС

Аннотация. Развитие критического мышления – важная составляющая начального образования, согласно ФГОС НО. Описываются конкретные приемы развития критического мышления, эффективные для применения на уроках в начальной школе. В качестве примера приведен конспект урока русского языка в 4 классе (УМК «Школа России») с применением технологии развития критического мышления на тему «Обобщение знаний о глаголе».

Ключевые слова: критическое мышление, начальная школа, урок.

Zinaida Kuryakina
the teacher of primary classes ГБОУ СОШ№1 with. Privolzhie of the Privolzhsky District of the
Samara Region
e-mail: kuryakina65@mail.ru

The use of technology for developing critical thinking in primary school in the context of Federal State Educational Standard

Annotation. The development of critical thinking is an important component of primary education. Specific techniques for developing critical thinking that are effective for use in primary school lessons are described. As an example, a summary of the Russian language lesson in grade 4 is presented (UMK “School of Russia”) with the use of the technology of development of critical thinking on the topic “Generalization of knowledge of the verb”.

Key words: critical thinking, elementary school, lesson.

ФГОС предполагает обеспечение условий для развития личности учащихся, стимулируя инновационные аспекты деятельности учителей. В век динамичных изменений главным становится умение учиться самостоятельно [2, 4, 5, 6, 7].

Как повысить мотивацию к обучению у современных школьников? Как вовлечь учеников в образовательный процесс? Как научить учиться?

Эти вопросы ежедневно задает себе каждый учитель. Понятно, что решить данные проблемы, опираясь только на традиционную классно-урочную систему нельзя. Пришло время изменить подход к обучению, в центре которого должен стоять не учитель, а сам ученик... Нельзя научить, можно научиться.

Одно из важнейших положений технологии заключается в совместном (учитель-ученик, родители-дети) конструировании своего знания и всего процесса учения.

Критическое мышление – способность анализировать информацию с позиции логики и личностно-психологического подхода, с тем чтобы применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам. Критическое мышление – способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения [3].

Технология развития критического мышления относится к типу рамочных. Своеобразной рамкой, в которую вписывается урок, является так называемая базовая модель технологии, которая представлена в таблице 1.

Таблица 1. Этапы учебного занятия

Этап	Задачи	Содержание
Первый этап «Вызов»	1) Актуализировать имеющиеся у учащихся знания и смыслы в связи с изучаемым материалом; 2) Пробудить познавательный интерес к изучаемому материалу; 3) Помочь учащимся самим определить направление в изучении темы	Учитель настраивает на получение новой информации: ученики активизируются, чему способствует индивидуальный ответ на вопрос, актуализируют предшествующие знания и, что особенно важно, формируют запрос на получение новой информации. Кроме того, обращение к личному опыту формирует личную заинтересованность в получении знаний
Второй этап «Осмысление» (реализация смысла)	1) Помочь активно воспринимать изучаемый материал; 2) Помочь соотнести старые знания с новыми	Заключается в создании ситуации преодоления: учитель (ученик) сознательно ставит себе или партнеру задачу, решение которой потребует определенных усилий. Ситуация требует осознанного участия в процессе познавательной деятельности, принятия ответственности за собственные действия, т. е. формирует реальную субъективную позицию в учении и обучении
Третий этап «Рефлексия»	1) Помочь учащимся самостоятельно обобщить изученный материал; 2) Помочь самостоятельно определить направления в дальнейшем изучении материала	Возникает условие для гибкого конструирования информации, учебного материала, что развивает креативность восприятия, - именно поэтому данный этап называют сотворчеством. Основное его содержание – осмысление результатов работы, их общая и индивидуальная оценка, соучастие учеников в определении домашнего задания

Приемы развития критического мышления:

Прием «Корзина» идей, понятий, имен... Это прием организации индивидуальной и групповой работы учащихся на начальной стадии урока, когда идет актуализация имеющегося у них опыта и знаний, он позволяет выяснить все, что знают или думают ученики по обсуждаемой теме урока. На доске можно нарисовать значок корзины, в которой условно будет собрано все то, что все ученики вместе знают об изучаемой теме.

Прием «Составление кластера». Смысл этого приема заключается в попытке систематизировать имеющиеся знания по той или иной проблеме. Он связан с приемом «корзина», поскольку систематизации чаще всего подлежит содержание «корзины».

Кластер может быть использован на самых разных стадиях урока:

- на стадии вызова – для стимулирования мыслительной деятельности;
- на стадии осмысления – для структурирования учебного материала;
- на стадии рефлексии – при подведении итогов того, что учащиеся изучили.

Прием «Пометки на полях». Технология развития критического мышления предлагает методический прием, известный как инсерт. Этот прием является средством, позволяющим ученику отслеживать свое понимание прочитанного задания, текста. Технически он достаточно прост. Учеников надо познакомить с рядом маркировочных знаков и предложить им по мере чтения ставить их карандашом на полях специально подобранного и распечатанного текста. Помечать следует отдельные задания или предложения в тексте.

Пометки должны быть следующие:

Знаком «галочка» (V) отмечается в тексте информация, которая уже известна ученику. Он ранее с ней познакомился. При этом источник информации и степень достоверности ее не имеет значения.

Знаком «плюс» (+) отмечается новое знание, новая информация. Ученик ставит этот знак только в том случае, если он впервые встречается с прочитанным заданием, текстом.

Знаком «минус» (-) отмечается то, что идёт вразрез с имеющимися у ученика представлениями, о чём он думает иначе.

Знаком «вопрос» (?) отмечается то, что осталось непонятным ученику и требует дополнительных сведений, вызывает желание узнать подробнее.

Конспект урока русского языка в 4 классе (УМК «Школа России») с применением технологии развития критического мышления

Тема урока: Обобщение знаний о глаголе.

Цель: приближение учащихся к процессу самостоятельного осмысления информации по изучаемой теме.

Задачи урока:

- 1 – обобщить и расширить знания о глаголе;
- 2 – развивать умения учащихся самостоятельно определять свои знания – незнания по изучаемой теме; работать в группе; сравнивать, анализировать, формулировать вопросы; систематизировать материал в кластер;
- 3 – воспитывать желание переосмыслить собственные знания по изучаемой теме и применять их практически.

Ход урока

Целеполагание (работа с интерактивной доской). Учащимся предлагается флипчарт, на котором записаны группы слов. Задание: найдите лишние слова и запишите их в тетрадь. Объясните, почему вы выбрали именно эти слова?

- 1) обида, огорчение, жестокость, ударить.
- 2) смех, улыбка, хохотать, радость.
- 3) печалиться, грусть, настроение, веселье.

Учитель: Слова какой части речи назвали? (Глаголы)

Ребята, сегодня мы повторим и обобщим все известные сведения о глаголе, и обязательно узнаем что-то новое. Для этого вам необходимо настроиться и вспомнить все, что вы изучили о глаголе. Девизом нашего урока будет предложение, написанное на доске: «Вызываю вас на мысль...»

I. Стадия вызова

1.1. Мозговой штурм.

Ответьте на вопросы, представленные на слайде «Кто что делает?» (Слайды № 2-11)

Повар - ..., врач -, учитель - ..., ученик - ..., баянист - ..., художник - ..., продавец - ..., пекарь - .., ветер - ..., молния - .., трава - .., дождь - ...

Сделайте вывод. (Глагол – одна из наиболее употребляемых частей речи. Глагол обычно обозначает действие, процесс).

1.2. «Корзина» идей. – Теперь скажите все, что вы знаете и помните о глаголе, при этом постарайтесь не повторять ранее сказанного. Соберем в корзине идей все, что вы знаете по данной теме (учащиеся называют сведения, а учитель записывает все идеи в виде тезиса без комментариев, даже если они ошибочны).

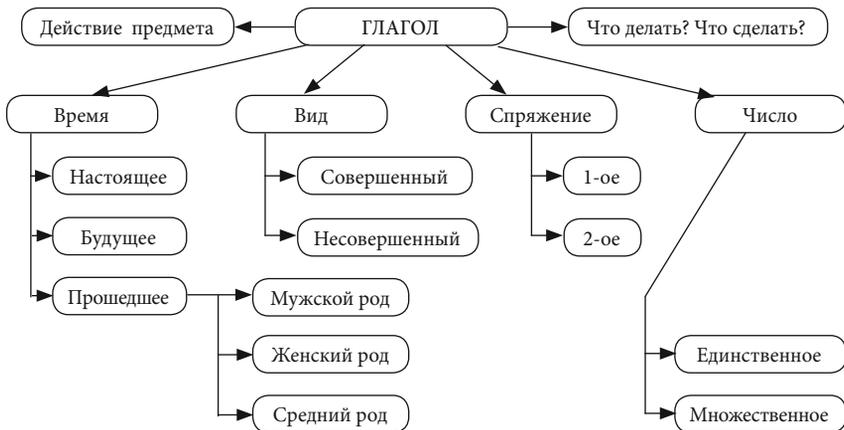
II. Стадия осмысления

2.1. Составление кластера (работа в группах)

Чтобы связать в логическую цепь все ваши мнения, мы попробуем составить кластер. Напомните, пожалуйста, что это такое.

(Кластер – это пучок, созвездие, гроздь).

Сначала пишем слово «глагол» в центре листа, страницы. От него рисуем стрелки-лучи в разные стороны, которые соединяют это слово с другими.



2.2. Морфологический разбор глаголов. По вариантам, запись в рабочей тетради: 1 вариант – светит; 2 вариант – прибежит.

2.3. Новое знание. Прочитайте текст на слайде:

«Два мальчика-спортсмена Антон и Игорь шли с тренировки и разговаривали:

– В этом году на областных соревнованиях я обязательно победю... нет, побужу...– замялся Гена.

– Эх ты, еще не знаешь, как сказать правильно, а хочешь победить, – засмеялся Игорь.

Как правильно сказать? Какие еще глаголы нельзя употреблять в 1 лице? (УБЕДИТЬ, ПЫЛЕСОСИТЬ, БОРОЗДИТЬ, ШЕЛЕСТЕТЬ, ДЕРЗИТЬ) Однако, ситуация безвыходная. Можно сказать: одержу победу, буду пылесосить, чишу пылесосом.

2.4. Написание синквейна

Вспомните, что такое синквейн? (В переводе с французского слово «синквейн» означает стихотворение, состоящее из пяти строк и написанное по определенным правилам).

Какие правила существуют для его написания?

(На 1-ой строчке – одно слово – существительное – это и есть тема синквейна. На 2-ой – два прилагательных, раскрывающих тему синквейна. На 3-ей – три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна. На 4-ой – целая фраза, предложение, с помощью которого ученик высказывает

свое отношение к теме. Это может быть крылатое выражение, цитата или составленная учеником фраза. Последняя фраза – это слово-резюме, которое позволяет выразить личное отношение к теме синквейна).

Какой синквейн получился у вас?

Например: Глагол
 Важный, особенный
 Действует, обозначает, изменяется
 Устами младенца глаголет истина
 Учение

III. Рефлексия

3.1. Заполнение «Маркировочной таблицы З У Х».

Ребята, постарайтесь записать своими словами сведения, понятия или другие факты.

З (Я знал (а))	У (Узнал(а)новое для меня)	Х (Хочется узнать)

3.2. Подведение итогов. Достигли ли вы поставленной перед собой цели? Какая информация отложилась у вас в памяти?

Внедрение в практику преподавания в начальной школе описанных выше методов и приемов оказывает позитивное влияние на успеваемость и уровень обученности детей. Наблюдается положительная динамика успеваемости и среднего балла в классе.

Также наблюдаются позитивные результаты внеурочной деятельности обучающихся по учебным предметам. Дети занимают призовые места в олимпиадах, конкурсах, научно-практических конференциях разного уровня.

Литература:

1. *Гадалова В.В.* Теория и практика урока русского языка. Пособие по методике преподавания русского языка (для студентов и учителей). – М.: Московский Лицей, 2002. – 88 с.
2. *Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В.* Учим детей мыслить критически. Издание 2-ое. – СПб: «Альянс «Дельта»; «Речь», 2003.
3. *Клустер Д.* Что такое критическое мышление // «Перемена». – 2001. – № 4. – С. 36–40.
4. *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
5. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. *Темпл Ч., Меридит К., Стилл Дж.* Как учатся дети: Свод основ. – М.: Изд-во ин-та «Открытое общество», 2002. – 105 с.
7. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

Наталья Олеговна Черноглазова

учитель начальных классов ГБОУ Школа № 962, г. Москва

e-mail: nedumarina@yandex.ru

Педагогическое руководство сетевым проектом четвероклассников

Аннотация. Сегодня в Москве стремительными темпами идет освоение пилотного проекта Московская электронная школа (МЭШ). Предпосылками этой инновации является не только прогрессивное развитие системы столичного образования, но и рост информационной активности со стороны самих школьников. Рассматривается инициатива учащихся в мессенджере WhatsApp по созданию сетевого Интернет-проекта «Экологически чистый город «КлячTown»».

Ключевые слова: детская инициатива, сетевой проект, командная работа.

Natalia Chernoglazova

primary school teacher GBOU School № 962, Moscow

e-mail: nedumarina@yandex.ru

Pedagogical management of the network project of the fourth graders

Annotation. Today Moscow is rapidly developing the pilot project of the Moscow Electronic School (MESH). The prerequisites for this innovation are not only the progressive development of the system of the capital's education, but also the growth of information activity on the part of the schoolchildren themselves. The initiative of students in the WhatsApp messenger is considered to create a network Internet project «Ecologically clean city «KlyachTown»».

Key words: children's initiative, network project, team work.

Представленный ниже сетевой проект начался с того, что ученицы 4 класса принесли в школу ластик под названием «Клячка». Информацию о нем можно найти по ссылке <https://ru.wikipedia.org/wiki/Ластик-клячка>. Это был необычный ластик, он создавался для художников, и из него можно лепить, как из пластилина. Дети слепили из этого ластика людей и нарисовали им дом, но с плоскостными изображениями играть им было неудобно, и они захотели сделать людям объемные дома, чтобы было легче разыгрывать сцены.

Когда это заметили некоторые одноклассники, они тоже захотели сделать что-нибудь для игрушечных людей из ластика. А затем все участники лепки принесли свои творения в школу... Поделки вызвали большой интерес у остальных детей, и они тоже включились в работу! Творческая группа увеличилась до 11 человек.

Потом эти ребята создали группу в социальной сети WhatsApp. Целью группы было создание совместного проекта «Экологически чистый город “КлячTown”». Ребята стали готовить документы, пересылая их в виде SMS-сообщений. Первым документом был список людей, входящих в группу, вторым – список обязанностей.

Затем школьники утвердили более важные документы-положения, такие как герб, название и описание города. Словом «КлячTown» они его назвали не зря, имя города произошло от ластика «клячка», а игрушечных людей, проживающих в этом городе, они назвали семьей Клячкиных. Дальше дети продолжили переписку в WhatsApp и создали правила проекта, которые приводятся здесь в детской редакции: «Не оскорблять других членов проекта. Готовить все изделия только из бумаги, картона, украшений, дерева, фетра и природных материалов, пересылать в группу WhatsApp фотографии изделий. При необходимости надо делать все совместно. Обязательно выполнять правила. Готовить отчеты». Потом ребята нашли аналог настоящей печати – маленький штамп с рисунком костра.

Одно из главных объявлений, созданных в электронной рассылке «администраторами» группы, определило всю дальнейшую стратегию проекта. Текст объявления приводится в редакции детей: «Объявление. У каждого члена нашего проекта «Экологически чистый город “КлячTown”» должен быть аккаунт в Skype, Viber, VK, WhatsApp. Каждый участник минимум раз в два дня должен давать письменный и фотоотчет о том, что он сделал в эти дни. Нельзя обзывать, выставлять на посмешище других членов проекта. У вас должно быть от 30 минут до 1 часа свободного времени, остальное время должно тратиться на проект. У вас должны быть аккуратные и красивые работы. Все должно быть сделано из картона, дерева, бумаги, фетра, ткани. Вы должны отвечать максимум в течение 3 часов на оповещения в группах (можно не отвечать по семейным обстоятельствам, в связи соревнованиями и тренировками). Удачи!»

Об этом проекте было решено написать книгу, в которой предполагалось рассказать о проекте, как он начинался, что переживали его участники, какой вклад каждый из них внес в работу. Приведем фрагмент из электронной детской книги «Экологически чистый город “КлячTown”»:

Глава 1. Как это все начиналось? А началось все с того, что мы слепили из ластика «клячка» людей и подумали, что им нужен дом. Для начала мы нарисовали его. Он был трехэтажный, там были две спальни – одна детская и одна взрослая, кухня, ванна, туалет. Играть в нарисованный дом было неудобно, и мы решили слепить людям объемные дома! Это было сложно, нам всем не хотелось это делать. Но мы сделали! Мы совсем

не догадывались, что это будет проект. Вначале мы даже испугались, что это будет проект, потому что это большая ответственность – вести проект. Первым участником проекта, который сделал первую работу, была Соня. Она сделала маленький домик из бумаги. Затем присоединилась Полина, она сделала билеты в Зоопарк. Затем Соня сделала кинотеатр. Он располагался в картонной коробке, там были места для посетителей, причем очень удобные, со специальными хлопковыми подушечками для сидения и экраном для просмотра кино.

Глава 2. Как это все продолжилось? Артем сделал бассейн для жителей КлячTown и поликлинику. Поликлиника была огромная, двухэтажная. Диана сделала корпус для детской поликлиники. Полина изготовила продуктовый магазин и магазин «Все для садоводства», а также раскрасила поликлинику Артема и оформила там кабинеты. Соня сделала лабораторию с отдельным местом для забора анализов, лабораторный стол с колбами, местами для сидения и всем необходимым, чтобы посетителям было совсем не страшно, а даже приятно там находиться. Еще Соня сделала специальную детскую площадку для детского садика, чтобы маленькие жители города могли играть на травке и качаться на качелях.

Постепенно мы становились умелее. В феврале мы делали город только по распечаткам, а в марте стали брать идеи в Интернете. Мы даже создали свой сайт! <http://sonyanesteroy.wixsite.com/p>

Когда мы перестали готовить работы по проекту, мы стали ссориться. В этот момент мы решили: «Мы прошли через столько трудностей, неужели мы это не сможем преодолеть?» Оказалось, что смогли!!! А что из этого получится... Посмотрим!!! Ведь это только начало.

А что из этого получится... Осмелюсь сделать педагогический прогноз. Детский проект обязательно состоится. Город ребята построят, экологически чистый, дружелюбный, комфортный для проживания своих героев. Они очень удачно совместили рукотворные формы работы с виртуальными возможностями мессенджера WhatsApp. Но самое главное, что при этом они не забыли о личных переживаниях участников, о том, что надо морально щадить каждого участника, не ссориться, не обижать критикой, поддерживать дружелюбную среду и помогать товарищам. Поэтому самый главный прогноз – из этих ребят вырастут настоящие друзья.

Марина Александровна Недумова
педагог дополнительного образования ГБОУ «Школа № 962», г. Москва
e-mail: nedumarina@yandex.ru

Информационная среда занятий кружка как стимул научно-исследовательской деятельности младших школьников

Аннотация. Представлен опыт использования информационной среды в работе с младшими школьниками на занятиях групп дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование, младшие школьники, информационная среда.

Marina Nedumova
Teacher of the additional education of School № 962, Moscow
e-mail: nedumarina@yandex.ru

Informational environment of the lessons of the circle as an incentive for the research activity of junior schoolchildren

Annotation. The experience of using the information environment in work with younger schoolchildren in the classes of additional education is presented.

Key words: additional education, junior schoolchildren, information environment.

В прошедшем учебном году мне довелось вести занятия дополнительного образования естественнонаучной направленности в следующих объединениях: «Юные исследователи и изобретатели», «Естествознание в опытах и наблюдениях», «Планета Земля и Космос».

Перечисленные выше программы были частично модифицированы, в частности, было разработано информационное методическое сопровождение занятий. Теоретическая часть занятий обеспечивалась показом учебных фильмов и развивающих мультфильмов в зависимости от возраста детей. Почему именно фильмы, а не традиционное иллюстрированное объяснение или рассказ? Дело в том, что когда идет рассказ об уникальных явлениях природы, наиболее наглядно и эффективно это явление может быть передано только в результате цифровой фотосъемки. Приведу несколько примеров видеофрагментов.

- Долина Гейзеров на Камчатке – Интересные факты, продолжительность 5 мин. – <https://www.youtube.com/watch?v=PiV6otrql2k>
- Самое большое цунами в мире, продолжительность 5 мин. – <http://www.myvi.ru/watch/cN4GQaASkkmg4kIjgIretw2>
- Айсберг – огромная ледяная гора, продолжительность 2,5 мин. – <https://www.youtube.com/watch?v=CPutEhgx1x8>
- Парабола невесомости / Zero G in Airplane, продолжительность 6 мин. – <https://www.youtube.com/watch?v=LgT55FBiZKQ> и другие видеоролики.

Учебно-развивающие мультфильмы очень популярны у детей, посещающих объединение «Юные исследователи и изобретатели», так как это первоклассники. С большим интересом они смотрят серию «Пин-код, Смешарики»: «Космические жмурки», «Герой Плутона», «Второе Солнце» и другие. В серии «Фиксики» интересны мультфильмы «Магнит», «Телевизор», «Утюг» – <http://onlinemultfilmy.ru/skubi-du/>. Серия «Бибигон» не менее интересна и познавательна, например, мультфильмы «Какие бывают планеты», «Человеческий глаз», «Кометы и метеоры».

Интернет-ресурсы содержат множество роликов с опытами, проведение которых в условиях класса невозможно. В качестве примера можно привести видеоматериал, подготовленный в результате совместного проекта Министерства образования и Роскосмоса. Называется этот проект «Уроки из Космоса». А именно, «Урок из Космоса. Физика невесомости», «Урок из Космоса. Свойства жидкости», «Урок из Космоса. Наш дом – Земля!» и др. Перечисленные уроки, конечно же, продолжительны, однако педагог дополнительного образования всегда может выбрать для своего занятия небольшой наглядный фрагмент.

В практической части занятия при закреплении и контроле знаний учащихся педагогу доступны многочисленные викторины и тесты. А также олимпиадные задания прошлых лет. Например, викторина «Планета Марс» – <http://kupidonia.ru/viktoriny/viktorina-planeta-mars>; тест по познанию мира на тему «Космос» – <https://infourok.ru/test-po-poznaniyu-mirana-temu-kosmos-klass-896161.html>, совершенно новый проект Городского методического центра «Астрономический диктант» – <http://mosmethod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/astro nomiya/operativnaya-informatsiya/novyj-proekt-gorodskogo-metodicheskogo-tsentrastronomicheskij-diktant.html> и др.

Другой позитивной стороной практической части занятий является большой объем содержащихся в Сети Интернет цифровых изображений и фотографий по различным темам, служащих для восприятия образов и рисования с натуры. В нашей образовательной практике для проведения

конкурса рисунков «Животные в городе», «Сады и парки Москвы», «Птицы на реке Лихоборке», «Космос глазами детей» и др. нами были успешно использованы Яндекс-фото и Яндекс-картинки, картины космонавта А. Леонова. Для усиления эффекта эстетического восприятия практиковалось прослушивание классической музыки таких композиторов, как Вольфганг Амадей Моцарт, П. И. Чайковский, А.И. Хачатурян, М. Равель и др.

Под моим руководством воспитанники, занимаясь в объединениях, постоянно совершенствовали свои информационные умения. Например, готовя творческие отчеты об экскурсиях, они учились делать плакаты, создавать слайдовые презентации в программе PowerPoint, выполнять рисунки в программе Paint. По ключевым темам дети готовили кроссворды, пользуясь сайтом biouroki.ru Кроссворд – <http://biouroki.ru/workshop/crossgen.html>. Хочется остановиться на последнем умении. Простота составления кроссворда в указанной компьютерной программе очень привлекает детей. Технология такова: в обозначенную ячейку надо ввести «через запятую или пробел не больше 20 слов, из которых нужно составить кроссворд» – (задание сайта). Затем нажимается кнопка «создать», и почти мгновенно компьютер «выдает» около десяти различных вариантов кроссвордов. А дальше дело за выбором наиболее эстетичной формы кроссворда. Полученный продукт можно сохранить не только в виде рисунка, на котором показаны ответы, но и в форме таблицы с пустыми пронумерованными ячейками, к которым надо придумать вопросы. Считаю, что формулирование вопросов детьми – это очень полезное упражнение, развивающее речь, абстрактное мышление, его категориальность. Какие же темы закреплялись с помощью кроссворда? «Солнечная система», «Певчие птицы Москвы», «Необычные явления природы», «Вулканы и Землетрясения» и др. Следует отметить, что сайт biouroki.ru содержит, кроме заданий по составлению кроссвордов, множество других полезных методик: тесты, ребусы, игры и другие методические материалы.

Многие учащиеся, посетившие мои занятия, зарегистрировали свои личные кабинеты на сайте Московской городской метапредметной олимпиады «Музеи, парки, усадьбы» – <http://museum.mosolymp.ru/>. При этом они научились самостоятельно работать в информационном пространстве этой олимпиады: выбирать интересующий их музей, загружать фото, решать задания вводного и заочных туров и др.

Остановимся на этой работе более подробно. В информационной среде <http://museum.mosolymp.ru/> было создано более 34 аккаунта для индивидуальных участников с 1 по 5 класс. Данная работа включила следующее:

- Регистрацию на сайте ЕСР. Выбор логина и пароля, предоставление личного детского E-mail.
 - Заполнение анкет и их регистрация на сайте <http://museum.mosolymp.ru/>.
 - Решение каждым участником вводного тура из 10 вопросов.
 - Оформление личного кабинета – загрузка «оптимизированного» фото, выбор никнейма.
 - Изучение списка культурных объектов. Выбор каждым участником нескольких парков для выполнения заданий из предложенного списка преимущественно в «шаговой» доступности.
 - Скачивание и распечатка для каждого участника заданий по каждому выбранному парку с дальнейшим их выполнением и загрузкой ответов, сопровождаемых десятью «оптимизированными» фотографиями.
 - Изучение списка культурных объектов. Выбор каждым участником нескольких музеев для выполнения заданий из предложенного списка преимущественно в шаговой доступности.
 - Решение с каждым участником заданий заочного тура по каждому музею, которых для победы надо посетить не менее 8.
 - Скачивание для каждого участника приглашений (бланков ответов) в музеи с двухступенчатой системой доступа к информации. Шаг первый - ввод логина и пароля для входа на сайт <http://museum.mosolymp.ru/>. Шаг второй - также ввод логина и пароля для входа на сайт в Единой системе регистрации.
 - При каждом посещении музеев и парков надо было сделать для каждого участника фото у входа с дальнейшей его оптимизацией и загрузкой в личный кабинет участника сайта <http://museum.mosolymp.ru/>
 - Детям нужно было постоянно вести мониторинг результатов Олимпиады с подачей необходимых апелляций. Было около 10 случаев, когда апелляции удовлетворялись. Ни одна из наших корректировок оценки результатов не была оспорена. Все апелляции прошли успешно.
- Для меня и моих воспитанников информатизация занятий дополнительного образования идет весьма интенсивно и находится в русле внедряемой сегодня технологии «Московская электронная школа» (МЭШ). Новое оборудование – планшетные компьютеры – станут доступными и для детей, посещающих различные объединения – кружки, студии, секции, клубы. А педагогам дополнительного образования представится возможность повысить свою квалификацию в Пилотном проекте МЭШ.

Светлана Анатольевна Ботова

педагог дополнительного образования

ГБОУ г. Москвы «Школа № 356 им. Н.З. Коляды»,

Магистрант факультета социальной коммуникации

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,

Россия, Москва

e-mail: botova_svetlana@mail.ru

Проектно-исследовательская деятельность младших школьников в рамках программ дополнительного образования художественной направленности и процесс адаптации детей к обучению в школе

Аннотация: В статье рассматривается позитивное влияние проектно-исследовательской деятельности на процесс адаптации первоклассников к обучению в школе. Опыт анализируется на примере реализации авторских программ «Рукоделие» и «Бисероплетение».

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, дополнительное образование, обучение в школе, младшие школьники, адаптация, творческий потенциал, математико-логические способности.

Svetlana Botova

teacher of additional education

of School № 356 named after N. Kolyada,

Master of Social Communication, Faculty of Social Communications,

Moscow State Psychological and Pedagogical University,

Russia Moscow

e-mail: botova_svetlana@mail.ru

Design and research activity of junior schoolchildren in the framework of programs for additional education in the artistic direction and the process of adapting children to schooling

Annotation: The article examines the positive impact of design and research activities on the process of adapting first-graders to schooling. Experience is analyzed on the example of the implementation of the author's programs "Needlework" and "Beading".

Key words: project-research activity, additional educational, schooling, junior schoolchildren, adaptation, creative potential, mathematical and logical abilities.

В настоящее время проблема адаптации младших школьников к учебной деятельности в условиях образовательного учреждения приобретает все большую актуальность в связи с возросшими противоречиями между общим уровнем готовности дошкольников к обучению в школе и ускорением модернизации и интенсификации общего образования. В век компьютерных технологий, виртуальной реальности и мощного информационного давления особенно важно в ходе личностно-ориентированных занятий дополнительного образования развивать у детей способность к самостоятельному мышлению и творчеству, создавать у них практическую базу знаний, умений, навыков и воспитанных в процессе их освоения черт характера, способствующих как адаптации детей младшего школьного возраста к занятиям в школе, так и психически устойчивому гармоничному развитию их личности в целом.

Термины *адаптация* и *дезадаптация* в современной науке являются междисциплинарными понятиями и относятся к таким областям науки, как философия, социология, психология и педагогика. Основой изучения социально-психологической адаптации в отечественной науке является культурно-историческая теория Л.С. Выготского: «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития – естественный и культурный – совпадают и сливаются один с другим» [2, с. 118].

В работах по общей психологии (А.В. Петровский, Ф.Б. Березин, В.В. Богословский, Р.С. Немов) адаптация рассматривается как «ограниченный, специфический процесс приспособления чувствительности анализаторов к действию раздражителя» [1, с.215]. В педагогике термин «адаптация» трактуется как приспособление к успешному функционированию в данной среде, способность к дальнейшему личностному и социальному развитию» [6, с.43]. По мнению ряда ведущих отечественных ученых, в частности: И.Н. Никитина, З.Л. Шинтарь, Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько, успешно адаптированный к школе ребенок в полной мере социализирован в новом коллективе и готов к полноценному интеллектуальному, физическому и духовно-личностному развитию.

Деадаптация ребенка «свидетельствует о несоответствии его поведения и учебы возрастным и социальным нормам в сравнении с основной массой сверстников» [4, с. 166]. Деадаптация с точки зрения психологии является «совокупностью признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным» [3, с.12]. Таким образом, адаптация наиболее обобщенно понимается как конструктивный процесс приспособления к среде, а его антипод – деадаптация – как дестабилизирующий, деструктивный процесс.

Дополнительное образование, как неотъемлемая часть системы образования, является средой, наиболее подходящей для развития творческой составляющей личности ребенка, способствующей его культурному «вращению в цивилизацию». Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», дополнительное образование детей «направлено на формирование и развитие творческих способностей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности» [5].

Концепция развития дополнительного образования детей обосновывает базовые принципы дополнительного образования, такие как:

- предоставление равных возможностей для самореализации каждому ребенку, независимо от его исходных способностей и уровня развития;
- свободу выбора вида деятельности;
- осуществление личностно-ориентированного подхода, в том числе в условиях групповых занятий, создание у ребенка «ситуации успеха»;
- комплексное развитие всех сторон личности ребенка.

Наиболее ориентированными на рост творческого потенциала детей являются программы дополнительного образования художественной направленности. Процесс приобщения детей к художественной деятельности благоприятно влияет на формирование их психики, на положительное восприятие ребенком окружающего мира в целом.

Среди художественных видов деятельности хотелось бы выделить занятия рукоделием, в частности, бисероплетением, поскольку они создают условия для развития как художественных способностей и свойств личности, в первую очередь, художественного вкуса, эстетического восприятия предметов декоративно-прикладного искусства, чувства цвета и композиции, так и необходимых в жизни черт характера: организованности, аккуратности, трудолюбия, взаимоуважения, упорства в достижении цели. Кроме того, подобные занятия позитивно влияют и на развитие математико-логических способностей: устного счета, пространственного воображения, логического мышления.

Приобщение детей к декоративно-прикладному творчеству, основанному на народных традициях, позволяет создавать у ребенка практическую базу знаний, умений, навыков и воспитанных в процессе их освоения черт характера, способствующих психически устойчивому гармоничному развитию личности в целом.

Проектно-исследовательская деятельность младших школьников, особенно первоклассников, позволяет формировать научно-исследовательский тип мышления у детей на интересном доступном материале и является своеобразным «мостиком» между игровой деятельностью дошкольника и новой для первоклассника учебной деятельностью.

В рамках занятий по ознакомительной программе «Бисероплетение», написанной на основе базовой комплексной авторской программы «Рукоделие», проектно-исследовательская деятельность стимулирует развитие навыков самостоятельной работы и интеллектуально-творческих способностей учащихся, необходимых для разработки и реализации идеи по изготовлению изделия, а также способствует появлению умения объективно оценивать результаты своей деятельности.

Участие в ежегодном конкурсе «Мастерская сказки», проводимом Городским методическим центром в рамках Городского фестиваля научно-технического творчества молодежи «Образование. Наука. Производство», предоставляет возможность детям младшего школьного возраста приобщиться к научно-техническому и декоративно-прикладному творчеству на увлекательном и поучительном материале – сказках народов России и отечественных авторов. Работая над макетом в номинации «Сказка своими руками» конкурса «Мастерская сказки», первоклассники, занимающиеся по программе «Бисероплетение», выполняют учебно-исследовательскую и практическую работу, повышая, таким образом, уровень своей познавательной мотивации и творческой активности.

Исследование динамики уровня адаптации первоклассников к обучению в школе проводилось на базе ГБОУ г. Москвы «Школа № 356 им. Н.З. Коляды». Для этого были отобраны результаты тестов, проводимых школьным психологом в начале (конец сентября) и в середине (середина декабря) учебного года, по двум группам первоклассников: исследуемая группа – дети 1А, 1Б и 1В классов, обучающиеся по дополнительной общеобразовательной программе «Бисероплетение» (не посещающие другие кружки), часть из которых участвовала в проектно-исследовательской деятельности, и контрольная группа – дети тех же классов, не посещающие занятия по дополнительному образованию (по 15 человек в каждой группе).

Уровень адаптации первоклассников исследуемой и контрольной групп рассчитывался на основе применения цветового теста Люшера в форме раскраски домиков.

Тестирование показало рост уровня адаптации к середине учебного года по сравнению с сентябрем у первоклассников, обучавшихся на занятиях по дополнительной общеобразовательной программе «Бисероплетение», на 17% и только на 5% у их одноклассников, не посещавших занятия дополнительного образования.

Также для оценки влияния занятий по программе «Бисероплетение» и проектно-исследовательской деятельности в рамках данной программы на повышение уровня адаптированности первоклассников к школе и, в связи с этим, на развитие их математико-логических способностей был проведен сравнительный анализ успеваемости детей из исследуемой и контрольной групп по дисциплине «Математика».

Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Улучшение успеваемости по математике в декабре по сравнению с сентябрем

Учащиеся	К-во учащихся	Улучшение успеваемости, %
Исследуемая группа	15	12,3 %
Учащиеся исследуемой группы, занимающиеся проектной деятельностью	4	27,8 %
Контрольная группа	15	4,5 %

Результаты исследования показывают, что успеваемость по предмету «Математика» у первоклассников, занимающихся по программе «Бисероплетение», существенно выше, чем у их сверстников, не посещающих кружки. Необходимо также обратить внимание на то, что наилучшие показатели успеваемости по математике были выявлены у четырех обучающихся, выполняющих на занятиях проектно-исследовательской деятельностью проект на конкурс «Мастерская сказки».

Таким образом, исследование продемонстрировало, что занятия проектно-исследовательской деятельностью, в частности по программе дополнительного образования «Бисероплетение», развивают у детей способность проявлять активность и творчество в выбранном виде деятельности, вести учебно-исследовательскую работу; помогают учащимся расширять свой кругозор, повышают учебную мотивацию, поднимают самооценку, и, следовательно, оказывают позитивное влияние на адаптацию младших школьников к обучению в школе.

Литература:

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизическая интеграция. Бессознательное / Ф.Б. Березин. – Новочеркасск: Изд-во УРАО, 1999. – 321 с.
2. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТП «Сфера», 2005. – 148 с.
4. Петрова Е.Ю. Школьная дезадаптация и педагогические условия ее преодоления // Вестник ТГПУ. – 2012. – №11. – С. 166–169.
5. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», N 273-ФЗ от 29.12.2012 [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30.01.2018).
6. Чиникайло С.И. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации младших школьников. – Мн.: БГМУ, 2005. – 56 с.

Анастасия Александровна Широкова

*Студент магистратуры Московского психолого-педагогического университета, г. Москва
e-mail: anastasija.a.shirokova@gmail.com*

Роль программ дополнительного образования по музыке в развитии творческого потенциала детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и нарушением речи

Аннотация. В статье рассматривается психолого-педагогическая проблема влияния программ дополнительного образования на развитие творческого потенциала младших школьников, обосновываются методы, позволяющие развивать творческий потенциал детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и нарушением речи.

Ключевые слова: дополнительное образование, творческий потенциал, младший школьный возраст, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Anastasiya Shirokova

*Student of the magistracy of the Moscow Psychological and Pedagogical University, Moscow
e-mail: anastasija.a.shirokova@gmail.com*

The role of supplementary music education programs in developing the creative potential of children of primary school age with a delay in mental development and speech impairment

Annotation. The article deals with the psychological and pedagogical problem of the influence of additional education programs on the development of the creative potential of primary school students, substantiates the methods that allow to develop the creative potential of primary school children with mental retardation and speech impairment.

Key word. Additional education, creative potential, primary school age, students with special health needs.

Современный мир, особенно в последние годы, стремительно изменяется и ставит перед человеком все новые и новые задачи; качественно меняются ценности и потребности общества. В таких условиях перед системой образования стоит серьезная задача – обучение и воспитание самостоятельной

творческой личности, обладающей нестандартным гибким мышлением, способной жить и развиваться в постоянно изменяющихся условиях (социальных, культурных, экономических), быстро и эффективно решать возникающие перед ней задачи.

Идея необходимости совершенствования образования в указанном направлении находит свое отражение в нормативных актах и официальных документах. Так, в основе Федерального государственного образовательного стандарта начального образования лежит системно-деятельностный подход, который предполагает разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности [1]. Среди результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования вышеназванный стандарт закрепляет освоение учащимися способов решения проблем творческого и поискового характера.

С учетом потребностей современного общества в творчески развитых людях, все большую актуальность в психолого-педагогической науке приобретает идея развития творческого потенциала обучаемых.

Несмотря на повсеместное использование термина «творческий потенциал», данное понятие не имеет однозначного толкования или общепризнанного определения. В педагогике активное изучение данного феномена началось в 1980-1990-е гг. (Л.А. Даринская, И.В. Волков, Е.А. Глуховская, О.Л. Калинина, В. В. Коробкова, А.И. Санникова и др.). Современная педагогика рассматривает творческий потенциал как сложную интегральную характеристику личности. Так, Л.К. Веретенникова отмечает, что «ядром творческого потенциала выступает способность личности к созиданию нового, оригинального, т.е. способность к творчеству. Вместе с тем творческий потенциал личности не может быть сведен только к этой способности, последнее не существует как нечто отдельное, изолированное от других качеств личности. Этот потенциал, наряду с названной способностью, предполагает сформированность системы других, тесно связанных с ней и взаимопроникающих качеств личности. Среди них психические процессы, интеллект, направленность и другие» [4]. По мнению Л.А. Даринской, творческий потенциал – это сложное интегральное понятие, включающее в себя природно-генетический, социально-личностный и логический компоненты, в совокупности представляющие собой знания, умения, способности и стремления личности к преобразованиям в различных сферах деятельности в рамках общечеловеческих норм морали и нравственности [7].

Современная педагогическая наука придерживается позиции, что управление развитием творческого потенциала обучаемых средствами образования включает в себя два основных направления:

- создание развивающего образовательного пространства как внешнего организационно-педагогического условия;
- формирование готовности личности к развитию своего творческого потенциала как создание внутреннего психолого-педагогического условия [11].

Акцент в выборе средств для реализации идеи развития творческого потенциала ставится на задаче повышения собственной активности учащихся. В последние годы произошло существенное обогащение функций образовательного процесса: помимо обучающей, воспитывающей и развивающей четко обозначилась функция ориентирования обучаемых на творческое саморазвитие [5, с. 16].

По мнению большинства исследователей (Л.С. Выготский, И.П. Волков, В.В. Давыдов, Л.Б. Ермолаева-Томина, М.В. Колосова, Н.С. Лейтес, А.М. Магюшкин, Б.М. Теплов, Б.Н. Никитин, З.Н. Новлянская, В.Э. Чудновский, Д.Б. Эльконин, В.С. Юркевич), предпосылки к развитию творческого потенциала и саморазвитию личности формируются в детстве. Младший школьный возраст — благоприятный и значимый период для выявления и развития творческого потенциала личности, так как в этом возрасте закладываются основы творческой и образовательной траектории, психологическая база продуктивной деятельности, формируется комплекс ценностей, качеств, способностей, потребностей личности, лежащих в основе ее творческого отношения к действительности. Младший школьный возраст имеет свои особенности. У младших школьников развито положительное отношение к себе, они уверены в своих силах, что позволяет им проявлять эмоциональность и самостоятельность в решении бытовых и социальных задач. В младшем школьном возрасте творческое воображение еще слабо развито и имеет подражательный характер. Вовлечение младших школьников в творчество помогает им раскрыть свои психические качества, формирует эстетический вкус, обогащает их внутренний мир.

Особой категорией обучающихся являются дети с ограниченными возможностями здоровья, в частности дети с задержкой психического развития и речи. Такие дети испытывают затруднения в усвоении учебных программ, вызванные недостаточными познавательными способностями, специфическими расстройствами психологического развития (школьных навыков, речи и др.), нарушениями в организации деятельности и/или поведения. Общими являются в разной степени выраженные недостатки в формировании психических функций, замедленный темп, либо неравномерное

становление познавательной деятельности, трудности произвольной саморегуляции. У таких детей отмечаются нарушения речи и мелкой ручной моторики, зрительного восприятия и пространственной ориентировки, умственной работоспособности и эмоциональной сферы.

Для детей с задержкой психического развития и речи занятия искусством, в частности, музыкой играют особую роль: искусство используется не только как средство художественного развития и формирования художественной культуры, но и оказывает на таких детей лечебное воздействие, является способом коррекции и профилактики отклонений в развитии.

Современные исследования в специальной психологии и педагогике объективно подтверждают положительное влияние искусства на детей с различными отклонениями в развитии. Особое место занимает музыка. В процессе занятий музыкой, пением у учащихся с умственной отсталостью активизируется мышление, формируется целенаправленная деятельность, устойчивость внимания (С.М. Миловская, И.В. Евтушенко). Влияние слушания музыки, музыкально-ритмических занятий школьников с нарушением слуха на развитие речевой функции, слухового восприятия, моторики раскрывается в работах Е.З. Яхниной. Лечебное воздействие художественного пения, влияние вокалотерапии представлены в работах С.В. Шушарджана.

В связи с переходом современной системы образования к инклюзивному образованию школьные педагоги и психологи столкнулись с необходимостью в условиях общего образовательного процесса создать такое развивающее пространство и программы, которые бы учитывали индивидуальные особенности детей с ограниченными возможностями здоровья и обеспечивали развитие их творческого потенциала. Однако с учетом значимости музыкальных занятий для детей с задержкой психического развития и речи и незначительного объема часов (обычно 1 час в неделю), отведенных на этот предмет в начальной школе, появляется необходимость обратиться к возможностям, которые дает дополнительное образование.

Понятия «образование», «общее образование» и «дополнительное образование» закреплены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ. В соответствии с вышеназванным документом основными целями и задачами общего образования [2] являются развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования. Целями и задачами дополнительного образования [3] являются формирование и развитие творческих

способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Таким образом, основное образование имеет главной целью социализацию (естественный процесс становления индивида, личности в обществе), а дополнительное образование – индивидуализацию (процесс организации и самоорганизации индивидом своей жизни).

Система общего образования отличается большей целостностью, упорядоченностью и нормативностью, чем система дополнительного образования. Это обусловлено целями и задачами, поставленными государством перед общим образованием: становление личности обучающегося, готового к жизни в обществе, продолжению образования и началу профессиональной деятельности. Приоритетность общего образования для государства выражена в требовании обязательности получения образования каждым гражданином РФ. При этом государство выступает гарантом уровня и качества на основе единства требований к содержанию общего образования (основанному на освоении разнообразных областей знаний) и результатам усвоения основных образовательных программ, что обеспечивает переход на следующий уровень образования благодаря преемственности образовательных программ.

Дополнительное образование не имеет столь жесткой регламентации со стороны государства. Оно носит добровольный характер персонального образования, отличается разнообразием образовательных программ, содержание которых направлено на освоение различных видов деятельности. Дополнительное образование детей не является основанием для перехода на следующий уровень образования и осознается как непрерывный процесс саморазвития человека.

Современные программы общеобразовательных школ по музыке базируются на основных положениях музыкально-педагогической системы, предложенной в 1970-е гг. Дмитрием Борисовичем Кабалевским, который придавал особое значение введению «учащихся в мир большого музыкального искусства» и ставил широкую задачу «научить их любить и понимать музыку во всём богатстве её форм и жанров» [10, с. 99].

Основными используемыми в начальном общем образовании программами являются: «Музыка. Начальные классы», разработанная Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой и Т.С. Шмагиной, «Концепция музыкального образования школьников», созданная коллективом авторов под руководством Ю.Б. Алиева, а также «Музыкальное искусство» В.О. Усачевой, Л.В. Школяр и В.А. Школяра. Все программы основаны на принципах концепции

массового музыкального воспитания, созданной Д.Б. Кабалевским, и ставят перед собой следующие задачи:

- воспитание у младших школьников любви к художественной музыке и потребности общения с ней;
- формирование их музыкальных вкусов и интересов;
- развитие музыкально-творческих способностей, а также исполнительских навыков и умений.

В программах по каждому году обучения представлены приблизительные требования к уровню музыкального развития младших школьников, а также четко определены система умений, знаний, практических навыков по видам деятельности.

Несмотря на то, что данные программы в целом соответствуют основной парадигме образовательного процесса, а именно направлены на развитие художественного вкуса и интереса к музыкальному искусству, а также развитие творческого потенциала младших школьников, нельзя сказать, что они в полной мере отвечают задачам педагогов, работающих с детьми с задержкой психического развития и речи, поскольку не учитывают особенности таких детей и, что важнее, не содержат в себе те возможности, которые дает искусство при его использовании в коррекционной работе с детьми, имеющими проблемы.

В полной мере психокоррекционные и коррекционно-развивающие методики, используемые в рамках артпедагогики и арттерапии и являющиеся достижением современной медицины и психолого-педагогической науки, могут быть реализованы в рамках программ дополнительного образования: музыкотерапия, вокалотерапия, обучение игре на определенных музыкальных инструментах, логоритмика и пр.

Как уже было отмечено выше, система дополнительного образования характеризуется открытостью, мобильностью и гибкостью; она способна точно и быстро реагировать на запросы обучающихся, способствуя развитию и адаптации личности в обществе.

В настоящее время ряд ученых отдает первенство в развитии творческого потенциала личности именно дополнительному образованию в общей системе образования РФ. Так, А.Г. Асмолов, автор концепции социокультурного развития личности, считает, что дополнительное образование, являющееся вариативным, единственное стимулирует процессы личностного саморазвития. Исследователи системы дополнительного образования А.В. Золотарева [8] и О.Ю. Рожкова отмечают, что построение образовательного процесса исходя из личностных познавательных интересов учащегося, уровня его подготовленности на основе сочетания различных подходов

к обучению в рамках специальных программ развивает творческие, познавательные и коммуникативные способности детей, а также воспитывает в них устойчивую мотивацию к познавательной и творческой деятельности. В полной мере эти утверждения относятся как к здоровым детям, так и к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Изучением влияния развития творческого потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях их включения в программы дополнительного образования занимается коллектив специалистов под руководством специалиста по инклюзивному образованию АLEXИНОЙ Светланы Владимировны. В 2012 году ими был реализован пилотный проект «Разработка педагогических технологий включения детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования» на базе ГБОУ «Центр образования №491 «Марьино», а также на базе структурного подразделения социально-творческой реабилитации «Круг» ГБОУ «Центр детского творчества «Строгино» [6]. В результате авторы и разработчики проекта выделили три модели включения детей с ограниченными возможностями здоровья:

- модель интеграции, опирающаяся на концепцию нормализации;
- модель инклюзии, основанную на социальной модели инвалидности;
- культурологический подход к включению детей с ограниченными возможностями здоровья, опирающийся на концепцию реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья творческими видами социокультурной деятельности.

Интерес также представляет реальный опыт музыкального отделения ГБОУ «Центр образования №491 «Марьино», в котором наряду со здоровыми детьми дополнительное образование по музыке получают дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, сложными психофизическими нарушениями, логопаты, астматики и другие. Для таких детей разработана целая система мер адаптации к образовательному процессу. Сложность и объем учебного материала уменьшен и облегчен, а развитие вокального и инструментального творчества дает возможность ребенку с ограниченными возможностями здоровья уже на втором году обучения выступать со сцены на различных мероприятиях и фестивалях. Вот один из результатов успешно организованного образовательного процесса. Роман К., ребенок – логопат, с ярко выраженным заиканием особенно в минуты волнения, нарушениями психофизического состояния, в возрасте 15 лет выразил сильное желание обучаться игре на фортепиано. И хотя считается, что в таком возрасте невозможно правильно сформировать постановку рук во время игры на инструменте, педагоги не стали лишать юношу такой возможности. Три года упорных занятий музыкой изменили Романа, он научился владеть

своими эмоциями и речью, с отличием окончил Институт культуры и вернулся в Центр Образования «Марьино» в качестве педагога дополнительного образования, где успешно работает по своей экспериментальной программе «Влияние музыки и живописи на формирование творческих способностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья».

Подводя итоги, следует еще раз подчеркнуть, что дети с задержкой психического развития и речи – это особая категория обучающихся. Младший школьный возраст – особенный и очень важный; это возраст, в котором незначительные задержки развития и речи могут быть скорректированы при профессиональном подходе и упорной работе как со стороны педагогов, так и со стороны семьи. Особая роль в этой работе отведена программе дополнительного образования, которая позволяет:

- подобрать индивидуальную программу обучения (объем, нагрузку, материал и пр.) для ребенка с учетом его интересов и состояния здоровья;
- использовать передовые методики артпедагогики и арттерапии для коррекции психофизического состояния ребенка, а также выявления и развития его творческого потенциала.

Литература:

1. Ст. 7 Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, утвержденного Приказом Минобрнауки РФ от 06.10.2009 г. №373
2. Ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ
3. П. 1 ст. 75 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ.
4. *Вететникова Л.К.* Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников: дисс. ... д.п.н. : 13.00.01. – 340 с.
5. *Вететникова Л. К.* Развитие творческого потенциала современного школьника // Педагогика и психология образования. – 2010. – №1. – С. 15–24.
6. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические рекомендации / под ред. А. Ю. Шеманова. – М., 2012. – 213 с.
7. *Даринская Л.А.* Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика: Монография. – СПб., 2005. – 293 с.
8. *Золотарева А.В.* Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 304 с.
9. *Кабалевский Д.Б.* Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка: Начальная школа. – М.: Дрофа, 2001.
10. Музыкальное образование в современном культурном пространстве: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Д.Б. Кабалевский – композитор, учёный, педагог» (5-6 декабря – г.Пермь, 11-12 декабря 2014 года – г.Москва). М., 2015 – 321 с.
11. *Санникова А. И.* Развитие творческого потенциала личности обучающегося в образовательном процессе // Вестник ПГТПУ. – 2014. – №1. – С. 8–14.

Светлана Васильевна Михеева

*преподаватель психологии, педагог-психолог, ГБПОУ СО «Северный педагогический колледж», координатор регионального тура Конкурса «Я – Исследователь» по Уральскому федеральному округу, г. Серов Свердловской обл.
e-mail: svetlana-met@mail.ru*

Формирование жизненных навыков детей с ОВЗ посредством проектной и исследовательской деятельности

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации инклюзивного образования детей младшего школьного возраста. Выявлена и обоснована необходимость формирования жизненных навыков детей с ОВЗ. Представлена модель организации проектно-исследовательской деятельности, способствующая активизации познавательной, коммуникативной деятельности обучающихся и обеспечивающая достижение главной цели специального (коррекционного) образования – «введение в культуру».

Ключевые слова: нормы российского законодательства, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, введение в культуру, жизненные навыки, базовые образовательные технологии, проектная деятельность, исследовательская деятельность.

Svetlana Mikheeva

*teacher of psychology, teacher-psychologist "North teachers College", coordinator of the regional round of the contest "I am a researcher" in the Urals Federal District, Serov, Sverdlovsk region
e-mail: svetlana-met@mail.ru*

The life skills of children with disabilities through project and research activities

Abstract. This article focuses on the issues of organization of inclusive education of children of primary school age. Identified and justified the need for the development of life skills of children with disabilities. The model of organization of project and research activities that will foster cognitive, communicative activities of students and ensure the achievement of the main goal of special (correctional) education "introduction to culture".

Key words: norms of the Russian legislation, the student with disabilities, the introduction to the culture, life skills, educational technology, project activity, research activity.

В соответствии с п. 1 ст. 5 Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» гарантируется право каждого человека на образование. Исходя из этого в п. 2 ст. 3 устанавливается недопустимость дискриминации в сфере образования. Основываясь на указанных положениях, в пп. 1 п. 5 ст. 5 указывается, что органами государственной власти субъектов РФ

и органами местного самоуправления создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В Законе об образовании (п. 16 ст. 2) дается понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья». Это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Следует отметить, что этот термин распространяется как на лиц, признанных инвалидами, так и на лиц, не являющихся инвалидами. Также могут быть инвалиды (в основном страдающие соматическими заболеваниями), не являющиеся обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

В Законе об образовании впервые закрепляется понятие инклюзивного образования (п. 27 ст. 2). Это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Согласно п. 3 ст. 79 под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [2].

В настоящее время главной задачей является адекватное развитие положений Закона с целью создания базы для реализации инклюзивного образования граждан с ОВЗ. Значимым становится вопрос использования в коррекционно-педагогической практике современных образовательных технологий с учетом специфики индивидуальных познавательных и социальных способностей детей с ОВЗ. Таких технологий, которые обеспечивали бы активизацию познавательной, коммуникативной деятельности

обучающихся и способствовали достижению главной цели специального (коррекционного) образования – «введению в культуру».

Эффективными базовыми образовательными технологиями, нацеленными по своей дидактической сущности на формирование деятельности, позволяющей эффективно действовать в реальной жизненной ситуации, продуктивно общаться в различных коллективах, разнообразно интегрируя в своей деятельности имеющиеся способности и сформированные навыки, сегодня являются технология исследовательского обучения и метод проектов. Проектная и исследовательская деятельность позволяют создать «естественную среду», условия деятельности, максимально приближенные к реально существующим в жизненной практике обстоятельствам. Целеобразная деятельность детей, основанная на их личном интересе к процессу участия в деятельности, обеспечивает достижение необходимого результата – развития умений и качеств, необходимых человеку XXI века: ответственность и адаптивность, коммуникативные умения, творчество и любознательность, критическое и системное мышление, умения работать с информацией и медиасредствами, межличностное взаимодействие и сотрудничество, умения ставить и решать проблемы.

О.Ю. Федосова, Е.А. Михайлова, Т.В. Нестерова следующим образом формулируют требования к методике организации проектной деятельности с детьми с ОВЗ [3]:

- необходимость значимой в познавательном, исследовательском, речевом, творческом плане проблемы, задачи, требующей интегрированного поиска для ее решения;
- ориентация детей на выполнение активных действий – коммуникативных, двигательных, продуктивных, интеллектуальных и т.п., на самостоятельную и инициативную позицию;
- стимулирование желания детей приобретать разносторонний опыт;
- важность комплексного получения информации и ее использования (творческое, эмоциональное, социально-ориентированное, эстетическое, физическое);
- развитие познавательной активности и познавательных способностей;
- опора в проектной деятельности на жизненный опыт детей.

Взаимодействие с ребенком в рамках проектной и исследовательской деятельности в своей основе не может быть директивным, должно основываться на неформальной ситуации общения.

Дети с ограниченными возможностями по-своему уникальны, поэтому работа с ними должна быть максимально индивидуализирована. Среди сильных сторон детей с ОВЗ можно назвать такие, как обостренное чувство

взаимопомощи и взаимовыручки, яркая фантазия, глубина мыслей и чувств, понимание мира природы, умение преодолевать препятствия, вера в свои неограниченные возможности, ручная умелость, настойчивость и упорство.

Для более полного раскрытия потенциала ребенка с ОВЗ необходимо создавать условия, позволяющие ему оформить свое личное пространство, самостоятельно регулировать время, ритм и частоту контактов со средой в соответствии с личными потребностями, сохраняя границы собственного «я», своей автономии. Важно предоставить ребенку возможность выбора контактов и социальных ролей. Но, в то же время, для освоения обучающимися организаторских ролей в различных видах деятельности педагогу необходимо создавать ситуации, в которых бы ребенок принимал самостоятельные решения, направленные на достижение значимых целей проекта и брал на себя ответственность за их выполнение.

Педагоги должны четко представлять, какую методику лучше всего применить к конкретному ребенку, как помочь ему справиться с возникшими трудностями, связанными преимущественно с его болезнью и ее последствиями. Так, например, с целью развития внимания можно использовать мотивационный приём: постановка цели, показ практической значимости результатов труда. Необходимо заинтересовать детей, сосредоточить их внимание на том, что они делают, для чего они это делают. При планировании работы по проекту задаем вопрос: С чего начать работу? Зачем нужен эскиз (план)? Необходимо подвести обучающихся к осознанию целесообразности определённых действий и операций. Одним из приёмов, активизирующих процесс восприятия объектов и явлений окружающего мира, является сравнение, ученики устанавливают признаки различия и сходства, осуществляя необходимую аналитическую деятельность. Так, например, при реализации проекта «Подарок для бабушки», дети составили сравнительную таблицу материалов, из которых можно изготовить вазу, сравнив их по разным признакам – прочности, красоты, универсальности, стоимости и др. Учитывая быстрое утомление обучающихся, во время занятия необходимо чередовать виды деятельности. В качестве стимуляции речевой активности побуждать детей к самостоятельным высказываниям о предстоящей и проделанной работе; обсуждению продуктов деятельности; о постановке целей проекта; защите проекта.

Опыт показывает, что обязательными направлениями коррекционно-развивающей работы в сфере развития жизненной компетенции для детей с ограниченными возможностями здоровья являются:

1. Развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию со взрослым, чтобы попросить помощи.

2. Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни.

3. Овладение навыками коммуникации.

4. Дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации.

5. Осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

На начальных этапах организации проектной и исследовательской деятельности детей с ОВЗ необходимо ориентироваться на следующий алгоритм введения в ситуацию новой деятельности:

1. Вначале с ребенком обговаривается, что он хочет сделать.

2. Далее поэтапно раскладывается порядок действий с фиксацией посредством аудио-визуальных технических средств.

3. Затем при необходимости ребенку оказывается та или иная помощь, как прямая, осуществляемая непосредственно педагогом или другими детьми, так и опосредованная – работа с карточками – схемами и алгоритмами проведения опытов и иных других исследовательских процедур.

4. Создается ситуация успеха, в том числе, посредством предоставления дополнительного времени для завершения работы, ребенок поощряется за выполненное задание.

Развитие жизненной компетенции детей с ОВЗ посредством исследовательской и проектной деятельности осуществляется поэтапно:

1 этап – установление контакта в группе. Цель: создание благоприятных условий для работы в группе, создание положительной мотивации на предстоящую работу, способствующих углублению процесса самораскрытия.

2 этап – реализация совместной деятельности, поощрение действий, направленных на развитие умений и навыков самоанализа, укрепление самооценки, познание себя при помощи группы.

3 этап – рефлексия. Цель: активизация процесса самопознания, освоение техник, позволяющих детям научиться находить в себе главные индивидуальные особенности, преимущественно сильные стороны.

На каждом из этапов необходимо создать у ребенка ощущение единения с другими людьми, предоставить возможность играть, тренировать жизненно важные навыки, получать признание.

Формирование жизненно важных навыков детей с ОВЗ – это шаг к культуре, в которой ценность человека определяется не его полезностью в узком прагматическом смысле, а его достоинством – возможностью жить, творить, быть интересным другим людям. Это накладывает особую ответственность

на всех тех, от чьей воли, последовательности, мудрости и профессионализма зависит реализация практики инклюзивного образования.

Литература:

1. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 N 35847).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ».
3. Федосова О.Ю., Михайлова Е.А., Нестерова Т.В. Возможности использования метода проекта в работе с дошкольниками с ОВЗ в условиях интеграции // Интеграция и инклюзия в образовании: проблемы и опыт: материалы всерос. научно-практ. конф., посв. 25-летию факультета специального образования. – Самара: ПГСГА, 2013. – С. 164–172.

Развитие и образование в отрочестве и юности

Сергей Леонидович Баринов

*к. геогр. н., преподаватель Института образования и Лицея ВШЭ,
НИУ «Высшая школа экономики», Москва
e-mail: sbarinov@hse.ru*

Дарья Валерьевна Шибалина

*методист, преподаватель Лицея ВШЭ, НИУ «Высшая школа экономики», Москва
e-mail: dshibalina@hse.ru*

Результаты применения подходов к организации исследовательской деятельности учащихся из дипломной программы Международного бакалавриата в Лицее НИУ ВШЭ

Аннотация. Организация исследовательской деятельности учащихся старшей школы – задача, которую решают как отечественные, так и зарубежные школы. В зарубежном образовании существует описание методов решения этой задачи в том числе в форме гайда по выпускному эссе для школ Международного бакалавриата. В России опубликовано несколько сотен статей с описанием практик отдельных образовательных организаций в этой сфере, однако отсутствует консенсус по методам решения этой задачи. Требования к результатам исследовательской деятельности учащихся российской старшей школы сформулированы в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) среднего общего образования, принятом в 2010 г.

Лицей НИУ ВШЭ пилотирует ФГОС и, в частности, организует исследовательскую деятельность лицеистов. Статья посвящена анализу применения в Лицее НИУ ВШЭ тех методов организации исследовательской деятельности учащихся, которые описаны в гайде по выпускному эссе для школ Международного бакалавриата.

Ключевые элементы организации исследовательской деятельности учащихся, анализ которых проведен в статье: индивидуальное сопровождение лицеиста со стороны взрослого в ходе подготовки индивидуального исследования; система дедлайнов по подготовке индивидуально-исследования; отработка исследовательских навыков на уроках.

Ключевые слова: исследовательские компетенции, ФГОС, исследовательская деятельность, учебное исследование, старшая школа.

Sergey Barinov

PhD, lecturer of National Research University "Higher School of Economics", Moscow
e-mail: sbarinov@hse.ru

Darja Shibalina

coordinator, lecturer of National Research University "Higher School of Economics", Moscow
e-mail: dshibalina@hse.ru

The implementation results of the IB Diploma programme approaches to the organization of student research at the HSE Lyceum

Abstract. The organization of student research activities in the senior classes of secondary school – is a task to be solved in educational systems both abroad and in Russia. Among other descriptions of the methods to solve this task, there exists one in the Extended essay guide of the IB Diploma programme. In Russia, there's no common approach to solving this task, while hundreds of particular method descriptions of some schools appear in reviews. The educational results required from Russian secondary school students in terms of research activities are listed in the Federal state educational standard (FGOS) of secondary general education (2010).

While it is obligatory for Russian schools to implement the Federal standard only in 2020, the HSE Lyceum has been supporting and assessing the organization of student research activities in accordance with FGOS since 2014. This paper is based on an implementation analysis of the IB Diploma programme approaches at the HSE Lyceum.

The key elements of the approaches figuring in the paper are the following: individual student support by teachers during research work; a frame of deadlines for preparing student research papers; research skills training as part of the curriculum.

Key words: research competences, school projects, science project, international baccalaureate, secondary school, senior classes, educational science.

Концептуальная основа организации исследовательской деятельности учащихся в программе Международного бакалавриата и в Лицее НИУ ВШЭ. Вопросы о том, каким образом и с какой целью человек познает окружающий мир, поднимались давно. В XX веке произошли существенные трансформации этого направления философской мысли. Важнейшей такой трансформацией в контексте темы работы является развитие феноменологии. Суть феноменологического подхода к познанию – описание опыта познающего сознания без предпосылок, т.е. без постулатов, заданных мыслителем (субъектом познания) на старте формирования опыта. Два основоположника этого направления – Эдмунд Гуссерль и Мартин Хайдеггер.

Феноменология исследовательской деятельности подробно изучается А.С. Обуховым в ряде его статей [2; 3; 4]. А.С. Обухов выделяет три

составляющие феноменологии, согласующиеся с развитием личности: биологические предпосылки, условия развития и внутренняя позиция. Если биологические предпосылки являются данностью, с которой конкретный индивид входит в жизнь, то условия развития и внутренняя позиция могут изменяться в течение жизни и, как следствие, могут быть предметом целенаправленного изменения, в том числе за счет усилий образовательной организации. В рамках конкретной образовательной модели приоритет может быть отдан оптимизации условий развития исследовательской деятельности или развитию внутренней позиции, подходящей для исследовательской деятельности.

Определение исследования как вида деятельности взято нами из работы А.В. Леонтовича и А.С. Саввичева «Исследовательская и проектная работа школьников». «Исследование – деятельность, направленная на получение новых знаний о существующем в окружающем мире объекте или явлении» [1, с. 7]. Там же дано определение понятия «исследовательская деятельность учащихся»: «образовательная технология, использующая в качестве главного средства учебное исследование» [1, с. 7]. Учебное исследование А.В. Леонтович и А.С. Саввичев отделяют от исследования вообще и определяют следующим образом: «учебное исследование – образовательный процесс, реализуемый на основании технологии исследовательской деятельности» [1, с. 9].

Организация работы с индивидуальными исследованиями учащихся в Дипломной программе Международного бакалавриата. В 1953 г. Мартин Хайдеггер в своем докладе «Наука и осмысление» обозначил наметившуюся, по его мнению, смену образовательной парадигмы: на смену образованию, формирующему человека по образцу и предписанию, приходит образование, в котором человек осмысляет сам себя [7, с. 252]. Через 15 лет после этого тезиса, в 1968 г., в Женеве была создана программа старшей школы Международного бакалавриата (International Baccalaureate, IB) [5]. Основной целью создания системы Международного бакалавриата было составление единой программы обучения для школ в разных странах, гарантирующей интеллектуальное, творческое и нравственное воспитание детей. Приоритеты программы оказались связаны с той сменой образовательной парадигмы, на которую указал М. Хайдеггер.

Помимо обучения по предметным областям, которых в программе выделено шесть, Дипломная программа Международного бакалавриата содержит три элемента, прохождение которых учащимся обязательно для получения диплома:

- 1) прохождение курса «Теория познания» (theory of knowledge);
- 2) выполнение программы социальной активной деятельности (creativity, action, service);

3) самостоятельное написание исследовательской работы (extended essay).

Данные три позиции являются в программе ядерными, в тексте гайда по Дипломной программе они буквально так и называются: “the core of hexagon” [8, с. 2]. Ядро задействует знания и иные результаты, полученные учащимися при изучении предметных областей, и таким образом дополнительно мотивирует учащихся заниматься этими предметными областями. За счет этого обучение становится ориентированным на индивидуальные приоритеты учащегося.

Для темы данной статьи важны первый и третий элементы, поэтому мы рассмотрим их подробнее.

Extended essay (выпускное эссе) представляет собой текст объемом 4000 слов на одну из тем, входящих в группы изучаемых дисциплин. Текст пишется учащимся по результатам исследования, которое он проводит. Причем тема должна быть достаточно узкой, не иметь междисциплинарной направленности, но в то же время достаточно широкой, позволяющей провести исследование такого формата. Подобное исследование способствует оттачиванию определенных навыков учащегося. Например, формулирование исследовательского вопроса, самостоятельное изучение темы, умение аргументировать свою точку зрения, развитие навыков критического мышления, развитие коммуникативных навыков, умение планировать и организовывать процесс исследования, умение анализировать и синтезировать информацию [9].

При написании работы учащимся помогают супервайзеры, в качестве которых, как правило, выступают учителя данной школы. Их нельзя привлекать к непосредственному написанию работы, но они могут давать советы относительно направления и формата исследования. Более того, учащимся рекомендуется дополнить эссе кратким содержанием, включающим в себя интервью с супервайзером. Данный формат получил название «viva voce» [9].

Также рекомендуется соблюдение системы внутренних дедлайнов для учеников, чтобы супервайзеры могли отслеживать исследование на разных стадиях написания.

Итоговая работа оценивается экзаменаторами по различным критериям, максимальный балл – 36. Финальная оценка переводится в пятибалльную систему (A–E).

Обучение школьников методам и методологии исследовательской деятельности в Дипломной программе Международного бакалавриата осуществляется в рамках уроков по предмету «Теория познания» (Theory Of Knowledge, сокращенно ТОК). Если супервайзеры помогают советами и морально поддерживают, то преподаватели теории познания разбирают с учащимися такие основополагающие элементы исследования, как теория, гипотеза, парадигма, метод.

Организация работы с индивидуальными исследованиями учащихся в Лицее НИУ ВШЭ. Лицей НИУ Высшая школа экономики открыт в 2012 г. Первый набор лицеистов осуществлен на 2013/2014 учебный год, численностью 54 человека. Лицеисты этого набора выполняли свои индивидуальные исследования в соответствии с программой Международного бакалавриата, их сопровождали супервайзеры, имевшие многолетний опыт соответствующей работы в российских школах, которые практиковали программу Международного бакалавриата ранее: Гимназия 45 им. Мильграма, частные школы Президент и Премьер.

Второй набор в Лицей составил уже 450 человек, что на порядок превышало численность обучающихся по Дипломной программе Международного бакалавриата в названных выше школах. Принимая во внимание дефицит подготовленных супервайзеров, в конце 2014 г. руководство Лицея приняло решение о разработке механизма сопровождения индивидуальных исследований лицеистов. Для решения этой задачи в начале 2015 г. была организована инициативная группа преподавателей под руководством С.А. Шаповал с участием авторов данной статьи.

Поскольку ядром разработанного механизма остались элементы, заложенные в Дипломной программе Международного бакалавриата, представляется целесообразным анализ их реализации в практике Лицея.

На данный момент произошло три набора учащихся в Лицей, численностью 700-750 человек каждый: в 2015 г., 2016 г. и 2017 г. Работа с набором 2014 года происходила по усеченному варианту механизма. Набор 2015 года фактически пилотировал разработанный механизм, обратная связь по нему фрагментарна и в данной статье использована не будет. Основной материал для анализа получен на наборе 2016 года.

Результаты анализа обратной связи от лицеистов, приведенные в данной статье, разделены по элементам организации исследовательской деятельности учащихся, прописанным в гайде для Дипломной программы Международного бакалавриата.

Самостоятельное написание исследовательской работы. Выпускное эссе в практике Лицея претерпело некоторые трансформации в сторону формата квазидиссертации или студенческого диплома. В Лицее эта работа получила название Индивидуальной выпускной работы (ИВР) лицеиста. Сохранены требования к основным элементам содержания: цель, обычно выраженная в ключевом исследовательском вопросе, гипотеза (опционально), задачи, методы исследования, описание хода работы и результатов, выводы должны быть представлены. Задана структура из введения, отдельных глав и заключения, что в требованиях к выпускному эссе отсутствует.

Требования к объему (4000 слов в Дипломной программе ИВ) смягчены: от 10 до 40 тыс. знаков, при этом обе границы носят рекомендательный характер.

Начиная с набора 2016 года у лицеистов есть возможность выбрать исследовательский или проектный формат. Выбор между двумя форматами лицеисты осуществляют в течение первого семестра обучения в Лицее: предварительный в октябре, окончательный в декабре. При этом возможна смена формата в специально отведенное для этого время, но не позднее сентября 11-го класса.

Двумя принципиальными особенностями учебного исследования в Лицее по сравнению с академическими исследованиями являются, во-первых, необязательность наличия в нем научной актуальности, а во-вторых, необязательность внешней полезности результатов этого исследования. Его результаты могут не иметь ни практического, ни теоретического применения.

В задачах, которые преподаватели и руководство Лицея ставят перед собой в этом направлении работы, можно выделить три составляющих:

1. Помощь лицеистам в освоении тех метапредметных умений, которые предполагает новый ФГОС в части работы над исследованием.
2. Подготовка лицеистов к тем курсовым и дипломным работам, которые им предстоит делать в процессе обучения в вузе.
3. Формирование у лицеистов академической культуры, этики и грамотности.

В зависимости от своих предпочтений лицеист может выбрать:

- а) эмпирическое исследование (направлено непосредственно на реальный объект, как он дан в наблюдении и эксперименте) либо
- б) исследовательский обзор (является самостоятельным изложением чужих исследований в новой области и/или на актуальную тему).

«Взрослая» исследовательская работа обычно складывается из двух названных составляющих; запрета на их соединение в ИВР лицеиста также нет.

График подготовки ИВР близок к выпускному эссе: в отличие от одногодичных студенческих курсовых и дипломов, а также одногодичных проектов в большинстве российских школ, лицеисты готовят ИВР все два года учебы. В частности, набор 2016 года начинал работу в сентябре 10-го класса и защищал результаты в два потока: в ноябре и феврале 11-го класса. Сроки защит результатов работы для набора 2017 были сдвинуты на май 10-го и ноябрь 11-го класса по итогам анализа занятости лицеистов и обратной связи от них на тему работы над ИВР.

После полугода работы лицеистов над ИВР был проведен опрос, в котором приняло участие более трети учащихся параллели. По результатам опроса выявлен низкий уровень удовлетворенности лицеистов их промежуточными

результатами (см. рис. 1). Только треть респондентов оценили состояние дел по подготовке своих ИВР в той или иной степени положительно.

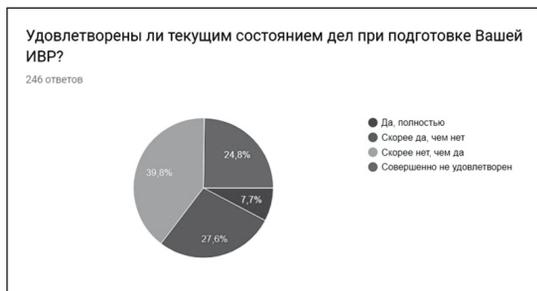


Рис. 1. Оценка лицеистами набора 2016 г. промежуточных результатов работы над ИВР в марте 2017 г.

Оценка лицеистами степени готовности их ИВР на момент проведения опроса существенно хуже ожидаемой степени готовности относительно таймлайна. На момент проведения опроса для защищающихся в первую волну прошло 40% срока подготовки ИВР, для защищающихся во вторую волну – 35% срока. Следовательно, ожидаемый средний балл оценки готовности находится в диапазоне от 3,5 до 4. Фактический средний балл по результатам опроса – 1,6. Выше 3 его оценили менее 9% респондентов. Распределение ответов показано на рисунке 2.

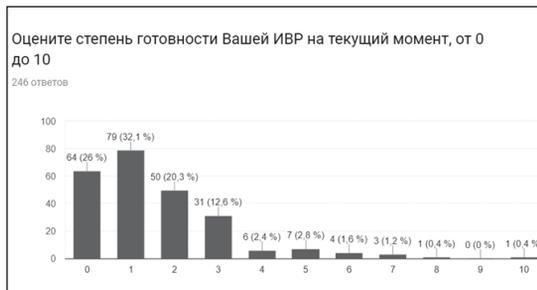


Рис. 2. Оценка лицеистами набора 2016 г. степени готовности ИВР в марте 2017 г.

Таким образом, по результатам анализа обратной связи была выявлена низкая удовлетворенность лицеистами их продвижением в работе с ИВР на первой трети пути.

Индивидуальное сопровождение исследовательской работы учащегося. При написании выпускного эссе в Дипломной программе Международного бакалавриата учащимся помогают супервайзеры. Гайд по выпускному эссе Международного бакалавриата [8] рекомендует супервайзерам работать с каждым

учащимся от 3 до 5 часов, включая устные беседы (формат *viva voce*). В этом случае одновременное ведение 10-15 работ одним супервайзером представляется вполне нормальным. В литературе, посвященной отечественной практике, рекомендаций по времени работы научного руководителя не обнаружено.

В Лицее для первых трех наборов сохранялась практика добровольного выбора супервайзера каждым лицеистом. Начиная с набора 2016 г. данная практика была заменена сопровождением ИВР лицеиста куратором его кураторской группы (условный аналог классного руководителя в обычной школе). При этом всем лицеистам всех наборов рекомендовалось самостоятельно или с помощью супервайзера искать себе научного консультанта, который мог бы дать совет по тематическому содержанию ИВР.

По результатам опроса, проведенного для набора 2016 года в марте 2017 г., более трети (36,1%) всех респондентов отметили в качестве одной из проблем отсутствие консультанта по содержанию ИВР (см. рис.3). Еще более популярными оказались варианты «не понимаю, с чего начать работу» и «не могу себя заставить работать над ИВР». Оба сюжета косвенно связаны с дефицитами работы супервайзеров, поскольку задача помощи по этим двум вопросам лежит на них.

Важно отметить, что указанные формулировки лицеистам предлагались в качестве открытого списка, т.е. они могли выбрать любое количество предложенных формулировок и добавить свои собственные варианты.



Рис. 3. Оценка лицеистами набора 2016 г. основных проблем, с которыми они столкнулись при подготовке ИВР с сентября 2016 г. до марта 2017 г.

Таким образом, дефициты индивидуального сопровождения (супервизирования, в терминологии Международного бакалавриата) отмечались лицеистами как существенные в ходе подготовки их индивидуальных исследований на первой трети пути.

Основываясь на результатах данной обратной связи, в организации индивидуального сопровождения исследовательской деятельности учащихся в Лицее были проведены изменения. Одним из ключевых изменений в организации исследовательской деятельности набора 2017 г. явился переход к модели научного консультирования. У лицеистов есть доступ к спискам научных консультантов из числа преподавателей Лицея и НИУ ВШЭ, готовых поддерживать их на этапе выбора темы и цели исследования, в процессе подбора источников и при работе с методами. Задача найти консультанта является самостоятельной задачей лицеиста.

Исследовательская деятельность учащихся на уроках. Данное направление организации исследовательской деятельности учащихся разделяется на два сюжета.

Важным элементом исследовательской деятельности учащихся, развитие которого в Лицее НИУ ВШЭ является перспективной задачей Кафедры исследовательской и проектной деятельности учащихся, – это исследовательская деятельность на уроках. Развитие у учащихся отдельных исследовательских навыков на уроках по различным предметам подробно анализируется в работах В.В. Пазынина [6, с. 125-131]. Анализ этого направления здесь не проводится за отсутствием эмпирических данных. В этом вопросе Лицей только в начале пути.

Другой сюжет – развитие исследовательских навыков у учащихся вне предметного содержания на специальных методических занятиях. В Дипломной программе Международного бакалавриата оно осуществляется в ходе прохождения учебного курса «Теория познания» (theory of knowledge). В Лицее данный курс также существует с первого набора и реализует, в числе прочих, функцию формирования исследовательских навыков у учащихся.

Начиная с набора 2015 г., помимо курса «Теория познания», для лицеистов проводились массовые установочные мероприятия, посвященные ключевым явлениям в подготовке исследования. Для набора 2017 г. такие разовые мероприятия трансформировались в двухмесячный курс из 7 занятий по 2 академических часа, названных научно-исследовательский и проектный семинар (НИПС). По окончании курса, в ноябре 2017 г., был проведен онлайн-опрос среди лицеистов относительно состоявшихся семинаров, в котором приняло участие около трети потока 10-классников, всего 219 респондентов.

Оценивая полезность таких семинаров по шкале от 1 до 10, лицеисты поставили средний балл 6,4. По критериям НИУ ВШЭ это отметка «хорошо». Распределение баллов показано на рисунке 4.



Рис. 4. Оценка лицеистами набора 2017 г. полезности научно-исследовательских и проектных семинаров (НИПС) в ноябре 2017 г.

Примечательно, что существенно выше оценивается полезность первых двух семинаров (см. рис. 5). Данная закономерность хорошо соотносится с самой популярной проблемой, указанной предыдущим набором: не ясно, с чего начать. Первые семинары были посвящены как раз основополагающим вещам и первым шагам по работе с ИВР – вероятно, для значимой части лицеистов они дали толчок (push) для работы, с чем и связана их более высокая оценка по сравнению со следующими пятью семинарами.



Рис. 5. Сравнительная оценка лицеистами набора 2017 г. полезности научно-исследовательских и проектных семинаров (НИПС) в ноябре 2017 г.

Последний вывод косвенно подтверждается оценкой лицеистами уровня удовлетворения их вопросов в ходе НИПС: почти две трети респондентов по окончании курса считали, что получили ответы на все или почти все наличествующие у них к этому моменту вопросы (см. рис. 6).

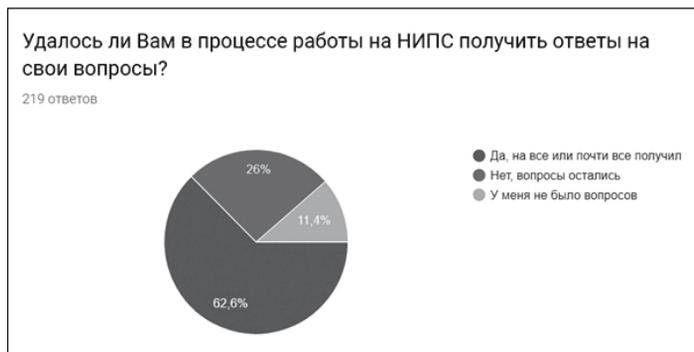


Рис. 6. Мнение лицеистов набора 2017 г. о том, удалось ли им получить ответы на их вопросы на научно-исследовательских и проектных семинарах (НИПС), ноябрь 2017 г.

Заключение. По результатам проведенного анализа применения в Лицее НИУ ВШЭ подходов Международного бакалавриата выявлено следующее.

Из трёх составляющих «the core of hexagon» Дипломной программы Международного бакалавриата, которые непосредственно организуют исследовательскую деятельность учащихся, две используются в Лицее НИУ ВШЭ. Лицеист выполняет в течение двух лет учебы в старших классах одну индивидуальную исследовательскую работу, по аналогии с extended essay в Дипломной программе Международного бакалавриата. Отличием является возможность выбора проектного формата, а не исследовательского.

Наблюдаются общие подходы к содержанию учебного исследования и его объёму. Важным общим элементом систем организации исследовательской деятельности является адаптированная под образовательный контекст Лицея система дедлайнов, которая лежит в основе организации всего процесса.

При подготовке индивидуального исследования лицеисту помогает взрослый, по аналогии с супервайзером в Дипломной программе Международного бакалавриата. Начиная с 2016 г. эту функцию выполняет куратор (аналог классного руководителя) лицеиста. В связи с недостаточностью такой модели сопровождения, выявленной по результатам опросов лицеистов в начале 2017 г., был осуществлен переход к модели научного консультирования.

У лицеистов есть доступ к спискам научных консультантов из числа преподавателей Лицея и НИУ ВШЭ и задача найти консультанта из этого списка и договориться с ним о сотрудничестве.

Для решения проблемы замешательства на старте работы в Лицее был разработан, помимо занятий Теории познания, установочный модуль по исследованиям и проектам, идущий 16 академических часов в течение первых двух месяцев обучения. По результатам опросов лицеистов его продуктивность ими оценена как высокая. Продолжается работа по введению элементов исследовательской деятельности в программы предметов.

Таким образом, можно говорить об успешной реализации в Лицее НИУ ВШЭ части методов по организации исследовательской деятельности учащихся, предложенных системой Международного бакалавриата. Вместе с тем, часть образовательных установок, которые хорошо зарекомендовали себя в системе Международного бакалавриата, не явились подходящими или достаточными для образовательного процесса в Лицее в их первоначальном виде. В первую очередь серьезной доработке подверглась система индивидуального сопровождения взрослыми индивидуальной исследовательской работы учащегося.

Литература:

1. *Леонтович А.В., Саввичев А.С.* Исследовательская и проектная работа школьников 5-11 класса / Под ред. А.В. Леонтовича. – М.: ВАКО, 2014. – 160 с.
2. *Обухов А.С.* Исследовательская позиция личности // Психология образования: региональный опыт: Материалы Второй национальной научно-практической конференции. – М.: ФПОР, 2005. – С. 223–224.
3. *Обухов А.С.* Исследовательская позиция по отношению к миру, другим, себе // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: сборник статей / Под общ. ред. А.С. Обухова. – М.: НИИ Школьных технологий, 2006. – С. 67–77.
4. *Обухов А.С.* Рефлексия в проектной и исследовательской деятельности // Исследовательская работа школьников. – 2005. – № 3. – С. 18–39.
5. Официальный сайт Международного бакалавриата [Электронный ресурс] / URL: <http://www.ibo.org/> (дата последнего обращения – 10 января 2018 г.).
6. *Пазынин В.В.* Модель исследовательского урока // Городская экспериментальная площадка «Разработка модели образовательного процесса на основе учебно-исследовательской деятельности учащихся», серия «Экспериментальная и инновационная деятельность образовательных учреждений города Москвы». – М.: Центр «Школьная книга», 2008. – С. 125–131.
7. *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
8. *Diploma Programme Extended Essay Guide* // International Baccalaureate Organization. - Cardiff, 2012. – 160 p.
9. *Extended Essay* // Официальный сайт Международного бакалавриата [Электронный ресурс] / URL: <http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/extended-essay/what-is-the-extended-essay/> (дата последнего обращения – 10 июня 2017 г.).

Светлана Александровна Волкова

*доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра естественнонаучного образования Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва
e-mail: volkovaismorao@gmail.com*

Дидактические функции эксперимента в организации познавательной деятельности учащихся основной школы

Аннотация. Статья посвящена реализации дидактических функций эксперимента в организации познавательной деятельности учащихся основной школы, которые в настоящее время существенно расширились. Натурный и виртуальный эксперимент является не только источником знания, основным методом и дидактическим средством познания, он становится важным компонентом нового содержания обучения. Обновление содержания естественнонаучного образования неизбежно ведёт к радикальным изменениям в методиках обучения, которые ориентированы на снятие «предметных перегородок», переход от интегрированных уроков к интеграции урока с внеурочными, исследовательскими формами обучения, творческими сферами самореализации, в том числе в условиях современной информационной среды. Новые образовательные технологии позволяют обеспечить усвоение универсальных способов деятельности, достижение творческих и личностных результатов образования.

Ключевые слова: дидактические функции, эксперимент, познавательная деятельность, научная грамотность, исследовательская деятельность, основная школа, экспериментальная площадка, содержание обучения.

Svetlana Volkova

*Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education", Center of Natural Science Education, Leading researcher, ScD (Education), Professor, Russia, Moscow
e-mail: volkovaismorao@gmail.com*

Didactic functions of the experiment in organizing the cognitive activity of primary school students

Annotation. The article is devoted to the implementation of the didactic functions of the experiment in the organization of the cognitive activity of primary school students, which have now expanded substantially. The natural and virtual experiment is not only a source of knowledge, a basic method and a didactic cognitive tool, it becomes an important component of the new content of learning. Updating the content of natural science education inevitably leads to radical changes in teaching methods that focus on the removal of "subject walls", the transition from integrated lessons to the integration of the lesson with extracurricular, research forms of teaching, creative spheres of self-realization, including in the modern information environment. New educational technologies allow to assimilate universal methods of activity, achievement of creative and personal results of education.

Key words: didactic functions, experiment, cognitive activity, scientific literacy, research activity, basic school, experimental site, content of training.

«Важнейшая задача цивилизации – научить человека мыслить».

Томас Эдисон

В настоящее время проблема как можно более раннего включения обучающихся в активную разнохарактерную и разноуровневую познавательную деятельность остро актуализировалась. Сигналом для её постановки является установка Президента и Правительства на повышение эффективности научных исследований, развитие высокотехнологичных технологий производства как средства экономического развития страны: «...России нужна сильная, конкурентоспособная наука, которая может задавать новые направления научной мысли, обеспечивать технологическую независимость и суверенитет страны, работать на повышение качества жизни людей. ...Уже сейчас рождаются технологии, которые изменят мир, сам характер экономики, образ жизни миллионов, если не миллиардов людей... И мы должны быть лидерами в этих процессах. Не потребителями или не только потребителями, а глобальными поставщиками продукции нового технологического уклада» [12]. Поставленные задачи развития науки имеют прямое отношение к школьному образованию.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (ФГОС ОО) ориентирован на становление в процессе обучения и воспитания выпускника как

- творчески и критически мыслящего гражданина, активно и целенаправленно познающего мир, осознающего ценность науки, труда и творчества для человека и общества, мотивированного на образование и самообразование в течение всей своей жизни;
- владеющего основами научных методов познания окружающего мира, мотивированного на творчество и современную инновационную деятельность;
- готового к учебному сотрудничеству, способного осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационную деятельность.

Учителя испытывают трудности в реализации требований стандарта. Одной из причин этого является тот факт, что в процессе обучения предметам образовательной области «Естествознание» остаются без внимания методические разработки учёных-методистов, на которых можно и необходимо решать многие задачи, декларируемые ФГОС: «направленность на осознание ценности науки, на научное понимание явлений, на творческую деятельность». Практика экспериментальных площадок Института стратегии развития образования РАО показывает эффективность этих разработок, в частности – обучение на основе научного метода, введённого

академиками РАО С.Г. Шаповаленко и В.Г. Разумовским (Г.Г. Никифоров, А.Ю. Пентин и др.) [4, 6, 7, 12, 13].

С 2016/17 учебного года работает экспериментальная площадка на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения (МБОУ) «Средняя общеобразовательная школа № 22» г. Калуги (директор школы – Полуяхтов Альберт Валерьевич), осуществляющая опытно-экспериментальную деятельность совместно с ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» г. Москва. Мы осуществляем научное руководство деятельностью площадки по реализации государственного задания по теме «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды». Тема опытно-экспериментальной деятельности: «Формирование естественнонаучной грамотности учащихся на основе метода научного познания в контексте современной науки и требований ФГОС». Цель опытно-экспериментальной деятельности – проведение экспертной апробации и экспериментальной проверки в школьной образовательной практике результатов фундаментальных и прикладных научных исследований, проводимых Институтом стратегии развития образования РАО. В рамках экспериментальной площадки была организована «Школа юного учёного», девизом которой является положение о том, что «наука отличается от всех других типов познания тем, что она обладает свойством предвидения». Согласно утверждённому плану совместной деятельности научного института с общеобразовательной школой мы проводили занятия факультативного курса «Юный химик» для учащихся 8-9 классов. Мы испытывали некоторые трудности в организации занятий из-за отсутствия необходимого для проведения опытов оборудования, а также несистематического посещения занятий.

В идее организации познавательной, в том числе исследовательской деятельности учащихся 5 класса в условиях натурального и виртуального эксперимента мы окончательно убедились после нашего выступления перед учителями начальной школы Калужской области на областных курсах повышения квалификации «Основные аспекты реализации требований ФГОС» по теме «Обновление содержания общего образования и методов обучения с учётом задачи формирования научной грамотности и реализации требований ФГОС», а также встречи с учителями – участниками экспериментальной площадки, и заседания «круглого стола» «Формирование научной грамотности учащихся в свете требований школьных ФГОС начального и основного общего образования» 13.06.2017. В обсуждении с учителями выяснилось, что требование ФГОС «владение основными методами научного познания» не выполняется вследствие разрыва теории и практики.

В ныне действующих программах, учебниках, учебных пособиях слабо отражается роль науки как основы для достижения наших материальных, экономических и культурных потребностей. Содержание экзаменов (ОГЭ и ЕГЭ) не в полной мере соответствует требованиям ФГОС. Действующая в настоящее время «репетиторская», финансовозатратная для родителей модель обучения, при которой доминирует подготовка к ОГЭ, ЕГЭ и к поступлению в вуз, порождает низкую мотивацию учения вследствие однообразия уроков. Всё это происходит в условиях жёсткого лимита времени на изучение предметов.

По данным международных сравнительных исследований качества общего образования PIRLS и TIMSS российские школьники начальной и основной школы демонстрируют высокие результаты при выполнении заданий по математике и естествознанию на воспроизведение фактических знаний, алгоритмов и применение их в типовых учебных ситуациях. Наибольшие затруднения у учащихся 4 класса вызывают задания по естествознанию на постановку опытов или интерпретацию их результатов (блок «рассуждения»). У учащихся 8 класса затруднения возникают при выполнении заданий, требующих самостоятельного объяснения (развёрнутый ответ), заданий с контекстом межпредметного характера, заданий на планирование и анализ результатов наблюдений и опытов [9].

Очевидно, что целесообразно включить в учебно-методические комплекты по естествознанию и окружающему миру систему лабораторных учебных опытов, направленных на формирование умений самостоятельно проводить простейшие наблюдения и опыты, а также интерпретировать их результаты. Обновление содержания систематических курсов биологии, физики, химии, географии должно быть связано со значительной разгрузкой фактического материала с обязательным учётом реальных возможностей ученика. При этом целесообразно увеличить учебное время на проведение школьниками различных исследований с использованием необходимого лабораторного оборудования в специальном образе оборудованных для проведения эксперимента лабораториях. Интересно было бы включить в процесс обучения задания, контекст которых отражает реальные жизненные ситуации, возможно, личностно-ориентированные, требующие для выполнения не только строго логических или алгоритмических, но эвристических и исследовательских видов учебной деятельности. В нашем опыте это даёт возможность «перехода от интегрированных уроков к интеграции урока с внеучебными формами обучения, творческими сферами самореализации и взаимообучения» [8, с. 10]. Исследовательская деятельность школьников является фактором преемственности основного и дополнительного

образования. Её грамотная организация в обучении химии способствует самоактуализации, самореализации и творческому развитию учащихся, а также построению индивидуальной траектории, формированию у обучающихся системы универсальных умений, включая конструкторские [5].

Факультативные занятия с пятиклассниками мы проводим в лаборатории методики обучения химии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Для проведения эксперимента мы используем естественнонаучный комплекс учебного оборудования, включающий микролабораторию для химического эксперимента, биологическую микролабораторию и лабораторные комплекты по основным разделам физики [1; 14].

Ознакомление школьников с научными методами познания мы начинаем с демонстрации иодной настойки и запаянных стеклянных колб с галогенами. Школьники знают, где применяется иодная настойка, они видят жёлто-зелёный газ хлор, пары брома и тёмно-серые кристаллы иода. Создаётся проблемная ситуация – иодная настойка имеет коричневый цвет, а представленный образец иода тёмно-серый. Почему? Демонстрируем опыт возгонки иода, нагревая сосуд с иодом в пламени спиртовки. Школьники видят появление паров фиолетового цвета. Это пары иода. После охлаждения на стенках сосуда с иодом появляются снова тёмно-серые кристаллы. В беседе выясняем, что наблюдаемое явление – возгонка или сублимация, когда вещество из твёрдого агрегатного состояния переходит в газообразное, минуя жидкое. Спрашиваем далее, где ещё можно увидеть такое явление. Школьники рассказывают о «сухом льде». Далее организуем демонстрационный и лабораторный эксперимент по изучению способов очистки веществ: отстаивание, фильтрование, перегонка (дистилляция), выпаривание, действие магнита. С методом моделирования школьники знакомятся при изучении моделей кристаллических решёток разных веществ: металлов, иода, воды, углекислого газа. Знакомство с каждым веществом мы сопровождаем интересными фактами из истории его получения и показываем области его применения. Рассказ обязательно сопровождается демонстрацией видеofilmа и видеоопытов.

Цикл последовательности действий школьников состоит из четырех этапов (по В.Г. Разумовскому):

1) ученик наблюдает загадочное явление и формулирует проблему: почему в колбе Вюрца для перегонки вода была загрязнена примесью, а в колбе-приёмнике собралась совершенно чистая вода;

2) он выдвинул гипотезу: если воду, загрязнённую примесью, вскипятить, а затем охладить, то можно её очистить от примесей, делать это надо в приборе, состоящем из колбы Вюрца с термометром, холодильника, аллонжа и колбы-приёмника;

- 3) логический вывод состоит в том, что в основе очистки воды от растворимых в ней примесей лежат физические процессы испарения и конденсации;
- 4) экспериментальная проверка подтвердила этот вывод.

Ценность такого представления о цикле, соответствующего научному методу познания, состоит в понимании следующего:

- научный метод познания, в отличие от других методов, достоверен, поскольку исходные факты воспроизводимы, а теоретические выводы, сделанные на основе этих фактов, экспериментально проверяемы;
- научный метод ценен объяснительной и предсказательной силой;
- научные предсказания экспериментально проверяются и используются на практике в быту и производстве;
- для учащихся научный метод может служить «ориентировочной основой умственных действий» для самостоятельного овладения новыми знаниями [3].
- умелое использование научного метода познания вызывает положительные эмоции удовлетворения и радости школьников, когда результат их собственного эксперимента совпадает с предварительным теоретическим выводом.

Систематическая познавательная деятельность обеспечивает развитие способности учащихся самостоятельно учиться, мыслить и творчески действовать. В результате отечественный опыт организации исследовательского обучения входит в общемировые тренды развития естественнонаучного образования, снимая «предметные перегородки», уходя при этом от классической классно-урочной системы обучения.

Знания познаются в деятельности. Учёные-дидакты В.В. Краевский и И.Я. Лернер [10] показали, что овладеть опытом знаний можно с помощью объяснительно-иллюстративных методов обучения. Для овладения опытом способов деятельности требуются упражнения в применении этих способов посредством репродуктивных и алгоритмических методов. Для усвоения опыта творческой деятельности необходимы проблемные методы обучения через создание проблемных ситуаций, выдвижение и апробацию гипотез, разрешение противоречий, возникших в процессе эксперимента с давно известными научными фактами. Организация познавательной деятельности через эксперимент в 5 классе, осуществляемая намного раньше, чем начнётся изучение предмета в школе (физику изучают с 7 класса, химию – с 8) позволяет, с одной стороны, включить в содержание естественнонаучного образования опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, с другой стороны – включить школьников в такие формы обучения, которые связаны с проектированием и созданием личностно-значимого нового знания,

представленного в виде модели, текста, нового свойства. В этом случае школьник испытывает радость познания. Методика организации исследовательской деятельности, реализуемая через компьютерный химический, физический, биологический эксперимент, как средств наглядности, повышения качества и эффективности естественнонаучного образования в сочетании с интерактивными формами и методами обучения в 5-9-х классах широко применяется в школе [2].

Таким образом, в организации познавательной деятельности учащихся основной школы дидактические функции эксперимента существенно расширились. В настоящее время эксперимент, как натуральный, так и виртуальный, является не только источником знания, основным методом и дидактическим средством познания, он становится важным компонентом нового содержания обучения. Обновление содержания естественнонаучного образования неизбежно ведёт к радикальным изменениям в методиках обучения, которые ориентированы на снятие «предметных перегородок», переход от интегрированных уроков к интеграции урока с внеурочными, исследовательскими и проектными формами обучения, творческими сферами самореализации, в том числе в условиях современной информационной среды. Новые образовательные технологии позволяют обеспечить усвоение универсальных способов деятельности, достижение творческих и личностных результатов образования.

Статья выполнена в рамках проекта «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды». Шифр проекта: 27.6122.2017/БЧ

Литература:

1. Введенская А.Г., Евстигнеев В.Е., Кучковская О.В. Лабораторное оборудование «Микролаборатория для химического эксперимента». – М.: ООО «Химлабо». – 2013.
2. Волкова С.А. Методологические ориентиры обновления содержания естественнонаучного образования // Актуальные проблемы химического и экологического образования: Сборник научных трудов 64 Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием, г. Санкт-Петербург, 13–15 апреля 2017 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – С.135–138.
3. Волкова С.А. Обновление содержания химического образования в условиях информационно-предметной среды // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 4 (1). – С. 64–67.
4. Волкова С.А., Лисовская Л.П., Полуяхтов А.В. Формирование естественнонаучной грамотности учащихся на основе метода научного познания и требований ФГОС // Актуальные проблемы химического и экологического образования: Сборник научных трудов 64 Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием, г. Санкт-Петербург, 13–15 апреля 2017 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. – С. 64–68.

5. Волкова С.А., Пустовит С.О. Наш опыт организации учебно-исследовательской деятельности школьников по химии // Химия. – Издательский дом «Первое сентября». – 2014. – №1 (854). – С. 20–27.
6. Волкова С.А., Тараканова Н.А. Влияние информационно-предметной среды на процесс формирования научной грамотности школьников по химии // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Современное состояние и пути развития информатизации образования в здоровьесберегающих условиях», 10 ноября 2016 г. Москва: Сетевое издание «Учёные записки ИУО РАО». – Выпуск 4(60), 2016. – С. 51–54. [Электронный ресурс] (<http://iuorao.com/setevoe-izdanie/vypuski-izdaniya.html>).
7. Волкова С.А., Тараканова Н.А. Дидактические функции химического эксперимента как компонента содержания обучения // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 4 (1). – С. 67–68.
8. Иванова С.В., Сериков В.В. Стратегия развития образования как предмет междисциплинарного исследования // Педагогика. – 2017. – №2. – С. 3–12.
9. Ковалёва Г.С., Логинова О.Б. Успешная школа и эффективная система образования: какие факторы помогают приблизиться к идеалу? (По данным исследования PISA-2015) // Педагогические измерения. – 2017. – №2. – С. 69–80.
10. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. уч. зав. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
11. Пентин А.Ю. От задачи формирования естественнонаучной грамотности к необходимым компетенциям учителей естественнонаучных дисциплин // Непрерывное педагогическое образование.ru. – 2012. – № 1. – С. 158.
12. Путин В.В. Заседание Совета по науке и образованию 8 декабря 2014.
13. Разумовский В.Г., Майер В.В., Вараксина Е.И. ФГОС и изучение физики в школе: о научной грамотности и развитии познавательной и творческой активности школьников: Монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 208 с.
14. Сергеев С.К., Пичугин В.С., Евстигнеев В.Е. Современное лабораторное оборудование для малочисленных сельских школ. – М.: «Справочник руководителя сельской школы». 2006. №1–3.

Светлана Александровна Волкова

доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра естественнонаучного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва; профессор кафедры химии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга
e-mail: volkovaismorao@gmail.com

Людмила Петровна Лисовская

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры ботаники, микробиологии и экологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»; учитель биологии МБОУ СОШ № 22, г. Калуга
e-mail: lisovskaya_lp@mail.ru

Альберт Валерьевич Полуяхтов

директор МБОУ СОШ № 22, г. Калуга
e-mail: alex1105@mail.ru

Формирование научной грамотности учащихся на уровне средней школы

Аннотация. В статье проводится анализ понятий научный метод познания, научная грамотность, описывается опыт формирования научной грамотности учащихся МБОУ СОШ №22 г. Калуга через различные формы и методы обучения. Используются такие формы, как Школа Юного Ученого, Научное общество учащихся, элективные и факультативные курсы. Совместно с ИСРО РАО создана и работает Федеральная инновационная площадка. Привлекаются к работе молодые учителя, использующие на занятиях новые педагогические технологии. Результатом становится формирование необходимых УУД и успешные выступления обучающихся на научно-практических конференциях различного уровня.

Ключевые слова: научная грамотность, научный метод познания, ФГОС, учебно-исследовательская деятельность, научное общество учащихся, Школа юного ученого, педагогические технологии, федеральная инновационная площадка.

Svetlana Volkova

doctor of pedagogical sciences, professor, leading researcher of the Center for Natural Science Education Institute for Development Strategy of the Russian Academy of Education, Moscow; Professor of the Department of Chemistry, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga
e-mail: volkovaismorao@gmail.com

Liudmila Lisovskaia

PhD (Education), Associate Professor of Department of Botany, Microbiology and Ecology of Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky; biology of Secondary School №22, Kaluga
e-mail: lisovskaya_lp@mail.ru

Albert Poluiakhtov

*Principal of Secondary School №22, Kaluga
e-mail: alex1105@mail.ru*

Formation of scientific literacy of students at the level of secondary school

Annotation. The article analyzes the concepts of the scientific method of cognition, scientific literacy, describes the experience of forming the scientific literacy of the students of the Secondary School №22 in Kaluga through various forms and methods of teaching. Forms such as the School of the Young Scientist, the Scientific Society of Students, facultative and elective courses are used. Together with IDS RAE, a federal innovation platform has been created and is operating. Young teachers are involved in the work, using new pedagogical technologies. The result is the formation of the necessary UEA and successful presentations at scientific-practical conferences of various levels.

Key words: scientific literacy, scientific method of cognition, FGOS, educational-research activity, scientific society of students, School of young scientist, pedagogical technologies, federal innovation platform.

Проблема научной грамотности школьников всегда была актуальна. Особую значимость она приобретает на современном этапе школьного образования при реализации требований ФГОС, направленных на формирование творчески мыслящей личности, владеющей методом научного познания и способной ориентироваться в стремительно меняющихся условиях современного мира. В настоящее время научная грамотность стала решающим фактором стратегии развития образования. Что такое «научный метод познания» и «научная грамотность» в школьном образовании? Какие интерактивные формы и методы обучения эффективны в овладении учениками «методом научного познания»? Этим вопросам, имеющим отражение в современных школьных ФГОС, посвящены многие научные труды профессора, доктора педагогических наук, академика РАО В. Г. Разумовского, опубликованные статьи авторов в материалах (2009, 2010 гг.) данной конференции прошлых лет.

Основателем научного метода познания принято считать Галилео Галилея: «От живого созерцания – к абстрактному мышлению – к практике», который принимал гипотезу центральным моментом познания истины и говорил о необходимости ее проверки. В настоящее время, когда стала понятной значимость фундаментальной науки, научная грамотность стала решающим фактором стратегии развития образования. Приоритет современной науки определили Президент Российской Федерации и правительство, заявив о том, что наука должна перейти на мировой уровень: «...культура

и ... наука на протяжении столетий являются символом национального успеха, гордости, ... величия России. ... Сейчас очень важно не просто сохранять, но и преумножать наши достижения... (В. В. Путин. Заседание Совета по науке и образованию, 8 декабря 2014). На заседании Совета по науке и образованию при Президенте РФ 21 января 2016 г. обращено внимание на реализацию Федеральной программы «Интеллект будущего» на 2014-2019 гг. Поставленные задачи развития науки имеют прямое отношение к школьному образованию. В связи с внедрением в средних школах новых образовательных стандартов возникает вопрос о соотношении требований ФГОС с практикой обучения. Результатом обучения является научная грамотность. Функциональная грамотность – более широкое понятие. В него входит читательская грамотность (наши школьники перестали читать), цифровая грамотность и др.

Уделим внимание данным понятиям. В психолого-педагогической литературе научная грамотность – компетентное понимание основных научных понятий и принципов, позволяющее человеку делать выводы, принимать решения и следить за публичным обсуждением спорных вопросов науки и техники, а при необходимости и участвовать в нём.

Научная грамотность в трудах академика РАО В. Г. Разумовского трактуется как понимание науки как формы научного знания и способа познания, того, что наука и технология являются основой для наших материальных, интеллектуальных и культурных достижений; владение научными знаниями и методами для распознавания проблем, приобретения новых знаний, научного объяснения явлений природы, техники, принятия практических решений в повседневной жизни; мотивированность на изучение и использование науки, творчество и инновационную деятельность.

Научная грамотность определяется следующими параметрами:

- понимание того, что научные знания базируются на научных фактах, понятиях и теориях, сформулированной проблеме, выдвигаемой гипотезе, экспериментальных методиках, сравнениях и выводах;
- владение понятием эксперимента, созданием моделей, а также практическим применением законов и научных выводов;
- понимание соотношения между содержанием образования и применяемой технологией (проектной, учебно-исследовательской деятельности, проблемного обучения);
- умение формулировать вопросы, продиктованные любопытством по поводу повседневного опыта, а также находить ответы на них;
- умение описывать, объяснять и прогнозировать природные явления; связи между логикой, естествознанием и гуманитарными науками;

- способность понимать популярные статьи научного характера и критически оценивать валидность описываемых исследований;
- способность оценивать качество обнаруженной информации научного характера, исходя из ее источника и методов получения;
- готовность формулировать собственные и оценивать чужие аргументы, основанные на фактических данных, формировать по их результатам выводы.

Но, несмотря на то что современные школьные ФГОС в целях формирования УУД отмечают необходимость формирования у обучающихся «основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации результатов исследования», на сегодняшний день остается проблемой разработка методик, выбор технологий обучения и форм организации самостоятельных исследований учащихся.

Как известно, любое экспериментальное или теоретическое исследование под руководством учителя, включающее исходные факты, значимую проблему, опытную проверку выдвигаемой гипотезы, сравнение результатов и собственные умозаключения, построено на основе научного метода познания. Наш многолетний опыт работы по организации с учащимися в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 22» г. Калуги (МБОУ СОШ №22) исследовательской деятельности, доказывает, что получение знаний и формирование практических умений на основе метода научного познания действительно позволяет сделать процесс обучения творческим, а учащимся – максимально проявить себя компетентными исследователями.

С сентября 2016 года МБОУ СОШ №22 г. Калуги является Федеральной инновационной площадкой «Формирование естественнонаучной грамотности учащихся на основе метода научного познания в контексте современной науки и требований ФГОС», осуществляющей опытно-экспериментальную деятельность совместно с ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» г. Москва (ИСРО РАО). Руководителем площадки от ФГБНУ ИСРО РАО г. Москва является С.А. Волкова, д. п. н., профессор, ведущий научный сотрудник Центра естественнонаучного образования, от МБОУ «СОШ № 22» г. Калуги – Л.П. Лисовская, к.п.н., доцент кафедры ботаники, микробиологии и экологии КГУ им. К.Э. Циолковского, учитель биологии СОШ № 22.

Цель создания опытно-экспериментальной площадки: осуществляя экспертную апробацию и экспериментальную проверку практической применимости и эффективности результатов научных исследований ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», повысить качество школьного естественнонаучного образования, способствовать формированию

естественнонаучной грамотности согласно требованиям школьных ФГОС и современной науки на основе метода научного познания.

Задачи:

1) осуществлять опытно-экспериментальную деятельность по реализации государственного задания по теме «Формирование естественнонаучной грамотности обучающихся как направление модернизации содержания школьного естественнонаучного образования» (ФГБНУ «ИСРО РАО» г. Москва);

2) провести экспертную апробацию и экспериментальную проверку в школьной образовательной практике результатов фундаментальных и прикладных научных исследований, проводимых Институтом стратегии развития образования РАО;

3) содействовать диссеминации полученных результатов опытно-экспериментальной деятельности посредством проведения на своей базе научно-педагогических стажировок, научно-практических семинаров Института.

Среди учителей школы, осуществляющих опытно-экспериментальную деятельность, есть как учителя с многолетним опытом: А.В. Полуяхтов – директор школы, учитель физики; Л.П. Лисовская – учитель биологии, А.В. Королев – учитель химии; так и молодые, начинающие свою педагогическую деятельность учителя Н.Н. Метигина – учитель географии; учителя участники Российской общественной программы «Учитель для России»: М.С. Войнова – учитель иностранного языка; А.Г. Малышева – учитель математики; А.И. Тюмисова – учитель математики, А.Ю. Шпилько – учитель физики и математики.

В соответствии с планом опытно-экспериментальной деятельности на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 22» г. Калуги были проведены следующие мероприятия:

1) Организована Школа Юного Ученого и проведение занятий с учащимися 3-11 классов (руководитель к.п.н., доцент Л.П. Лисовская), где учащиеся постигают азы исследовательской деятельности, а именно: как спланировать исследование или эксперимент, работать с научной литературой, оформить исследовательскую работу, правильно выступать на защите и др.

2) Организованы и проводятся занятия факультативного курса «Юный химик» для учащихся 8-9-х классов (профессор, д.п.н. С.А. Волкова); элективных курсов «Мир живой клетки», «Экспериментальная биология» для учащихся 10-х классов (Л.П. Лисовская), «Химия в задачах» для учащихся 9-10-х классов (А.В. Королев);

3) Идет постоянная работа школьного НОУ «Эврика» и проведение ежегодных школьных научно-практических конференций, а также участие школьников в городских, региональных и Всероссийских научно-исследовательских конференциях;

4) Проведены рабочие семинары-практикумы и круглые столы с учителями школы «Естественнонаучная грамотность в свете современной науки и требований ФГОС», «Метод научного познания и качество школьного обучения согласно ФГОС», на которых обсуждались задания по апробации и проверке в учебном процессе результатов фундаментальных и прикладных научных исследований ФГБНУ «ИСРО РАО»;

5) Д.п.н., профессор С.А. Волкова выступила перед учителями начальной школы Калужской области на областных курсах повышения квалификации «Основные аспекты реализации ФГОС» по теме «Обновление содержания общего образования и методов обучения с учетом задачи формирования научной грамотности и реализации требований ФГОС», учителями проведены мастер-классы по предметам естественнонаучного цикла с использованием экспериментальных методов и современных мультимедийных средств обучения;

6) Описана методика использования интерактивных форм, методов и средств обучения в 5-9-х классах и мультимедийных продуктов, компьютерного химического, физического, биологического эксперимента, как средств наглядности и повышения качества и эффективности естественнонаучного образования.

7) Большая работа проведена по апробации методических материалов с использованием интерактивных форм и методов обучения для подготовки учащихся 5-11-х классов с целью формирования их естественнонаучной грамотности и обеспечения фундаментальности и качества современного естественнонаучного образования в контексте современной науки и требований ФГОС.

Так, отмечен живой интерес учащихся к проводимым занятиям и большая их познавательная активность. Например, на занятиях по биологии (учитель Л.П. Лисовская) учащиеся 3-7-х классов с огромным увлечением изучали удивительные явления и законы живой природы, уникальные свойства различных организмов. Школьники 3-7-х классов научились работать с микроскопом, выращивали одноклеточных животных и бактерий, готовили препараты натуральных объектов. Выясняли особенности химического строения растительных, животных, грибных, бактериальных организмов, физиологических процессов живых организмов, ставили цели и задачи, проводили занимательные опыты и сравнительные эксперименты, спорили, дискутировали, делали выводы, доказывали единство происхождения всех представителей царств живой природы. На уроках и занятиях элективных курсов использовались элементы педтехнологий (развитие критического мышления, составление синквейна, схемы-кластера, фишбоуна, ромашки Блума, приемы

«Шесть шляп», инсерт, заполнение таблиц «Бортовой журнал», «Знаю – Хочу узнать – Узнал», чтение с пометками, написание биологических, физических, математических сказок, биологическое лото и др.), игрового, проблемного, группового обучения, сигнальные и опорные конспекты.

На занятиях по химии (учитель А.В. Королев) школьники 3–9 классов освоили опыты «Фокусник», «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан», «Кровь без раны», «Фараоновы змеи», «Вулкан», изготавливали духи, чистящие средства, проводили химическое шоу. В лабораториях кафедры химии КГУ им. К.Э. Циолковского вместе с доктором пед. наук, профессором С.А. Волковой школьники 8–9-х классов распознавали химические вещества, выращивали кристаллы, создавали модели кристаллических решеток различных веществ. В стенах школы на занятиях по географии (учитель Н.Н. Метигина) – совершали увлекательные путешествия в различные страны, сравнивали природные катастрофы и аварии техногенного характера.

Учащиеся 5–6-х классов на занятиях математикой (учителя А.Ю. Шпилько и А.Г. Малышева) находили рациональные способы решения нестандартных задач, «крутили» математическую карусель, учились выдвигать гипотезы. В 6-м классе изучались арифметические действия с целыми числами, рациональными числами. Для эффективного освоения данной темы необходимо решать большое количество задач. Но на каждом уроке решать и решать примеры школьникам скучно, поэтому, для формирования познавательного интереса, учителя математики А. Г. Малышева и А.Ю. Шпилько использовали прием «математические раскраски». Они аналогичны обычным детским раскраскам по номерам, только в них, чтобы определить цвет очередного элемента, нужно найти значение числового выражения. Таким образом, математика перестает быть сухой, абстрактной наукой и обретает связь с творчеством. Подобные задания использовались и при отработке навыка решения уравнений.

На занятиях английского языка учащиеся 5–7-х классов (учитель Войнова А.С.) в игровой форме «погружались» в историю иностранных языков, применяли технологию «Mingle» (аналог технологии «Броуновское движение»), которая предполагает движение учеников по всему классу с целью сбора информации, отработки известных им грамматических конструкций, «Speed-dating» («Ускоренное свидание»), использовалась технология проблемного обучения.

Все используемые на уроках и занятиях элективных курсов интерактивные формы и методы обучения школьников направлены на формирование следующих УУД:

- выявление и развитие исследовательских способностей обучающихся, их исследовательского поведения и творческой активности;
- обучение специальным знаниям, необходимым для проведения самостоятельных учебных исследований и творческого проектирования;
- овладение методом научного познания, способами и приемами учебно-исследовательской деятельности: видеть проблемы, выдвигать гипотезы, формулировать цели и теоретические выводы, объяснять, выявлять, сравнивать, анализировать, проводить экспериментальную работу;
- проведение и оформление учащимися самостоятельных учебных исследований и создание собственных творческих проектов.

Результаты опытно-экспериментальной деятельности федеральной площадки «Формирование естественнонаучной грамотности учащихся на основе метода научного познания в контексте современной науки и требований ФГОС» первого года работы, опубликованы в материалах и представлены в изданных научных статьях периодической печати и методических пособиях.

Статья выполнена в рамках проекта «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды». Шифр проекта: 27.6122.2017/БЧ.

Сергей Викторович Снопков

кандидат геолого-минералогических наук, методист отдела краеведения и музейной работы ГАОУДО Иркутской области

«Центр развития дополнительного образования детей», г. Иркутск

e-mail: snopkov_serg@mail.ru

О некоторых проблемах развития исследовательской деятельности в образовательном пространстве

Аннотация. Обучение навыкам исследовательской деятельности является важнейшей составляющей современного образования. Это определяется той ролью, которую исследования играют в современном обществе. Эффективное обучение навыкам исследовательской работы в рамках основного образования возможно лишь в условиях хорошо разработанной методики обучения, в основе которой лежит понимание логики исследования.

Ключевые слова: основное образование, роль исследований в современном обществе, учебно-исследовательская деятельность, логика исследования, дидактическое средство.

Sergey Snopkov

State autonomous institution of additional education of the Irkutsk Region "Center for the Development of Additional Education for Children", Department of Local History and Museum Work, Methodist, Candidate of Geological and Mineralogical Sciences, Russian Federation, Irkutsk
e-mail: snopkov_serg@mail.ru

On some problems of development of research activity in the educational space

Abstract. Training in research skills is an essential component of modern education. This is determined by the role that research plays in modern society. Effective training in research skills in basic education is possible only in conditions of a well-developed teaching methodology, which is based on an understanding of the logic of the study.

Key words: basic education, the role of research in modern society, educational and research activity, research logic, didactic means.

Обучение навыкам исследовательской деятельности является важнейшей составляющей современного образования. Связано это с теми изменениями, которые происходят в современном обществе – умения получать,

обрабатывать и использовать информацию становится одним из важнейших качеств для человека XXI века. Существовавшее ранее выделение групп творческих профессий, занимающихся созданием нового продукта (в том числе информации), уже не устраивает современное общество. При современной динамике развития технологий ситуации, когда одни люди (творческих профессий) создают новые идеи, а другие реализуют их, уже не эффективно. Время от рождения нового продукта (идей, информации и т.д.) до его массового использования быстро сокращается - в результате чего творчество (в том числе исследования) становится нормой для многих профессий, которые раньше не рассматривались как креативные. Умения получать новую информацию, генерировать новые идеи, и внедрять их в созидательный процесс становятся необходимыми для будущего поколения, для будущего информационного общества.

Если цель данных инноваций в образовании (в том числе обучение исследовательским навыкам) очевидна и понятна, то вот механизм, как этого добиться в рамках существующего образовательного процесса, сталкивается со множеством проблем.

Одной из таких проблем является представление об учебно-исследовательской деятельности как о разновидности научно-исследовательской. Ассоциирование понятия «исследование» с наукой типично для многих людей. Исследовательская деятельность учащихся и научно-исследовательская работа часто рассматриваются как синонимы. Достаточно взглянуть на названия конференций для учащихся – большинство из них содержат фразы типа: «научно-практическая», «научная», «научно-исследовательская» и т.д. При этом абсолютно очевидно, что требования ФГОС, содержащие владение навыками исследовательской деятельности всеми выпускниками образовательных учреждений вовсе не предусматривают формирование из всех учащихся будущих ученых.

Следует также отметить, что научные исследования – это лишь крохотная часть в огромном «океане» разнообразных исследований, которые проводят люди во всем мире. Есть очень много отраслей деятельности людей, в которых ежесекундно кипит кропотливая исследовательская работа, нацеленная на получение недостающих для жизни знаний. Проводится огромное количество финансовых, экономических, социологических, производственных и других исследований. Исследованиями занимаются маркетологи, изучая вопрос о возможности продажи определенных товаров; журналисты, изучающие какие-то события в жизни общества (журналистское расследование); правоохранительные органы расследуют преступления; врачи устанавливают диагноз больного; педагоги оценивают

качество образовательного процесса; экологи изучают состояние окружающей среды, и так далее до бесконечности. Поэтому очевидно, что обучение учащихся навыкам исследовательской деятельности должно ориентироваться не только на научные исследования, а на весь спектр исследовательской работы в современном обществе.

Фактически, каждый человек в повседневной жизни в той или иной степени постоянно занимается исследованием, так как сталкивается с проблемой отсутствия какой-либо информации, необходимой ему для жизнедеятельности. В результате человек ищет необходимую ему информацию, осмысливает её, превращая в знания, и затем использует в своей деятельности, удовлетворяя свои разнообразные потребности.

Говоря о том, что научные исследования представляют лишь небольшую часть всей проводимой в мире исследовательской работы, следует отметить, что все виды исследований все же связаны с наукой благодаря используемым научным методам. Одной из функций науки является разработка методов познания окружающего мира. Использование во всех видах исследований научных методов позволяет обеспечить необходимую ценность информации.

В образовательном процессе необходимо однозначное понимание, что научные исследования и учебно-исследовательская деятельность это не одно и то же, а также четкие представления о том, чем различаются эти виды деятельности и что у них общего. Сравним научные и учебные исследования по нескольким характеристикам.

Таблица 1. Характеристика научных и учебных исследований

Характеристики	Научные исследования	Учебные исследования
1. Цель деятельности	Изучение закономерностей развития природы и общества	Овладение навыками исследовательской деятельности в процессе самостоятельного получения субъективно новой информации
2. Уровень квалификации исследователей	Высокообразованные и высококвалифицированные специалисты	Учащиеся и педагоги образовательных учреждений
3. Используемые ресурсы	Достижения человечества	Локально-доступные ресурсы
4. Результат деятельности	Получение информации (знаний), имеющей мировую новизну	Получение навыков исследовательской деятельности и дополнительно получение субъективно новой информации, субъективность которой может изменяться в широком диапазоне

Из таблицы 1 видно, что научные и учебные исследования отличаются по цели их проведения, ресурсам, уровню квалификации участников и, соответственно, результатам.

Фактически, учебно-исследовательская деятельность – это дидактическое средство, позволяющее обучать целенаправленной деятельности, связанной с самостоятельным получением знаний с помощью научных методов, субъективно новой информации об объектах и явлениях окружающего мира, её представлением и использованием. При этом под «дидактическим средством» понимается вся совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения, то есть все то, что способствует достижению целей образования.

Важно отметить, что независимо от того, в какой области знаний проводится исследование, общий алгоритм действий один и тот же. Исследование можно представить в виде следующих этапов:

- 1) возникает необходимость в информации по интересующему вопросу;
- 2) если эта информация отсутствует в доступных источниках, то выявляется исследовательская проблема (то есть проблема, которую нужно решать путем проведения исследования);
- 3) в некоторых случаях может быть высказана гипотеза о том, как обнаруженная исследовательская проблема может быть решена;
- 4) для решения исследовательской проблемы или для проверки гипотезы (если она была высказана) осуществляется планирование «исследовательских шагов», в том числе выбираются доступные научные методы;
- 5) получение информации в виде разнообразных фактов, данных и др.;
- 6) осмысление полученной информации и формирование представлений, которых не хватало в жизни (для принятия решения, для удовлетворения какой-либо потребности, в том числе, любопытства).

Этот простой алгоритм проведения исследований должен лежать и в основе ученических исследований. Излишнее насыщение ученических исследований элементами научных исследований (например, объект и предмет исследования и т.д.) лишь запутывают логику исследования.

Еще одним важным моментом для успешного обучения навыкам исследовательской работы является четкое понимание того, что должны давать различные этапы образовательного процесса. Согласно требованиям ФГОС основные навыки самостоятельной исследовательской работы учащихся должно давать основное образование, причем всем учащимся общеобразовательных учреждений. Дополнительное образование играет другую роль – создает условия для самореализации личности учащихся, проявивших интерес в области исследовательской деятельности.

И, наконец, продвижению результатов исследовательской деятельности учащихся способствуют внеучрежденческие разноуровневые образовательные (конкурсные и развивающие) программы. К сожалению, в связи с тем, что исследовательские технологии в основном образовании «пробуксовывают», дополнительное образование вынуждено выполнять не свои функции – учить навыкам исследований и проектирования.

«Вы думаете, всё так просто? Да, всё просто. Но совсем не так ...» - писал Альберт Эйнштейн. Это выражение вполне применимо к ситуации с внедрением учебно-исследовательской деятельности в образовательный процесс. Понимание педагогами смысла исследовательской деятельности и алгоритма её осуществления является важнейшими условиями эффективности этой образовательной технологии. К сожалению, многочисленные рекомендации для педагогов (и в особенности для учащихся), создаваемые в нашей стране, перенасыщены научными терминами, второстепенными деталями, малопонятными определениями, которые делают логику исследования сложно воспринимаемой. И в этой ситуации методистам необходимо вновь вернуться к основам и смыслу исследовательской деятельности. Без четкого понимания для чего и как проводятся исследования, эта важнейшая педагогическая инновация обречена на «топтанье на месте».

Владислав Викторович Голубицкий
учитель МБОУ СОШ №36 г. Калининграда

Алексей Викторович Голубицкий
директор МБОУ СОШ «Школа будущего», Калининградская область
e-mail: algoal@yandex.ru

Модель формирования исследовательской позиции старшекласников в сетевой форме

Аннотация. Статья посвящена описанию практического опыта взаимодействия муниципальных школ по преодолению дефицита ресурсов, представлена сетевая модель развития исследовательской позиции. На основании проведенного эксперимента показана роль сетевого взаимодействия в повышении исследовательской позиции с целью достижения результатов, установленных требованиями ФГОС. В статье представлены основные этапы действий участников образовательного процесса.

Ключевые слова: исследовательская позиция; сетевое взаимодействие; исследовательская деятельность; ФГОС.

Vladislav Golubitsky, Alexey Golubitsky
School of the future, Kaliningrad region
e-mail: algoal@yandex.ru

Model of development of the research position of high school students in the network form

Annotation. The article is devoted to the description of practical experience of interaction of municipal schools to overcome the shortage of resources and the network model of the development of the research position. On the basis of the experiment the role of network interaction in increasing the research position in order to achieve the results set by the requirements of the educational standards is shown. The article presents the main stages of actions of participants of the educational process.

Key words: research position; networking; research activities; educational standard.

Сформированная исследовательская позиция не только позволяет активно реагировать на происходящие в мире изменения, но и обеспечивает человеку возможность результативно взаимодействовать с изменяющимся миром, готовность эффективно действовать в кризисных ситуациях и условиях неопределенности помогает противостоять социальным манипуляциям [3]. Важнейшими показателями сформированности исследовательской позиции являются устойчивое стремление к самостоятельному продуктивному познанию и настойчивость в достижении познавательной цели [5].

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (ФГОС) устанавливает довольно жесткие требования к сформированности не только конкретных исследовательских навыков, но и к уровню развития исследовательской позиции. Ученик по окончании одиннадцатого класса должен быть готовым «осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность», осознавать ценность научного способа познания мира [4].

Традиционно в МБОУ СОШ «Школа будущего» исследовательская деятельность была важной, но необязательной частью образовательного процесса, осуществлялась некоторыми учителями с проявившими интерес «одаренными детьми». Проводились экспедиции, полевые уроки, индивидуальная работа, школьные конференции, было организовано научное общество учащихся. Однако перечисленные выше требования ФГОС к результатам теперь относятся ко всем обучающимся, что является серьезным вызовом педагогическому сообществу. С 2016 года МБОУ СОШ «Школа будущего» и ряд других школ Калининградской области перешли на работу по ФГОС на уровне общего среднего образования и исследовательская деятельность должна была стать обязательной и массовой. В этот момент перед нами встали следующие вызовы:

- обязательство обеспечить переход от «элитарной» к «массовой» практике исследовательской деятельности;
- введение массовой исследовательской деятельности потребовало мобилизации педагогов, никогда раньше не имевших подобного опыта;
- необходимость учитывать индивидуальные потребности и способности каждого обучающегося, не навязать тему из списка, а помочь не только найти своё направление, но и провести, оформить и представить на конференции исследовательскую работу;
- дефицит специального научного оборудования для проведения исследований по естественнонаучному направлению;
- разрыв в подготовке учеников десятого класса, многие из которых не обучались по ФГОС на уровне основного общего образования и не все из них обладают начальными навыками исследовательской деятельности.

Понимая, что преодолеть описанные проблемы внутри одной образовательной организации будет затруднительно, мы обратились к двум партнерским школам в г. Калининграде (СОШ № 29 и СОШ № 36) с предложением организовать исследовательскую деятельность в сетевой форме. Так начался эксперимент, в рамках которого была отработана сетевая модель осуществления исследовательской деятельности старшеклассников. Опишем основные этапы её реализации.

На предварительном этапе представители образовательных организаций определяют общие принципы и мотивы совместной работы. Оценивают основные ресурсы, имеющиеся у каждой стороны взаимодействия. После этого юридически оформляют отношения подписанием договора и приступают к непосредственной работе. Очень важно, чтобы данный вопрос решался директорами школ для определения общей политики до начала совместной деятельности.

Первым шагом в организации исследовательской деятельности в сетевой форме является экспертный семинар для педагогов и руководителей работ. На данном семинаре будущие руководители работ обучающихся старших классов предоставляют информацию о себе, своих возможностях, направлениях научной деятельности. В итоге формируется общая для трех школ база данных потенциальных руководителей, включающая следующие элементы: фотография, краткая информация о себе, научные интересы руководителя, возможные темы исследовательских работ.

Непосредственная работа со старшеклассниками начинается с входного анкетирования возможностей обучающегося, оценки исследовательской компетентности и исследовательской позиции методом анкетирования. В тот же день проводится мотивационный семинар для обучающихся. В программу данного семинара включается демонстрация мотивационных роликов на тему: «Зачем стоит заниматься исследовательской деятельностью», подготовленных выпускниками прошлых лет. Ученики пробуют первый раз составить групповую работу (схему исследования) по предложенной теме с последующей публичной защитой в тот же день.

Важнейшим этапом модели является участие ещё только выбирающих тему первого в своей жизни исследования десятиклассников в оценке работ на итоговой конференции учеников одиннадцатого класса. Будущие авторы работ пробуют себя в качестве экспертов и слушателей на конференциях, имеют возможность увидеть конечный результат, разнообразие форм и методов. Одновременно это позволяет сделать конференцию более «многолюдной», эмоционально насыщенной.

Следующим шагом в совместной деятельности является посещение старшеклассниками мастер-классов педагогов. Итогом этого дня является выбор научного руководителя и примерной темы исследовательской работы. Следующим этапом является подготовка и защита темы работы учениками у своих научных руководителей. Далее идет совместная работа по подготовке развернутой аннотации литературных источников и синопсиса (развернутого плана работы). Защита данных разделов проходит в сетевой форме на совместной конференции с экспертной оценкой и взаимной оценкой.

Обучающиеся на данной конференции защищают введение, цель, задачи, гипотезу, аннотированный список литературы (5 источников оформленных по ГОСТ с развернутой аннотацией, в которой указывают краткое содержание информации по источнику и что полезного в данном источнике для будущей работы представлено), а так же подробный календарный план и методику работы.

По завершению защиты синопсисов работ подводятся итоги в форме рефлексивного семинара педагогов и руководителей.

Следующим этапом совместной работы является сбор и обработка данных, собранных, в том числе, и в результате совместных экспедиций с участием учеников и учителей трех школ.

Далее проходит подготовка текстов, стендов и итоговая защита результатов работы на сетевой конференции (участники следующего года выступают экспертами, цикл замыкается). По итогам конференции также проводится рефлексивный семинар педагогов и руководителей. На нем предлагаются рекомендации по доработке некоторых работ, и, если требуется, направление для участия в региональных и всероссийских конференциях.

Для оценки проделанной педагогами работы проводится итоговое анкетирование обучающихся и оценка продуктов их исследовательской деятельности.

Одним из важнейших направлений рефлексии результатов совместной деятельности является оценка изменения исследовательской позиции обучающихся, которая проводится методом анкетирования. Инструмент оценки «Исследовательская позиция» разработан Шумаковой Т.Б. [5], структура и выраженность исследовательской позиции определяются с помощью факторного анализа 20 утверждений вопросника, с которыми обучающийся может согласиться или не согласиться. Анализ исследовательской позиции проводился в экспериментальной группе (трех школах-партнерах) и контрольной группе (четырёх школах, сопоставимых с ними по численности обучающихся в старших классах). Сравнительные результаты анкетирования до и после проведения эксперимента представлены на рисунке 1.

Результаты изменения исследовательской позиции обучающихся школ-участников сетевого взаимодействия (экспериментальная группа) и школ, реализующих исследовательскую деятельность только в пределах собственной организации (контрольная группа) показали достоверное ($\alpha < 0.05$ по критерию знаков) увеличение исследовательской позиции в экспериментальной группе и незначительное изменение в контрольной. Полученные данные показывают более высокую эффективность проведения исследовательской деятельности именно в сетевой форме.

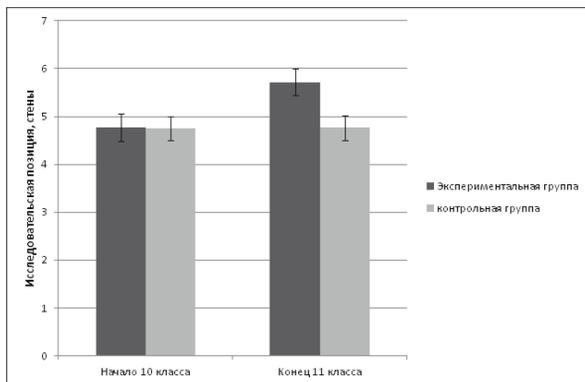


Рис. 1. Изменения исследовательской позиции в экспериментальной и контрольной группах

Литература:

1. Голубицкий А.В. Региональный социально-географический атлас системы общего образования: преодолима ли «Власть территории» // Вопросы образования. – 2017. – №1. – С. 58–87.
2. Лобок А.М. Сетевое взаимодействие: новый формат или модное название? // Журнал руководителя управления образованием. – 2014. – №7. – С. 1-8. http://obr.direktor.ru/archive/2014/7/Setevoe_vzaimodeystvie_novyy_format_ili_modnoe_naz
3. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. – М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2006. – 224 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс] URL. минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/12.05.17-Приказ_413.pdf (дата обращения 12.01.2018).
5. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М.; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 336 с.

Любовь Леонидовна Шукина
учитель биологии и экологии МКОУ «Поротниковская средняя общеобразовательная
школа», с. Поротниково Томской области
e-mail: lld2305@yandex.ru

Возможности сетевого сотрудничества при организации исследовательской деятельности с одаренными детьми

Аннотация. В статье представлен опыт конкретной сельской школы по развитию одаренности подростков через вовлечение их в исследовательскую деятельность.

Ключевые слова: одаренный ребенок, сельская школа, исследовательская деятельность, сетевое сотрудничество.

Lyubov Shchukina
Teacher of biology and ecology of Vorotnikovskaya secondary general education school, p.
Pototnikovo, Tomsk Region
e-mail: lld2305@yandex.ru

The possibilities of networking in the organization of research activities with gifted children

Annotation. The article presents the experience of a particular rural school on the development of the giftedness of adolescents by involving them in research activities.

Key words: gifted child, rural school, research activity, network cooperation.

Одаренный ребенок — это ребенок, обладающий специальными способностями в любой области человеческой деятельности, представляющими ценность для общества. Это значение основано на представлении о том, что одаренность может распространяться за пределы тех характеристик и способностей, которые оцениваются стандартизированным инструментарием для тестирования [2]. Работать с такими детьми педагогу непросто, но достаточно комфортно при организации проектно-исследовательской деятельности.

В письме Минобрнауки России от 18.08.2017 №09-1672 эффективной формой организации внеурочной деятельности признается проектная деятельность (учебный проект) как форма, способствующая развитию инновационной, аналитической, творческой, интеллектуальной деятельности учащихся [1].

В условиях сельской школы почти невозможно выполнить исследовательские работы на высоком, достаточном уровне одаренного ребенка. В помощь такой деятельности приходит сетевое сотрудничество. МКОУ «Поротниковская СОШ» имеет статусы Центра экологического образования и РВЦИ, реализуя проект «Индивидуализация образовательного процесса как условие достижения успешности обучающихся». С 2014 года в рамках этого проекта школа сотрудничает с Томским промышленно-гуманитарным колледжем.

За три года сотрудничества был реализован исследовательский проект «Оценка качества питьевой воды с. Поротниково». Основной задачей проекта стало проведение исследование качества колодезной и водопроводной воды с. Поротниково. Тема была выбрана не случайно. В последнее время жители села все больше стали копать колодцы, будучи неудовлетворенными качеством питьевой воды из централизованного хозяйственно-питьевого водоснабжения. Колодцы, как правило, копают в любом месте, не задумываясь о качестве будущей воды. И такая тенденция наблюдается практически в любом сельском населенном пункте. Люди думают, что «своя» вода лучше, чем водопроводная. Тем более за колодезную воду не надо платить.

В сентябре 2015 года команда студентов ТПК совместно с учащимися МКОУ «Поротниковская СОШ» провела взятие проб для последующих исследований на базе ТПК, используя современную материально-техническую базу. Не все жители села, имеющие колодцы, согласились исследовать воду, подозревая, что она не будет соответствовать требованиям СанПин. Совместно со студентами ТПК учащиеся школы исследовали пробы вод колодцев и водопровода на соответствие органолептическим и химическим показателям Санитарным правилам и нормам.

Весной 2017 года участники проекта представили жителям с. Поротниково результаты исследований колодезной и водопроводной воды. Несмотря на то, что санитарное состояние колодцев хорошее и владельцы регулярно проводят их чистку, результаты исследования доказали, что вода во всех колодцах не соответствует требованиям СанПин. А вот вода из водопровода отвечает всем показателям СанПин. Для каждого владельца колодца были составлены рекомендации по очистке воды. Жителям села были розданы информационные листовки. Владельцы колодцев были удивлены результатами исследования. Эффективность данного проекта подтверждается тем фактом, что жители села спрашивали совета по очистке воды и благодарили за проведенную работу. Такое тесное взаимодействие студентов и учащихся в рамках реализации данного экологического проекта оказалось эффективным и социально значимым.

Результаты исследования были представлены не только владельцам колодцев, но другим жителям села и представителям Администрации Поротниковского

сельского поселения. Также результаты исследования были представлены одним из участников проектной группы, учащимся МКОУ «Поротниковская СОШ» на научно-практических конференциях: VI (XXXV) Межрегиональная эколого-краеведческая научно-практическая конференция школьников «Цвети, шахтёрская земля!» в г. Кемерово, XXIII Всероссийский открытый конкурс юношеских исследовательских работ им. В.И. Вернадского с международным участием в г. Москве, Всероссийская олимпиада научно-исследовательских и учебно-исследовательских проектов детей и молодежи по проблемам защиты окружающей среды «Человек – Земля – Космос» в г. Королёве. Многие члены жюри и участники конференций были также удивлены такими результатами, поскольку до сих пор у большинства жителей нашей страны колодезная вода считается как самой чистой и полезной. На всех данных конференциях отчет о реализации проекта был оценен высоко и получал высшую оценку экспертного сообщества.

Такой социально значимый результат проекта стал возможен только благодаря современному качественному лабораторному оборудованию ТПК. Учащиеся, работающие над данным проектом, имели возможность работать на таком оборудовании, осваивать исследовательские методики студентов ТПК 3 курса, углублять свои знания по химии и биологии. Один из участников проекта в июне 2017 года хорошо сдал ЕГЭ по биологии и поступил в СибГМУ. Остальные участники проекта, девятиклассники, также успешно сдали ОГЭ и добились призовых мест на муниципальном этапе всероссийской олимпиады по биологии и экологии.

В 2017 году МКОУ «Поротниковская СОШ» стала сотрудничать с Томским политехническим университетом. В рамках нового социального проекта учащиеся школы под руководством преподавателя ТПУ исследуют почву на наличие тяжёлых металлов, воду на содержание железа в местах выхода на поверхность железной руды. На каждого из участника исследований составлен индивидуальный образовательный маршрут. Все учащиеся четко представляют график работы над исследованием и представление его результатов.

Таким образом, можно сделать вывод, что сетевое сотрудничество дает возможности расширения образовательной деятельности для одаренных детей, позволяя придать исследованиям практическое направление. Такое сотрудничество полностью подтверждает слова великого Конфуция: «Скажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, дай мне сделать – и я пойму!».

Литература:

1. Письмо Минобрнауки России от 18.08.2017 N 09-1672 <О направлении Методических рекомендаций по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных общеобразовательных программ, в том числе в части проектной деятельности.
2. https://psychology_dictionary.academic.ru

Елена Викторовна Лестева

*кандидат педагогических наук, заместитель директора МБОУ «Средняя школа №35»,
г. Смоленск
e-mail: elenalesteva@mail.ru*

Исследовательская деятельность как условие развития образовательной среды школы

Аннотация. В статье представлена система условий, обеспечивающих развитие образовательной среды школы на основе реализации исследовательской деятельности школьников.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, образовательная среда школы, одаренные дети, системно-деятельностный подход, педагогическое сопровождение.

Elena Lesteva

*PhD, Deputy Director Secondary school №35, Smolensk
e-mail: elenalesteva@mail.ru*

Research activity as a condition for the development of the school educational environment

Annotation. The article presents a system of conditions that ensure the development of the school educational environment based on research activities of pupils.

Key words: research activity, school educational environment, gifted children, systemic and activity approach, educational support.

Построение образовательного процесса на основе исследовательской деятельности учащихся дает возможность создать в школе обогащенную, развивающую образовательную среду, отвечающую особым познавательным потребностям и возможностям одаренных детей и подростков, обеспечивающую их личностное развитие на основе удовлетворения и развития исследовательской активности при реализации исследовательской деятельности.

Целостный подход к построению образовательного процесса в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя школа №35» города Смоленска основан на интеграции образовательных ресурсов урочной и внеурочной деятельности на основе исследовательской активности учащихся, обеспечивающей их самостоятельную деятельность – исследовательскую и (или) проектную, поощрение и развитие которой в урочной и внеурочной деятельности обуславливает большие развивающие возможности.

Как отмечает Н.Б. Шумакова, внутренним психологическим условием творческого развития одаренного ребенка является высокая исследовательская (творческая) активность, которая обуславливает становление исследовательской позиции личности – фактора, обеспечивающего развитие одаренности, достижение человеком наиболее высоких форм творческой активности. Поэтому создание психолого-педагогических условий для развития повышенной исследовательской активности одаренного ребенка представляет собой центральную задачу на всех возрастных этапах его обучения в школе [4, с.7]. При этом система развития детей на основе становления исследовательской позиции личности в наибольшей мере отвечает потребностям и возможностям детей с общей одаренностью, и в то же время, она оказывает положительное влияние на развитие значительной части детей с показателями интеллектуальных и творческих способностей незначительно превышающими средний уровень, но с высокой мотивацией к учению. Следовательно, создаются условия для развития и самореализации не только тех детей, которые уже проявили себя в той или иной сфере, но и для остальных обучающихся.

Общую методологическую основу инновационной деятельности коллектива школы составляет системно-деятельностный подход как субъектно ориентированная организация и управление педагогом учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики, в результате чего развиваются не только предметная и коммуникативная компетентность обучающегося, но и он сам как личность [1, с.74]. Исследовательская деятельность рассматривается в качестве внешне задаваемой деятельности, которая обеспечивает переструктурирование внутренней деятельности обучающегося и формирование внутренней мотивации. Учащийся выступает как субъект учения, деятельности. В качестве модели взаимодействия педагога и учащегося при осуществлении исследовательской деятельности рассматривается педагогическое сопровождение. Педагогическое сопровождение исследовательской деятельности определено как профессиональная деятельность учителя, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации обучающихся в процессе осуществления ими исследовательской деятельности [3, с.12].

Педагогическое сопровождение исследовательской деятельности учащихся в школе осуществляется как общее сопровождение всех обучающихся на уроках и индивидуальное сопровождение во внеурочное время при реализации индивидуальных траекторий исследовательской деятельности.

Общее педагогическое сопровождение обеспечивается следующими педагогическими условиями:

– построение урока на основе системно-деятельностного подхода, методов проблемного обучения, приемов технологии развития критического мышления;

– использование системы исследовательских заданий, способствующих, с одной стороны, активизации познавательной потребности учащихся и формированию у них исследовательской мотивации, с другой стороны – их личностному развитию. Исследовательское задание рассматривается как основная дидактическая единица исследовательской деятельности и предполагает реализацию при любых формах обучения следующей структуры: инициации мотивации к постановке исследовательских задач; предоставления нескольких различных способов их решения (методики и предметов исследования); предоставления возможности презентации результатов; инициации рефлексии. Общими признаками для всех исследовательских заданий являются: новизна и сложность информации; отсутствие принуждения в процессе поиска его решения; возможность выбора содержания, вида и формы его подачи; наличие педагогических условий, побуждающих к активности и самостоятельности [2, с.68-69].

– введение в учебный план в качестве учебных предметов интегративных развивающих курсов междисциплинарного характера: в 5 классе – по формированию у обучающихся универсальных учебных действий «Основы учебно-познавательной деятельности», в 6 классе – по обучению учащихся основам выполнения проекта и проведения исследования «Основы проектно-исследовательской деятельности»;

– подбор средств обучения: иллюстративных, дидактических материалов и учебных текстов, необходимые для организации деятельности учащихся по самостоятельному «переоткрытию» знаний; методик реализации исследовательских работ; создание условий для использования электронных образовательных ресурсов и ИКТ и др.

Индивидуальное педагогическое сопровождение учеников предполагает:

– предоставление учащемуся возможности построения индивидуальной траектории исследовательской деятельности с учетом вида одаренности, субъектной избирательности к определенной области знаний на основе самостоятельного поиска и свободного выбора научного руководителя и характера взаимодействия с ним, типа работы и степени ее сложности, темпов прохождения этапов исследовательского поиска, необходимых источников информации, методов исследования и др.;

– проведение семинаров, консультаций и индивидуальных бесед с учащимися по вопросам проведения исследования и оформления его результатов;

– использование учебно–методических материалов: пособия «Как выполнить и оформить исследовательскую работу», формы фиксации рабочей программы исследования, предусматривающей вариативность и предоставление ученику возможности личного выбора;

– организация кружков по интересам, дополнительных занятий с одаренными учащимися по подготовке к олимпиадам, интеллектуальным играм, конкурсам, конференциям и т.п.;

– проведение специальных церемоний по предъявлению достижений учащихся в культурно–образовательном пространстве школы и микрорайона;

– использование информационных возможностей школы (сайт) для предъявления результатов исследовательской деятельности школьников, размещение на сайте материалов общешкольных исследовательских проектов.

Диагностика степени сформированности личностных качеств учащихся, понимаемых как качественные изменения в сознании, деятельности и отношении к миру (ранг познавательных мотивов и мотивов саморазвития в структуре учебной мотивации [6, с. 106-107], мотивация на достижение успеха и боязни неудачи [5, с. 12-14], автономность (зависимость) личности [6, с.66-67], ценностные ориентации личности [6, с. 13]), показала позитивные изменения. Отмечены устойчивая динамика развития мотивационной сферы, повышение значимости познавательных мотивов и мотивов саморазвития при сохранении важности мотивов коммуникативных и достижения.

Успешному осуществлению инновационной деятельности способствуют значительный авторитет школы в окружающем социуме; квалифицированный педагогический коллектив, мотивированный на работу по развитию образовательной организации; интеграция основного и дополнительного образования, активное взаимодействие с социальными партнерами, сотрудничество со Смоленским областным отделением Межрегионального общественного Движения творческих педагогов «Исследователь».

Литература:

1. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. – М: Логос, 2001. – 384с.
2. *Леонтович А.В.* Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся // Школьные технологии. – 2006. – №5. – С. 63-71.
3. *Лестева Е.В.* Педагогическое сопровождение исследовательской деятельности учащихся в процессе преподавания гуманитарных дисциплин: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2009. – 19 с.
4. *Одаренный ребенок. Особенности обучения /* Под ред. Н.Б. Шумаковой. – М.: Просвещение, 2006. – 240 с.
5. *Реан А.А.* Практическая психодиагностика личности. – СПб: Изд-во СПб. ун-та, 2001. – 224 с.
6. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.

Анна Сергеевна Корнеева

*учитель английского языка ГБОУ Школа № 962, Москва
e-mail: nedumarina@yandex.ru*

Руководство подготовкой проектов по английскому языку

Аннотация. В статье представлен опыт использования ИКТ на уроках английского языка при реализации проектного метода обучения.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, проектная деятельность, обучение английскому языку.

Анна Корнеева

*Teacher of English language School № 962, Moscow
e-mail: nedumarina@yandex.ru*

Management of the preparation of projects in the English language

Annotation. The article presents the experience of using ICT in English language lessons in the implementation of the pro-method teaching method.

Key words: information and communication technologies, project activity, teaching English.

Одной из тенденций настоящего времени в сфере лингвистического образования является всё более активное использование информационных технологий. Главная цель обучения иностранному языку состоит в формировании и развитии коммуникативной компетенции учащихся по различным видам речевой деятельности: говорение, чтение, аудирование. Применение ИКТ на уроке раскрывает перед каждым учителем новые возможности, помогающие в реализации поставленных целей.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту нового поколения учитель должен развивать своего подопечного посредством формирования универсальных учебных действий (УУД). При освоении английского языка полученные ребёнком знания, становятся его собственными, а речевые умения переводятся в сферу подсознания. В этом случае ученик перестаёт выступать лишь объектом в процессе обучения, а становится активным субъектом учебной деятельности, способным применять свои умения на практике. В связи с этим основной задачей учителя

становится не передача готовой информации ученику, а координация его работы по использованию различных средств обучения, в том числе ИКТ.

На уроках английского языка при помощи ИКТ создаются условия для повышения эффективности образовательного процесса. При организации урока с использованием средств ИКТ, как аппаратных, так и программных, учитель представляет ученикам информацию красочно оформленной, с эффектом анимации, в виде графиков, схем, создаёт коммуникативные ситуации, тестовые задания. Наиболее часто на своих уроках я использую мультимедийные презентации. Наполняю слайды интересной полисенсорной информацией, поэтапными заданиями, выполняя которые, ученики самостоятельно приходят к выводам. По-моему, последнее очень важно, ведь ученые давно установили, что в памяти ученика остаётся 1/4 часть услышанного материала, 1/3 увиденного, 1/2 увиденного и услышанного, 3/4 информации, которую ребёнок получил самостоятельно.

Современные ученики используют гаджеты в своей повседневной жизни, ведь они - поколение, рождённое в эпоху информационных технологий. Поэтому они с особым рвением выполняют задания, связанные с использованием компьютера и других технических средств, а также различных программ. Привлечение ИКТ в практику обучения английскому языку выступает как средство поддержания мотивации учащихся. Далее я хочу поделиться опытом проведения урока английского языка, подготовленным с использованием метода проектов.

В соответствии с учебной программой на протяжении учебного года учащиеся 6 класса знакомились с отдельными историко-географическими аспектами англоговорящих стран. Они получали информацию от учителя и из учебника для 6 класса под редакцией Афанасьевой О.В., Михеевой И.В. В этом учебнике выделены три основных раздела: Великобритания, США, Австралия. Изучение каждого раздела заканчивается повторением, закреплением и обобщением. Однако на последних занятиях я решила актуализировать полученные учениками знания, используя метод проектов.

Данный метод позволяет строить учебный процесс исходя из интересов учащихся, даёт им возможность проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности, результатом которой являлось создание проектного продукта по теме: «Англоговорящие страны», оформить который было необходимо в виде мультимедийной презентации.

На подготовительном этапе работы учащиеся разделились на группы, каждая из групп выбрала отдельную страну, которая представлялась им более интересной, распределила обязанности внутри команды. Одни должны

были отобрать информацию, вторые подобрать к ней картинки, третьи готовили презентацию, четвёртые делали различные атрибуты для выступления. На этом же этапе ребята делились своими идеями по проекту.

На исследовательском этапе учащиеся занимались поиском оптимальных технологий решения поставленных ими целей и задач по реализации проекта. Они искали, анализировали и отбирали материал. Большую часть материала учащиеся нашли в сети Интернет. Ресурсы Интернета огромны. Он создаёт условия для получения практически любой необходимой информации. Учащиеся получают возможность узнать о последних новостях в мире, знакомятся со страноведческим материалом, могут изучать зарубежную литературу, могут смотреть видео на иностранном языке, через социальные сети получают возможность общаться с носителем языка и т. д. В своей работе учащиеся использовали материалы с разных сайтов. Я привожу перечень нескольких.

- Пять с плюсом – Интересные факты, события, истории <http://www.fiveplus.org.ua/10-interesnyx-faktov-ob-anglii>
- Энциклопедия фактов – Мировые факты http://factopedia.ru/country/united_kingdom
- Ютьюб – Австралия <https://www.youtube.com/watch?v=764VvOqKzw0>
- Сайт, посвященный государству Шотландии <http://about-scotland.ru/nemnogo-o-shotlandii.html>
- Улыбающаяся Планета <https://www.smileplanet.ru/velikobritaniya/photo/>

Важно отметить, что перед учащимися стояла задача не только отобрать материал на русском языке, но и перевести его на английский. Таким образом, они повторили не только страноведческие данные, но вспомнили грамматику, лексику, а при подготовке к устной защите усовершенствовали фонетические умения.

Следующий этап – заключительный. Учащиеся защищали свои работы перед классом. По окончании докладов выступающие с целью контроля задавали аудитории вопросы по своей работе. Слушатели также имели возможность уточнить интересующую их информацию, задав вопрос на английском языке. После всех докладов мы провели разбор каждого выступления, отмечая плюсы и недочёты каждой работы и каждого выступления. Была проведена рефлексия, наметившая перспективные шаги в совершенствовании каждой работы.

По моему убеждению, использование ИКТ на уроках английского языка позволяет создавать ситуацию, в которой повышается интерес учащихся к изучаемому предмету. При помощи информационных технологий школьники открывают не только новые формы работы на уроке, но ведут к полному переосмыслению процесса обучения, делая его более эффективным.

Подготовка педагога к деятельности к образованию

Галина Леонидовна Копотева

кандидат педагогических наук, заместитель заведующего научно-образовательным центром дополнительного профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва
e-mail: galin_2007@mail.ru

Ирина Михайловна Логвинова

кандидат педагогических наук, заместитель директора по образовательной деятельности, заведующая научно-образовательным центром дополнительного профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва
e-mail: Logvinova@instrao.ru

Влияние новых форм проектирования урока на готовность педагога к использованию исследовательских методов обучения

Аннотация. В статье представлены результаты констатирующего и формирующего экспериментов, посвящённых выявлению факторов, повышающих готовность педагогов школы к использованию исследовательских методов обучения.

Ключевые слова: ФГОС начального и основного общего образования, метапредметные результаты освоения основных образовательных программ общего образования, готовность педагога к использованию исследовательских методов обучения, шаблон технологической карты урока, в котором генерированы важнейшие признаки системно-деятельностного подхода и фиксация процесса формирования предметных, метапредметных и личностных результатов освоения основной образовательной программы.

Galina Kopoteva

PhD, deputy head of the scientific and educational center of additional vocational education of Institute of Education Development Strategy of RAO, Moscow
e-mail: galin_2007@mail.ru

Irina Logvinova

PhD, deputy director for educational activities, head of the scientific and educational center of additional vocational education of Institute of Education Development Strategy of RAO, Moscow
e-mail: Logvinova@instrao.ru

The influence of new forms of designing a lesson on the teacher's readiness to use research methods of teaching

Annotation. The article presents the results of ascertaining and forming experiments on the identification of factors that increase the readiness of school teachers to use research methods of instruction.

Key words: FGOS of primary and basic general education, meta-subject results of mastering the basic educational programs of general education, the readiness of the teacher to use research methods of teaching, a template for the technological map of the lesson, in which the most important features of the system-activity approach are generated and the process of formation of all groups of mastering results is recorded educational program (subject, meta-subject and personal).

Важнейшим инновационным вкладом в развитие отечественного общего образования является зафиксированная во ФГОС новая форма образовательных результатов [7, 8, 9, 10]. Как известно, формирование способа действий является конечной целью обучения в соответствии с деятельностной теорией образования [1, 5]. Поэтому переход от знаниевого подхода к системно-деятельностному, декларируемый федеральными государственными стандартами всех уровней общего образования, является насущной задачей отечественной школы.

Инновационна, по сущности, и предложенная авторами ФГОС группировка образовательных результатов: личностные, метапредметные и предметные [7, 8, 9, 10]. Их форма и их содержание только частично совпадают с существовавшими до этого представлениями об учебных, развивающих и воспитательных результатах. Эта новая классификация и новое их содержание определили ещё одну, без сомнения, важнейшую миссию новых школьных образовательных стандартов: появление особой, обязательной для формирования у обучающихся метапредметной группы образовательных результатов, во-первых, необычайно актуализировало исследовательские методы обучения, во-вторых, создало совершенно иную – более широкую среду для их внедрения. Мы не будем повторять детальной характеристики всех групп универсальных учебных действий и их влияния на формирование исследовательских умений школьников, поскольку это уже сделано другими авторами [11]. Только акцентируем внимание на том, что активнее всего способствует их развитию работа, направленная на достижение познавательных и регулятивных универсальных учебных действий. Наша задача состояла в том, чтобы выяснить, как используются эти открывшиеся возможности учителями в реальной педагогической деятельности, какие затруднения они испытывают на этом пути. А также выработать

инструменты, позволяющие сделать использование исследовательских методов обучения на уроке для учителя осознаваемым и управляемым процессом.

Исследовательская деятельность требует от ученика максимальной самостоятельности, а также использования не одного, а сразу нескольких когнитивно и практически сложных видов деятельности, а зачастую и их комбинирования [2, 3]. Более того, исследование требует серьёзного предварительного обдумывания, размышления, принятия решения о предстоящих способах деятельности [2, 3]. Согласно деятельностной теории учения, образ действий реализуется в практической деятельности через умения (операционные знания) [1, 5]. Поэтому совершенно очевидно, что традиционный объяснительно-иллюстративный урок исключает возможность освоить ребёнком исследовательские способы познания мира. Таким образом, умения учителя выстроить урок на системно-деятельностной основе, а также привести учащихся к достижению результатов в той форме, в которой они зафиксированы во ФГОС общего образования, являются ключевыми для обучения педагогов разворачиванию исследования. В связи с вышесказанным мы решили выяснить:

а) осознаётся ли педагогом зависимость освоения учащимися способами учебного исследования от того, насколько он сумел перевести обучение на деятельностную основу, и последовательно ли осуществляется им формирование метапредметных результатов;

б) насколько педагоги владеют умением строить образ своей предстоящей деятельности на уроке на деятельностной основе с описанием процесса формирования метапредметных результатов и учебного исследования?

Мы предположили, что наиболее эффективным инструментом для построения модели такого урока для учителя будет являться не традиционный план-конспект, а некий конструкт, шаблон, в котором генерированы важнейшие признаки системно-деятельностного подхода и фиксация процесса формирования всех групп результатов освоения основной образовательной программы (предметных, метапредметных и личностных).

Этой задаче мы посвятили исследование, которое провели в школах в форме корпоративного обучения, организованного Научно-образовательным центром ДПО ФГБНУ «ИСРО РАО» по программам «Организация и содержание образовательного процесса в школе в соответствии с ФГОС общего образования» и «Урок, формирующий универсальные учебные действия: от проектирования к анализу (авторская методика Г.Л. Копетевой, И.М. Логвиновой)» в 2017 году. В нём приняло участие 360 педагогов (как начального, так и основного и среднего общего образования) из семи школ г. Москвы и одной школы г. Владивостока.

Констатирующая часть эксперимента состояла в том, что педагоги до начала обучения на основе групповой работы (состав группы по 5-7 человек, коммуникация в форме взаимодействия) выполняли задание по составлению тезисного плана-конспекта урока, фиксирующего:

- разворачивание деятельностной учебной ситуации;
- формирование всех групп образовательных результатов в соответствии с ФГОС общего образования;
- использование исследовательских методов обучения.

Выполнение задания осуществлялось группами постоянного состава. Оформление плана-конспекта осуществлялось в компьютере, затем готовый продукт распечатывался. Перечень универсальных учебных действий раздавался каждой группе в бумажном и электронном виде. В итоге участниками курсов были разработаны 48 планов-конспектов уроков. Оценивание результатов осуществлялась на критериальной основе (см. таблицу 1).

Таблица 1. Критерии оценивания задания

№	Критерии	Баллы
1.	План фиксирует развитие деятельностной учебной ситуации; формирование всех групп результатов освоения основной образовательной программы (предметных, метапредметных и личностных); использование исследовательских методов обучения на всех этапах урока	3
2.	План фиксирует развитие деятельностной учебной ситуации; формирование всех групп результатов освоения основной образовательной программы (предметных, метапредметных и личностных); использование исследовательских методов обучения только на некоторых этапах урока	2
3.	План фиксирует развитие деятельностной учебной ситуации; формирование некоторых групп результатов освоения основной образовательной программы (предметных, метапредметных и личностных); использование исследовательских методов обучения фрагментарно, эпизодично	1
4.	План вообще не фиксирует развитие деятельностной учебной ситуации и формирование всех групп результатов освоения основной образовательной программы (предметных, метапредметных и личностных); использование исследовательских методов обучения	0

Оценке подвергался план-конспект, разработанный группой, вне зависимости от вклада каждого участника группы в его подготовку. Результаты выполнения задания №1 представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты выполнения задания № 1 до обучения (n=360)

Баллы	Количество респондентов (чел.)	%
3	38	11%
2	51	15%
1	247	67%
0	24	7%

Как видим из приведённой статистики:

- только 11 % педагогов выполнили все условия задания: описали ход урока на основе деятельностного подхода с демонстрацией формирования результатов в соответствии ФГОС и использованием исследовательских методов обучения;
- 89 % участников эксперимента (получившие 0/1/2 балла) справились с данным заданием с недостатками;
- 74 % участников эксперимента (получившие 0/1 балла) справились с данным заданием с серьёзными недостатками.

Анализ качества выполнения задания №1 по составлению тезисных планов урока до начала экспериментального обучения дал нам возможность сделать следующие выводы:

- описание урока в форме тезисного плана-конспекта не способствует фиксации учителем развития учебной ситуации на деятельностной основе, формирования всех групп результатов освоения основной образовательной программы (предметных, метапредметных и личностных) и использования исследовательских методов обучения в их методологическом единстве;
- степень ошибочности обусловлена уровнем профессионализма учителя в реализации системно-деятельностного подхода, способов формирования метапредметных результатов и исследовательских методов обучения;
- зависимость эффективности освоения школьниками методов учебного исследования от степени реализации деятельностной составляющей урока и качества формирования метапредметных результатов осознаётся педагогом слабо.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента наглядно подтвердили наше предположение о том, что педагогам требуются более «жёсткие» методики описания урока, чем план-конспект. Ранее мы уже проводили обучение педагогов планированию хода современного урока, которое должно осуществляться как обучение проектированию и конструированию урочного занятия на основе таких шаблонов технологических карт,

которые позволят реализовать фиксацию образовательных результатов в соответствии с ФГОС по ходу разворачивания деятельностной учебной ситуации с четкой детализацией по их видам [4, 6]. Поскольку такой авторский шаблон Г.Л. Копотевой, И.М. Логвиновой уже неоднократно подтвердил свою эффективность, мы сочли возможным использовать его и в целях выявления грамотности разворачивания учителем учебного исследования (Таблица 3).

Таблица 3. Шаблон технологической карты урока Г.Л. Копотевой, И.М. Логвиновой

Задание	Деятельность учителя	Деятельность учащихся						
		Формируемые предметные умения	Познавательная		Коммуникативная		Регулятивная	
			Осуществляемые действия	Формируемые умения	Осуществляемые действия	Формируемые умения	Осуществляемые действия	Формируемые умения
I этап урока								
Исследовательское задание 1								
II этап урока								
Исследовательское задание 2								
III этап урока								
Исследовательское задание 3								

Формирующий эксперимент состоял в том, что педагоги обучались проектированию урока на основе шаблона технологической карты урока Г.Л. Копотевой, И.М. Логвиновой. По завершении обучения было проведено итоговое анкетирование с использованием того же задания, что и на этапе констатирующего эксперимента. Однако оно было скорректировано по сравнению с тем, которое педагоги выполняли до обучения: теперь вместо тезисного плана-конспекта урока им предстояло разработать технологическую карту урочного занятия на основе шаблона Г.Л. Копотевой, И.М. Логвиновой (задание № 2). Критериальная база для оценивания использовалась, естественно, та же, что и на входной диагностике: необходимость отразить разворачивание деятельностной учебной ситуации, использование исследовательских методов обучения, а также формирование всех групп универсальных учебных действий на каждом этапе урока.

Организационные условия выполнения задания также повторяли процедуру входной диагностики: группы постоянного состава; регламентирование сроков выполнения задания по времени; оформление технологической карты в электронном виде с последующей распечаткой для анализа; использование перечня универсальных учебных действий в бумажном или электронном виде; оценивание группового, а не индивидуального продукта (технологической карты урока), вне зависимости от вклада каждого члена группы в его разработку. Участниками курсов в итоге были разработаны 48 технологических карт уроков. Таблица 4 отражает результаты выполнения данного задания:

Таблица 3. Результаты выполнения задания № 2 после обучения (n=360)

Оценки	Количество респондентов (чел.)	%
3	90	25%
2	112	31%
1	141	39%
0	17	5%

После проведения анализа качества разработанных проектов уроков в форме технологической карты на основе шаблона Г.Л. Копотевой, И.М. Логвиновой, мы осуществили статистическую обработку полученных данных, а затем сопоставили их с результатами выполнения задания до обучения. Итоги данного сравнения представлены в следующей диаграмме:

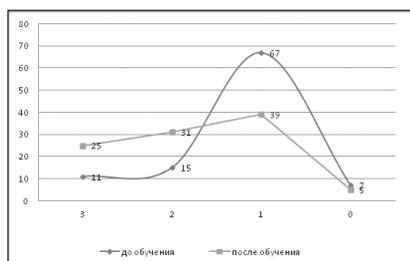


Диаграмма 1. Сравнительные результаты выполнения заданий на этапах констатирующего и формирующего экспериментов

Сопоставление полученных данных констатирующего и формирующего экспериментов продемонстрировало, что:

- количество педагогов, овладевших методикой описания хода урока с использованием шаблона технологической карты Г.Л. Копотевой и И.М. Логвиновой, выполнивших все условия задания безошибочно (использован деятельностный подход и исследовательские методы обучения, формирование всех групп результатов в соответствии ФГОС) выросло по итогам экспериментального обучения на 14 % (с 11% до 25%);

- количество педагогов, сделавших это почти безошибочно тоже выросло – на 16% (с 15% до 31%);
- серьёзно сократилось – на 28 % (с 67% до 39%) – число учителей, фиксирующих развитие деятельностной учебной ситуации, использование исследовательских методов обучения и формирование всех групп результатов освоения основной образовательной программы (предметных, метапредметных и личностных) фрагментарно, эпизодично;
- хоть и незначительно – на 2% (с 7% до 5%), но всё же сократилось число тех, кто не справился с описанием урока при выполнении всех условий задания.

Как видим, полученные данные убедительно подтвердили наше предположение о том, что шаблон технологической карты Г.Л. Копотевой, И.М. Логвиновой, в котором генерированы важнейшие признаки системно-деятельностного подхода и фиксация процесса формирования всех групп результатов освоения основной образовательной программы (предметных, метапредметных и личностных), эффективно способствует использованию исследовательских методов обучения, объединяя все эти компоненты в единую методологическую целостность.

Литература:

1. *Атанов Г.А.* Деятельностный подход в обучении. – Донецк: «ЕАИ-Пресс», 2001. – 160 с.
2. *Белых С.Л.* Управление исследовательской активностью ученика: методическое пособие для педагогов средних школ, гимназий, лицеев / Комментарии А.С. Саввичева. Под ред. А.С. Обухова. – М.: Журнал «Исследовательская работа школьников», 2007. – 56 с.
3. Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: сборник статей / Под общей редакцией А.С. Обухова. – М.: НИИ Школьных технологий, 2006.
4. *Копотева Г.Л.* Методическая система проектирования урока, реализующего системно-деятельностный подход // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – № 2 (38), т.2. – С. 75–96.
5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. *Логвинова И.М.* Практика проектирования и реализации модульных программ дополнительного профессионального образования руководителей школ // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – № 2 (38), т.2. – С. 96–105.
7. Примерная основная образовательная программа НОО. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922>
8. Примерная основная образовательная программа ООО. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938>
9. ФГОС НОО. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922>
10. ФГОС ООО. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938>
11. Формирование универсальных учебных действий в основной школе / Под. ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.

Сергей Михайлович Зверев

*кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва
e-mail: appassionata2005@yandex.ru*

Введение педагога в методологическую культуру проектной и исследовательской деятельности: рефлексия, понимание, программирование

Аннотация. В статье выстраивается оппозиция двух разных онтологических оснований понимания проектной деятельности. С одной стороны, в фокусе нормативно-деятельностной трактовки в качестве конструктивно-технологического средства развития систем и содержания образования. С другой стороны, в фокусе антропологического подхода как средства развития субъектности с использованием рефлексивных форм профессионального сознания педагога, что и обуславливает механизм раскрытия человеческого потенциала.

Ключевые слова: проектная деятельность, субъектность, категориальный анализ, рефлексия, инновационное образование и проектирование, норма.

Sergey Zverev

*PhD (Pedagogical Sciences), Leading Researcher, Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow
e-mail: appassionata2005@yandex.ru*

Introduction of the teacher in the methodological culture of design and research activities: reflection, understanding, programming

Annotation. The article lays out the opposition of two different ontological grounds for the understanding of project activities. On the one hand, in the focus of normative and activity-oriented training as a constructive technological means of developing systems and content of education. On the other hand, in the focus of the anthropological approach as a means of developing subjectivity with the use of reflexive forms of the teacher's professional consciousness, which determines the mechanism for the disclosure of human potential.

Key words: project activity, subjectivity, categorical analysis, reflection, innovative education and design, norm.

Краткий ретроспективный взгляд на недавнее прошлое позволяет ответственно утверждать, что реформы отечественного образования – в своих

идеальных устремлениях – суммировались в идеологии инновационного образования, где главную роль стало играть проектирование, распространяясь в различных смысловых, организационных, предметных и технологических границах. Образование становится проектирующим и проектно организованным. Такие понятия, как проектный замысел, проектное решение, проектные технологии, модель, инновация, прототип, прецедент и др., объединенные категорией «проектная деятельность», требовали категориального мышления в понимании и организации развития многообразия направлений проектирования. Острота этого вопроса, на наш взгляд, связана со стихийно идущим процессом осознания профессиональными педагогическими работниками новой проектной реальности, когда она недостаточно определена в своих границах, расплывчата в своем содержании. Все это приводит к путанице в употреблении понятий. В конечном итоге негативным образом влияет и на педагогическую практику.

В данной работе мы постарались изложить опыт категориального анализа проектной деятельности в фокусе антропологического подхода (знания). Мы также надеемся, что статья войдет в состав необходимого ядра объяснительных методологических схем инновационного проектирования в образовании.

Представление о том, что категория деятельности играет, образно говоря, «главную роль» в понимании и организации проектирования, утвердилось в педагогике, примерно, в начале второй половины XX века. Причем речь идет о методологической редакции введения этой категории в рамках теоретико-деятельностного подхода, с привлечением логического и онтологического анализа в контексте моделирования идеального знания о деятельности. Педагогам было весьма удобно пользоваться введенными всеобщими правилами проектирования, независимыми от предметности [2, 3, 10 и др.]. И это понятно, поскольку эта категория, пребывая в ранге всеобщей и предельной абстракции, своей объяснительной мощью «накрывала» всю сферу образования. Логически безупречной в своей простоте и понятности была и основная формула, отражавшая нормативный характер деятельности. Она выглядит как отношение нормы (N) к реализации (R): N/R . Осознавали, что деятельность, выстраиваемая на нормативных основаниях, имманентно содержит организационный и технологический потенциал, позволяющий решать любые проектные задачи. В итоге деятельность стала чуть ли не единственно верной единицей эпистемической картины проектирования в образовании. Все это не могло не привести к убеждению, что опираясь на эту категорию, соединяя в себе ее нормативность, «эмпирическую достоверность с теоретической глубиной и методологической

конструктивностью» [12, с. 49], только и можно обеспечить поступательное развитие образования. Это прочитывалось и употреблялось во множестве разных понятийных и смысловых редакциях: и как предмет гносеологического анализа; и как онтология человеческого существования; и в качестве предмета управления; и как ценность и т.д. [12]. И в этой почти революционной ситуации педагогическому сообществу необходимо было самоопределиться – в какой системе категориальных измерений теперь осуществлять проектирование (нам представляется, что деятельностный подход для педагогов стал руководством к действию после публикации статьи Э.В. Ильенкова «Школа должна учить мыслить» [5]). И прикрепление произошло, – к наиболее мощной из всех известных теорий по своим конструктивным особенностям, – системно-деятельностным представлениям и одним из векторов – нормативно-деятельностному подходу [6, 10, 14]. Произошло то, что мы и сегодня видим – все виды проектирования строятся именно по этим лекалам. К чему это привело, – к неустрашимой до сих пор подмене онтологии человека деятельностной онтологией. Забегая вперед, – уже в наши дни, отметим, что об этом говорится, например, и во всех Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). И начального, и основного, и среднего полного общего образования. Так, например, в «Общих положениях» этих стандартов недвусмысленно заявляется: «В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход», обеспечивающий и «переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования» (начальное общее образование); и «проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования» (основное общее образование) [13]. Истоки же появления в ФГОС «деятельностного подхода» легко обнаруживаются при анализе материалов самого первого «Проекта Федерального компонента Государственного Образовательного стандарта Общего образования» [8]. В нем 127 раз употребляется в разных словоформах термин «деятельность». По всему тексту разбросаны фразы о «деятельностном характере образования», или: «Все требования задаются преимущественно в деятельностной форме» и т.п. Причем, в первом проекте еще не было формулировки «В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход».

Таким образом, категория «деятельность» ставшая как бы «сущностью» человека, основательно укоренилась в сознании работников сферы образования, проникла во все программно-нормативные документы, заняла центральное место в профессионально-педагогическом языке и мышлении.

На наш взгляд, этот сдвиг – к технологической – деятельностной определенности – произошел как раз на мировоззренческом уровне, придав мощный импульс построению проектной деятельности. Для всех стало очевидным, что необходимо ориентироваться на универсальные нормы проектирования. Задача состояла лишь в том, чтобы максимально приблизить индивидуальный способ человеческой деятельности к нормативному, т.е. универсальному, иначе он являлся деятельностным весьма условно, поскольку «страдал» психологизмами. Человек с его эмоциями и побуждениями стал выступать главной «помехой» в проектировании. Повсеместно стали создавать проекты систем образования, в которых мы начинаем видеть процессы, функциональную структуру, вокруг чего все организуется и т.д., только не замечаем самого человека. Он может быть совершенно излишним. В категории «система деятельности», по сути, нет места для человека, и он упоминается в качестве либо «человеческого фактора», либо, функционального элемента в структуре системы. Попытки же разрешить эту антиномию «человек VS система» ни к чему не приводили. И не могли привести в стоянии на теоретико-деятельностных основаниях проектирования в образовании и его нормативном оформлении.

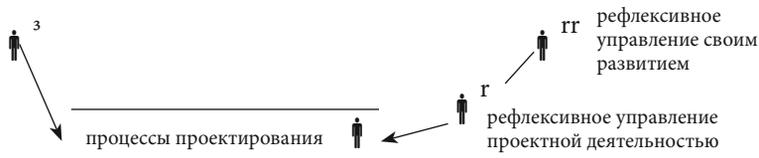
Как же в такой ситуации разрешается это противоречие?

Мы говорим о таком проектировании, когда формируется сам субъект, чтобы быть и механизмом, и предельной ценностью. Но как оба эти качества согласуются между собой? Они обнаруживаются в фокусе антропологического подхода, где «человек есть воплощенная деятельность» (В.И. Слободчиков) с развитой культурой рефлексивного мышления в условиях развертывания проектной деятельности как совместно с другими, так и индивидуально [1, 6, 11]. И здесь общее концептуальное положение состоит в том, что субъектность педагога проявляется, когда он:

- определяет ценности, сам формирует образы будущего, сам строит замыслы и далее переводит их в цели и структуру деятельности;
- как «внутренний» элемент деятельности, овладев формами рефлексивного мышления, выходит за ее границы и следит за реальными изменениями в ее структуре;
- за счет того, что непосредственно сам строит структуру и организует деятельность, мысленно по необходимости отождествляет себя с ней и тем самым строит свою онтологию.

Такое понимание позволяет педагогу относиться к проектной деятельности, как к процессу, с одной стороны, независимому от самого себя и управляемому, а с другой, – подчиняющему себе самому (см. схему 1).

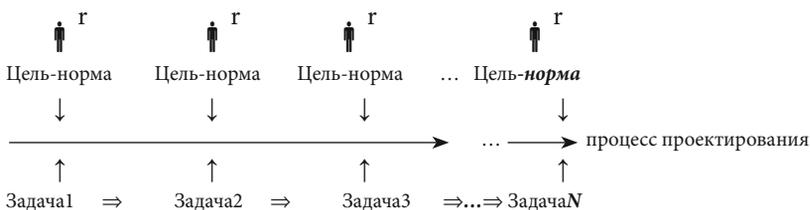
Схема 1



Свою онтологию педагог задает следующим образом: во-первых, путем формирования собственного проектного замысла (\uparrow^3); во-вторых, через «допуск себя исполнителем как бы внутрь» проектной деятельности (\uparrow), в-третьих, в рефлексии начинает управлять как проектированием (\uparrow^r), так и определять содержание своего собственного профессионального развития (\uparrow^{rr}). Это и дает возможность педагогу самому определять и содержание своей профессиональной деятельности, и строить проекты ее развития. Проектная «смелость» в образовательных замыслах педагога с антропологической точки зрения заключается в том, что он может раздвинуть границы своей деятельности сколь угодно широко, выстраивая свой собственный мир [4, 6].

Итак, мы хотим еще раз зафиксировать тезис: категория деятельности, прежде всего, «видит» процесс проектирования и оценивает его через связку: «цель-норма», благодаря чему и сохраняется деятельностная детерминация субъекта. Процесс проектирования, конечно, может фиксироваться посредством рефлексии, но связь между поэтапно решенными задачами опять-таки определяется их очередностью по отношению к конструкции «цель-норма» (см. схему 2).

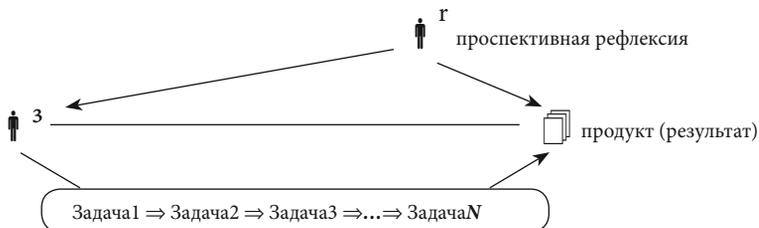
Схема 2



После каждого соотнесения в рефлексии (\uparrow^r) решенной задачи с целью-нормой, – проводится оценка состояния процесса проектирования, прежде всего, по соответствию этой связки внутренней структуре решаемых

задач (можно брать и другие элементы процесса). Вместе с тем, наряду с последовательным соотносением решенных задач с замыслом (на базе рефлексивных форм мышления) – можно отвлечься от последовательности их решения и «видеть» уже состояние будущего продукта (результата), который и создается совокупностью решенных задач (см. схему 3).

Схема 3



Следовательно, владение рефлексивными формами профессионального сознания необходимо как управление процессом проектирования. Благодаря подобному механизму можно устанавливать совершенно определенные связи между различными состояниями процесса проектирования. Например, соотносить концепцию проекта с научными подходами и проектируемые дидактические средства с нормативными; определять новое содержание образования в фокусе предписаний образовательного стандарта и т.п. Здесь уместно также обратить внимание на то обстоятельство, что проектирование может идти не нормативно: «По ходу актуализации индивид выбирает и комбинирует элементы парадигматики в соответствии с целью, развертывая *уникальный и творческий* акт мышледействия» [14, с. 397]. Именно поэтому «любой процесс деятельности, любой интеллектуальный процесс и нормирован и креативен одновременно» [14, с. 397].

Таким образом, исходя из этого положения, проектирование может выступать в двойном виде: а) как форма, вмещающая в себя человека в качестве элемента деятельности; б) как форма, принадлежащая субъекту, когда проектная деятельность представлена в индивидуализированном виде и не может воспроизводиться нормативно, но может транслироваться в качестве личного опыта в рефлексивном пространстве коллективного дискурса в процессе решения проектных задач. Это происходит в случаях инновационного поиска и реализации авторских замыслов. Здесь нормы и поисковый характер проектирования являются «*взаимодополняющими* факторами, которые создают «запас надежности» мышледеятельности в изменяющихся ситуациях» [14, с. 405].

Это означает, что педагог каждый раз за счет рефлексивных форм профессионального сознания может «нести» на себе как новые, так и разные структуры деятельности. Тем самым «воспроизводить» свою индивидуальность бесконечное множество раз. Пределом, к которому стремится этот тип бесконечности, является сам педагог. Это еще раз подчеркивает, что не конструкция «цель-норма», но замысел, выражая субъектность, движет проектированием. Здесь форма деятельности индивидуализирована [12].

В этом случае объективно заданная цель с помощью форм рефлексивного сознания переводится педагогом из абстрактной в личностно-смысловую форму, характеризующую проектирование с точки зрения его индивидуальной процессуальности и культурной значимости. И только потом уже в качестве деятельностной структурности. Здесь допустимы разные иллюстрации этой мысли. Например, в образовательных учреждениях в ходе проектирования целью может быть производство конкретных проектных продуктов, а замыслом – выращивание профессионально-педагогических кадров, развитие своей коллективной субъектности, – как движение культурного профессиогенеза. Исходя из этого примера, можно говорить о проектировании, как о противоречивом процессе, когда он может, с одной стороны являться для педагога ценностью, что позволяет ему сохранить свою субъектность, а с другой – выступать в форме отчужденных, обезличенных форм деятельности. В философии подобная ситуация исторически ставится как проблема нахождения сущности человека, определяемой через «признание свободы коренным свойством личности...» [7, с. 87]. В антропологии образования этот вопрос решается в особом разделе – антропопрактике, – практике становления «собственно человеческого в человеке» через ряд системообразующих принципов – принцип развития, принцип со-бытийности, принцип субъектности, принципы природо-, культуро-, социообразности (В.К. Рябцев, В.И. Слободчиков).

Именно наличие пространства онтологического самоопределения и реализация проектирования с использованием рефлексивных форм профессионального сознания, позволяет педагогу сохранить свою субъектность, что и обуславливает деятельность в качестве механизма раскрытия человеческого потенциала.

В таком случае деятельность понимается нами как антропологическая категория, направляющая проектирование в качестве построения потенциально возможного пространства многообразных деятельностей. В этом и есть главный его смысл – раскрытие неочевидных ресурсов человека, обогащение ресурсной базы разных видов деятельности [6, 11, 12].

Таким образом, мы постарались ввести важнейший антропологический принцип: в профессиональной деятельности педагога проектирование должно быть всегда субъектно, обеспечивая развитие потребности и способности к самодетерминируемому, самоорганизуемому, саморегулируемому и самоконтролируемому профессиональному развитию.

Литература:

1. *Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления: Автореф. дисс. ... д. психол. н. – М., 2000. – 44 с.
2. *Бермус А.Г.* Методологическая инфраструктура проектирования в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://viperson.ru/wind.php?ID=389066>.
3. *Громько Ю.В.* Проектирование и программирование развития образования. – М.: Московская академия развития образования, 1996. – 546 с.
4. *Зверев С.М.* Проблемное поле антропологии образования. Методологические заметки // Психология обучения. – 2010. – № 11. – С. 4–19.
5. *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить // Народное образование. – 1964. – № 1. – С. 1–16.
6. Исследование и проектирование содержания дополнительного профессионального образования (теоретико-методологические основания): коллективная монография / Под ред. С.М. Зверева, В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева. – М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. – 393 с.
7. *Мотрошилова Н.В.* Ориентация новой личности и их выражений в философии человека XVII столетия // Историко-философский ежегодник. – М.: Наука, 1986. – 302 с.
8. Проект Федерального компонента Государственного Образовательного стандарта Общего образования». [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.mccme.ru/edu/oficijos/standarty/2002/pismo1.htm>.
9. Проектирование в образовании: Проблемы, Поиски, Решения: Материалы научно-практической конференции 1994 г. Института педагогических инноваций РАО. – М.: Институт педагогических инноваций, 1994. – 104 с.
10. Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология). – М.: «Стройиздат», 1975. – 527 с.
11. *Рябцев В.К. Ряшина В.В.* Проектирование программ профессионального развития педагогов (Части 1 и 2) // Психология обучения. – 2010. – № 8. – С. 97–98; № 9. – С. 87–100.
12. *Слободчиков В.И.* Деятельность как антропологическая категория (о различении онтологического и гносеологического статуса деятельности) // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 48–58.
13. ФГОС начального общего образования (1-4 классы). Утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357. ФГОС основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.
14. *Щедровицкий Г.П.* Нормативно-деятельностный подход в исследовании интеллектуальных процессов // Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – М.: Наследие ММК, 2005. – С. 391–419.

Полина Викторовна Смирнова

*кандидат психологических наук, доцент Департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва
e-mail: polina_frolova@hotmail.com*

Юлия Александровна Серебренникова

*кандидат педагогических наук, доцент Департамента методики обучения Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва
e-mail: serebr@gmail.com*

Сопровождение будущими педагогами исследовательской деятельности младших школьников в университетской школе МГПУ

Аннотация. В статье представлен опыт применения рефлексивно-деятельностного подхода к подготовке будущих педагогов к руководству исследовательской деятельностью младших школьников в университетской школе Московского городского педагогического университета. Изложены теоретические основания и представлено описание эмпирического этапа исследования процесса приобретения студентами-бакалаврами важных трудовых функций, ориентированных на развитие познавательных интересов и когнитивных способностей младших школьников.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, младшие школьники, профессиональная подготовка педагога, университетская школы МГПУ, бакалавры, рефлексивно-деятельностный подход.

Polina Smirnova

*Ph. D. (Psychology), docent of Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology of education of Moscow City University, Moscow
e-mail: polina_frolova@hotmail.com*

Julia Serebrennikova

*Ph. D. (Pedagogy), docent of Department of teaching methods of Institute of Pedagogy and Psychology of Education of Moscow City University, Moscow
e-mail: serebr@gmail.com*

Leading of future school teachers younger schoolchildren's research and project activity in the university school of MCU

Annotation. The article presents the experience of future primary school teachers leading the research and project activity of younger schoolchildren in the university school of MCU in the

conditions of application of reflexive-activity approach to professional training. There are theoretical bases and empirical results of the research.

Key words: research activity; primary schoolers; professional education of future teachers; university school of MCU, reflexive-activity approach; students.

Реалии современной жизни и сегодняшнего запроса к образованию диктуют необходимость в пересмотре системы профессиональной подготовки будущего педагога. Одним из эффективных инструментов модернизации современного педагогического образования является рефлексивно-деятельностный подход.

Рефлексивно-деятельностный подход подразумевает включение студента в реальную профессиональную педагогическую деятельность под руководством опытного университетского преподавателя-наставника. Кроме того, такой подход к профессиональному обучению будущих педагогов дает студенту возможность не только осваивать базовые трудовые функции непосредственно на практике, но и осуществлять рефлекссию своих действий.

Приверженцы деятельностной парадигмы в образовании (В.К. Зарецкий, Н.Г. Алексеев и др.), рефлексивного подхода и эмпирических теорий обучения взрослых (Л. Андресен, П. Джарвис, Д. Колб, М. Ноулз, А. Роджерс, Р. Фрай и др.) не раз указывали на то, что разнообразный опыт динамично развивающегося профессионала подвергается постоянной рефлексии и определяет индивидуальный путь обучения.

Опыт традиционной лекционно-семинарской университетской работы со студентами не позволяет реализовать данную задачу даже с применением кейсовых заданий.

Проведенное ранее нами исследование по выявлению психологических характеристик становления профессиональной идентичности на примере профессии «психолог» [3] показало, что уровень рефлексии заметно возрастает не столько в ходе вузовской подготовки, сколько с началом профессиональной деятельности.

В рамках реализации рефлексивно-деятельностного подхода директором Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ профессором А.И. Савенковым было организовано обучение студентов-бакалавров третьего, четвертого и пятого курсов на базе университетской школы по типу интернатуры. В эксперименте были рассмотрены учебные дисциплины, посвященные организации проектно-исследовательской деятельности детей начальной школы, которые требуют именно практико-ориентированного подхода в освоении. Подготовка будущего педагога к исследовательскому и проектному обучению школьников проводилась в процессе

непосредственного участия студентов в реальной работе со школьниками под руководством опытного преподавателя. Такой подход к обучению в высшей школе носит название «рефлексивно-деятельностный». Он базируется на синтезе идей компетентностного, личностно-деятельностного и рефлексивного подходов. В университетской школе была создана базовая кафедра экспериментальной и клинической педагогики. Учителя начальных классов, параллельно проходили обучение по реализации деятельности, направленной на развитие исследовательских способностей школьников. Для учителей были организованы периодические тренинги с применением методов «кейс-стади» и «круглый стол».

Под рефлексивно-деятельностным подходом к профессиональному обучению будущих педагогов мы понимаем особый подход к обучению, предполагающий включение студента в реальную педагогическую работу, где он осваивает базовые трудовые функции непосредственно на практике с опорой на рефлексию своих действий. Рефлексия понимается в данном случае традиционно, как способность мышления обращаться на себя; как способность к самонаблюдению и анализу своих действий, способность к саморазвитию, благодаря чему будущий педагог приобретает способность к профессиональному самосовершенствованию. Именно рефлексия позволяет расширить сознание настолько, что у обучаемого появляется возможность выйти за те рамки, которые заданы сегодня традиционным обучением. Таким образом, студенты становятся не пассивными исполнителями практических заданий, а активными участниками процесса своего профессионального развития. Деятельность преподавателя в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к обучению также меняется: первоначально он становится наставником будущих педагогов, организующим и регулирующим их совместную с детьми деятельность; со временем, с повышением профессиональной самостоятельности студентов, роль преподавателя меняется на позицию консультанта. Рефлексивно-деятельностный подход создает реальные возможности для того, чтобы студент в процессе непосредственного участия в реальной работе со школьником под руководством опытного преподавателя приобретает необходимый профессиональный опыт, имеет возможность задуматься над причинами собственных успехов, ошибок и неудач. На основе этого, может корректировать свои представления о профессии, исправлять возникающие ошибки и стараться не допускать их в будущем [3].

Предлагаемая программа рефлексивно-деятельностной модели подготовки будущих педагогов строилась в соответствии с методикой исследовательского обучения А.И. Савенкова [1; 2]. Работа по когнитивному развитию

детей в процессе исследовательской и проектной деятельности выстраивалась из нескольких взаимосвязанных между собой блоков:

1. Теоретический блок учебного курса «Исследовательская и проектная деятельность школьников».

2. Тренинг исследовательских способностей – специальные занятия по приобретению учащимися знаний, умений и навыков исследовательского поиска: видеть проблемы; ставить вопросы; выдвигать гипотезы; давать определение понятиям; классифицировать; наблюдать; проводить эксперименты; делать умозаключения и выводы; структурировать материал; готовить тексты собственных докладов, объяснять, доказывать и защищать свои идеи.

3. Самостоятельная исследовательская практика студентов.

А) знакомство учащихся с понятием «исследование»;

В) проведение с учащимися мини-исследований;

С) проведение учащимися под руководством студента самостоятельных исследований и выполнение творческих проектов с учетом интересов школьников.

4. Мониторинг исследовательской деятельности учащихся, организация мероприятий, необходимых для управления процессом решения задач исследовательского обучения (конференции, защиты исследовательских работ и творческих проектов и др.).

Практическую работу студентов в школе предваряли занятия в университете в рамках курса «Психология развития исследовательских способностей». В начале учебного года для студентов был организован инструктаж в университете и на базе школы посредством изучения методической литературы, работы на проблемных лекциях А.И. Савенкова и затем в рамках практических консультаций с преподавателями-доцентами.

Затем за каждым студентом закрепляли 1-2 или более школьников для непосредственной практической работы по развитию исследовательских способностей и включению в исследовательскую практику.

Рефлексивно-деятельностный подход в обучении предполагал регулярное проведение рефлексивных дискуссий с преподавателем-куратором (все время сопровождающим студентов в школе) и студентами-коллегам, обсуждение того, что получилось и не получилось. В завершении учебной работы в ходе семестра проводилось рефлексивное обсуждение со студентами итогов работы по реализации педагогического сопровождения исследовательского обучения младших школьников. Каждый студент письменно заполнял рефлексивный отчет, в рамках которого анализировал полученный опыт работы по следующим параметрам: работа в команде

с другими студентами, работа с учителями начальной школы, работа с преподавателями университета на базе школы, работа с учениками начальной школы. Обучающиеся описывали приобретенные навыки в ходе работы в университетской школе и основные трудности, с которыми пришлось столкнуться, формулировали свои пожелания и предложения по организации будущей обучающей работы студентов на базе университетской школы. По пятибалльной шкале предлагалось оценить следующие навыки: готовность действовать в ситуации неопределенности; готовность идти на риск при решении профессиональных задач; умение работать в команде; исследовательская компетентность.

Обобщим полученные ключевые рефлексивные данные. На вопрос «что мне дал опыт работы в команде с другими студентами», в подавляющем большинстве будущие педагоги отметили, что работа в команде с людьми, которые имеют иные взгляды, другие знания очень способствовала умению мыслить в другом направлении, искать компромиссы, обмениваться опытом и методиками. Сплочение внутри группы способствовало тому, что студенты научились грамотно распределять обязанности, формулировать собственные мысли. Также значимо, что каждый из студентов увидел долю вклада в общую командную педагогическую работу.

Кроме того, студенты-бакалавры наблюдали, как работает учитель начальных классов в реальной жизни, с какими трудностями сталкивается и как справляется с ними.

Несмотря на то, что основная задача вынесения учебных вузовских курсов на базу школы состояла в обучении будущих педагогов способам организации исследовательской деятельности учащихся начальной школы, для некоторых студентов это стал один из наиболее значимых опытов, полученных в ходе практической работы в школе. К завершению обучения в вузе по программе бакалавриата многие студенты обнаруживают, что именно практической работы с детьми им не хватает в ходе обучения. Приведем отзыв одной из студенток: «... это был первый полноценный опыт взаимодействия с детьми. Я научилась лучше их понимать, разбираться в их интересах и общаться с ними на одном языке. Практики нам не хватает. Именно практика даёт понять студентам педагогического вуза, верную ли они выбрали для себя карьеру».

Несмотря на то, что в ходе работы в университетской школе студенты научились правильно оформлять исследовательские и проектные работы с разными учениками, нестандартно мыслить, отточили лидерские навыки, стали более ответственно подходить к общему делу, повысили свою собственную исследовательскую компетентность, они столкнулись и с определенными трудностями. Все трудности, с которыми столкнулись студенты

в ходе учебной работы, можно свести к следующим категориям: нечеткое понимание содержания предстоящей деятельности; возрастные особенности младших школьников (быстрая потеря интереса, внимания, дисциплина, частые пропуски из-за болезни); необходимость работать в жестких временных рамках (45 минут урока).

В завершении студенты оценивали по пятибалльной шкале следующие профессиональные умения: готовность действовать в ситуации неопределенности; готовность идти на риск при решении профессиональных задач; умение работать в команде; собственная исследовательская компетентность. В основном, студенты присвоили данным профессиональным умениям высшие ранги (4-5 баллов). Отметим, что в меньшей степени студенты оценили свою готовность идти на риск при решении профессиональных ситуаций.

Подводя итоги обучения студентов педагогическому сопровождению исследовательской деятельности младших школьников на базе университетской школе обозначим некоторые выводы. Студенты, курируя работу своих подопечных, помогли им пройти весь путь исследователя – от постановки проблемы до защиты выполненной работы. Формирование рефлексивного мышления и его развитие становится особо важной задачей на каждой ступени образования в целом и в особенности на этапе профессионального образования будущих педагогов.

Младшие школьники представляли результаты своей работы на внутришкольном фестивале. Ежегодно будущие педагоги со своими мини-группами детей принимают участие во Всероссийском конкурсе исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – Исследователь!» и городском конкурсе проектных и исследовательских работ учащихся школ и колледжей «Ярмарка идей» [4].

Не трудно заметить, что обучение студентов в рамках рефлексивно-деятельностного подхода создает условия для формирования у будущих педагогов компетенций, наиболее востребованных современным рынком труда. То, что сегодня называют «future skills»: общие исследовательские умения и навыки; критическое мышление; коммуникативные навыки; навыки командной работы; творческий подход к делу; навыки работы в ситуациях неопределенности и риска. По итогам обучения мы видим, что студенты становятся не пассивными исполнителями практических заданий, а активными участниками самого процесса собственного профессионального развития.

Проведённый эксперимент позволил не в теории, а на практике обучать студентов руководству исследовательской и проектной деятельностью детей. В результате эксперимента студенты показали высокий уровень

готовности к руководству исследовательской и проектной деятельностью детей, сформировав в творческом взаимодействии с детьми ряд профессиональных компетенций в полном соответствии с требованиями ФГОС ВО, а у учащихся сформировались такие новые качества, как инициативность, творчество, конструктивность, целеустремленность, гибкость.

Литература:

1. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М.: Ось-89, 2006. – 479 с.
2. Савенков А.И. Путь в неизведанное: Развитие исследовательских способностей школьников: Методическое пособие для школьных психологов. – М.: Генезис, 2005. – 203 с.
3. Савенков А.И., Серебренникова Ю.А. Формы и методы обучения будущих педагогов начальных школ руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников // Деятельностная педагогика и педагогическое образование: сборник докладов участников IV Международной конференции ДППО2016 / Под общей редакцией А.В. Боровских. – Воронеж: ООО «Мак Пресс», 2017. – С. 87-89.
4. Савенков А.И., Афанасьева Ж.В., Богданова А.В., Кривова В.А., Серебренникова Ю.А. Тьюторское сопровождение школьников в исследовательской деятельности // Начальная школа. – 2016. – № 9. – С. 70–75.
5. Смирнова П.В. Психологические характеристики становления профессиональной идентичности на примере профессии «психолог»: Дисс. ... к. психол. н., 19.00.13. – М., 2006.

Елена Борисовна Колосова

*старший преподаватель кафедры психологической антропологии Института детства
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва
e-mail: lencol@mail.ru*

Елена Владимировна Жукова

*ассистент кафедры психологической антропологии Института детства
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва
e-mail: ev.zhukova@mpgu.edu*

Опыт реализации курса «Технология личностного развития» в процессе освоения студентами-бакалаврами педагогической профессии

Аннотация. Подготовка будущих педагогов начальной школы включает в себя освоение различных дисциплин психолого-педагогического цикла, одной из которых является курс «Технологии личностного развития». В рамках курса студенты самостоятельно формулируют образовательный замысел, который реализуют в процессе педагогической практики. Одним из ключевых компонентов замысла является его исследовательская направленность. Учебное исследование дает студентам возможность получить опыт построения индивидуальной образовательной траектории. А также побуждает студентов расширить область социального взаимодействия.

Ключевые слова: профессиональное становление, студенты-бакалавры, педагогическая профессия, образовательный замысел, участники образовательных отношений, индивидуальная образовательная траектория, образовательная навигация, технологии личностного развития.

Elena Kolosova

*Senior Lecturer at the Department of Psychological Anthropology of Institute of the childhood,
Moscow pedagogical state university, Moscow
e-mail: lencol@mail.ru*

Elena Zhukova

*Assistant at the Department of Psychological Anthropology of Institute of the childhood,
Moscow pedagogical state university, Moscow
e-mail: ev.zhukova@mpgu.edu*

The experience of the subject “The Methods of self-development” in Higher Teacher Training

Abstract. Bachelor students of the specialty “Teacher of primary classes” study a lot of subjects about pedagogy and psychology. One such subject is “The Methods of self-development”. On that course

students think about their purposes of education. The course involves research activities. Students get more information about themselves, get to know how communicate in different situations and check it out in practice at school.

Key words: professional development, bachelor students, education, purpose of education, participants of educational relations, individual educational needs, educational navigation, methods of self-development

Современный выпускник педагогического университета, молодой специалист и начинающий педагог оказывается в достаточно сложной ситуации «вхождения» в профессию. Помимо традиционного требования к высокому уровню предметных знаний, понимания психологических особенностей школьников, умения построить диалог с родителями и коллегами-педагогами, уверенного владения информационными технологиями, учитель начальных классов сталкивается с необходимостью успешного включения в учебную деятельность детей самых разных категорий: школьников с ограниченными возможностями здоровья, мотивационно одаренных обучающихся, детей из семей мигрантов, слабо владеющих русским языком и являющихся носителями другой культуры, ребят, которые воспитываются в приемных семьях. Кроме того, в современной образовательной ситуации часть родительского сообщества ориентирована на реализацию семейной формы получения образования. Педагогическая работа с такими «особыми» детьми подразумевает дополнительные компетенции учителя, в частности, понимание специфики каждой из перечисленных категорий, умения видеть самому и раскрывать перед ребенком образовательные перспективы, ресурсы и возможности. А значит, самому педагогу владеть культурой самообразования, то есть, осознанного выстраивания индивидуальной образовательной траектории. Неотъемлемой составляющей такой культуры, на наш взгляд, является исследовательская компетентность будущего педагога.

С одной стороны, учебный процесс отечественного университетского образования традиционно включает в себя компонент обязательных индивидуальных и групповых исследований: курсовых, выпускных квалификационных работ; участия в студенческих конференциях, круглых столах и т.п. В то же время прикладное педагогическое образование зачастую ориентировано на глубокое освоение предметных и методических областей, а опыт собственно исследовательской линии оказывается отчужденным, избыточным, не связанным в сознании студентов с их индивидуальным образовательным запросом, не обусловленный и не влияющий на их будущую профессиональную направленность.

В этой связи процесс подготовки будущих педагогов, с нашей точки зрения, оптимально организовать таким образом, чтобы опыт учебного

исследования, поисковая деятельность включали в себя ответы на актуальные запросы обучающихся и были связаны с педагогической действительностью, явленной им в ходе прохождения практики (в условиях образовательных организаций). Рассмотрим вариант работы с индивидуальными образовательными запросами студентов на примере дисциплины «Технологии личностного развития» [5-7], которая реализуется в вариативной части учебного плана на разных факультетах Московского педагогического государственного университета с 2014/2015 учебного года (подробнее о целях, ценностях и путях реформирования педагогического образования: см. [4]).

Курс посвящен вопросам самоорганизации, является частью прикладного психолого-педагогического цикла разных программ высшего педагогического образования. В рамках дисциплины рассматриваются вопросы постановки жизненных целей, образовательных и профессиональных смыслов, возможных путей и стратегий их достижения, анализу инструментов планирования, педагогической самоподдержки, практикам самообразования [2; 3]. Одним из ключевых, сквозных вопросов курса является обсуждение ряда тем, связанных с профессиональным портретом современного учителя.

Студентам было предложено представить «идеального учителя», подумать, на какие характеристики в педагоге они обращают внимание в первую очередь (рис. 1).

В контексте курса ставится вопрос, как соотносятся между собой декларативные (перечисленные в нормативно-правовых документах, например, в профессиональном стандарте «Педагог» [2; 3] компетенции учителя и реальные, личностные и профессиональные качества, помогающие специалисту реализовываться в практической педагогике. На первом этапе студенты обращаются к личному и групповому опыту, формулируют собственные представления о ресурсах педагога-практика. В первичных разработках «образовательной навигации» педагога представлено перечисление людей (специалистов-профессионалов, к которым они могут обратиться), мест (в которых они могут работать или повысить свою квалификацию), методов работы, также составление «базы» основной литературы.

На этом этапе было важно создать для студентов ситуацию, при которой они задумаются о способах достижения своего образовательного замысла. В процессе организованной дискуссии группами студентов были выбраны наиболее важные критерии для становления их в качестве профессионалов, далее критерии были проранжированы каждым из студентов исходя из его личных представлений (см. рис. 2).

Студенты сопоставляют первичные замеры со знаниями, полученными в ходе смежных дисциплин психолого-педагогического цикла (например,

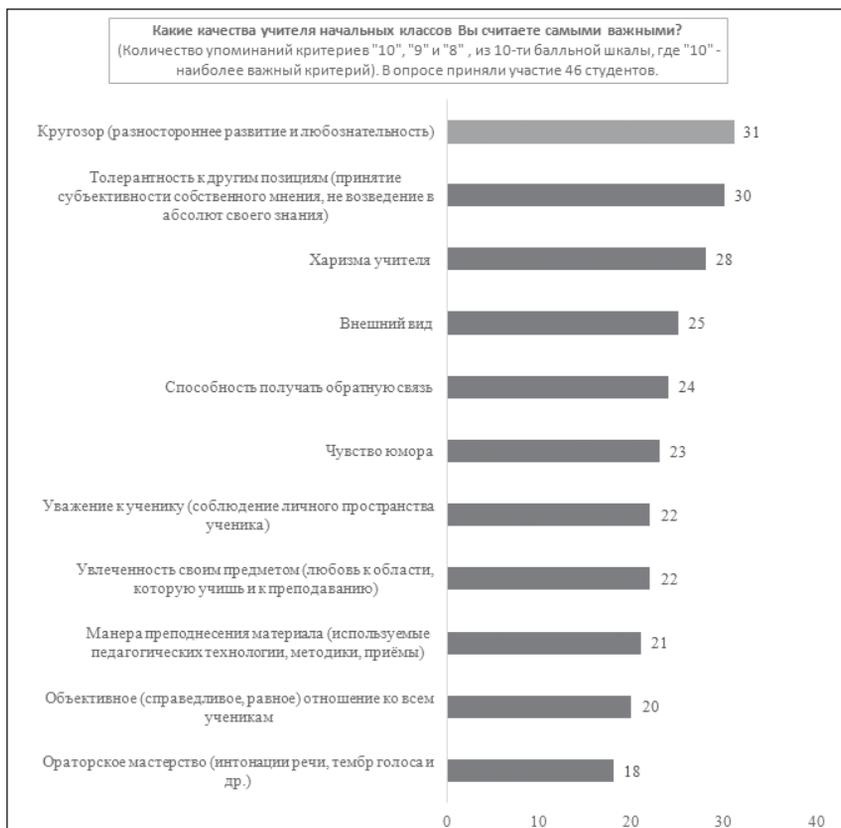


Рис. 1. Наиболее значимые качества педагога, с точки зрения участников курса «Технологии личностного развития»

психологические особенности и обусловленная ими специфика педагогических подходов к ребенку начальной школы).

Затем в образовательных организациях, в которых для студентов, начиная со второго семестра первого курса, организован процесс непрерывной педагогической практики, обучающиеся собирают информацию с помощью специально разработанных опросников (анкет, тестов, интервью). Таким образом, на определенном этапе у каждого студента оказывается три «слоя» материалов: оформленные первоначальные знания и суждения, внесенные добавления и уточнения из отобранных литературных источников, результаты опросов и взаимодействия с практикующими педагогическими работниками.

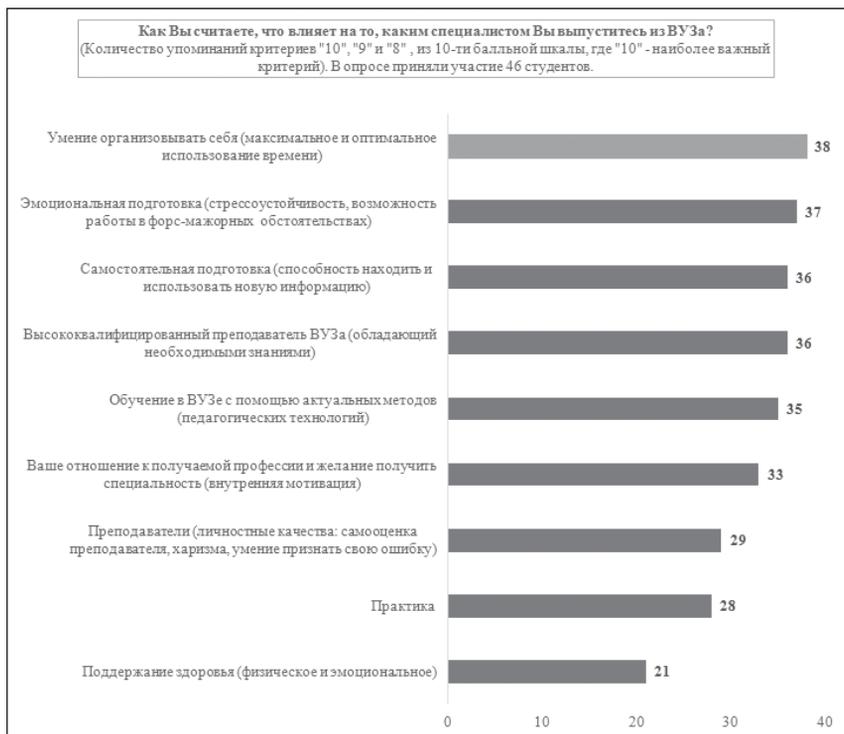


Рис. 2. Наиболее значимые критерии для становления педагога-профессионала с точки зрения участников курса «Технологии личностного развития»

Следующий шаг закономерно представить в качестве постановки рабочей гипотезы и ее проверке на практике. При этом важно удерживать и фиксировать наличие познавательного интереса обучающегося к развитию выбранной проблемы, его мотивации к продолжению учебного исследования. (При его выраженном отсутствии, на наш взгляд, результатом корректно считать сделанные студентом выводы по проблеме и осознанное решение о логичном завершении данной работы. Поскольку в рассматриваемом нами контексте индивидуального образовательного пространства, складыванию его траектории, значимым являются не только освоение разных видов деятельности: исследовательской, проектной, собственно творческой, – но и понимание студентом внутренней логики его индивидуального образовательного пути).

Например, в одной из групп, на этапе коммуникации с педагогическим сообществом, которое в течение нескольких лет реализует инклюзивную

образовательную практику, выявился явный, осознаваемый студентами «дефицит»: отсутствие адекватных современных форматов взаимодействия с родителями. Речь идет не только о семьях детей с особенностями развития (так называемой группы ОВЗ – школьников с ограниченными возможностями здоровья), но и о взаимодействии с другими родительскими группами, о профилактике конфликтов, о путях их адекватного социально приемлемого решения. Необходимо отметить, что данная тема возникла достаточно неожиданно для студентов и не была заявлена на первом этапе, то есть не была частью их ученического опыта. Результатом анализа нормативно-правового корпуса текстов стал следующий вывод: взаимодействие образовательной организации с семьей, а именно: грамотное, педагогически выверенное выстраивание отношений в стиле взаимного уважения, поддержки и сотрудничества – одно из ключевых направлений, обозначенных в ФГОС нового поколения. Согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации» [1] родители, а также лица их замещающие, легитимно признаны «участниками образовательных отношений». Эта законодательная норма все более и более оказывает реальное влияние на учебно-воспитательный процесс. Так, например, один из блоков содержания образовательных программ выстраивается с опорой на сформированный образовательный запрос – социальный заказ. Речь идет о части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений. Студенты сделали вывод о том, что и качество образовательной среды, традиции, принятые в образовательной организации, типы и стили коммуникации, в настоящее время не формируются вне связи с родительским сообществом. Студенты отметили, что учет мнения родителей по поводу выбора формы получения образования, его содержания, педагогических технологий, используемых в обучении – касаются любого ребенка и не являются спецификой организации инклюзивной практики. Однако если реальное активное взаимодействие с родителями нормативно развивающегося ребенка в ситуации реализации ФГОС – крайне желательно, то в случае с обучением ребенка с ОВЗ (и /или инвалидностью) – необходимо. Это связано и с разработкой специальной, так называемой адаптированной образовательной программой, и с ее реализацией, которые требуют реального участия родителей.

По результатам опросов учителей были сделаны выводы о том, что хорошо известные традиционные форматы взаимодействия школы и родителей, такие как: родительские собрания, вызов для беседы по уже случившемуся чаще всего дисциплинарному нарушению или проблемной ситуации с академической успеваемостью, родительский комитет – не отвечают современным запросам, а практика использования виртуальной среды – сетевые сообщества, электронный журнал, сайт школы – нуждается в дополнении «живым очным»

сопровождением. Так из 140 опрошенных студентами педагогических работников и представителей администрации образовательных организаций более половины считают, что регулярное взаимодействие учителей с родителями «оказывает влияние» на школьную жизнь. Это «влияние» 62% опрошенных оценивают как конструктивное, потенциально положительное. 20% затрудняются однозначно ответить. Высказывают опасения и видят в этом влиянии потенциальную «угрозу» – 12%. К качеству и способу организации взаимодействия были сформулированы следующие пожелания: регулярность проведения, предсказуемый график, открытость и понятность правил и ограничений; отказ от позиции педагог как «специалист, оказывающий образовательную услугу» и принятие позиции партнерства как разделенной ответственности.

Проанализировав характер запроса, сопоставив его с нормативно-правовыми обоснованиями, которые касаются коммуникации всех «участников образовательных отношений», студенты разработали следующий формат взаимодействия с родительским сообществом, в том числе, представляющим «особых» детей. Это так называемые «Позиционные диалоги» – вариант ряда заранее запланированных лекций-дискуссий с экспертами по тем или иным значимым для семей и педагогов вопросам. Это встречи, реализуемые в рамках так называемого социального заказа или образовательного запроса. На первом этапе педагогическому коллективу предлагается собрать «Банк идей» или «Копилку вопросов» от родителей. Эта информация анализируется по мере поступления и объединяется по сходству запросов в «тематические блоки», встречи по поводу которых реализуются в течение учебного года. Предполагается донести по педагогов, что каждый родитель имеет право заявить о своем запросе («интересе») и получить обратную связь, прежде всего, о том, что он услышан и педагогическое сообщество принимает во внимание его мнение. В то же время необходимо было сразу очертить границы ответственности: речь ни в коем случае не идет о том, что учителя берут обязательства осветить все предложенные темы и исчерпывающе ответить на все заявленные вопросы.

Предложенный формат «позиционных диалогов» – это способ организовать многоаспектное обсуждение актуальной темы, выстроить совместный с родителями путь решения. По каждому из тематических блоков подбирается список экспертов: не менее двух, профессиональные мнения и суждения которых должны освещать заявленный запрос с разных сторон и точек зрения. Пример темы, инициированной данной студенческой инициативой: «Отметка и оценка как фактор учебной мотивации» или «Как оценки влияют на желание детей учиться». На данной встрече были рассмотрены понятия «оценивания», «качество образования», существующие подходы к фиксации образовательной динамики у детей различных категорий, обучающихся по разным адаптированным

образовательным программам (в частности, сопоставление способов увидеть образовательные «приращения» нейротипичных обучающихся и детей с ОВЗ). Родители задавали вопросы, могли увидеть образцы учебных работ детей (в анонимном варианте). Проработка такой темы позволила и родителям, и учителям снять некоторую напряженность и тревожность, связанную с отсутствием опыта совместного обучения. Вопросы-суждения, зафиксированные студентами во время встречи: «Это неправильно! Дети видят, что их оценивают по-разному!»; «Почему мой ребенок без диагноза и больной ребенок получают одинаковые аттестаты?!». С каждым вопросом велась аккуратная и последовательная работа. Родителям предлагались выдержки из документов, обеспечивающие нормативно-правовые основания инклюзивного образования; записанные интервью детей; мини-видео с учебных занятий, комментарии специалистов. Были проведены встречи в формате предложенных студентами «Позиционных диалогов» и по более узким, вызвавшим заинтересованность, вопросам: «Специфика диеты ребенка с расстройством аутистического спектра», «Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей и взрослых: приемы самоподдержки и саморегуляции», «Язык жестов и альтернативная коммуникация: помогает или мешает детям, владеющим речью?».

В педагогическом анализе воспитательной работы по итогам учебного года школьным психологом, социальным педагогом, а также администрацией образовательной организации было зафиксировано увеличение количества совместных инклюзивных мероприятий, в том числе, в части неурочной деятельности, инициированных родительским сообществом. Также педагоги отметили снижение устных обращений родителей по поводу конфликтных ситуаций, связанных с ситуацией инклюзии. Безусловно говорить о линейной причинно-следственной связи ряда мероприятий и характером положительной динамики в изменении образовательной среды не представляется корректным, так как данный процесс многоаспектен и сложным образом организован. В то же время собранные студентами анкеты родительского и педагогического сообщества свидетельствуют о конструктивном значении организованного ими взаимодействия: считают нужным и разумным продолжить встречи – 82% респондентов; говорят об уверенности в улучшении комфортного совместного обучения и воспитания детей – 47%, объясняя эти причины, прежде всего, очными встречами и осведомленностью предметом обсуждения. (Можно отметить такой эффект: заметно увеличилось личностное восприятие семей с «особыми» детьми. Если в начале учебного года около 40% отзывов носили обобщенный безадресный характер: «больные дети», «они», «эти родители», то к концу года аналогичные формы в отзывах использовались в два раза меньше, появились новый

устойчивые сочетания: «мы». «наши дети», участилось использование имен собственных: «нарушение слуха, такое, как у Васи К.» и т.п.).

В качестве промежуточных выводов в части подготовки будущих педагогов можно сформулировать следующее: включение элементов учебного исследования в рамках дисциплины «Технологии личностного развития» представляется нам достаточно результативным. Обсуждение индивидуальных представлений о профессиональной деятельности с перспективой сопровождения учебного исследования, отвечающего актуальному, личностно значимому, образовательному запросу студента, видится нами в качестве одного из дидактических инструментов или образовательных ресурсов, сопоставимыми с «мотивационным диалогом», о котором пишет Е.Ю. Патяева [7]. «Ядром самоопределения (...) выступает мотивационный диалог – с другими людьми или с самим собой. Исходной формой мотивационного диалога является диалог внешний, с реальными собеседниками, который образует мотивационную основу совместно определяемого действия, отличного как от действия заданного, так и от действия самоопределяемого (...) Этот внутренний мотивационный диалог и составляет принципиальную психологическую основу человеческого самоопределения» [7, с. 791]. Таким образом, анализ феноменов педагогической реальности с опорой на культуру исследования позволяет студентам уточнить представления о получаемой профессии, воспринимать процесс собственного образования как более целенаправленный и осознанно выбирать дальнейшие направления учебных исследований, которые определяют логику складывания образовательного маршрута.

Литература:

1. Закон об образовании №273 URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 21.01.2018)
2. Профессиональный стандарт «Педагог» URL: [https://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_\(проект\).pdf](https://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект).pdf) (дата обращения: 21.01.2011)
3. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56570338/> (дата обращения: 21.01.2011)
4. *Обухов А. С., Жукова Е.В.* Реальность выбора – значимое условие становления субъектности в контексте профессионализации студентов бакалавриата // Проблемы современного образования. – 2017. – № 5. – С. 72–90.
5. *Огнев А.С.* Методы активизации субъектного потенциала в ходе профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 1-4. – С. 152–157.
6. *Огнев А.С.* Проблемы интеграции технологий личностного развития в систему профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 1-4. – С. 162–169.
7. *Огнев А.С. Довбыш, С. Е., Колосова Е.Б.* Навигация: жизненная, образовательная, профессиональная: учебно-методическое пособие. – М.: МПГУ, 2017. – 128 с.
8. *Патяева Е.Ю.* Порождение действия: Культурно-деятельностный подход к мотивации человека. – М.: Смысл, 2018. – 815 с.

Марина Геннадьевна Цыренова

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры всеобщей и отечественной истории,
директор Института непрерывного образования
Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ
e-mail: tsbudaeva@mail.ru*

Роль выездного образовательного модуля по теме «Исследовательские практики в историческом образовании» в подготовке будущего учителя истории

Аннотация. В статье описывается конкретный пример проведения выездного образовательного модуля в рамках магистерской программы по подготовке учителей истории.

Ключевые слова: образовательный модуль, выездная практика, подготовка учителей истории.

Marina Tsyrenova

*PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor of the Department of General and National History,
Director of the Institute of Continuous Education of the Buryat State University, Ulan-Ude
e-mail: tsbudaeva@mail.ru*

The role of the visiting educational module on the topic “Research practices in historical education” in the preparation of the future teacher of history

Annotation. The article describes a concrete example of conducting an out-of-school educational module within the framework of the master's program for the preparation of history teachers.

Key words: educational module, visiting practice, preparation of history teachers.

В современных условиях при подготовке будущих учителей большое внимание уделяется организации исследовательской деятельности студентов. Студенты, которые начинают заниматься научно-исследовательской работой в университете, как правило, лучше адаптируются в дальнейшем в своей профессиональной деятельности, умеют использовать достижения современной науки в своей работе. Научно-исследовательская работа студентов может быть включена в учебный процесс, ей должно уделяться внимание в учебное время на занятиях, но наиболее эффективное вовлечение студентов в исследовательскую деятельность происходит во внеучебное время.

Одним из примеров организации исследовательской деятельности студентов в учебное и внеучебное время мы можем назвать изучение спецкурса «Исследовательские практики в историческом образовании» в форме выездного образовательного модуля в г. Москва для магистрантов второго года обучения Педагогического института БГУ.

С 2009 года мы активно использовали образовательные экспедиции с выездом в соседнюю Монголию, где студенты работали в группах и собирали материал, оформляли и защищали каждый вечер свои мини-проекты [1]. Эта форма организации исследовательской работы студентов во время выезда показалась нам достаточно успешной, были подготовлены методические пособия [2]. Но в такой форме в экспедициях принимали участие желающие студенты с разных курсов и даже специальностей. Для повышения эффективности обучения мы перевели наши образовательные экспедиции в новую форму – выездной образовательный модуль.

Модуль – это ограниченный по времени этап обучения, сжатое, интенсивное погружение в материал. Модули бывают: обучающие (студенты получают знания в широком смысле слова), деятельностные (студенты получают опыт участия в уже идущей деятельности) и практические (студенты получают площадку для реализации собственных проектов).

По форме проведения мы выделяем следующие типы модулей: учебная площадка (работа группы на одной площадке), выездной модуль (работа группы с выездом в другой населенный пункт), дистанционный модуль (работа группы происходит удалённо).

Образовательный модуль представляет собой относительно самостоятельную часть образовательной программы, посвященную определенному кругу вопросов, дополняющих основное содержание программы. Модуль может включать в себя один или несколько разделов и быть по тем или иным причинам несколько обособленным от остальных разделов программы. Он «встраивается» в какую-либо существующую программу, поэтому, обладая внутренней логикой построения, модуль должен быть достаточно «гибким» для возможности его модификации, преобразования в зависимости от задач преподавателя и интересов студентов.

При разработке образовательного модуля обосновывается актуальность использования модуля, определяются образовательная цель и необходимые для ее реализации обучающие, воспитательные и развивающие задачи, предлагается форма и режим занятий, расписываются ожидаемые результаты и формы подведения итогов, конкретизируется содержание разделов (приводятся основные изучаемые понятия, приводятся темы практических работ и экскурсий, разрабатываются индивидуальные задания и задания

для групповых мини-проектов), предлагается методическое обеспечение, даются методические рекомендации.

При разработке образовательного выездного модуля, мы взяли за основу спецкурс «Исследовательские практики в историческом образовании» (учебный план 2 года обучения, магистратура). Расширили цель спецкурса – теоретическое изучение проблемы организации исследовательской деятельности по истории и разработка методических рекомендаций применения исследовательского подхода в обучения истории через практическую, самостоятельную и творческую работу самих студентов в процессе реализации исследовательских заданий. Для выезда была выбрана Москва, где мы запланировали и подготовили как познавательную программу (работа в образовательных учреждениях разного типа: РАО, МПГУ, МГПУ, гимназия), так и культурную (экскурсии в музеи, театры и др). Поездка стала возможной благодаря финансированию студентов со стороны Бурятского государственного университета.

За счет выезда и проживания в г. Москве режим занятий получился круглосуточный, что позволило студентам «погрузиться» в исследовательское обучение. Программа выездного образовательного модуля включала в себя активную самостоятельную исследовательскую деятельность через участие в мероприятиях и выполнение специальных заданий. Для этих целей была разработана рабочая тетрадь, в которой были даны дополнительные материалы, темы проектов и индивидуальные и групповые задания для мини-проектов.

Каждый день модуля имел свою образовательную цель и тему. Так, например, тема первого дня называлась «А я иду, шагаю по Москве...», которая включала в себя кроме экскурсий по Красной площади, посещения Исторического музея, пешеходную экскурсию по маршруту «Кремль – станция метро Смоленская» (3 км), где на каждом этапе были предусмотрены исследовательские задания. Наибольший интерес по данной теме дня у студентов вызвало такое задание: «Разработайте исследовательскую историческую квест-игру для школьников “По страницам памяти Московского Кремля”». И студентами были предложены интересные сюжеты и творческие задания.

На все дни пребывания в Москве у студентов было сквозное задание по истории Московского метро, так как они ежедневно совершали «экскурсии» по станциям метро. Задание звучало так: «“Флоренция времен Данте и Афинский акрополь, готические витражи и скульптуры Микеланджело... Это все московское метро!”. Разработайте алгоритм исторического исследования по теме “Метро — живая история страны”, где можно проследить, что значило метро для советского человека; увидеть, как эпоха

и изменения в мировоззрении людей отражались в оформлении станций; научиться “читать” различные памятники и обращать внимание на то, что легко не заметить в повседневной суете. Выделите станции метро по номинациям, критерии определите сами».

Так, Д. Дармаев пишет, «что история метро неразрывно связана с историей страны.

1 этап: 1935–1955 гг. В этот период сооружались станции дворцы, каждая по индивидуальному проекту, с использованием естественного камня и других ценных материалов. Станции украшались скульптурой, различными рельефами, монументальной живописью, оригинальными светильниками. Благодаря этому станционные залы, подземные переходы, и вестибюли имели каждый свой неповторимый вид. Однако такое строительство требовало длительного времени и больших материальных затрат. Поэтому метростроители постепенно перешли ко второму этапу.

2 этап: 1955–1970 гг. В это время столица бурно росла за счет жилых районов, возводимых на ее окраинах. Надо было оперативно решать проблему транспортной связи новых районов с центром города. Решить ее успешно позволяло только ускорение строительства московского метрополитена. Поэтому логичным и оправданным было рациональное и экономическое строительство без излишеств. Станции и пути размещались не только под землей, но и на поверхности, широко использовались типовые проекты, более дешевые материалы. Все это обеспечивало значительное сокращение сроков ввода в строй действующих новых линий московского метрополитена.

3 этап. 1970–2000 гг. Он объединил в себе достоинства двух предыдущих этапов. Его характерная черта – органическое сочетание полноценного решения эстетических задач с созданием наиболее функциональной планировки и максимального комфорта. Вновь стали широко применяться естественный камень, монументальная живопись, разнообразные рельефы, оригинальные светильники».

Им выбрана станция метро «Новослободская», как «Самая яркая». Д. Дармаев отмечает: «Тридцать два красивейших витража, выполненные по рисункам П. Корина, украшают пилоны, они обрамлены резной полосой из позолоченной латуни чеканной работы. В годы борьбы с культом личности мозаичное панно на торцевой стене центрального зала лишилось портрета Сталина, теперь на этом месте порхают голубки. Изображения на них условно можно разделить на две тематики — профессии и фигуры».

Тема второго дня – «Москва – пространство впечатлений» выпало на воскресенье, поэтому в плане – экскурсия в Государственную Третьяковскую

галерею, где была организована групповая работа; студенты выполняли задания, например: «По итогам экскурсии, разработайте викторину для школьников по фондам Третьяковской галереи (не менее 7 вопросов)» и «По итогам экскурсии в Третьяковской галерее, составьте список тем исследовательских работ для школьников (не менее 5 тем)». Предложенные темы и вопросы обсуждались в группе.

Завершился день в Российском ордена Ленина академическом молодежном театре (РАМТ), был просмотрен спектакль «Демократия» (автор М. Фрейн). По итогам просмотра студенты подготовили эссе «Почему спектакль называется «Демократия»? В доказательство мысли приведите не менее 3 аргументов с опорой на факты из истории, литературы, политической жизни».

В последующие дни групповая работа проходила при посещении кафедры методики преподавания истории Института истории и политики Московского педагогического государственного университета (зав. кафедрой методики преподавания истории, д. п. н., профессор Е.Е. Вяземский), при посещении лекции д. ист. н., профессора кафедры М.В. Коротковой по теме «Изучение документов на уроке истории».

Посетили и работали в гимназии № 1514 г. Москвы (Ломоносовский район Юго-Западного административного округа), где была организована встреча с руководителем отделения теории и истории мировой культуры гимназии, к. философ. н., доцентом В.В. Глебким. Он поделился опытом организации исследовательской деятельности в гимназии и показал, как он сам использует исследовательский подход в обучении на своем уроке. Выполняя задание о возможностях московского учителя, студенты отметили, «что оснащенность школы и мотивация учащихся занимают не последнее место во включенности в учебное исследование».

Интересная и познавательная встреча прошла в Российской академии образования (Институт стратегии развития образования, Центр социально-гуманитарного образования), где студенты поучаствовали в круглом столе «Актуальные вопросы преподавания истории в современном образовательном пространстве», модератором была д. п. н., профессор Л.Н. Алексашкина. Здесь были обсуждены темы выпускных работ и даны небольшие рекомендации.

Насыщенный день закончился участием студентов в мастер-классе «Использование технологии командообразования в разработке педагогических проектов», который был организован для учителей Москвы в Институте непрерывного образования МГПУ. Модератор – д. п. н., профессор А.Н. Иоффе.

Последний день модуля был назван «От науки до законопроекта...», он включал в себя экскурсию в Государственную Думу РФ, где со студентами общались депутаты ГД РФ от Республики Бурятия А.В. Дамдинов, Н.Р. Будув.

Проведенная работа, выполненные задания были зафиксированы студентами в рабочих тетрадях. Мы считаем, что организация исследовательской работы студентов способствует формированию интереса к познавательной, творческой и практической деятельности, повышает учебную мотивацию, создает условия для социального и профессионального роста, формирования логического, научного мышления, развития интереса к выбранной профессии, позволяет развить творческие и личностные качества будущих специалистов.

Выездной образовательный модуль в образовательных учреждениях Москвы позволил студентам пообщаться с авторами учебников, ведущими специалистами в области методики обучения истории, применить свои теоретические знания на практике, в общении с профессионалами, проверить свою готовность к инновационной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Стрелова О.Ю., Цыренова М.Г., Аюшиева И.Г. Проектная деятельность как способ формирования профессиональных компетентностей студента и преподавателя (по материалам международного образовательного проекта «Современное школьное историческое образование в России и Монголии». – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2009. – 115 с.
2. Стрелова О.Ю., Цыренова М.Г., Аюшиева И.Г. Халхин-Гол: место памяти (по материалам II международного образовательного проекта «Современное школьное историческое образование в России и Монголии». – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2010. – 110 с.

Анна Анатольевна Ванюкова
заведующая отделом ИМСПиП, старший методист ОГБОУ ДО «Областной центр до-
полнительного образования», г. Томск
e-mail: avanucova@list.ru

Профессиональная компетентность педагога дополнительного образования в организации исследовательской деятельности обучающихся в системе дополнительного образования

Аннотация. Статья посвящена обобщению представлений о профессиональной компетентности педагога дополнительного образования в организации исследовательской деятельности обучающихся в системе дополнительного образования детей. Рассматриваются профессиональная компетентность педагога дополнительного образования и необходимость создания условий, обеспечивающих успешную разработку и реализацию дополнительных общеобразовательных программ.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, дополнительная общеобразовательная программа, исследовательская деятельность, индивидуальное развитие ребенка, мотивация к познанию и творчеству, педагогические условия.

Anna Vanyukova
Head of the Department and senior methodologist of Regional Center for Continuing Education,
Tomsk
e-mail: avanucova@list.ru

Professional competence of the teacher of additional education in the organization of research activities of students in the system of additional education

Annotation. The article is devoted to the generalization of the concepts of the professional competence of the teacher of additional education in the organization of research activities of students in the system of additional education for children. The professional competence of the teacher of additional education and the need to create conditions that ensure the successful development and implementation of additional general education programs are considered.

Key words: additional education of children, additional general education program, research activity, individual development of the child, motivation for cognition and creativity, pedagogical conditions.

Дополнительное образование детей – целенаправленный процесс воспитания, развития личности и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно-образовательной деятельности. По своему «местоположению» в системе образования это вся та область образовательной деятельности, которая находится *за пределами государственного образовательного стандарта*, включая изучение тех областей культуры и науки, которые не представлены в школьных программах [6].

Основное предназначение дополнительного образования – удовлетворять постоянно изменяющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей. Одним из наиболее важных факторов, оказывающих влияние на развитие личности обучающихся в дополнительном образовании, является профессионализм педагога [5].

Профессиональная компетентность педагога дополнительного образования может быть представлена в виде модели как единство его теоретической и практической готовности к профильной педагогической деятельности. Профессиональные навыки можно распределить на группы:

- умение внедрять содержание образования в конкретные задачи обучения и воспитания, изучение личности с целью определения уровня ее подготовленности к активному учению и проектирование его развития на основе сформулированных прогностических задач;

- умение конструировать свою «стройную» педагогическую систему, позволяющую ставить задачи, отбирать содержание учебного материала, выбирать методы, формы и средства организации учебно-воспитательского процесса;

- умение педагогически действовать, предполагающее вычленение и установление взаимосвязи между различными структурными элементами процесса обучения и воспитания, обеспечивать связи учреждения дополнительного образования с окружающей средой, прогнозирование и регулирование внешних неучтенных воздействий;

- умение анализировать свою педагогическую деятельность и вносить коррективы, оптимизирующие последующую деятельность.

Согласно Профессиональному стандарту «Педагог дополнительного образования детей» (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 года N 613н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»), основная цель вида профессиональной деятельности педагога дополнительного образования:

1. Организация деятельности обучающихся по усвоению знаний, формированию умений и компетенций;

2. Создание педагогических условий для формирования и развития творческих способностей, удовлетворения потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, укреплении здоровья, организации свободного времени, профессиональной ориентации;

3. Обеспечение достижения обучающимися нормативно установленных результатов освоения дополнительных общеобразовательных программ.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ) внес в дополнительное образование некоторую упорядоченность. Он разделил программы в сфере дополнительного образования на предпрофессиональные (в области спорта и искусства) и общеразвивающие. Это позволяет большинству программ найти свою нишу. Общеобразовательные программы дополнительного образования определяют содержание образовательной деятельности и организацию образовательного процесса.

Среди серьезных проблем нужно выделить программно-методическое обеспечение образовательного процесса в дополнительном образовании детей.

При отсутствии четких федеральных требований и подходов качество основного документа образовательного процесса — дополнительных общеразвивающих программ — остается на невысоком уровне, что подтверждают результаты экспертизы регионального и всероссийского конкурса дополнительных общеобразовательных программ.

Основные ошибки в дополнительных общеобразовательных программах:

- цель и задачи программы формулируются крайне абстрактно, удаленно от тематики программы;
- задачи зачастую не соответствуют поставленным целям, срокам реализации программы и не соотносятся с ожидаемыми результатами.
- Ожидаемые результаты и способы их отслеживания – самая слабая позиция в программах:
- результаты не связаны с поставленными задачами, предлагаемые авторами системы оценочных средств для контроля заявленных результатов конструируются совершенно произвольно;
- наблюдается полная неразбериха в попытках ввести в программы метапредметные и личностные результаты;
- учебно-тематическое планирование зачастую подменяется поурочно-календарным, в результате чего отсутствует деление на разделы и темы;
- методическое обеспечение программ трактуется произвольно, выявлено непонимание различия понятий «формы», «методы» и «технологии» обучения;
- содержание программ представляется неререферативно, а описательно, темы не делятся на теорию и практику.

Дополнительное образование детей предполагает возможность разработки образовательных программ для отдельных контингентов обучающихся и условий образования и возможность применения индивидуальных форм работы и использования различных образовательных технологий: игровых, проектных, исследовательских, информационно-коммуникативных. По мнению А.В. Леонтовича: «Дополнительное образование предполагает не просто формирование компетенций у обучающихся, а развитие и становление субъектной позиции» [12]. Значит, педагог дополнительного образования должен владеть набором образовательных «инструментов» и «технологий».

Одной из серьезной проблемой является недостаточный уровень имеющейся исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования. По данным ведомственного мониторинга, несмотря на педагогический опыт и стаж работы, в методологической помощи в руководстве и организации исследовательской деятельности обучающихся нуждаются 72% педагогов дополнительного образования. Например, в отношении методик, связанных с организацией индивидуальной работы с детьми часто путают проектную и исследовательскую деятельность. В понимании многих педагогов дополнительного образования они тождественны, неотличимы друг от друга. Между тем, они принципиально различаются по способам организации, по мыслительным навыкам обучающихся, которые можно с их использованием развивать, по ценностям, которые благодаря им «выращиваются» в детях [12].

Традиционная обучающая деятельность педагога дополнилась функциями самообучения, самоорганизации и управления деятельностью обучающихся, потребовала предварительного проектирования предстоящей деятельности на основе ее анализа, диагностики, мониторинга, экспертизы [8].

Проблема исследовательской деятельности педагога хорошо изучена и детально освещена в теоретических трудах таких ученых, как: В.С. Безрукова, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.М. Новиков, Т.Г. Новикова, Н.В. Немова, М.М. Поташник, В.А. Слостенин, А.С. Сиденко, М.Н. Скаткин, И.Д. Чечель и др. [8]

Профессиональная компетентность педагога дополнительного образования предполагает развитие трех компонентов: личности, деятельности, отношений в деятельности.

Развитие личностного компонента предусматривает:

- 1) осознание ценностей, формирование мотива и потребности реализации ценностей как целей деятельности;
- 2) формирование Я-концепции, способностей (через развитие умений);
- 3) развитие таких качеств как воля, эмпатия, креативность, мобильность;
- 4) развитие саморегулирующего механизма личности и деятельности

(умение управлять своей волей, эмоциональным состоянием, деятельностью на цель-результат);

5) развитие способности к поиску новых знаний (когнитивный компонент).

Развитие компонента деятельности (операциональный компонент) предполагает формирование умений и способов исследовательской деятельности, владение технологией педагогического проектирования.

Компонент «отношение в деятельности подразумевает создания отношений участников образовательного процесса на основе существующего законодательства, традиций, норм, правил (коммуникативный компонент).

Основная идея исследования в сфере дополнительного образования есть то, что оно является учебным. Это означает, что его главной целью является развитие личности обучающегося, а не получение объективно нового результата, как в «большой» науке. В дополнительном образовании цель исследовательской деятельности — в приобретении обучающимся функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитии способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции обучающегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (т. е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и лично значимыми для конкретного обучающегося).

Следовательно, с целью формирования профессиональной компетентности педагога дополнительного образования, способного грамотно осуществить исследовательские процессы, необходимо развивать шесть элементов:

- 1 – ценностно-мотивационный;
- 2 – когнитивный;
- 3 – операциональный;
- 4 – коммуникативный;
- 5 – компоненты личности;
- 6 – компоненты саморегуляции, самоуправления.

Компетентность создается на основе умений педагога дополнительного образования, его способностей. Регулярное использование исследовательских умений на практике развивает способности, и наоборот [8].

Таким образом, профессионализм педагога – это результат индивидуальной, целенаправленной работы над собой, постоянное повышение своего научно-методического потенциала.

Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде. Исходя из этих требований, можно определить основные пути развития профессиональной компетентности педагога:

- работа в методических объединениях, творческих группах;
- исследовательская, экспериментальная деятельность;
- инновационная деятельность, освоение новых педтехнологий;
- различные формы педагогической поддержки;
- активное участие в педагогических конкурсах, мастер-классах, форумах;
- обобщение собственного педагогического опыта.

Но не один из перечисленных способов не будет результативным, если педагог дополнительного образования сам не осознает необходимости повышения собственной профессиональной компетентности.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции от 29.07.2017 года.
2. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития // Внешкольник. – 1997. – №9. – С. 7.
3. Березина В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1998.
4. Бруднов А.К. От внешкольной работы к дополнительному образованию // Внешкольник. – 1996. – № 31.
5. Буданова Г.П., Буйлова Л.Н. Дополнительное образование детей: вопросы и ответы: Учебное пособие. – М.: Центр «Школьная книга», 2008.
6. Буйлова Л. Н. Дополнительное образование детей: экспликация понятия // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». – Март 2012, ART 1223. – Киров, 2012 г. [электронный ресурс]: URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1223.htm>.
7. Буйлова Л.Н., Кленова Н.В. Как организовать дополнительное образование детей в школе? Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005.
8. Голованов В.П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования. – М.: ВЛАДОС, 2004.
9. Голубь Л.А. Формирование исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования. Ижевск, 2006 г. [электронный ресурс]: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-issledovatel'skoj-kompetentnosti-pedagoga-v-sisteme-dopolnitelnogo.html>
10. Горский В.А. Методологические основы содержания, форм и методов деятельности педагога дополнительного образования // Дополнительное образование. – 2003.
11. Дейч Б.А. Дополнительное образование как часть непрерывного педагогического процесса; [электронный ресурс]: <http://impisr.edunsk.ru/index.php>
12. Куприянов Б.В. Функции учреждений дополнительного образования детей http://www.ucheba.com/met_rus/k_dopobraz/title_main.htm
13. Леонтович А. В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся. [электронный ресурс]: http://infrescenter.ucoz.ru/Shk_Bibliotek/proekt_deyat/2013/leontovich.pdf
14. Педагогический энциклопедический словарь / Гл.ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с. – С. 76.
15. Поголяева М.Н. Модель формирования профессиональных компетенций современных педагогических кадров в системе дополнительного образования детей // Управление образованием: теория и практика. 2013. № 3 [электронный ресурс]: <file/model-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-sovremennyh-pedagogicheskikh-kadrov-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey.pdf>
16. Профессиональная компетентность педагога дополнительного образования: понятие, критерии [электронный ресурс]: <http://webkonspect.com/?room=profile&id=2647&labelid=25848>; http://studopedia.ru/17_129835_model-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga.html

Юлиана Юрьевна Тарасова

*студентка Московского государственного психолого-педагогического университета,
г. Москва
e-mail: tarasova.yuliana@gmail.com*

Елена Игоревна Рожко

*студентка Государственного университета управления, г. Москва
e-mail: alsova@list.ru*

Значение профессиональной компетентности учителя в эффективности организации учебно- исследовательской деятельности

Аннотация. В статье рассматривается один из аспектов образовательной деятельности – организация учебно-исследовательской деятельности школьников и ее связь с профессиональной компетентностью учителя. Анализируется взаимосвязь исследовательской компетенции учителя и результатов, достижений его учеников, и возможности использования этой взаимосвязи для принятия управленческих решений при реализации кадровой политики Школы.

Ключевые слова: педагог, школа, аттестация, кадровая политика.

Yuliana Tarasova

*student of the Moscow State University of Psychology & Education, Moscow
e-mail: tarasova.yuliana@gmail.com*

Elena Rozhko

*student of the State University of Management, Moscow
e-mail: alsova@list.ru*

The importance of the teacher's professional competence in the effectiveness of the organization of educational and research activities

Annotation. The article deals with one of the aspects of educational activity - the organization of educational and research activities of schoolchildren and its relationship with the professional competence of the teacher. The article examines the relationship between the research competence of the teacher and the results, the achievements of his students, and the possibility of using this relationship to make managerial decisions when implementing the personnel policy of the School.

Key words: teacher, school, attestation, personnel policy.

Сегодня мы живем в условиях информационного общества, в котором на каждого из нас обрушивается гигантский объем информации, увеличивающийся постоянно. Настоящее уже сильно отличается от того, что нас окружало 10-15 лет назад, не говоря уж о будущем. Знания и информация устаревают почти мгновенно. Активно развиваются новые технологии, робототехника, компьютеризация. Трудно предположить какие знания, профессии и специальности будут востребованы через 15-20 лет.

Мы живем в условиях неопределенности, а значит, непонятно чему нужно учить сейчас, какие знания понадобятся. И школа как социальный институт общества в своем прежнем виде могла существовать тогда, когда будущее мало отличалось от настоящего и прошлого.

В этой связи просто передавать знания в школе сейчас не перспективно. Учитель как главный источник информации уже не актуален. Что же нужно? Нужно научить ученика добывать знания из большого потока информации: научить отбирать, сравнивать, анализировать полученную информацию, делать выводы, коммуницировать, отстаивать свою точку зрения, брать на себя ответственность. Научить учиться постоянно, в течение всей жизни, быть готовым к изменениям. Именно это, на наш взгляд, важно в условиях неопределенности.

По сути дела, все вышеперечисленное сформулировано в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), которые в свою очередь «являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся, освоивших образовательные программы соответствующего уровня» (ФЗ об образовании ст. 11 ч. 2).

В основе ФГОС лежит деятельностный подход (формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся, активная учебно-познавательная деятельность обучающихся, построение образовательной деятельности с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся).

Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника основной школы») как человека активно и заинтересованно познающего мир, осознающего ценность труда, науки и творчества, умеющего учиться, осознающего важность образования и самобразования для жизни и деятельности, способного применять полученные знания на практике, ориентирующегося в мире профессий, понимающего значение профессиональной деятельности для человека.

Таким образом, стандарт предъявляет требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов. Такое расположение требований к результатам неслучайно. Если 15-20 лет назад на первый план выходили предметные результаты, то сейчас, при обилии информации, понятно, что предметных результатов учащийся может достичь сам или с небольшой помощью педагога. А вот формирование у ребенка желания и умения учиться, ориентироваться в огромном информационном потоке, ставить перед собой цели, планировать и реализовать пути их достижения, отстаивать свое мнение – это то, чему должна научить современная школа.

Но что есть требования стандарта, как не описание применения исследовательского метода в обучении. Ведь исследовательский метод подразумевает самостоятельную постановку проблемы, умения сформулировать гипотезу, провести исследование, найти ее подтверждение или опровергнуть, а потом защитить свою позицию перед коллективом соучеников.

Но для того, чтобы дать детям навык исследования, учитель и сам должен уметь быть в позиции исследователя, а значит должен обладать соответствующими профессиональными компетенциями и компетентностью. Требования к профессиональным компетенциям учителя, в свою очередь, содержатся в Профессиональном стандарте педагога, который является, по сути, проекцией ФГОС, то есть, показывает какими компетенциями должен обладать учитель, чтобы его учащиеся достигли требуемых результатов.

Из вышесказанного вытекает следующее предположение: наличие у педагога навыков исследовательской деятельности с высокой долей вероятности влияет на формирование способностей к исследованию у его учеников.

Для проверки этого предположения нами проанализированы результаты профессиональной деятельности учителей-предметников, которые оценивались региональной аттестационной комиссией при аттестации этих педагогов в целях установления высшей квалификационной категории.

Аттестация на квалификационную категорию проводится в соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» и Порядком проведения аттестации педагогических работников, утвержденным Минобрнауки России (далее – Порядок).

Согласно п. 37 Порядка, высшая квалификационная категория педагогам устанавливается на основе:

– достижения обучающимися положительной динамики результатов освоения образовательных программ по итогам мониторингов, проводимых организацией;

– достижения обучающимися положительных результатов освоения образовательных программ по итогам мониторинга системы образования, проводимого в порядке, установленном постановлением Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. N 6625;

– выявления и развития способностей обучающихся к научной (интеллектуальной), творческой, физкультурно–спортивной деятельности, а также их участия в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, соревнованиях;

– личного вклада в повышение качества образования, совершенствования методов обучения и воспитания, и продуктивного использования новых образовательных технологий, транслирования в педагогических коллективах опыта практических результатов своей профессиональной деятельности, в том числе экспериментальной и инновационной;

– активного участия в работе методических объединений педагогических работников организаций, в разработке программно–методического сопровождения образовательного процесса, профессиональных конкурсах.

В рамках нашего исследования такие результаты педагога, как «личный вклад в повышение качества образования, совершенствование методов обучения и воспитания, продуктивное использование новых образовательных технологий, транслирование опыта результатов своей работы, в том числе экспериментальной и инновационной, участие в работе методических объединений, в разработке программно-методических материалов, профессиональных конкурсах», что является практическими результатами применения исследовательского метода в работе, соотносились с достижениями учащихся в учебно-исследовательской деятельности, в частности в виде участия детей в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, соревнованиях, конференциях.

Именно эти результаты учащихся, с одной стороны, оцениваются аттестационной комиссией как результат работы педагога по выявлению и развитию способностей обучающихся к научной (интеллектуальной) деятельности, с другой стороны, отражают умение педагога организовать учебно-исследовательскую деятельность учеников.

При исследовании была взята выборка результатов педагогов, проходивших аттестацию в период с сентября 2014 по декабрь 2017 по следующим параметрам: учителя-предметники, преподающие предметы перечня ОГЭ/ЕГЭ, претендующие на высшую категорию, в количестве 3100 человек (по 100 человек с каждой из 31 прошедших аттестационных комиссий).

По итогам анализа было выявлено следующее:

1. У педагогов, не участвующих в исследовательской деятельности, работа по выявлению и развитию способностей обучающихся к научной

(интеллектуальной) деятельности отсутствует либо ведется в рамках образовательной организации.

2. У ряда педагогов, не участвующих в исследовательской деятельности, работа по выявлению и развитию способностей обучающихся к научной (интеллектуальной) деятельности представлена участием обучающихся в предметных олимпиадах, что свидетельствует о достижении предметных результатов обучения, но не метапредметных и личностных.

3. У педагогов, активно участвующих в исследовательской деятельности, работа по выявлению и развитию способностей обучающихся к научной (интеллектуальной) деятельности находит отражение в участии учеников в различных научно-практических конференциях, конкурсах проектных работ и подобных мероприятиях.

4. Есть отдельная категория педагогов, которые представляют к оценке конспекты занятий, сценарии мероприятий, календарно-тематическое планирование, рабочие программы, то есть те обязательные элементы работы, которые предусмотрены функционалом учителя. Это нельзя отнести к исследовательской деятельности педагога, это репродуктивный уровень, это, по сути, воспроизведение имеющихся знаний, а еще чаще – заимствованных. У таких педагогов, как правило, единицы учеников участвуют даже в предметных олимпиадах, зато есть масса примеров их участия в различных коммерческих дистанционных проектах, где из 100 участников 100 являются победителями и призерами.

Таким образом, проведенный анализ, подтверждает предположение о том, что наличие у педагога навыков исследовательской деятельности с высокой долей вероятности влияет на формирование способностей к исследованию у его учеников.

При условии, что педагог занимается исследовательской работой, у него, как правило, разработан элективный курс по предмету, есть методические рекомендации, помогающие ученикам найти необходимую информацию на проверенных ресурсах, возможно учителем подготовлены сборники упражнений, заданий, направленных на развитие метапредметных компетенций у школьников.

У такого учителя, как правило, ученики не только участвуют в предметных олимпиадах, а активно участвуют в проектной и исследовательской деятельности, выполняют групповые и индивидуальные учебные проекты, участвуют в научно-практических конференциях, изучают предмет не только на базовом, но и на профильном уровне.

Приведенные примеры подтверждают, что в соответствии с формулой Аскарбека Кусаинова [5, с. 32], качество профессиональной подготовки

педагогических кадров является составляющей системы образования в целом и оказывает существенное влияние на повышение качества образования.

Данные для исследования взяты из информационной системы, доступ к материалам которой имеют руководители образовательных организаций. Данные могут быть использованы для выявления профессиональных дефицитов педагогических работников в организации учебно-исследовательской деятельности учащихся. По итогам анализа результатов аттестации педагога, руководитель образовательной организации может принять ряд управленческих решений: от направления педагога на курсы повышения квалификации (или переподготовку) по направлению, в котором у учителя обнаружился дефицит, до расторжения трудового договора.

В конечном итоге, задача любого директора школы – обеспечение ситуации, в которой каждый ученик встретит сильного, одаренного, талантливого, увлеченного своим делом учителя. Понятно, что такие кадры нужно отбирать по крупицам, беречь их и поддерживать. А это, как прописано в законе об образовании – компетенция образовательной организации и директора школы.

Литература:

1. Послание Президента РФ В.В. Путина Федеральному собранию 12 декабря 2012 г., URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/17118> (дата обращения 28.01.2018).
2. Приказ Минобрнауки России от 07.04.2014 N 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность». URL: <https://rg.ru/2014/06/04/attestazia-dok.html> (дата обращения 28.01.2018).
3. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 N 761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». URL: <http://docs.cntd.ru/document/902233423> (дата обращения 28.01.2018).
4. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения 28.01.2018).
5. *Кусаинов А. К.* Составляющие качества образования // «Dala Print» ЖШС 2015.

Конкурсы исследовательских и проектных работ учащихся

Ксения Сергеевна Сальникова

проректор Малой академии наук Республики Саха (Якутия), член исполнительного комитета Международного движения содействия научно-техническому досугу молодежи

MILSET, г. Москва

e-mail: ksarkova@yandex.ru

Международный опыт организации конкурсов проектных и исследовательских работ школьников (на примере Мексики, Тайваня, стран Европейского союза)

Аннотация. Статья посвящена сравнению содержательных и организационных особенностей конкурсов проектных и исследовательских работ школьников в разных странах. Автор посетила конкурсы международного уровня в Тайване, Мексике и Европейском Союзе и проанализировала их ключевые компоненты: принципы отбора работ, возрастные категории и научные секции, формат представления работ, формирование жюри, критерии экспертизы и система оценки, награждение. Каждому компоненту в статье выделен отдельный раздел, в заключении которого даны наиболее актуальные практики и полезные рекомендации для организаторов конкурсов проектных и исследовательских работ школьников.

Ключевые слова: конкурс детских проектных и исследовательских работ, международный конкурс, национальный конкурс, проектная деятельность, исследовательская деятельность, отбор детских работ на конкурс, возрастные категории на конкурсе, научные секции, экспертиза, формирование жюри, критерии оценки проектных и исследовательских работ, формат представления работ на конкурсе, награждение работ на конкурсе.

Ksenia Salmikova

*Vice-Principal of the Sakha Junior Science Academy, MILSET Executive Committee Member,
Moscow*

e-mail: ksarkova@yandex.ru

International experience in organizing the youth science projects' contests (Mexico, Taiwan, European union)

Abstract: This article compares a number of important aspects of youth science projects' contests in different countries. After visiting three contests of international level in Taiwan, Mexico and European Union author made an analysis of their key components such as: principles of project qualification, age groups and project categories, format of project presentation, jury forming, criteria and system of evaluation, awarding. Each aspect is reviewed in a separate section of article. And in the end of each section recommendations useful for youth project contest' organizers are given.

Key words: youth science projects' contests, international contests, national contests, project activity, research activity, project works qualification, age groups at the contest, project categories, jury forming, project presentation format, criteria and system of projects' evaluation, awarding

Конкурсы проектных и исследовательских работ школьников широко распространены во всем мире. Во многих странах они сформировались в единую преемственную многоуровневую систему по типу олимпиадной (городские, региональные, национальные/международные), где победители каждого этапа имеют возможность продвинуться дальше и в итоге представить работу на международной арене.

Участие в таких конкурсах – хорошая мотивация для одаренных школьников к выполнению собственного исследования или проекта во внеурочное время, освоению норм и методик выполнения научной работы, презентации ее результатов. Эта деятельность часто помогает школьнику найти свой интерес в научной и инженерной сферах, сориентироваться профессионально и наметить траекторию своего дальнейшего развития.

Сейчас в России нет единой системы конкурсов проектных и исследовательских работ. В образовательном пространстве сосуществует множество не связанных между собой конкурсов и конференций. Каждое из этих мероприятий имеет свои многолетние традиции и содержательные особенности. Предстоит ли им сложиться в единую систему, как в других странах, либо они будут развиваться отдельно друга от друга, предоставляя альтернативные возможности – этот вопрос пока остается открытым. Как бы не сложилась судьба этого направления в дальнейшем, опыт организации подобных национальных соревнований в других странах может быть полезным для нас.

В данной статье проанализируем три конкурса проектных и исследовательских работ школьников: в Тайване, Мексике и Евросоюзе. Мы выбрали данные конкурсы максимально отдаленные географически, чтобы сравнить самые разные практики. Все три конкурса являются финальным этапом отбора на уровне страны, а также имеют международный статус. У каждого из конкурсов есть своя специфика. Ее определяет ряд важных компонентов:

- Как происходит отбор и подача работ на конкурс?
- В каких возрастных категориях и секциях соревнуются участники?
- Каков формат и правила представления работ?
- Как формируется жюри и по каким критериям проводит экспертизу?
- Каким образом ранжируются и награждаются победители?

Именно по этим компонентам мы и будем проводить сравнение конкурсов, но прежде, чем к нему перейти, хотелось бы дать общую информацию о мероприятиях, которые мы будем рассматривать.

1. Общая информация о конкурсах

Конкурс **Taiwan international Science Fair (TISF)** – является в Тайване финальным этапом отбора проектно-исследовательских работ школьников. TISF проводится ежегодно в столице Тайваня г. Тайбэй: с 1960-го г. как национальное соревнование, а с 1991 г. как международное. Сейчас на нем тайваньские школьники соревнуются не только друг с другом, но и с ребятами из других стран мира. Конкурс имеет аккредитацию Intel ISEF, т.е. может направлять туда лучшие работы, но только из Тайваня. Главным организатором является Национальный тайваньский научный и образовательный центр (National Taiwan Science and Educational Center (NTSEC) – государственный центр. Статистика TISF 2018 г: 23 страны, 160 проектов (40 иностранных, 120 из Тайваня), 500 участников.

Конкурс **ExpoCiencias Nacional** в Мексике – финальный этап отбора проектно-исследовательских работ школьников. Проводится ежегодно с 2003 г. в разных городах страны. Иностранные проекты, которые также ежегодно принимают участие в ExpoCiencias Nacional, соревнуются в отдельной категории. Главный организатор конкурса – общественная ассоциация Национальная сеть научно-технического творчества молодежи (Red Nacional de Actividades en Ciencia y Tecnologia – RED). Статистика 2018 года: 11 стран; 500 проектов (37 иностранных, 463 из Мексики); 2000 участников.

Конкурс **European Union Contest for Young Scientists (EUCYS)** организует Генеральный директорат по исследованиям Европейской комиссии с целью продвижения идеалов сотрудничества и взаимного обмена между молодыми учеными. С 1989 г. конкурс ежегодно собирает победителей

национальных конкурсов научных работ школьников из стран Евросоюза, а также стран-участниц европейской научно-исследовательской и инновационной программы Горизонт 2020 (Horizon 2020), соседних стран, и тех стран, с которыми у ЕС есть соглашения о сотрудничестве в области науки и техники. Список стран-участниц EUCYS опубликован на сайте мероприятия. Каждый год место проведения конкурса меняется. Для страны принять у себя конкурс – это хороший шанс привлечь внимание молодежи к карьере в области науки и техники. В 2017 г. EUCYS принимала Эстония, что явилось большим событием для этой страны: мероприятие широко освещалось на телевидении и в других средствах массовой информации, на официальных церемониях присутствовал Министр образования страны. Статистика EUCYS 2017 г.: 38 стран, 146 школьников, 89 проектов.

2. Как отбираются и подаются работы на конкурс

На **Taiwan international Science Fair** участники из Тайваня отбираются на заочном этапе конкурса, который организуется за три месяца до TISF. Письменные тексты лучших работ направляют на конкурс школы, в которых ведется проектная-исследовательская деятельность. Из приблизительно 200 работ жюри отбирает около 120 для участия в очном этапе TISF. Иностранные участники отбираются на национальных конкурсах в разных странах. Ответственность за отбор иностранных участников лежит на «национальных координаторах». В России – это Межрегиональное движение творческих педагогов «Исследователь». Каждой стране, участвующей в TISF предоставляется квота на бесплатное участие: два человека / два проекта. Для участия национальный координатор своевременно направляет организаторам заполненную заявку и аннотации проектов на английском языке. С 2018 г. национальные координаторы могут присылать на TISF участников сверх квоты на платной основе.

На **ExpoCiencias Nacional** участники из Мексики могут попасть, выиграв одно из 38 отборочных мероприятий, среди которых:

- 28 региональных ExpoCiencias;
- 6 аффилированных конкурсов разного уровня;
- 4 научных мероприятия для детей до 12 лет.

Каждому мероприятию выделяется определенная квота – количество работ, которые могут быть направлены на национальный конкурс. Эта квота корректируется каждый год в соответствии с результатами, которые получают работы, направленные данным отборочным мероприятием.

Иностранные проекты отбираются организациями-партнерами в разных странах. Ограничений на участие не предусмотрено. Для участия необходимо заблаговременно зарегистрировать заявку и прислать полный текст работы

на английском языке. Иностранные участники платят организационный взнос, покрывающий проживание, питание и участие в программе конкурса.

В **European Union Contest for Young Scientists** принимают участие победители национальных конкурсов проектно-исследовательских работ школьников стран-участниц EUCYS. Участников каждой страны номинирует «Национальный организатор» (в России – это конкурс «Шаг в будущее»). Каждая страна может направить максимум три проекта и максимум шесть школьников. Проекты могут быть выполнены индивидуально или командой. При этом в одной проектной команде не должно быть больше трех человек, и все они обязательно должны присутствовать на конкурсе. Для участия национальные координаторы регистрируют заявку, загружают аннотацию проекта и письменный доклад объемом до 10 страниц. Участники не платят организационный взнос, проживание и питание в дни конкурса также для них является бесплатным.

На примере этих трех конкурсов мы видим, что существуют две альтернативы отбора работ: централизованно проводить экспертизу текстов работ на заочном этапе, как это происходит в Тайване, либо доверять отбор аффилированным конкурсам/региональным этапам, как это происходит в Мексике или Евросоюзе. Первый вариант дает более определенные гарантии качества отобранных работ, поскольку экспертиза проводится опытной командой специалистов, хорошо знакомых с критериями и в основном не связанных с конкурсантами. Его целесообразно применять на конкурсах, где количество работ не слишком большое – например, в Тайване, где на заочном этапе из 200 работ отбираются порядка 120, этот принцип вполне оправдан. Но его трудно реализовать при больших объемах работы: Мексике, где на конкурс отбираются порядка 450 проектов, такой отбор бы потребовал привлечения значительных ресурсов. Принцип делегирования отбора аффилированным мероприятиям позволяет не только масштабировать конкурс, но и выстроить многоуровневую конкурсную систему. При его применении для контроля качества подаваемых работ важно выработать принципы регуляции. Например, в Мексике таким принципом являются ежегодные квоты, которые выдаются мероприятиям исходя из результатов участия работ предыдущего года, а в Евросоюзе на это работает сам принцип международного соревнования, при котором каждая страна стремится отобрать самые сильные работы.

3. Возрастные категории и секции

В **Taiwan international Science Fair** принимают участие только школьники старших классов.

Участники соревнуются в 13 научных секциях:

- Математика;
- Физика и астрономия;
- Химия;
- Науки о Земле и окружающей среде;
- Науки о животных;
- Науки о растениях;
- Микробиология;
- Биохимия;
- Медицина и здоровье;
- Инженерия;
- Компьютерные науки и информационная инженерия;
- Экологическая инженерия;
- Социальные и бихевиоральные науки.

ExpoCiencias Nacional имеет, пожалуй, самую широкую возрастную амплитуду участников: от детского сада до старших курсов университета.

Авторы работы соревнуются в следующих возрастных категориях:

1. Научные банды (Pandilla Científica):
 - дошкольники и младшие школьники 1-2 классов;
 - младшие школьники 3-6 классов;
 - средние школьники (12-14 лет).
2. Старшая школа и бакалавриат.
3. Старшие курсы университета.

Проекты представляются и оцениваются в 10-ти тематических секциях.

- Точные и естественные науки
- Медицина и здоровье
- Социальные и гуманитарные науки
- Инженерные науки
- Сельскохозяйственные науки и науки о питании
- Популяризация науки
- Науки об окружающей среде
- Мехатроника
- Биология
- Компьютерные науки и программное обеспечение

Официальные возрастные ограничения в **European Union Contest for Young Scientists** – 14–20 лет. При этом участник не может быть студентом

университета, а только школы. Возрастные ограничения действуют на всех членов команды проекта.

На конкурсе работает 10 научных секций:

- Биология;
- Инженерия;
- Компьютерные науки;
- Математика;
- Материалы;
- Науки об окружающей среде;
- Медицина;
- Химия;
- Физика;
- Социальные науки.

Вопрос определения работы в секцию достаточно важен для авторов, ведь результат экспертизы часто зависит от того, какой специалист и под каким углом оценивает работу. В мире не существует универсального, всеми принятого деления на сферы науки, поэтому на разных конкурсах и конференциях школьники часто сталкиваемся с совершенно разной системой секций: одна и та же работа может быть где-то отнесена к секции физика, а где-то к секции космоса или инженерии. Часто в отдельные секции специально выделяются области, популярные в данном регионе. Например, в Мексике это мехатроника и популяризация науки, а в Европе – материалы.

При этом сегодня, когда школьниками все больше выполняется работ междисциплинарного типа, определить работу в какую-то одну тематическую секцию все сложнее. Поэтому более актуальным становится деление на секции по типу проблемы, на решение которой направлена работа или по типу метода, используемого в ней (соцопрос, эксперимент, инженерия и т.п.). Такой подход стал применяться в последние годы на канадском конкурсе Canada Wide Science Fair, а также в России на Всероссийских юношеских чтениях им. В.И. Вернадского.

4. Как формируется жюри

На Taiwan international Science Fair (TISF) состав жюри формируется в соответствии с темами работ, отобранных на заочном этапе: больше специалистов привлекается на более популярные секции. Эксперты набираются по базе университетов и научных центров Тайбэя из числа самых лучших и признанных специалистов со знанием английского языка. В основном

жюри состоит из опытных экспертов, которые участвуют в TISF из года в год, при этом около 20% состава обновляется каждый раз. Всего на конкурсе (где среднее число проектов – 160) работают около 35 экспертов. Работа членов жюри оплачивается.

На **ExpoCiencias Nacional** команда жюри ежегодно создается заново, ведь конкурс каждый раз проходит в разных городах. Основной состав экспертов набирается организационным комитетом на месте из числа преподавателей и ученых университетов и научных институтов штата/городов. Одновременно с этим идет набор экспертов через открытую электронную регистрацию для всех желающих. Окончательный состав жюри утверждается после формирования списка участвующих работ в соответствии с их темами. Для экспертов проводится специальный тренинг до начала работы конкурса. Также организаторы заранее рассылают видеoinструктаж, подробно рассказывающий о принципах экспертизы, значении критериев и системе оценки. Каждый проект собеседуют не менее трех экспертов. При этом каждый эксперт интервьюирует не более семи проектов. Количество экспертов ежегодно меняется: 2017 г. – 235 экспертов (на 500 проектов), 2016 г. – 400 (на 500 проектов). Эксперты не получают денежного гонорара, для них это – почетная волонтерская работа.

Жюри на **European Union Contest for Young Scientists** формируется Европейской комиссией из числа ученых и представителей бизнеса с международной репутацией. Обычное число судей – 18-20 человек (на 90 проектов). При формировании важным является соблюдение баланса по географическому и половому принципу. В целях достижения максимальной прозрачности и открытости судейства, состав жюри с фотографиями и биографиями должен быть опубликован на сайте мероприятия где-то за месяц до начала EUCYS. Поэтому количество экспертов на секциях определяется не поданными в этом году работами, а статистикой предыдущих лет: биология (21% работ), физика (16%), инженерия (14%) и окружающая среда (14%), и те, в которых обычно заявляется мало работ – социальные науки (1%), материалы (1%) и математика (2%). При этом изначально анонсируется, что не все судьи, оценивающие отдельный проект, будут являться узкими экспертами в его области, поэтому одной из задач конкурсанта является умение объяснить свою работу неспециалисту. По правилам конкурса 1/3 комитета жюри должна ежегодно обновляться. Президент комитета жюри, который координирует его работу, выбирается ежегодно непосредственно перед конкурсом. Открытость судейства соблюдается и во время конкурса: о его составе можно прочесть в каталоге EUCYS и его программе, увидеть фотографии экспертов на плазменных панелях в экспозиционном зале.

На стендовой сессии непосредственно жюри можно узнать по определенному цвету маек, в которые они одеты. Каждый проект собеседуют минимум три эксперта. Работа жюри на EUCYS оплачивается Европейской комиссией. Интересно, что программа членов жюри, приехавших на конкурс из разных стран, выстроена таким образом, чтобы сделать минимальным их пересечения с участниками и их руководителями. Они живут в другом отеле, отдельно едят, у них своя культурная программа. Очевидно, что это делается для того, чтобы исключить любую возможность влияния на судей со стороны участвующих делегаций.

Подводя итоги этого раздела, можно выделить несколько ценных обобщений:

1) Для того, чтобы всем конкурсантам было уделено равное внимание во время экспертизы, организаторы стремятся сделать число экспертов на секциях пропорциональным числу работ в ней. На TISF и ExpoCiencias экспертов набирают только после утверждения списка участвующих работ. На EUCYS, где жюри формируется заблаговременно, пользуются статистикой за предыдущие годы.

2) Положительно сказывается на качестве экспертизы, когда в составе жюри присутствует значительное количество постоянных специалистов, обладающих многолетним опытом, хорошо знакомых с критериями и системой оценки на данном конкурсе. Однако если дислокация конкурса меняется ежегодно, то участие постоянных экспертов либо потребует дополнительных ресурсов (как в случае с EUCYS), либо, когда таких ресурсов нет, станет невозможным (как в случае с ExpoCiencias Nacional). Если весь состав жюри обновляется ежегодно – то важно уделить внимание их подготовке: провести заочный и очный инструктаж или тренинг.

3) Принцип баланса по половому и географическому критерию в составе жюри, используемый на EUCYS, создает условия для более независимой и объективной экспертизы, а также позволяет избежать подозрений в тенденциозности оценки.

4) В некоторых странах и регионах работа экспертов на конкурсе оплачивается (Тайвань, ЕС), а в некоторых – является почетной волонтерской обязанностью (помимо Мексики такая практика существует, например, в Канаде). Оплата работы экспертов дает организаторам больше свободы в подборе жюри исходя из принципов профессионализма. Волонтерский принцип работы экспертов дает возможность сформировать сообщество энтузиастов, расценивающих свою деятельность как социальный вклад

в развитие страны/региона. При этом надо понимать, что для создания такой социальной мотивации необходим ряд условий – достаточно высокий социальный статус и заработная плата педагога и ученого в стране, высокий престиж конкурса и др.

5. Формат и правила представления работ

На **Taiwan international Science Fair** авторы работ представляют проекты у стендов. На мероприятия действуют достаточно строгие правила безопасности. На стендах запрещено иметь химические реактивы (включая даже воду), живые или сухие растения, образцы почв и пород, продукты питания и бытового использования (даже если они являются продуктом работы), острые предметы, стекло и др. Фактически допускаются практически только постеры и макеты. Один день полностью выделен для интервью с экспертами. В этот день ни научные руководители, ни сопровождающие, ни публика не допускаются на стендовую сессию. Это день является достаточно напряженным для конкурсантов: большую часть времени они проводят в ожидании экспертов, не зная конкретного времени, не имея возможности отойти и посмотреть другие работы. Во многом поэтому на следующий день на TISF для участников запланирована экскурсионная программа, а через день они снова возвращаются на стенды, чтобы рассказать свои работы посетителям, журналистами и просто друг другу. Однако время на свободное представление работ в этот день участников есть только до обеда, так что зачастую они не успевают посмотреть другие работы на конкурсе.

На **ExpoCiencias Nacional** участники также представляют работы только у стендов. Стендовая сессия длится два полных дня. При этом для собеседований не выделяется какого-то специального дня или промежутка времени. Эксперты посещают проект одновременно с публикой и журналистами. Мексиканский конкурс сильно выделяется интерактивностью демонстрационного материала на стендах. Здесь на стендах и простые химические опыты, проводят научные викторины, дают попробовать сделанные продукты питания и косметические средства (крем, мыло), демонстрируют механические и электронные модели и т.п.

На **European Union Contest for Young Scientists** представление работ также организуется в формате стендовой сессии, которая открыта для публики и прессы в течение трех дней. На мероприятия действуют правила безопасности, но не такие строгие как на TISF. В правилах конкурса просто сообщается, что Европейская комиссия оставляет за собой право запретить представлять на стенде любой материал, который представляет риск здоровью и безопасности или который будет сочтен ей неприемлемым для публичной

демонстрации. В целом на стендах можно встретить интерактивные и рабочие интерактивные модели, и образцы.

На конкурсе эксперты работают на глазах у посетителей. Их можно узнать по ярким футболкам. Кроме того, их фотографии размещены на электронных дисплеях и в руководстве по участию. К стенду может подойти как член жюри, так и простой школьник или журналист с телевидения. По наблюдению, эксперты всегда позволяют автору проекта закончить беседу с посетителем прежде, чем начать беседовать его. Для руководителей делегаций (национальных организаторов) в эти дни предусмотрена своя программа: экскурсии, семинары, встречи. Во время экспертизы они практически не находятся в зале стендовой экспозиции. Ведь по правилам участия их присутствие на стенде во время беседований категорически запрещено и грозит снятием проекта с конкурса. Большую часть программы участники проводят у стендов, представляя свои проекты. Это связано с организацией экспертизы. Каждый из 90 проектов должны беседовать минимум пять членов жюри, из этого следует, что каждый из 20 членов жюри беседует около 25 проектов. Членам жюри также требуется время для совещаний и обсуждений в течение дня. Для участников достаточно утомительно находиться практически три дня с 9:00 до 17:00 в закрытом помещении. Кроме того, такая длительная работа с экспертами может быть еще и тяжела морально. Для того чтобы отвлечься, организаторы предложили участникам включиться в увлекательную игру: вместе с ребятами с соседних стендов построить пирамиду из пластиковых трубочек для коктейлей, применяя свою креативность и инженерные знания. Это забавное соревнование – чья пирамида будет выше – помогает участникам в перерывах между беседами с членами жюри сбросить напряжение, а также подружиться с другими конкурсантами.

Стендовая сессия является общим форматом для всех трех конкурсов. Это не случайно, ведь, с одной стороны, она позволяет эксперту более детально поговорить с участником, выйти с ним на содержательный диалог, задать развивающие вопросы, которые при публичной защите могли бы, возможно, привести автора в замешательство, дать рекомендации по развитию работы. С другой стороны, для участников формат постерной защиты является менее напряженным, чем устная публичная презентация, дает возможность представить свой проект многократно, каждый раз чувствуя себя все более уверенно. Кроме того, у стенда участники представляют работу разной аудитории, в том числе и ненаучной. Это помогает отработать

навыки популяризации и продвижения своего исследования/изобретения.

Защита работ перед членами жюри, даже если она проходит в форме индивидуальных собеседований у стендов, является достаточно волнительным и ответственным событием для ребенка. Как минимизировать это напряжение? Тут мы видим два возможных решения.

– На TISF (а также других конкурсах системы Intel ISEF) на экспертизу выделяется не более одного дня. В этот день никто, кроме членов жюри и участников не может присутствовать у стенда. Отсутствие отвлекающих факторов, конечно, помогает участникам лучше сосредоточиться на своем материале, но не дает возможности расслабиться, переключившись на что-то еще. Этот день самый сложный и ответственный, поэтому на следующий часто организуются экскурсионные или культурные мероприятия.

– На ExpoCiencias и EUCYS жюри посещает стенды одновременно с публикой и журналистами. Такая защита является менее стрессогенной для детей, но более сложной для их концентрации, кроме того, занимает несколько дней.

Интересно, что на всех трех конкурсах присутствие научных руководителей на стендах запрещено. Очевидно, что это делается для того, чтобы исключить какое-либо влияние на участника с их стороны. То, что научный руководитель не имеет возможности наблюдать за защитой своего ученика, не позволяет ему увидеть сильные и слабые стороны его выступления, чтобы потом обсудить с участником и улучшить результат.

Время для посещения участниками других стендов очень важно специально регламентировать. Часто во время стендовой экспозиции у участников просто нет возможности посмотреть работы других участников: они либо ожидают эксперта, либо докладывают проект. Из-за этого они теряют ценную возможность узнать для себя новое в плане проектных замыслов и форматов представления работ, познакомиться со сверстниками из других стран.

6. Критерии экспертизы и система оценки

На Taiwan international Science Fair (TISF) в день экспертизы жюри стараются провести собеседования в первой половине дня. Каждое интервью длится порядка 10-15 минут. Каждый проект интервьюируют не менее четырех специалистов.

Каждый эксперт выставляет работе баллы по следующим критериям:

- оригинальность и креативность;
- научный подход;
- научное мышление и понимание;

- тщательность исследования, объем усилий;
- академическая и практическая ценность;
- качество представления работы;
- экспериментальные данные и ссылки.

После обеда жюри по секциям проводят обсуждения и выводят работам средний бал по каждому критерию. Если о каком-то из проектов в жюри нет единства мнений, то во второй половине дня проводится повторное собеседование с автором, в случае необходимости приглашаются дополнительные эксперты.

На **ExpoCiencias Nacional** экспертиза проходит в два этапа. Первый этап – заочный, на нем жюри рассматривает письменные тексты работ. Вторым этапом является устное собеседование во время стендовой сессии. Каждый судья по итогам двух этапов заполняет оценочный лист, где по каждому критерию выставляется балл от 1 до 5. Оценочные листы по секциям имеют небольшие различия, в основном в разделе «значимость». Приведем пример оценочного листа:

Текст работы
Представление работы (чистота, порядок)
Ясное изложение материала
Хорошо определенные цели
Определение этапов развития проекта (методология)
Соответствие между целями и представленными результатами
Визуальная презентация проекта
Адекватное представление идей и принципов работы
Вспомогательный материал (фотографии, карты, графики, макеты)
Эстетика
Творческая составляющая презентации
Устная презентация проекта
Владение темой
Разработка, сделанная автором
Точность данных
Точность (серьезность) представления
Адекватное представление идей
Понимание темы
Владение техническим языком
Значимость исследования
Социальное значение
Значимость темы в настоящий момент (актуальность)
Возможное применение в соответствии с контекстом
Иновационность
Хорошее объяснение когнитивных способностей человека

Эксперты не показывают и не обсуждают свои оценки друг с другом, а просто сдают свои оценочные листы. Лучшие проекты выявляются по итогам подсчета баллов в последнюю ночь перед награждением.

Интересно, что на сайте мероприятия, а также в руководстве для участников и жюри, заранее анонсируется, что является, и что не является предметом оценки на конкурсе.

Что оценивается?	Что не оценивается?
Работа и усилия участника во время презентации на выставке	Происхождение и опыт участника (резюме)
Представленная информация и соотношение ее с научными концепциями	Деньги, вложенные в проект
Научный вклад работы	Разница во взглядах участника и эксперта
Приобретенные научные навыки	Визуальный эффект от демонстрационного материала и качество технических ресурсов участника
Вклад в повышение интереса к теме	Зрелищность стенда или престижность учреждения, которое эту презентацию обеспечило

Эта находка мексиканских коллег не только позволяет задать правильный фокус членам жюри, но и предотвратить разного рода претензии к итогам экспертизы.

На *European Union Contest for Young Scientists* экспертиза проходит в два этапа:

Первый этап – заочный, он проходит в течение двух месяцев после окончания приема работ на конкурс (обычно это происходит с конца июня по сентябрь). За это время жюри рассматривает письменные доклады участников. Каждый член жюри должен посмотреть около 15 работ и может обратиться за консультацией к профильным специалистам, если тема работы выходит за рамки его компетенции.

Для экспертизы используются следующие критерии:

- оригинальность и креативность в определении основной проблемы научной работы и подходе к ней;
- мастерство, тщательность и полнота работы на этапах разработки и реализации;
- общая логика и завершенность исследования от замысла до выводов;
- логичность и ясность рассуждений при интерпретации результатов;
- качество письменного доклада (без превышения стандартов его объема).

Применяя эти критерии, члены жюри должны учитывать образовательный уровень конкурсантов, а также качество доступных им ресурсов.

Никаких баллов по каждому из критериев они не проставляют, а руководствуются довольно простым принципом: каждый член жюри по итогам первого этапа относит работу к одной из трех групп:

- работа достойна приза А;
- работа, возможно, достойна приза В;
- работа не достойна приза С.

В дополнение к этому, каждый из членов жюри указывает свою степень уверенности в данных оценках. Например, эта уверенность не может быть высокой в том случае, если при экспертизе член жюри полагался на мнение более компетентных в этом вопросе коллег.

По окончании этого этапа (обычно в начале сентября) жюри встречается в Брюсселе для обсуждения всех работ. Президент жюри собирает оценки, оформляет их в таблицу, которая становится доступна всем судьям перед началом очного этапа соревнования.

Первый этап (по мнению главы судейского комитета) сделан скорее для предварительного знакомства членов жюри с работами, формирования предварительного представления о них. Оценки первого заочного этапа впоследствии не суммируются с оценками второго, больше того, итоговые оценки зачастую кардинально отличаются от предварительных.

Второй этап экспертизы проходит непосредственно на стендовой презентации проектов. После открытия конкурса члены жюри встречаются и распределяют, кто и когда пойдет беседовать каждый из проектов. Президент жюри формирует план собеседований. В соответствии со стандартами, каждый проект должны посетить не менее пяти судей. Таким образом, в среднем каждый судья беседует около 25 проектов. Собеседования проходят в течении трех дней (это второй, третий и четвертый день выставки). Когда расписание составлено, жюри через сопровождающих делегаций предупреждают авторов проекта о возможном времени собеседований, чтобы они не ушли со стендов в этот период.

Собеседования не являются конфиденциальными, посетители и наблюдатели в это время также находятся в стендовом пространстве, посещают разные проекты. Членов жюри можно легко распознать по ярким красным майкам, поэтому для всех очевидно, что сейчас к стенду подошел член жюри и будет беседовать авторов. Все максимально открыто. При этом национальные организаторы, сопровождающие и тем более научные руководители проектов по правилам не должны в это время присутствовать на стендах. Их обязательно попросят выйти, если это обнаружится.

При собеседовании члены жюри могут не только оценивать работу, но и консультировать участников, давать им рекомендации. По словам самих

участников, далеко не все это делают, но некоторым из них жюри действительно подсказало важные идеи.

Критерии оценки работ на втором этапе такие же, как на первом (меняется только последний критерий «качество письменного доклада» на «качество презентации и способность вести дискуссию»):

- оригинальность и креативность в определении основной проблемы научной работы и подходе к ней;
- мастерство, тщательность и полнота работы на этапах разработки и реализации;
- общая логика и завершенность исследования от замысла до выводов;
- логичность и ясность рассуждений при интерпретации результатов;
- качество презентации и способность обсуждать проект с членами жюри.

Есть также список рекомендуемых для жюри вопросов, ответы на которые им важно выяснить для себя в процессе собеседования:

- Кто является автором идеи проекта?
- Насколько качественно и полно проведено исследование?
- Выработан ли новый подход?
- Как представлены материалы и методы?
- Есть ли в материалах, представленных на стенде, что-то сверх того, что было указано в письменном докладе?
- В курсе ли конкурсант об ограничениях в оборудовании и использованных методах?
- Есть ли у конкурсанта замысел дальнейшего развития работы или альтернативных гипотез?

По итогам собеседований, как и в заочном этапе, каждый из членов жюри должен оценить отнести проект к одной из трех категорий:

A = Заслуживает приза

B = Возможно, заслуживает приза

C = Не заслуживает приза

Однако в этот раз спектр оценок уже более широкий. Каждая категория включает три варианта: A+, A, A-, B+, B, B-, C+, C. Впоследствии эти обозначения переводятся в цифры от 1 до 8.

При оценке качества научных достижений конкурсантов, должна делаться скидка на их возраст, уровень образования и внешнюю помощь, оказанную им.

По правилам в любое время жюри должны сообщить в комиссию, если, по их мнению, наблюдается один из следующих фактов:

- конкурсанты получили чрезмерную поддержку от экспертов при работе над проектом;

- у конкурсантов был особенно привилегированный доступ к ресурсам;
- идеи работы конкурсантов являются плагиатом (в этом случае участники могут быть сняты с конкурса в принципе);
- участники отказываются предоставлять какую-то информацию о работе.

По итогам интервью происходит финальная встреча членов жюри, где формируется итоговое ранжирование работ. Подсчет баллов ведется в электронной форме. Эта встреча обязательно протоколируется. Сначала жюри обсуждают проекты по научным дисциплинам и ранжируют их внутри каждой категории, а затем происходит общее обсуждение, где утверждается список победителей. Этот список подписывается семи членами жюри и отдается секретарю для подготовки сертификатов. Все решения принимаются не на основе голосования, а на основе консенсуса всех судей.

Президент выбирает несколько человек из состава жюри для написания итоговой характеристики на английском для победивших работ. Каждая такая характеристика должна быть не больше 10 строк по объему, понятной для прессы и широкой аудитории. Для работ, которые заслужили Почетную награду или Специальный приз, президент пишет характеристику лично, указывая, за что была вручена эта специальная награда.

Финальное решение жюри является окончательным и не подлежит пересмотру. Никакой письменной обратной связи/рецензии на работы конкурсантам не предоставляют (как объяснили, чтобы не вызывать повода для придирок и апелляций). Вся обратная связь, которая может быть дана, дается во время собеседования.

Мы видим, что критерии оценки на конкурсах могут быть совершенно разные, это во многом и отличает их друг от друга.

Интересной является разница подходов к выведению итоговых оценок. На TISF и EUCYS все решения принимаются коллегиально, только на основе консенсуса членов жюри, а на ExpoCiencias – путем математического подсчета выставленных каждым экспертом баллов. Здесь важно отметить, что для объективной экспертизы важно, чтобы все члены жюри одинаково понимали критерии экспертизы и значение каждой из оценок. Для этого важно проводить подготовку членов жюри – инструктаж, тренинг, предварительные обсуждения, как это делается в Мексике.

Итоговые обсуждения также помогают выработать это общее понимание критериев и прийти к единой оценке работы. Но в этом случае существует определенный риск, что более заслуженные или авторитетные эксперты

могут взять лидерство в принятии решений и в итоге «навязать» свою позицию коллегам.

7. Итоги экспертизы и награждение

На Taiwan international Science Fair (TISF) проекты награждаются по секциям. Обычная пропорция мест (может меняться по решению жюри) выглядит следующим образом:

5% – 1-е место;

5% – 2-е место;

15% – 3-е место;

20% – 4-е место.

В качестве призов победителям выдаются денежные премии:

1-е место – 5000 NT\$;

2-место – 3000 NT\$;

3-е место – 2000 NT\$;

4-е место – 1000 NT\$.

Высшей наградой TISF является «Young Scientist Award» (Награда молодого ученого), которую вручает лично президент Тайваня. Ею награждаются вне секций всего три из всех участвующих проектов. Этой награде соответствует премия в 50 000 NT\$.

Авторы лучших работ из Тайваня направляются также на пять международных мероприятий:

- INTEL ISEF (США);
- INESPO (Нидерланды);
- ECYS (Европа);
- CWSF (Канада);
- MILET Asia Expo-Sciences.

На ExpoCiencias Nacional работы не ранжируются по местам и не получают медали. Лучшие 84 проекта (из 500), авторам которых более 12 лет, получают аккредитацию на участие в 35 международных мероприятиях. Ниже приведен список мероприятий, на которые направлялись победители 2017-го года:

1. ExpoCiencias Latinoamericana ESI-AMLAT 2018; Антофагаста, Чили;
2. ExpoCiencias Asia ES-ASIA 2018, Тэджон, Южная Корея;
3. TISF 2018. Taiwan International Science Fair, Тайбэй, Тайвань;
4. ExpoCiencias Europea ESE 2018, Гданьск, Польша;
5. ExpoCiencias Vostok ESV 2018, Якутск, Россия;
6. Stockholm International Youth Science Seminar SIYSS; Стокгольм, Швеция;
7. MOSTRATEC; Ново Хамбурго, Бразилия;

8. Canada Wide Science Fair, Канада;
9. FAST Italian Contest, Милан, Италия;
10. CIENTEC, Лима, Перу;
11. Encuentro de Jóvenes Investigadores; Саламанка, Испания;
12. London International Youth Science Forum LIYSF; Лондон, Англия;
13. International Sustainable World Project Olympiad I-SWEEEP, Хьюстон, США;
14. Feria Nacional de Innovacion Educativa 2018, Аргентина;
15. International Research School, Якутск, Россия;
16. Expo ESKOM for Young Scientists, Johannesburg, ЮАР;
17. Encuentro Internacional de Semilleros de Investigación, Колумбия;
18. ONDAS 2018. Encuentro Nacional Ondas «Yo amo la ciencia 2018», Богота, Колумбия;
19. Genius Olympiad, Осуго (Нью-Йорк), США;
20. EXPOCIENTEC, Энкарнасьон, Парагвай;
21. Mostra Científica Norte Nordeste MOCINN, Бразилия;
22. Feria Nordestina de Ciencia y Tecnología, Пернамбуку, Бразилия;
23. ExpoCiencias Bruselas, Брюссель, Бельгия;
24. Golden Climate International Environmental Project Olympiad, Кения;
25. ExpoCiencias Nacional EXPOCYTAR, Ла Пампа, Аргентина;
26. Feria Nacional de Clubes de Ciencia, Уругвай;
27. Campamento Científico Interactivo y Foro de Ciencias y Civilización, Эн-тре-Риос, Аргентина;
28. EJCMA 2018. Encuentro de jóvenes comprometidos con el medio ambiente. Аргентина;
29. Youth Science Meeting, Португалия;
30. Infomatrix, Бухарест, Румыния;
31. Feria de Ciencia y Tecnología Girasoles. Энкарнасьон, Парагвай;
32. Muestra de Ciencia y Tecnología, Escolar Acai, Абаэтетуба, Бразилия;
33. Expociencias MILSET Brazil, Бразилия;
34. FJIPE 2018. Feria juvenil internacional de proyectos empresariales, ciencia, tecnología e innovación «Aprender a emprender», Эквадор;
35. OKSEF 2018. ÖZKAYA EDUCATION-KARADEMİR SCIENCE ENERGY & ENGINEERING FAIR, Турция.

Аккредитация на мероприятия происходит не только по числу набранных баллов, но также в соответствии с формальными требованиями этих мероприятий (публикуются на сайте ExpoCiencias и в руководстве по участию заранее). Аккредитация не подразумевает полную оплату участия. Зачастую денежная поддержка на участие является только частичной. Однако официальный статус данной аккредитации и ее уникальность (никакой

другой конкурс в Мексике не может направлять участников на эти международные мероприятия) позволяют победителям находить финансовую поддержку своих поездок в региональных администрациях, школах, у спонсоров и даже через индивидуальные пожертвования граждан.

Лучшим работам возрастных категорий до 12 лет выдаются специальные сертификаты, которые также не предполагают мест.

На European Union Contest for Young Scientists призы делятся на две категории: Основные награды (Core Prizes) и Специальные призы – предоставленные партнерами (Special Donated Prizes). Места и награды распределяются вне секций.

Основные награды – это денежные награды для трех призовых мест:

1 место (до 3-х призов) – € 7,000;

2 место (до 3-х призов) – € 5,000;

3 место (до 3-х призов) – € 5,000.

Специальные награды – это учебные поездки на мероприятия в ведущие научные организации или университеты. Жюри награждает этими призами конкурсантов, которые этого заслуживают и которым будет особенно полезен опыт участия в этих мероприятиях. При этом вполне может оказаться так, что один человек может получить и основную и специальную награду. Расходы по участию в мероприятиях и стажировках оплачиваются Европейской комиссией или партнерами EUCYS.

Специальные награды для участников EUCYS 2017:

Мероприятия:

– три автора проекта награждаются участием в научном летнем лагере London International Youth Science Forum;

– два автора проекта награждаются участие в международном семинаре Stockholm International Youth Science Seminar;

– три проекта (до девяти студентов) награждаются участием в INTEL ISEF в США в мае следующего после конкурса года.

Стажировки:

Объединенный исследовательский центр предоставляет возможность трем проектам (до 9 студентам) поехать на одну неделю в г. Испра (Италия) для визита в:

– Институт защиты и охраны граждан (IPSC);

– Институт окружающей среды и устойчивого развития (IES);

– Институт здоровья и защиты потребителей (IHCP);

– Институт перспективных технологических исследований (IPTS);

8 организаций EIROforum награждают одного человека поездкой с посещением:

1. CERN: Европейская лаборатория физики частиц;
2. EUROfusion-JET : Европейский фьюжн-центр;
3. EMBL : Европейская лаборатория молекулярной биологии;
4. ESRF : Европейский центр магнитотормозного излучения;
5. ESA : Европейское космическое агентство;
6. ESO : Европейская южная лаборатория;
7. ILL: Институт им. Лауэ и Ланжевена;
8. XFEL Europe: Европейский рентгеновский лазер на свободных электронах.

Сравнивать между собой детские проектные и исследовательские работы – непростая задача. Часто возникает ситуация, что одна работа сильна в одном, а другая – в другом. Дать призовые места только ограниченному количеству работ всегда очень сложно. Поэтому сейчас конкурсы находят более продуктивным отход от жесткости: либо совсем убирают призовые места, заменяя их аккредитациями на мероприятия, как в Мексике, либо, как в Тайване, дают призовые места не единицам, а достаточно большому количеству конкурсантов. На Европейском конкурсе применяется гибкая система, когда основные награды совмещаются с большим количеством специальных призов, представляющих собой образовательные поездки.

В целом надо отметить, что принцип награждения учебными поездками и участием в мероприятии более высокого уровня становится все более популярным в разных странах. Организаторы уходят от ценности победы (медали, кубка) как таковой, рассматривая ее как проход на новый уровень, как допуск к новым ресурсам и возможностям для развития участников.

Также дискуссионным является вопрос: награждать ли работы по научным секциям (как это происходит, например, в Тайване) или делать сквозное ранжирование (как это устроено в Мексике и Европейском Союзе). Дело в том, что количество и уровень работ в секциях сильно отличается, соответственно и конкурс за призовые места разный. На малочисленных секциях эксперты часто вынуждены давать призовые места достаточно слабым работам. Общий конкурс вне секций в идеале является более объективным. При этом он требует достаточно слаженной работы экспертов, которые, как уже писалось выше, должны одинаково понимать критерии экспертизы и значение выставленных баллов.

Екатерина Вячеславовна Трифонова

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета, г. Москва
e-mail: k34@mail.ru*

Проблема подготовки экспертов к проведению регионального тура конкурса «Я – Исследователь!»

Аннотация. Всероссийский конкурс исследовательских и проектных работ дошкольников и младших школьников «Я – Исследователь!» позиционируется как образовательная программа. Реализация этого положения требует особой организации работы экспертов в рамках конкурса. В статье обсуждаются типичные ошибки педагогов (воспитателей и учителей), которые обнаруживаются в процессе обучения их работе эксперта в рамках проведения регионального тура конкурса.

Ключевые слова: исследовательская позиция, познавательная мотивация, исследовательская и проектная деятельность, дети дошкольного возраста, дети младшего школьного возраста, экспертиза.

Ekaterina Trifonova

*PhD in Psychology, Associate professor of the Psychological Anthropology Department at the
Institute of childhood Moscow State University of Education (MSPU), Moscow
e-mail: k34@mail.ru*

The problem of preparation of experts to the regional round of the competition “I’m a Researcher»

Abstract. The Russian competition of research and design works of preschool children and junior schoolchildren “I am a researcher” is positioned as an educational program. This thesis puts special demands on the work of experts in the contest. The article describes the typical mistakes of educators, which they are doing in the process of mastering the role of an expert to conduct a regional stage of the competition.

Key words: Research position, cognitive motivation, research and project activity, children of preschool age, children of primary school age, examination.

Согласно Положению о Всероссийском конкурсе исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – Исследователь!», конкурс является образовательной программой, ориентированной на развитие у детей специальных знаний, умений и навыков

исследовательской деятельности и творческого проектирования, а также предметной коммуникации.

Этот тезис, позиционирующий конкурс как образовательную программу, реализуется с помощью ряда организационных моментов, предполагающих не только представление собственной работы, но и взаимное знакомство участников с работами друг друга, обсуждение этих работ как в рамках стендовых докладов, так и по результатам выступлений лауреатов конкурса и т.п. Эту же задачу может и должно решать содержательное общение конкурсантов с экспертами, оценивающими их работы. Вот почему обозначенное положение предъявляет особые требования к работе экспертов и существенно изменяет их основную задачу.

В рамках традиционных конкурсов задача эксперта – оценить работы и ранжировать их, выделив лучшие. Соответственно, требования к эксперту заключаются в том, что он должен быть специалистом в соответствующей области и должен уметь оценить работы по заданным параметрам. Таким образом, подготовка экспертов, по сути, может быть сведена к отбору специалистов и ознакомлением их с содержанием оценочных параметров.

В рамках Всероссийского конкурса «Я – Исследователь!» важнейшей задачей эксперта становится не столько оценка работы как некоторого «материального результата», представленного на конкурс, сколько выявление исследовательской позиции самого ребенка, определение его способности к выдвиганию и проверке гипотез, к проведению исследования или его элементов на доступном уровне. К сожалению, бывают случаи, когда на конкурс представляются работы, в которых ребенок выступает всего лишь исполнителем и транслятором замыслов и идей взрослого. Разумеется, что содержание таких работ отличается продуманностью, логичностью, обоснованностью выводов и т.п. Однако именно такая работа не может претендовать на призовое место, т.к. «Конкурс ... поддерживает развитие именно авторских, максимально самостоятельно выполненных самими детьми работ» [2, с. 6].

Итак, задачами эксперта становится, во-первых, выявление особенностей исследовательской позиции самого ребенка, что далеко не всегда можно сделать, просто выслушав его «показательное» выступление. Обычно для это требуется включить ребенка в содержательное и проблемное обсуждение его собственной работы. Во-вторых, важной задачей эксперта становится помощь ребенку в определении точек дальнейшего роста в рамках исследования или проекта, предложение нового взгляда на уже знакомое содержание, открытие перед ребенком новых горизонтов и возможностей поиска. Даже если работа ребенка в данный момент не сможет войти в число работ лауреатов, заинтересованное обсуждение ее содержания может переключить внимание

ребенка с результата на процесс, сделать этот процесс самооценным, создать уникальные условия для развития ребенка как исследователя.

Реализация этих несложных, на первый взгляд, задач, на деле оказывается не таким простым делом. Их обсуждение с педагогами – будущими экспертами регионального тура конкурса – затруднений и непонимания не вызывает, стратегия действий в целом вполне понятна и с готовностью принимается. Однако осуществление «пробного действия», первые попытки реализовать эти установки в процессе реального общения с детьми по поводу некогда выполненных ими исследований и проектов, обнаруживает ряд ошибок и трудностей, которые мы постараемся обсудить. Понимание, предвидение этих проблемных точек, «подводных камней», которые могут возникнуть в ситуации общения с ребенком, их рефлексия и специальное отслеживание в процессе общения с ребенком, позволят не допустить подобных ошибок и выстроить свою работу более точно и продуктивно.

Сразу следует подчеркнуть, что все разбираемые ниже ситуации – не «теоретические конструкты», а зафиксированные ошибки педагогов в процессе реального обсуждения детских работ при подготовке к региональному туру конкурса «Я – Исследователь!».

Итак, анализ действий будущих экспертов позволил сформулировать ряд важных правил:

1. Положительный эмоциональный фон. Сразу хочется отметить, что стиль общения с ребенком у большинства экспертов был мягким, доброжелательным, заинтересованным. Что такое эмоциональная поддержка детей и как именно ее реализовать на практике, педагоги-«дошкольники», да и учителя начальной школы в большинстве случаев хорошо понимают и не менее замечательно реализуют. Однако эмоциональный фон зависит не только от формы общения, но и от его содержания. И вот здесь начинались проблемы.

2. Времени на обдумывание происходящего у ребенка должно быть достаточно. Нельзя не отметить ряд случаев, когда в процессе экспертной беседы очень ярко проявлялось несовпадение темпа взаимодействия эксперта и ребенка, и эта ситуация в ряде случаев создавала заметную напряженность в общении, даже при том, что эксперт был доброжелателен, внимателен и т.п. И дело тут не только в несовпадении темпераментов, хотя некоторым особо экспрессивным педагогам в ситуации общения с ребенком, который не демонстрирует столь высокой активности, очень хочется пожелать делать чуть больше пауз, давая ребенку возможность подумать над услышанным предложением, понять и осмыслить его. Взрослому важно научиться не торопить события, не сбивать ребенка дополнительными «подстегивающими» вопросами. Приходилось наблюдать случаи, когда экс-

перт о чем-то спросил, но только ребенок задумался, как эксперт тут же сам предложил возможный ответ и тут же сам дальше продолжил развивать идею. Сама по себе такая увлеченность педагога хороша, и даже может создавать для ребенка определенную ситуацию проявления «идеальной формы» (Л.С. Выготский), такой как умение активно продуцировать и развивать гипотезы, однако условий для присвоения этой «идеальной формы» здесь не создается, активность и инициативность ребенка перехватываются, фактически для него создается ситуация, обнаруживающая его собственную недостаточную компетентность. И связано это, как выше уже было отмечено, не столько с особенностями темперамента, сколько со своеобразной «взрослой» установкой, проявляющейся в том, что если ребенок не дает тут же правильный ответ – значит, ему нужна помощь, которая немедленно и «оказывается». Поэтому здесь как нельзя кстати будет рекомендация, очень актуальная для многих педагогов в том числе и в рамках реализации ими повседневной образовательной работы с детьми, которая звучит очень кратко: «Замолчи!». Дай ребенку самому попробовать разобраться с проблемой, сделать свои ошибки, совершить свои открытия... В некоторых случаях именно умение эксперта не торопиться, умение дождаться ответа и услышать ребенка помогало попасть с ним «на одну волну» и создать даже в условиях экспертизы ситуацию, когда ребенок начинал тут же продумывать и разрабатывать новую возникшую идею.

3. Правильный ответ не всегда правильный. К сожалению, некоторым педагогам и в роли эксперта трудно преодолеть привычный стиль общения под названием «учитель и ученик», переходящий в более жесткую форму «отвечающий и экзаменатор». На конкурсе такое общение недопустимо, здесь важно умение создать ситуацию естественного непосредственного общения, содержательного и заинтересованного обсуждения проблемы с коллегами, а не отчета перед экзаменатором.

Приходится констатировать, что умение задавать вопросы не проверяющего характера («знаниевые» вопросы, которые уточняют правильность/неправильность, наличие/отсутствие конкретных знаний ребенка), а вопросы, которые проблематизируют для ребенка содержание его работы, обнаруживают возможные пути разрешения новых обнаруженных проблем и т.п. – это довольно сложная для части учителей задача, это сбивка привычного для них стереотипа и фактически – овладение новой деятельностью. Когда будущий эксперт начинает «ловить» себя на желании задать подобный вопрос и тут же на ходу переформулирует его – это огромный шаг в рамках его профессионального развития.

К сожалению, учитель привык «опрашивать» детей. «Добрый учитель» опрашивает мягко – он наводящими вопросами подводит ребенка

к правильному ответу. Следует понимать, что когда взрослый задает вопросы проверяющего характера, с уточнениями в случае неполного ответа, то и для ребенка это означает, что на каждый вопрос уже есть заранее известный правильный ответ, который и требуется воспроизвести. А это не путь исследования. Там ответ неизвестен. Задача эксперта – подтолкнуть ребенка искать пути там, где они еще не проложены (или ребенок о них еще не знает).

Ситуация экспертной оценки – это вообще не ситуация опроса. Не нужно «подталкивать» или как-то иначе подводить ребенка к правильным ответам, потому что «правильный или неправильный» ответ здесь имеют второстепенное значение, гораздо важнее то, как ребенок пришел к этому ответу, как он его обосновывает и т.п.: «Исследователь, начиная работу, не знает, к чему придет, какие сведения получит, будут ли они для него или других людей полезны и приятны. Его задача искать истину, какой бы она не была» [2, с. 9].

4. Глубина знаний – не показатель сформированности исследовательской позиции. Задача учителя (как она нередко понимается самим учителем) – «дать детям знания». И нередко учитель оценивает ученика именно исходя из того, насколько эта задача реализована. Поэтому выводы о том, что ребенок «владеет учебным материалом», вполне отражают позицию учителя, но совершенно не информативны в рамках данного конкурса, так как из этого заключения совершенно непонятно, а сформирована ли у этого ребенка исследовательская позиция, насколько он будет активен и инициативен именно как исследователь. Тем не менее подобная установка весьма распространена: «Задавая вопросы, я старалась выяснить глубину знаний учащихся по защищаемой теме». Однако и это тоже не показатель сформированности исследовательской позиции: знаний пока может не быть или они могут быть ошибочными, но ребенок – в активном поиске, ему интересно, он безусловно способен к обнаружению и присвоению нового знания. В то время как точные и глубокие знания у другого ребенка могут сочетаться с невозможностью их искать, проверять, уточнять – они только присваиваются субъектом, и нередко – совершенно не критически. Поэтому методические рекомендации содержат требование о том, что «вопросы не по существу исследования или проекта, а проверяющие общие знания в области работы (а не по сути самой работы) – должны сниматься» [2, с. 18].

5. Если терминология используется, она должна пониматься ребенком. Последнее требование иногда может восприниматься некоторыми экспертами как полный запрет на подобные вопросы, и они не позволяют себе спрашивать у детей про значения тех или иных употребляемых ими терминов. Это тоже не совсем верно. Если ребенок употребляет «умные» слова, то всегда целесообразно уточнить, понимает ли он их значения. Потому что

использование терминологии без понимания того содержания, которое за ней стоит, является тушиковым путем умственного развития ребенка, не зря Л.Веккер называл такие проявления «речевым трупом» мысли [1]. Однако, задавая отдельные вопросы, нацеленные на уточнение знаний ребенка, мы проверяем не правильно или неправильно отвечает он на поставленный вопрос, а уточняем для себя адекватность представлений ребенка в данной области, потому что неадекватные представления никогда не смогут служить надежным фундаментом для постановки гипотезы, формулировки выводов. Поэтому такой экспертный ход тоже оправдан и иногда необходим, но здесь важна форма вопроса. Всегда можно уточнить у ребенка, например: «О! А что такое ***?» или «Ты такое интересное слово назвал! А что это?» Они уместны, если задаются с искренним интересом, а не тоном экзаменатора.

6. Самостоятельность исследования. Установки на «правильно/неправильно», боязнь сделать ошибку, боязнь обнаружить собственное незнание, к сожалению, свойственны современной отечественной системе образования и проявляются в первую очередь у самих педагогов, и уже затем – у детей. Это крайне опасные установки, не способствующие становлению и развитию познавательной инициативы, пробного действия, исследовательской позиции, мешающие становлению умения учиться. И именно от этих установок исходят пожелания некоторых экспертов «предварительно ознакомиться с работами, которые будут представлять». Конечно, когда педагог сам живет в дихотомии «правильно/неправильно» и боится ошибиться, то тогда, конечно, лучше заранее все узнать, подготовиться... Однако непосредственно в рамках конкурса эта установка может сильно помешать, потому что представляемая на конкурс работа может быть хорошей, замечательной, даже великолепной, просто... сделанной НЕ ребенком, а его «взрослым окружением», и лишь представляемой ребенком. И только в личной беседе можно понять степень включенности ребенка в это содержание, особенности его субъектной позиции в рамках данного исследования. Именно поэтому «никакие варианты заочного рассмотрения детских работ в нашем случае невозможны, поскольку наличие качественного текста работы у детей дошкольного и младшего школьного возраста говорит скорее о несамостоятельности выполнения представляемых работ» [2, с. 6].

Разумеется, не нужно наивно думать, что «ребенок абсолютно всё должен сделать сам», такая позиция тоже встречается у педагогов и провоцирует ситуацию вынужденного обмана, потому что для детей этого возраста именно взрослый составляет зону ближайшего развития, именно в условиях совместного действия (обратим внимание: совместного, а не «исправляющего!») происходит становление индивидуального. Но если ребенок включен

в содержание пассивно, то это будет безусловный и главный минус представленной работы, который не позволит ей занять призовое место при самом великолепном исследовательском содержании, продуманных экспериментах и безупречных выводах.

7. Внимание к результатам экспериментов важнее, чем требование вывода. Оценка результатов из позиции «правильно/неправильно» провоцирует ситуации, когда ребенок, рассказывая, какие эксперименты он провел, не успевает (или не может по иным причинам) раскрыть результаты этих экспериментов, и они остаются неясными и неосмысленными самим ребенком, а эксперт сразу спрашивает его про выводы. Обсуждение результатов составляет более важный этап в формировании исследовательской позиции, чем тот или иной вывод, который, кстати, в зависимости от результатов также можно обсуждать и переосмысливать.

Для взрослого очевидно, что такой-то эксперимент иллюстрирует такие-то выводы. Причем, иногда для «иллюстрации» подбираются эксперименты «подобия», т.е. такие, которые не точно воспроизводят изучаемую ситуацию, а моделируют ее на другом материале. Если такая модель без должных пояснений, аналогий и пр. предлагается дошкольнику, то это получается эксперимент вообще «ни о чем»: ребенок не понимает связей, не может объяснить результат, тем более – не может сделать вывод. Это проблема организации исследования. Обратить внимание на связь фактов, причин и следствий, действий ребенка и полученных результатов и т.п. становится в этом случае важной задачей эксперта.

8. Соответствие содержанию, а не форме научной работы. Приобщение детей к научной деятельности, будущему научному исследованию состоит не в формальном навязывании им общепринятой схемы научного исследования, поэтому не нужно ни специально спрашивать, ни тем более требовать у детей формулировок целей, гипотезы, задач, методов исследования и т.п. Ребенок данного возраста еще не мыслит в таких понятиях, они составляют пропедевтику будущего научного подхода. Суть – в понимании и развитии содержания собственного исследования. Поэтому вопросы задаются в формулировках, понятных для ребенка: а что ты хотел узнать, что именно ты делал и почему, какие результаты получил, что они могут означать? Можно уточнить у ребенка, как он узнал те или иные фигурирующие в исследовании факты. Можно обсудить, как их можно сравнить или перепроверить; можно предложить подумать, а будут ли они изменяться с изменением тех или иных условий и т.п. Конечно, в любом исследовании гипотеза играет ключевую роль. Но если эксперт задает вопрос о «гипотезе» и видит, что ребенок не понимает, о чем идет речь, то можно побеседовать с ребенком,

на понятном ему языке, выяснив, что же именно он предположил, как он думает, почему... что будет, если... и т.п.

9. Раскрытие перспектив – это не хороший «пинок сзади». Получив установку на то, что важно проблематизировать для ребенка результаты его собственного исследования, постараться в обсуждении дать возможность ребенку взглянуть на них с иной стороны, увидеть новые перспективы и возможности, будущий эксперт иногда может «перегнуть палку» и в этом отношении, и стараясь раскрыть ребенку все богатство возможных проявлений изучаемого факта/явления. Однако даже если у эксперта появилась масса идей в отношении обсуждаемого исследования, не стоит их сразу и все «выплескивать» на голову ребенка, будет разумнее включать их в обсуждение постепенно следя за тем, как ребенок принимает их. Потому что это может быть действительно интересным для детей активных, умеющих быстро переключаться, менять позицию, но детей, медленно и глубоко погружающихся в изучаемую проблему, в некоторых случаях это может сбивать и дезориентировать, и в этом случае быстро предложенное большое количество идей не сможет перейти в качество исследования.

Другой вариант «директивного» направления ребенка на продолжение его работы, когда эксперт просто перечисляет ребенку, что еще он может сделать в рамках данного или продолжающегося исследования (а вот узнай/ проверь/исследуй еще и вот это). Какими бы замечательными ни были предложения эксперта, они могут иметь обратный эффект и тормозить становление исследовательской позиции ребенка, поскольку задача поставлена, а на долю ребенка выпадает лишь необходимость ее реализации. Поэтому любые предложения лучше привносить косвенно, так чтобы ребенок имел возможность их «открытия» и свободного выбора вариантов (а вот я знаю/ слышал то-то, как ты думаешь, а если... а тебе было бы это интересно? а можно было бы это как-то сопоставить с... и т.п.).

10. Значимость не имеет значения. Отдельного разговора каждый раз требует обсуждение работ с «социально значимой» тематикой. Хотя в методических рекомендациях [2] этой проблеме уделено достаточно внимания и обозначена вполне четкая позиция организаторов конкурса по этому вопросу, но, видимо, действие установок преодолеть в одночасье крайне сложно. Поэтому снова и снова следует повторять, что эксперт оценивает не значимость разрабатываемой ребенком проблематики, а именно его собственные возможности проявить себя исследователем, испытателем, его умение увидеть проблему и попытаться разрешить ее, понять что-то про эту область действительности через свое исследовательское действие. Эксперт

оценивает не материал («актуален, интересен, познавателен, доступен»), а сформированность исследовательской позиции ребенка на любом материале.

Другим опасным «магнитом» для внимания недостаточно опытного эксперта иногда становится произведенный ребенком продукт (конструкция, аппарат, «лэпбук» и т.п.). Тогда внимание эксперта приковано к этому предметному содержанию, а не к содержанию познавательной деятельности ребенка. Даже итоговый вопрос эксперт задает не про следующее исследование, а про то, какой следующий «лэпбук» сделает ребенок. И это становится важным косвенным критерием для самого ребенка, сдвигая его внимание с процесса на продукт. Это очень опасная ошибка эксперта, которую следует понимать и избегать.

Проектные работы в рамках конкурса также желательно сочетать с исследовательской проблематикой. В Методических рекомендациях к конкурсу А.И. Савенков пишет: «Современного ребенка следует обучать и умениям бескорыстного поиска истины, и проектированию. Поскольку по замыслу авторов конкурса важно поддержать не только будущих «Кулибиных и Эдисонов», но в первую очередь «Ломоносовых и Колмогоровых», жюри ориентировано на особое внимание к детским исследовательским работам. На это прямо указывает и само название конкурса – «Я – Исследователь!» [2, с. 9-10]. При реализации проекта нередко можно организовать и интересные исследования. Например, в рамках типичной проектной работы по изготовлению мыла можно озадачить ребенка кучей проблемных вопросов, которые приведут его к идее попробовать сравнить разные мыла по их функциональным свойствам (тает / не тает, хорошо/плохо мылится и т.п.) в зависимости от их состава.

Будущими экспертами был задан вопрос: а почему исследовательские и творческие работы рассматриваются в рамках одного конкурса? Потому что в дошкольном и младшем школьном возрасте эти деятельности еще часто слиты и четко развести проектные и исследовательские работы (если они не сделаны «взрослыми головами и детскими руками») бывает сложно: ребенок создает нечто, параллельно делая кучу открытий о свойствах используемых материалов, адекватности применяемых методов, сравнивает их, анализирует...

11. Лучше меньше, да лучше. И последнее важное замечание: к экспертизе не нужно подходить формально и «по пунктам» выяснять всё, о чем говорилось выше, подробно обсуждать проект от гипотезы до выводов. Это утомит ребенка, и неоправданно затянет экспертизу. Эксперт не должен быть педантом, он сам в рамках каждой экспертизы реализует

увлекательную исследовательскую деятельность по выявлению исследовательской позиции ребенка. И должен уметь использовать для этого самые оптимальные и подходящие данному конкретному случаю способы, методы и стратегии. Для обсуждения можно выбрать наиболее проблемные или самые яркие и интересные моменты работы. Обсуждение работы должно представлять собой живое содержательное общение заинтересованных людей.

В процессе реализации пробного действия, обсуждений происходила постепенная смена установки учителя на установку эксперта, которая проявлялась в следующих изменениях: педагоги переходили на более неформальное общение с детьми, меньше боялись ошибиться сами, начинали проявлять искренний интерес к исследованиям... В части выполненных работ, даже если на видео что-то получалось не очень удачно, текст рефлексии показывал, что эксперт, отмечая свои промахи, тут же предлагал более удачную форму вопроса, проблемной ситуации и т.п., т.е. становление экспертного действия, формирование позиции эксперта происходило достаточно успешно.

Литература:

1. Веккер Л. Психика и реальность: единая теория психических процессов. - М.: Смысл : Per Se, 2000. - 679 с. [Электронный ресурс] / Лев Веккер. Психика и реальность. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/6487/6499> (дата обращения: 04.02.2018).
2. Савенков А.И., Обухов А.С. Методические рекомендации по подготовке к Всероссийскому конкурсу исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – Исследователь!» / По ред. А.С. Обухова. – Изд. 3-е, доп. и перераб. – М.: Библиотека журнала: «Исследователь/ Researcher», 2018. – 40 с.

Инна Вячеславовна Пополитова

*зам. директора по НМР МАОУ Аэрокосмический лицей № 13, г. Химки Московской области
e-mail: popolitova@yandex.ru*

Московская областная конференция исследовательских и проектных работ младших школьников «Ломоносовские чтения»: анализ опыта

Аннотация. В статье представлен анализ проектной и исследовательской деятельности как формы организации учебной деятельности, альтернативной урочной. Анализируется опыт проведения конференции исследовательских и проектных работ младших школьников «Ломоносовские чтения» как несоревновательного мероприятия, стимулирующего школьников и их руководителей к дальнейшему творческому развитию.

Ключевые слова: проекты и исследования; конференции и конкурсы; младшие школьники.

Inna Popolitova

*Deputy Director of Aerospace Lyceum No. 13, Khimki, Moscow Region
e-mail: popolitova@yandex.ru*

Moscow Regional Conference of Research and Project Work for Junior Students “Lomonosov Readings”: Analysis of Experience

Annotation. The article presents an analysis of design and research activities as a form of organization of educational activity, an alternative to teaching. The experience of conducting a conference of research and design works of junior schoolchildren “Lomonosov Readings” is analyzed as an inseparable event that stimulates schoolchildren and their leaders to further creative development.

Key words: projects and research; conferences and competitions; younger schoolchildren.

В течение последних десятилетий в российском образовании растёт интерес к исследовательской деятельности младших школьников. Пионерским в этом был пример и опыт Российского конкурса «Я – Исследователь!», который дал импульс для формирования концепции исследовательской деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. В настоящее время эта программа развивается во многих регионах нашей страны. С 2012 г. творческим коллективом Аэрокосмического Лицея № 13 г. Химки разработана авторская концепции и в соответствии с ней проводится Конкурс проектных и исследовательских работ «Ломоносовские чтения».

За эти годы изменилась тематика детских работ, расширилась география, выросло число школ, регулярно участвующих в конференции. В числе главных итогов нашей пятилетней работы стало повышение уровня методического сопровождения детской исследовательской и проектной деятельности среди педагогов Московской области, распространение единых подходов к этим формам организации детского творчества, формирование экспертного сообщества педагогов, реализующих в своей работе проектные и исследовательские технологии обучения. Пятилетний опыт проведения конференции и работы с юными исследователями и их педагогами в настоящее время приводит к пониманию того факта, что каждое подобное мероприятие становится своеобразным эталоном, на который ориентируются в процессе подготовки будущие участники. Критерии экспертного оценивания, выбор лучших работ, опыт общения с экспертами и организаторами – все это формирует некоторый стандарт качественной детской исследовательской или проектной работы. Тем выше ответственность всех организаторов и экспертов, принимающих участие в конференции.

Реализация системно-деятельностного подхода в обучении младших школьников. Жизнь российской школы разделилась на «до принятия стандарта» и «после принятия стандарта». И в значительной степени это касается реализуемых организационных моделей проектной деятельности учащихся. Творческая деятельность в образовательных учреждениях осуществлялась «до стандарта», как правило, в форме факультативных курсов, внеклассной работы и программ дополнительного образования, что делало ее элитарной и адресованной только высокомотивированным учащимся. ФГОС задает новый организационный формат курсов внеурочной занятости, тем самым расширяя возможности образовательных организаций. Но при этом, требования к уровню образовательных результатов относятся ко всем учащимся, а не только проявляющим собственный интерес к творческой деятельности. Необходимость обучить всех детей умению решать задачи «творческого и поискового характера» неизбежно разворачивает учителя-практика к исследовательской и проектной технологиям обучения как доступным и популярным инструментам решения подобных образовательных задач. Методы, дававшие результаты в личностном развитии для высокомотивированных детей и имевших, как правило, изначально высокий уровень развития, при «массовом производстве» проектов теряют свою эффективность. Таким образом, реальная образовательная практика сегодняшнего дня требует определенности в следующих вопросах:

- Возможно ли применение исследовательской и проектной технологии в массовой школе без ущерба для развития ребенка?
- Какие именно технологичные приемы обучения обеспечивают формирование «умения решать творческие и поисковые задачи»?

- Какие реальные развивающие эффекты могут давать исследовательская и проектная технологии в массовой практике?

Обратимся к тексту ФГОС НОО: «В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества;
- переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;
- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;
- признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;
- учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;
- обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования; разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности;
- гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности» [1].

Приведенная цитата основного документа, определяющего целевые ориентиры начального образования, показывает, что исследовательские и проектные методы обучения могут максимально эффективно реализовать

эти требования ФГОС НОО. Именно в младшем школьном возрасте ученик получает не только основы предметных знаний, навыки самостоятельной учебной деятельности, но и личностную мотивацию к развитию образовательной компетентности в течение всей жизни. Проектная деятельность, как лично значимая для ребенка, имеет при реализации планируемых результатов ФГОС огромное значение. Причем, этот компонент образовательной деятельности школы становится той самой точкой конструирования и социального проектирования системы образования, которые декларируются в документе, на всех уровнях этой системы.

Рассматривая таким образом концепцию системно-деятельностного подхода, мы обнаруживаем, что традиционная урочная образовательная деятельность школ может быть дополнена внеурочными курсами, в рамках которых будут реализовываться детские творческие проекты различной направленности. Но специфика проектной и исследовательской деятельности задает в качестве обязательного своего компонента этап презентации, защиты и оценивания своих работ детьми-авторами. А следовательно, для дальнейшего развития системы образования необходимо конструировать форматы таких мероприятий, которые будут реализовывать этот этап образовательной деятельности. Существует сложившаяся практика конкурсных мероприятий в различных сферах детской творческой деятельности – в спорте, искусстве, науке. Форматы соревнований, первенств, турниров, конкурсов – все они решают задачи рейтингования достижений, выявления наиболее результативных и успешных. Пересмотр целевых ориентиров образования заставляет нас исходить прежде всего из того факта, что образовательный результат должен достигаться каждым ребенком в его индивидуальном темпе и с опорой на его личные интересы и потребности. Таким образом, ученическая конференция школьников должна быть, прежде всего, инструментом, стимулирующим личностное развитие каждого ее участника, а не столько способом выявления наиболее одаренных детей.

Главной целью и результатом областной конференции «Ломоносовские чтения» является создание обучающей и стимулирующей развитие образовательной среды. С этой точки зрения, в центре всего мероприятия должен быть ребенок – его творчество, интересы, потребности, его развитие. Все этапы конференции и правила, задаваемые ее положением, должны быть подчинены главной цели – дать толчок личному развитию юных участников.

Традиционным для детских конференций-конкурсов является формат организации работы по секциям с представлением докладов конкурсантов в форме презентации. Для нашей возрастной категории участников такая форма выступления оказывается не самой эффективной. Прежде всего,

потому что на первый план в выступлении ребенка выступает его умение готовить цифровую презентацию и работать с компьютером и видеоборудованием, собственно доклад занимает 10-15 минут, а все остальное время участники ожидают своей очереди. Причем, если подросток сможет сосредоточено слушать доклады своих «конкурентов», то маленьким детям в таких условиях крайне сложно удержать внимание. Экспертам сложнее оценить авторский вклад ребенка в работу, его понимание методологии исследования или проекта, а его стеснительность может помешать докладчику показать полностью свою осведомленность в обсуждаемой проблеме.

Конференция «Ломоносовские чтения» проводится в формате выставки, что многократно повышает интенсивность включения каждого участника в происходящее, возможность многократно рассказать о своей работе не только экспертам, но и всем посетителям выставки, возможность общения участников конференции, знакомства с работами сверстников из других школ и городов. Визитной карточкой и отличительными особенностями конференции исследовательских и проектных работ «Ломоносовские чтения» является:

- Конференция, но не конкурс. Принципиальная позиция организаторов конференции заключается в том, чтобы минимизировать для ребенка риск «неуспешности». Юный возраст наших ученых требует крайне бережного отношения к их первым шагам к самореализации. Поэтому перед экспертами ставится задача не только оценить и выбрать лучших, но и найти в каждой детской работе свою «изюминку», заслуживающую похвалы. Все участники обязательно получают или диплом Лауреата, или грамоту «за отдельные аспекты работы», а нередко и то, и другое.

- Конференция как праздник. Хотелось бы, чтобы в воспоминаниях всех участников остался первый опыт научного творчества как яркое и позитивное событие, а знакомство с работами своих сверстников дало бы толчок к новым поискам и открытиям. Внимание к каждому ребенку, обеспечение ему комфортных условий для выступления, общая доброжелательная и праздничная атмосфера – ключевая задача организаторов.

- Конференция как урок. Формат выставки позволяет организовать детское выступление в форме беседы, дискуссии, спора по теме исследования. Обсуждение своей работы с заинтересованным слушателем заставляет юного исследователя не только грамотно излагать свой доклад, но и отстаивать свою точку зрения, спорить или соглашаться с позицией оппонента, многократно анализировать свои результаты и всю методологию исследования. Все это содержит огромный обучающий потенциал и позволяет рассматривать конференцию не как конкурсное, а как обучающее мероприятие.

- Конференция как территория сотрудничества. Каждого ребенка сопровождают взрослые, которые оказываются так же активно вовлеченными во все происходящее. Участие в конференции позволяет ребенку почувствовать себя значимым для своих близких – родителей, педагогов, сверстников. Во время работы конференции создаются условия для того, чтобы каждый ребенок был максимально включен в деятельность: не только ожидал своей очереди, но и просмотрел работы сверстников, пообщался с детьми из других школ и городов.

- Конференция как средство повышения профессионализма педагогов. При организации работы жюри всем педагогам-руководителям после инструктажа предлагается принять участие в экспертизе. Открытость критериев оценивания, взаимодействие с опытными экспертами, прослушивание работ «конкурентов» дает учителю не только значительный опыт, но и толчок к самоанализу и рефлексии, позволяет ему поставить личные цели в совершенствовании своего профессионализма.

Специфика проектной деятельности как формы учебной деятельности в младшем школьном возрасте. ФГОС НОО в требованиях к уровню сформированности личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования отдельно обозначает, что выпускник начальной школы РФ должен иметь навыки целостного, социально ориентированного взгляда на мир, уважительного отношения к иному мнению, принимать и освоить социальную роль обучающегося, иметь развитые мотивы учебной деятельности и сформированный личностный смысл учения. В соответствии с этой нормой образовательное учреждение обязывается формировать у учащихся начальной школы навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях. Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования требуют принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления; решать проблемы творческого и поискового характера; уметь планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата; уметь понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать в любой ситуации. Ключевая особенность учебной деятельности, отличающая ее от всех прочих форм человеческой деятельности – изменение субъекта деятельности, что и определяет ее значимость для реализации стандарта. В этом ее главный результат и целевое назначение. С такой точки зрения, проектную деятельность школьников

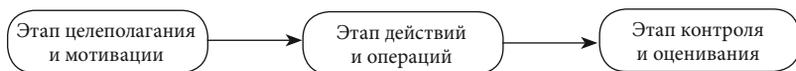
(в широком смысле) следует рассматривать как форму организации учебной деятельности, имеющую свои специфические особенности.

Таблица 1. Сравнение структуры учебной, исследовательской и проектной деятельности

Виды деятельности	Потребности	Мотивы и задачи	Действия и операции	Контроль	Оценивание результатов
Учебная деятельность (урочная)	Овладение новыми способами деятельности	Учебно-познавательные мотивы, постановка учебной задачи	Учебные задачи и составляющие их операторное содержание, учебные операции	Контроль за правильностью выполнения операций, сравнение с образцами	Учебная оценка
Исследовательская деятельность	Овладение новыми способами деятельности, получение социального одобрения, интерес к совместной деятельности	Формулирование гипотезы, выбор метода, замысел исследования	Поиск информации, выполнение исследования, оформление результатов для защиты	Анализ полученных результатов, соотношение их с исходной гипотезой	Защита проекта на ученической конференции, обсуждение результатов с руководителем
Проектная деятельность	одобрения, интерес к совместной деятельности	Замысел проекта, адресность, целеполагание	Поиск информации, выполнение проекта, оформление результатов для презентации	Сравнение результата проекта с замыслом на всех этапах выполнения	Презентация проекта на курсе или зрителям, обсуждение с руководителем результатов или зрительских откликов

По мнению Д.Б. Эльконина, ключевым свойством учебной деятельности должно быть не содержание деятельности, а «результат учебной деятельности, в которой происходит усвоение научных понятий, – прежде всего изменения самого ученика, его развитие. В общем случае можно сказать, что это изменение есть приобретение ребенком новых способностей, то есть новых способов действий с научными понятиями» [3]. Сопоставление этих трех форм учебной деятельности, очевидным образом, демонстрирует между ними методологическое родство. Такая трактовка выделяет структурные элементы проектной и исследовательской деятельности, которые превращают их в учебную деятельность, и отсутствие которых выхолащивает содержание проектных и исследовательских технологий с сохранением имитирующих атрибутов – этапы целеполагания, контроля и рефлексии результатов.

Представляя структуру учебной деятельности через самую обобщенную модель, мы можем признать, что проектная деятельность (в широком смысле) содержит в себе все структурные компоненты учебной деятельности.



Сравнение проектной деятельности с традиционной учебной деятельностью, реализуемой в пространстве школьного урока, показывает значимые отличия, которые, не являясь существенными, могут расширить наше понимание учебной деятельности и обогатить образовательное и событийное пространство школьной жизни младшего школьника. Наблюдаемые издержки проектного метода обучения, в большинстве случаев, связаны с тем, что при реализации метода упускается из внимания педагогов целевой этап работы младшего школьника над проектом, а этап презентации не соотносится с функцией оценивания результатов авторского вклада ребенка в проект.

Если исходить из того, что выступление на ученической конференции является этапом оценивания в структуре учебной деятельности, то становится очевидной нелогичность и фальшивость нередкой традиции оценивания детских работ по красочности и эффектности оформления, бойкости заученных ответов, зрелищным кадрам презентации. Предметом оценивания экспертами на ученической конференции может быть только личный вклад ребенка в совместную со взрослым работу, его умение оппонировать, отстаивать собственную точку зрения, осознанность поставленных в работе целей и полученных результатов.

Соотнесение заключительного этапа проектной деятельности – презентации и защиты выполненных работ с этапом оценивания в учебной деятельности заставляет заметить, что так же как в учебной деятельности на уроке детям должны быть очевидны и понятны критерии оценивания, так же и любые конкурсы и детские конференции следует проводить по открытым или очевидным критериям экспертного оценивания. Закрытость итоговых протоколов работы жюри нивелирует развивающий и образовательный эффект этого этапа.

Таблица 2. Сравнение урочной и проектной учебной деятельности

Критерии сравнения	Урочная учебная деятельность	Проектная учебная деятельность
По срокам решения учебной задачи	Краткосрочная	Долговременная
По формам организации деятельности	Урочная	Внеурочная
По формату временной соотнесенности этапов	Плавно перетекающие один в другой	Разнесенные во времени и обособленные

Критерии сравнения	Урочная учебная деятельность	Проектная учебная деятельность
По мотивации к деятельности	Овладение новыми способами деятельности	Получение социального одобрения, овладение новыми способами деятельности
По сценарию взаимодействия со взрослым	«Ребенок-Учитель»	«Ребенок-Наставник»
По личностным результатам	Развитие теоретического мышления	Развитие регулятивных и коммуникативных навыков
По сфере рефлексии	Мышление, деятельность, коммуникация, кооперация	Коммуникация, кооперация, самосознание
По метапредметным навыкам	Анализ, оперирование понятиями, синтез знаний, поиск закономерностей, регулирование и планирование собственной умственной деятельности	Долговременное планирование собственной деятельности, долговременное удержание замысла в мысленном плане, определяющая рефлексия

Временная и организационная обособленность этапа оценивания и рефлексии в проектной деятельности делает презентацию работ отдельным содержательным событием, в котором расширяются границы сообщества участников. Появляются роли наблюдателей, зрителей, экспертов, болельщиков, помощников. Сама по себе конференция дает детям возможность попробовать различные позиции участия. При этом у участников конкурса-конференции-выставки появляется возможность предъявить результаты своей деятельности более широкому кругу зрителей и экспертов, выйти за границы семьи, класса, школы, города.

Система отношений «ребенок – взрослый» в учебной деятельности младшего школьника. Еще одно существенное отличие проектной учебной деятельности от урочной учебной деятельности – трансформация учительской позиции при сопровождении индивидуальной детской работы. Д.Б. Эльконин высказывал предположение, что усвоение задач, мотивов и норм отношений, существующих в деятельности взрослых, осуществляется через воспроизведение и моделирование этих отношений как в собственной деятельности детей и детских сообществ, так и в совместной деятельности ребенка вместе со взрослым [2]. Взрослый выступает перед ребенком в роли носителя новых для него и более сложных способов деятельности с предметами, понятиями, общественными отношениями. С приходом в школу отношения ребенок-взрослый разделились на две системы отношений: «Ребенок – Учитель» и «Ребенок – Родители». Фактически, взаимодействие «Ребенок – Учитель» становится отношением «Ребенок – Общество». «Главное при этом – совершенно новая система отношений с учителем, который в глазах ребенка выступает не заместителем родителей, как воспитатель

в дошкольном учреждении, а полномочным представителем общества, вооруженным всеми средствами контроля и оценки, действующим от имени и по поручению общества» [2]. Выход в школьное пространство вызывает радикальную перестройку системы отношений с окружающими взрослыми. «Система отношений из непосредственной становится опосредованной, т.е. для общения учителя с учениками и учеников с учителем необходимо овладевать особыми средствами» [2]. В системе «Ребенок – Взрослый» взрослый является носителем определенных видов общественной деятельности, осуществляющим определенные задачи, демонстрирующим при этом модели поведения «Взрослого» в разнообразных отношениях с другими людьми и подчиняющийся определенным нормам поведения. Эта роль может быть обозначена как «Общественный взрослый». Внешне для ребенка деятельность «Общественного взрослого» выглядит как демонстрация способов преобразования предметов и их производства, способов выстраивания социальных отношений, наглядная демонстрация моральных и этических норм культуры. Ребенок на пороге школьной жизни бессознательно отвергает авторитетность родителей в такой роли, оставляя им сферу собственной безопасности, защиты и опеки.

Общение взрослого и ребенка в процессе подготовки проекта происходит непосредственно. Взрослый, берущий на себя руководство и сопровождение детским проектом, неизбежно будет встраиваться в иную схему отношений – партнерства и наставничества. При этом сохраняется не только авторитетность общественного взрослого, но и интимность отношений с родителями. Опыт такого общения неизбежно обогащает культурное пространство, освоенное ребенком, дает ему новые точки роста. В роли взрослого-руководителя детским проектом может выступать не только школьный учитель, но и родитель, старший брат или просто старшеклассник. В любом варианте, у ребенка должна будет появиться еще одна модель отношений со взрослыми: «Ребенок – Наставник». Общность задачи, совместное обдумывание хода выполнения работы, разделенная ответственность за результат порождают отношения партнерства со взрослым наставником.

Старшие школьники при выполнении проектной работы способны самостоятельно выполнять значительную творческую часть проекта, участие взрослого можно определить именно как консультирование и руководство проектной деятельностью. Но и даже в работах старшеклассников может значимо ощущаться личность педагога, его влияние и вклад. Вклад взрослого в проектную работу младшего школьника было бы точнее определить как соавторство, чем как руководство. Любой педагог, который выступал в этой роли, согласится, что и отношения с ребенком в такой деятельности становятся более близкими. И здесь обнаруживается противоречие между

позицией учителя в уроке и учителя-наставника на этапе оценивания результатов. В роли руководителя проекта педагог может логичным образом провести самоанализ совместной деятельности, рефлексию результатов вместе с ребенком. Но оценку такой деятельности, чтобы не вступать в конфликт с этическими принципами, следовало бы организовывать с поддержкой внешних экспертов – перед учениками и учителями школы, города, региона. Принципиальное отличие проектной и исследовательской деятельности в младшем возрасте – активное участие взрослых в работе над детским проектом – особенность для всех очевидная, но, как правило, никак не учитываемая при разработке критериев оценивания детской работы и организационной модели итоговой презентации работ.

Анализируя работу последних лет с обучающимися учителями, можно утверждать, что вводный инструктаж и общие установки от руководителей жюри позволяют начинающим экспертам освоиться со своей ролью и достаточно профессионально включиться в работу экспертов. Это не удивляет, так как оценивающая функция – одна из ключевых компетенций учительской деятельности, а простые и однозначные критерии, которые регламентируют деятельность экспертов, позволяют достигать максимального единообразия в оценивании разными людьми. Но при этом систематически, из года в год наблюдается феномен, который связан не с квалификацией эксперта, а с его этической позицией.

Задачей организаторов конференции является обеспечение максимально объективного оценивания детских работ. И основным источником необъективности в работе учителей-экспертов становится не их неопытность в этой работе, а попытки оценивать «своих» и «чужих» детей с разной меркой. В разные годы во время инструктажа на это обращалось внимание или не обращалось внимание, но экспертные учительские протоколы, в которых у «своего» ребенка выставляется оценка максимальная, а у «чужого» объективная, – такие протоколы возникают всегда. Возможны различные модификации этого явления: подсуживание детям из своей школы, или просто знакомым детям, или ученикам подруги, или ученикам другой учительницы, которая в ответ доброжелательно оценит нужного ученика. Это явление возникает в большей или меньшей степени всегда, когда учителя имеют возможность оценивать работу своих учеников на конкурсах. Об этом говорится за спиной организаторов, и это ключевой фактор, который создает репутацию любому конкурсу. При том составе экспертного жюри и общей сложившейся организации конференции, у нас появилась возможность зафиксировать это явление на основе корреляционного анализа средних оценок по параметру свой-чужой в сравнении с компетентной группой.

Откровенное обсуждение с учителями ситуации предвзятого оценивания дает такое толкование учительской позиции: «Я же не могу не поддерживать своего ученика, раз он видит, что я тоже сужу», «Я потому и взялась посудить, чтобы помочь своему», «Ребенок должен ощущать, что я его защищаю», «Все так же делают, почему мой ребенок должен быть обделен». Причем, искренний и заботливый взрослый понимает, что, в своем желании помочь и защитить, нивелирует и, фактически, уничтожает достижение своего ученика. Так как в случае победы у ребенка останется повод для сомнения, что награда получена честно, а в случае низкого результата появляется риск уронить свою самооценку соображением «я так плох, что мне даже помочь было нельзя». Осознание этической нечестности наставников может приводить только к снижению доверия ко взрослым, повышению тревожности из-за опасностей, от которых его не защитили, нарушению самооценки и мотивации.

Наблюдая за детьми на разных этапах конференций, беседуя с ними, можно заметить, что младшему школьнику более важна сама возможность выступить и быть услышанным, услышать похвалу своей работе (а сам факт его выступления уже подтверждает его большой труд), получить подтверждение своей личной значимости. Опыт показывает, что результат, место, награда, итоги – это значимые категории для взрослых, которые детей сопровождают. Родителям требуется подтверждение исключительности своего ребенка по сравнению с другими, учителям требуется документ, подтверждающий успех. И те и другие ожидают итоговых ранжированных списков участников. Нам потребовалось несколько лет, чтобы осознать, что соревновательность востребована только взрослыми, а детям этого возраста она зачастую непонятна.

На примере самых маленьких участников (первоклассников) особенно отчетливым становится диссонанс между личными ожиданиями от выступления у ребенка и у его родителей. Первоначально нам казалось, что для ребенка на этом этапе участие в областной конференции нежелательно и скорее вредно, чем полезно. Педагогами и родителями должны ставиться совершенно иные задачи его развития в первый год обучения в школе. Адаптация к школьным правилам, освоение учебной деятельности в классе, решение труднейших и значимых задач, но никак не кропотливая работа над серьезным проектом и приобщение к состязаниям наравне с более взрослыми конкурентами. Но сейчас становится ясно, что это мнение было ошибочным. Для младшего школьника работа над проектом может стать тем пространством, где он сможет реализовывать свои творческие задумки в совместной деятельности со значимым взрослым – и это должно

становиться основным содержанием самого первого детского проекта. Тогда естественная мотивационная позиция в шесть лет у выступающего ребенка – показать, что он делал сам, что он понял сам, похвастаться своей радостью от совместной с руководителем работы и получить ответную реакцию собеседника. Для него в этом уже заключена самооценочность конференции, ее позитивный результат. Если взрослые вокруг него понимают и принимают эту позицию, то участие малыша в конференции будет успешным и результативным.

У всех взрослых участников – организаторов, учителей, родителей – должно быть ясное понимание происходящего на детской конференции, взаимное согласие по вопросам адресной аудитории, целевых установок, структурной модели мероприятия. Для детей-участников конференции сам процесс подготовки, размещения материалов, ожидания, выступления, защиты и подведения итогов воспринимается скорее как игра, в которой установлены четкие и понятные правила. Это самая органичная картина происходящего в глазах ребенка. Родители, паникующие из-за результатов выступления, нарушают гармоничность происходящего тем, что придают большую значимость только одной стороне игры, воспринимая все остальное как обузу и тяготы и тем самым деформируют детскую позицию. Учителя, реализующие свою «благую» миссию подсуживания нарушают очевидные и понятные ребенку правила справедливости в игре. Юный возраст наших ученых требует крайне бережного отношения к их первым шагам к самореализации. Внимание к каждому ребенку, обеспечение ему комфортных условий для выступления, общая доброжелательная и праздничная атмосфера – ключевая задача организаторов. Такой подход позволяет рассматривать конференцию не как конкурсное, а как обучающее мероприятие.

Особо увлекательно во время наших конференций наблюдать за детьми, за их сосредоточенностью, глубокой включенностью в действие, динамикой эмоционального настроения. Собственное восприятие ребенком своей деятельности, осмысление целей работы и ее результатов и составляют главное содержание проектной технологии у младших школьников. А детские реплики, оценивающие происходящее, лучшим образом характеризуют совместную деятельность детей и взрослых:

– Я стала делать свою работу, потому что бабушка все время переживает из-за рассады. Я всегда смотрела, как она ее делает и подумала, что теперь я тоже так смогу...

– Если бы я не стал делать эту работу, то никто бы не узнал, каким героем был мой дедушка. Когда я рассказывал в классе, как мой дедушка воевал, то мне все завидовали...

– Я очень хотела узнать побольше про царицу Клеопатру, потому что она была самой первой модной женщиной. Но оказалось, что ее волновали только наряды, а царицей она была плохой...

– Моя работа была про разных динозавров. Мне было очень интересно узнавать про таких животных, которых уже нельзя увидеть в зоопарке. Но это хорошо, что их больше нигде не осталось, я бы не хотел жить вместе с динозаврами...

– Мне нравится участвовать в конференции, потому что в прошлый раз я так боялась, а потом мы боялись все вместе и стало уже не страшно. Я буду участвовать еще раз, потому что мне было весело бояться вместе...

– Я делал эту работу, потому что мне много помогали. Мне помогал делать мою работу брат. Ему 5 лет. А еще мне помогала моя сестра. Ей один годик. Она помогала, потому что смотрела, как я все делаю...

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г., № 373.
2. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С. 12–20.
3. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – Воронеж: издательство «Институт практической психологии», 1997. – 416 с.

Оксана Борисовна Бурова

*педагог-психолог МБОУ «Сергиево-Посадская гимназия имени И.Б. Ольбинского»,
г. Сергиев Посад Московской области
e-mail: oxana.burova@gmail.com*

Татьяна Владимировна Хвостова

*к.психол.н., зам директора по учебно-воспитательной работе, учитель истории и обществознания МБОУ «Сергиево-Посадская гимназия имени И.Б. Ольбинского»,
г. Сергиев Посад Московской области
e-mail: takhvastova@yandex.ru*

Открытый Конкурс самостоятельных творческих работ учащихся имени П.А. Флоренского: смысловое содержание и методическое обеспечение практики развивающего психолого-педагогического сопровождения обучающихся

Аннотация. Конкурс самостоятельных творческих работ учащихся имени П. А. Флоренского проводится в Сергиево-Посадской гимназии имени И.Б. Ольбинского с 2000 года. Смысловое содержание этой практики: деятельностное освоение обучающимися существующих в культуре типов деятельности – реферирования, проектирования, исследования и эссеистики; развитие познавательной и творческой направленности обучающихся. Конкурс имени П.А. Флоренского – это комплекс педагогических практик и детских инициатив, образующих единое развивающее событие, значимыми составляющими которого выступают Открытие Конкурса – Гимназическая конференция – Торжественное подведение итогов Конкурса. В статье представлен опыт сценирования Открытия Конкурса как развивающего события, соответствующие педагогические практики и приемы, позволяющие решать задачи сопровождения творческой продуктивной деятельности учащихся. Одна из представленных практик – мастер-класс, построенный на принципах взаимодействия «мастер-ученик», посредством которой создается ситуация «на вырост», в которой гимназисты узнают, размышляют, пробуют, убеждаются, что реферат, проект, исследование и эссе – не просто модели определенных типов деятельности, а подлинные реалии культуры и жизни человека, в которых может происходить личностное развитие, самоопределение и самореализация личности, осуществление социальной значимой продуктивной деятельности.

Ключевые слова: личность, продуктивная творческая деятельность обучающихся, реферат, проект, исследование, эссе, диалог, конкурс самостоятельных творческих работ учащихся, психолого-педагогическое сопровождение продуктивной творческой деятельности обучающихся, развивающее событие, школьная конференция.

Oksana Burova

*pedagogue-psychologist "Sergiyev Posad Gymnasium n. a. I. B. Olbinsky", Sergiev Posad,
oxana.burova@gmail.com*

Tatyana Khvostova

*PhD in Psychological sciences, Deputy Director "Sergiyev Posad Gymnasium n. a. I. B. Olbinsky",
Sergiev Posad, takhvostova@yandex.ru*

The P. A. Florensky Open Competition of the pupils' independent creative works: the aim and the methodological provision of the practical work for the developmental psychological and pedagogical support of pupils

Annotation. The P. A. Florensky Competition of independent creative works by pupils has been held in the Sergiyev Posad Gymnasium n. a. I. B. Olbinsky since the year 2000. The aim of this practical work is for the pupils to gain the practical experience of mastering the types of activity that exist in culture – the writing of abstracts, research papers and essays, and the making of projects; for the pupils to develop their cognitive and creative skills. The P. A. Florensky Competition – is a combination of pedagogical practices and the pupils' initiatives, which form an integral developmental event, the main components of which are the Opening of the Competition, the Gymnasium Conference and the Closing Ceremony of the Conference. This article presents the experience of staging the Opening of the Competition as a developmental event, the corresponding pedagogical practices and techniques that make it possible to solve the tasks of supporting the pupils' creative productive activity. One of the presented practices is a master class based on the "master – pupil" principles of interaction, by means of which a situation is created to further the pupils' development, in which the Gymnasium pupils discover, ponder, experiment and become convinced that abstracts, projects, essays and research papers are not merely models of certain types of activity, but are genuine realities of culture and life in general. As a result, personal development, self-determination and self-realisation of the individual, and the carrying out of socially significant productive activities can be achieved.

Key words: personality, productive creative activity of students, abstract, project, research, essay, dialogue, competition of independent creative works of students, psychological and pedagogical support of productive creative activity of students, developing event, school conference.

Конкурс самостоятельных творческих работ учащихся имени П.А. Флоренского – это педагогически целесообразный комплекс различных по смыслу и по содержанию событий: Открытие Конкурса – Гимназическая Конференция – Торжественное подведение итогов работы жюри – Публикация и Презентация сборника работ победителей и финалистов конкурса.

Все события проектируются на основе принципов диалога, путешественности, коллективно-распределенной деятельности, принципы развивающей

среды как условия освоения культуры и развивающего сопровождения детей и подростков в образовательной ситуации. В основе практик сопровождения лежат ценности детской личности, ценности культуры, ценности деятельностного освоения культуры как условия развития личности. Используемые методы: моделирование, погружение, реконструкция, социокультурное проектирование, творческая рефлексия.

Цели практики:

1 – создание условий для освоения обучающимися существующих в культуре типов деятельности – реферирования, проектирования, исследования, эссеистики;

2 – создание условий для расширения образовательного пространства гимназии, для личностного самоопределения и профессиональных проб гимназистов в жанровом и тематическом пространстве интеллектуальной творческой деятельности.

Содержательные задачи:

1 – развитие ценностного отношения обучающихся к интеллектуальной творческой деятельности, к диалогу, как наиболее актуальному способу освоения мира;

2 – расширение представлений обучающихся о реферировании, проектировании, исследовании и эссеистике как культуросообразных типах деятельности;

3 – обеспечение освоения обучающимися содержательных основ и необходимого арсенала средств существующих в культуре типов интеллектуальной деятельности.

Методологические и организационно-методические задачи:

1 – разработка, апробация, внедрение и развитие концепции и системы психолого-педагогического сопровождения самостоятельной творческой деятельности обучающихся;

2 – создание условий для действенно-практического освоения гимназистами основ различных типов интеллектуальной деятельности и необходимых средств для ее инициации и осуществления;

3 – педагогическая рефлексия, публикация и развитие опыта психолого-педагогического сопровождения самостоятельной творческой деятельности обучающихся.

Практика психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях Конкурса самостоятельных творческих работ обучающихся им. П.А. Флоренского осуществляется с 2000 г. В настоящее время Конкурс имени П.А. Флоренского – открытое пространство. Во всех его событиях могут принимать и принимают участие обучающиеся и педагоги из других

образовательных организаций Сергиево-Посадского муниципального района и других районов Московской области.

Смысловое содержание практики: деятельностное освоение обучающимися существующих в культуре типов деятельности – реферирования, проектирования, исследования и эссеистики; психолого-педагогическое сопровождение процессов развития познавательной и творческой направленности обучающихся. Расширение образовательного пространства гимназии.

Сюжетно-смысловое описание практики. Открытие Конкурса традиционно проходит в конце сентября и включает в себя такие составляющие, как: «Слово о Флоренском», презентация сборника Самостоятельных творческих работ учащихся по итогам конкурса прошлого года, установочный доклад, работа проблемно-тематических круглых столов, руководителями которых выступают ученые, специалисты в области науки, проектирования и эссеистики. Значимыми составляющими выступает также отражение и анализ происходящего в деятельности ученического пресс-центра, публикация текстовых и фотообзоров.

Главное на этом этапе – расширение представлений обучающихся о существующих в культуре типах интеллектуальной деятельности, об особенностях и способах осуществления реферирования, исследования, проектирования, эссеистического отражения мира. Также на этом этапе создаются условия для самоопределения обучающихся в жанровом и тематическом пространстве интеллектуальной самостоятельной творческой деятельности.

Непосредственная работа над избранными темами проходит при тесном взаимодействии с педагогами, организованном на принципах диалога, коллективно-распределенной деятельности ученика и мастера, психолого-педагогического сопровождения. Формы организации: очные консультации, рецензирование и виртуальные диалоги, совместная деятельность в условиях лабораторного эксперимента, архивной работы и т.п., публичные представления промежуточных результатов.

Гимназическая конференция проходит в феврале-марте и является следующим после самостоятельной работы и экспертной оценки руководителя этапом. Он предполагает представление обучающимися результатов своей деятельности в форме пленарных, секционных и стендовых докладов, в форме выставок и спектаклей и др. Представление организуется в форме диалога и сопровождается активными обсуждениями, последующими рефлексиями в форме выступлений в жанре «свободного» микрофона, письменных обзоров и откликов. По результатам обсуждений, авторы оформляют результаты своих работ в текст. Конференция носит длящийся характер. Особенно значимые работы впоследствии представляются на занятиях

элективных курсов, на внешних конференциях, предлагаются для участия в следующем этапе конкурса (рецензирование, работа гимназического жюри). Образовательный и развивающий эффект конференции усиливается тем, что в ней принимают участие приглашенные гости – специалисты в различных областях науки, культуры и бизнеса.

Подведение итогов Конкурса имени П.А. Флоренского проходит в конце учебного года, либо в ходе открытия Конкурса следующего года. Это рекреационное событие с образовательным и развивающим потенциалом, направленное на подтверждение и демонстрацию значимости индивидуальных достижений учащихся, на демонстрацию необходимого уровня достигаемых результатов, на мотивацию учащихся на дальнейшее развитие, саморазвитие, на дальнейшее продвижение результатов их самостоятельной деятельности. Все победители, финалисты и номинанты получают дипломы, подарки, руководители работ получают благодарственные письма.

Далее лучшие работы публикуются в гимназическом сборнике. Публикация результатов интеллектуальной деятельности – важная составляющая и атрибут освоения мира, основанного на принципах диалога и коллективно-распределенной деятельности. Публикация в условиях нашего проекта – способ демонстрации значимости осуществленной деятельности и ее результатов, способ подчеркивания ее не только внутренней направленности (на преобразование самого автора), но и внешней направленности (на другого человека, на другие реалии окружающего мира). Публикация – это и способ повышения ответственности за результаты собственной деятельности. Всего в гимназии издано 17 сборников самостоятельных работ обучающихся (тираж каждого – 100 экземпляров). Работы всех участников Конкурса оформляются в соответствии с существующими требованиями и передаются в особый фонд гимназической библиотеки. На сегодняшний день фонд самостоятельных творческих работ обучающихся составляет около 3000 единиц хранения.

Педагогический опыт, накопленный в ходе реализации данного проекта, публикуется в форме выступлений на конференциях и семинарах различного уровня, в форме статей и тезисов выступлений. Собственно гимназической площадкой представления накопленного в гимназии опыта психолого-педагогического сопровождения самостоятельной творческой деятельности обучающихся, а также способом педагогической рефлексии этого опыта и представления его результатов являются Открытые педагогические чтения посвященные памяти Заслуженного учителя России и первого директора гимназии И.Б. Ольбинского (Ольбинские чтения проводятся с 2009 года). В программе каждых Чтений есть материалы, связанные с проектом

«Конкурс самостоятельных творческих работ учащихся имени П.А. Флоренского». По итогам Чтений издается сборник, что существенно расширяет аудиторию проекта. Всего издано 4 сборника, пятый готовится к публикации. Опыт реализации нашего проекта интегрируется в практику педагогов других образовательных организаций.

Достигнутые результаты. Разработана, апробирована и внедрена концепция развивающей среды гимназии, накоплен и опубликован опыт развивающего психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях их самостоятельной деятельности в области реферирования, проектирования, исследования и эссеистики, разработаны соответствующие методические рекомендации, созданы условия для освоения ими этих культуросообразных типов деятельности. Существенно расширено образовательное пространство гимназии за счет интеграции практик самостоятельной творческой деятельности обучающихся, их профессиональных проб, практик обращения к культурным феноменам, практик взаимодействия с внешними культурными, научными и образовательными организациями. В учебной и внеучебной деятельности гимназистов прослеживаются вариативность их познавательных интересов и высокий уровень их познавательных возможностей, самостоятельность в пространстве мышления и практической деятельности, способность осуществлять самостоятельную культуросообразную деятельность на различных классах ситуаций, в том числе в пространстве профессиональной деятельности. Гимназисты демонстрируют устойчиво высокий уровень достижений в творческих конкурсах различных уровней, в постгимназическом образовании и в профессиональной деятельности.

В разработке условий для реализации практики развивающего сопровождения обучающихся на различных этапах их самостоятельной творческой деятельности большое значение имеет сценирование аккордных эпизодов, так как именно сценарий позволяет целостно представить и выстроить событийное пространство. Обратимся к практике сценирования Открытия Конкурса самостоятельных творческих работ учащихся имени П. А. Флоренского.

В наше время исследовательская и проектная деятельность учащихся становится нормой образовательного процесса. Многие школы участвуют и проводят у себя различные конференции и конкурсы детских исследовательских работ. Проводимый в нашей гимназии Конкурс на сегодняшний день не является каким-то уникальным опытом, как это было на момент его создания в 2000 году. Однако до сих пор он имеет ряд важных отличительных особенностей, одна из которых – комплексность различных по смыслу и содержанию событий, позволяющих выстраивать систему развивающего сопровождения творческой продуктивной деятельности обучающихся.

Обратимся к опыту сценирования эпизода Открытия Конкурса самостоятельных творческих работ им. П.А. Флоренского. Проведение Открытия как отдельного события позволяет нам решить ряд важных задач нашей практики развивающего сопровождения:

- создание мотивации у учеников для написания самостоятельной творческой работы;
- расширение представлений о жанрах написания работ и способах интеллектуальной творческой деятельности;
- погружение гимназистов в социально-значимую культурную деятельность;
- приобщение поступивших гимназистов к культурно-ценностному пространству гимназии.

Открытие Конкурса происходит традиционно в конце сентября, и включает в себя следующие составляющие:

- «Слово о Флоренском»;
- Метафора Конкурса;
- Знакомство с руководителями самостоятельных творческих работ и областями их интереса;
- Установочный доклад / актовая лекция;
- Работа проблемно-тематических круглых столов и мастер-классов, посвященных реферированию, проектированию, исследованию, эссеистике;
- Завершение дня: открытый микрофон и награждение победителей предыдущего конкурса;
- Работа пресс-центра Конкурса.

Сценарий Открытия не имеет жестко заданных рамок и форм. Перечисленные эпизоды являются своеобразными реперными точками, которые могут реализовываться каждый год в различных вариантах сообразно поставленным задачам и результатам анализа предыдущего опыта. Мы постоянно ищем новые формы взаимодействия взрослых и детей. Нам важно создать такое событие, которое побуждало бы ребят к собственной деятельности, позволило бы им уйти от пассивной позиции ведомого к позиции сотрудничества.

«Слово о Флоренском» – традиционный эпизод, который ежегодно готовит девятая параллель. Наш Конкурс самостоятельных творческих работ не случайно носит имя Павла Александровича Флоренского. Долгое время П.А. Флоренский жил в нашем городе. Это был интересный, разносторонний человек, выдающийся ученый, чьи интересы были бесконечно разнообразны. Его интересовала математика, физика, химия, философия, поэзия, музыка, богословие.

Обращаясь к наследию П.А. Флоренского, знакомясь с его биографией, читая воспоминания современников о нём, ребята сами выбирают, о чём они хотят рассказать в этом году и как они могут это представить. У нас уже были инсценировки отдельных эпизодов биографии отца Павла, литературно-музыкальные композиции, где размышления Флоренского о поэзии сочетались с произведениями его современников поэтов Серебряного века и музыкой Бетховена и Моцарта, которую Павел Александрович так любил. Были танцевальные композиции, реализовывались сценарии, в которых ребята писали собственные тексты, пытаясь осмыслить со своей, современной позиции размышления П.А. Флоренского.

Так каждый раз мы вместе создаем пространство встречи наших смыслов и ценностей и того культурного опыта, который создал отец Павел. Пространство, где мы можем встретиться с его личностью. И каждый год через такое осмысление мы прорисовываем вместе его портрет, добавляя по несколько штрихов и деталей. Визуализировать эту идею нам удалось в одной из инсценировок. Она начиналась так: девочка, готовясь к докладу о П.А. Флоренском, на пустом листе бумаги рисовала его портрет. С помощью документ-камеры на экран проецировалось появляющееся у нас на глазах изображение отца Павла.

Несколько лет назад появилась идея придумывать каждый год Метафору Конкурса. С одной стороны, она задает смысловую канву всех элементов нашего Конкурса, задает направление диалога с ребятами, определяет эстетическую и оформительскую стороны проведения эпизодов (дизайн программы, оформление пространства, дизайн обложки итогового сборника работ-победителей). С другой стороны, в этой Метафоре как в капле воды отражаются все смыслы и ценности, которые мы закладывали, создавая наш Конкурс.

Метафоры, которые у нас уже были: воздушный змей, бабочка-книга, город, мост, точка. Последняя метафора еще имела свой эпиграф: «Всё начинается с точки» В. Кандинский.

Для Открытия Конкурса ученический Пресс-Центр создаёт видеоролик, в котором ребята ищут свои ассоциации к новой Метафоре. Так, например, в самом первом фильме у главного героя появляется мечта создать своего собственного воздушного змея. Как это сделать? Он идёт в библиотеку, занимается физикой, разрабатывает чертежи. И, объединившись со своими друзьями, воплощает свой замысел. Последние кадры – ребята, бегущие с воздушным змеем. Так в этом коротком фильме ребята смогли показать весь путь реализации проекта: от понимания того, чего нам не хватает, через поиск нужной информации к созданию нового значимого продукта. Помимо

этого, воздушный змей в нашем представлении – это образ полёта фантазии, свободы мысли. А то, что они делают и запускают его все вместе, раскрывает ценность совместного творчества и желания дарить радость другим. Получается, что каждый раз в Метафоре мы находим несколько уровней смыслов.

Бабочка-книга – красивый образ того, что книга легко и незаметно увлекает нас в удивительные путешествия в мир знаний, мир воображения, мир познания. Свобода и лёгкость творческой мысли также прекрасны и завораживающи, как и полет бабочки.

Город – пространство, объединяющее разных людей с разными интересами. И в то же время мы выстраиваем это пространство все вместе, стараясь, чтобы каждому в нём было удобно и нашлось своё место.

Мост. Он связывает разные берега, и сам является местом встречи. Мы строим мосты, чтобы попасть туда, где еще не были, в новые, еще неизведанные миры. Обдумывая концепцию видеоролика для этой метафоры, мы нашли стихотворение Арсения Тарковского «Посредине мира»:

Я человек, я посредине мира,
За мною – мириады инфузорий,
Передо мною мириады звезд.
Я между ними лёг во весь свой рост –
Два берега связующие море,
Два космоса соединивший мост...

Тогда возникла идея фильма о поиске самого себя, своего смысла в жизни, о том, что у каждого он свой. Нам повезло с местом для съемок. Недалеко от нашей гимназии усадьба Абрамцево, где есть удивительное по своей красоте место на реке – несколько островков, соединенных между собой тремя деревянными мостиками. Главный герой, ищущий себя, жаждущий познания молодой человек встречается на каждом мосту с человеком определенного рода занятий, относящимся к разным областям человеческой деятельности: фотограф, врач, писатель, ученый. Каждый протягивает нашему герою предмет, соответствующий виду его деятельности: фотоаппарат, череп, блокнот и ручку, микросхемы, подзорную трубу. Все эти персонажи на мосту символизируют накопленные человечеством знания, они приглашают молодого человека познакомиться с тем, что их интересует, и разделить этот интерес. И это как нельзя лучше отражает идею нашего конкурса: создание условий для освоения учениками существующих в культуре типов деятельности и создание условий для личностного самоопределения и профессиональных проб гимназистов в пространстве интеллектуальной творческой деятельности.

В финале ролика герой осуществляет свой выбор и сам становится частью моста, по которому уже пробегает молодая девушка в поисках своего смысла.

«Всё начинается с точки». Известная цитата Василия Кандинского дала нам идею для последнего эпизода Открытия Конкурса. Бывают моменты, когда кажется, что ничего не получится, что нет сил, идей, что ты ничего не умеешь. Но иногда достаточно поставить на белом листе бумаги хотя бы одну маленькую точку, с которой может начаться новая, увлекательная история. И внутри каждого из нас есть эта самая точка – точка начала нашего собственного отсчета.

Следующим эпизодом Открытия Конкурса является Актовая лекция. В нашем Конкурсе мы стараемся выдерживать разделение жанров: исследование, реферат, проект, эссе. Поэтому, приглашая лектора или докладчика (а это всегда приглашенный специалист, а не сотрудник нашей гимназии), мы ставим целью показать учащимся связь того, что мы делаем в рамках написания самостоятельных творческих работ, с практикой реальной жизни, что те способы познания, которые они осваивают на учебном уровне, являются социально-значимой деятельностью.

У нас выступали различные ученые: археологи, микробиологи, психолингвисты, психологи, – рассказывавшие о своих исследованиях; известные люди, работающие над различными социально-культурными проектами, как в нашем городе (проект по созданию городской среды), так и на уровне страны (проект создания «Новой школы»); представители журналистики и искусства (художники и фотографы), которые делились с ребятами способами создания художественных образов как с помощью слов, так и с помощью визуальных средств.

«Слово о Флоренском», видеоролик с раскрытием смысла метафоры, актовая лекция – та часть события, в которой большинство ребят выступают всё-таки преимущественно в пассивной роли слушателя и зрителя. Задачей следующих двух элементов нашего сценария является прежде всего:

- активизация собственной деятельности учащихся с целью выбора подходящего для них жанра написания будущей работы;
- изменение привычных позиций участников образовательного процесса, когда ученики перестают быть «ведомыми», а учителя «ведущими» и «знающими», создание ситуации совместной продуктивной деятельности.

Представление тем руководителями самостоятельных творческих работ. Поскольку руководителями у нас в большинстве случаев являются учителя гимназии, то мы всё время ищем новые интересные формы для этого эпизода, чтобы подчеркнуть, что пространство написания самостоятельной творческой работы – это не продолжение урока и не дополнительное занятие по предмету, это прежде всего диалог двух людей, увлеченных на данный момент одной проблемой, решающих вместе один и тот же вопрос, ответ на который, возможно, еще никому не известен.

Мы проводили это в форме стендовой сессии, где учащиеся ходили от преподавателя к преподавателю и знакомились с предлагаемыми темами. Это хорошая форма работы, но не всегда удавалось её правильно организовать, зачастую она проходила суматошно и хаотично, возможно, это происходило оттого, что мы не могли выделить на этот эпизод достаточно времени.

Проводили мы представление тем и в форме Пресс-конференции для руководителей работ. В течение часа ребята могли задавать им любые вопросы, касающиеся направления деятельности каждого руководителя, особенностей написания работ именно с этим руководителем и так далее. Надо отметить, что этот эпизод прошел очень активно и показал большую вовлеченность и заинтересованность ребят и открытость учителей.

В этом году мы решили попробовать форму Блиц-представления тем. Руководители, предлагающие свои темы, находились в разных кабинетах. Они могли объединяться между собой тематически. В течение часа было организовано 3 «сеанса» общения по 20 минут, за которые можно было познакомиться с представленными направлениями работы. Каждый учащийся выбирал себе три площадки для посещения. Таким образом, у каждого был свой индивидуальный маршрут. Сочетание направлений могло быть абсолютно любым. Таким образом, у каждого была возможность пообщаться с тремя руководителями в течение работы этой секции и расширить свои представления о возможностях написания работы, познакомиться с теми направлениями, которые, возможно, изначально не рассматривались.

Далее следует работа Мастер-классов по жанрам. Это линейка секций, идущих параллельно. Каждый ученик выбирает для себя тот жанр, в котором он предполагает писать работу в этом году и в течение мастер-класса у него есть возможность познакомиться с основными принципами работы в этом жанре и хотя бы чуть-чуть попробовать себя в нём. В качестве ведущих мы стараемся также приглашать людей, использующих эти жанры в своей деятельности. Часто одним из ведущих мастер-класса становится наш основной лектор. Получается, что после актовой лекции у ребят есть возможность «поупражняться» и попробовать самим то, о чем они только что услышали.

Нам очень приятно, что наши выпускники, закончившие вузы, с удовольствием откликаются на нашу просьбу вести подобные мастер-классы. В этом случае они делятся своим двойным опытом: и опытом своей реальной сегодняшней деятельности, и собственным опытом написания самостоятельной творческой работы в определенном жанре.

Завершение дня – традиционный эпизод для всех событий. У нас это проходит всегда в формате Открытого микрофона, когда мы предлагаем всем желающим поделиться своими эмоциями, впечатлениями, мыслями,

возникшими во время работы в течение всего дня. Как и все наши эпизоды – это только форма, не имеющая жесткого регламента. Учащиеся, руководители работ, ведущие секции, гости, выпускники – выходят все, в любом порядке, часто со словами: «Я не думал, что буду что-то говорить, но почувствовал желание сказать...», создавая то искомое ощущение сопричастности к происходящему, веру в собственные силы и осмысленное желание узнавать и создавать что-то новое.

Рассмотрим, как строился мастер-класс «Реферат? Это просто!». Проблема, которую мы пытались решать в данном случае, состояла в несоответствии ученических работ, выполненных в жанре «Реферат», культурным нормам, определяющим его своеобразие, а также в том, что обучающиеся испытывают трудности при написании теоретической части в исследовательских и проектных работах, в эссе при отсылках к текстам других авторов.

Задачи были следующие:

- 1 – обозначить проблему;
- 2 – показать условия, необходимые для подготовки полноценного реферата;
- 3 – показать некоторые приемы смысло-ориентированной работы с авторским тестом.

Для того чтобы обозначить проблему, в аудитории был продемонстрирован слайд с изображением одной страницы из школьного реферата. В этом тексте мы заранее разными цветами выделили фрагменты текста, взятые из разных источников, а также элементы собственного текста самого автора реферата. Буквы сделали бесцветными, чтобы нельзя было понять, что это за работа, чья она. Вопрос к аудитории был один: «Как вы думаете, каким цветом выделен текст самого автора реферата?» Ответы были вполне предсказуемы и диагностичны: все называли те цвета, которыми были обозначены небольшие фрагменты. Но и при этом никто не отгадал, что автору принадлежал только один союз и половина предложения из двух слов. Абсурдность ситуации была продемонстрирована очень наглядно. Не было ни одного человека, кто посчитал бы это нормальным. Таким образом состоялась не только публикация проблемы, но и признание ее актуальности.

Далее логично возник вопрос: «Почему все обстоит именно так? На что же именно тогда тратятся усилия гимназистов и почему они получают не тот продукт, который заявляли, указывая жанр своей работы?» Это позволило перейти к классификации ученических рефератов, в которой были использованы метафоры, зрительные образы, иллюстрации, словесно-логические конструкции (см. таблицу 1).

Таблица 1. Типы ученического реферирования

Тип процесса	Авторское кредо	Особенности процесса	Тип продукта
«Уборка снега» Илл.: снего-уборочные машины за работой	«Что вижу, то и пою»	Собственный замысел отсутствует, исполняя задание по формальным признакам; Основной вопрос четко не сформулирован; Объект рассмотрения (ЧТО?) понятен, предмет рассмотрения (ЧТО ИМЕННО?) не очевиден, не сформулирован на уровне конкретных задач, шагов, конкретных пунктов плана	«Сугроб»
«Пэчворк» Илл.: Изделия выполненные в лоскутной технике	«Что подходит, то и соединяю»	Выделенные вопросы, как правило, не являются авторскими, они типичны и встречаются в самых разных текстах. Задача – «найти и воспроизвести»: «Вырезаю» и «склеиваю» отдельные фрагменты авторских текстов. Собственной позиции не проявляю, ничего не делаю сам (не сравниваю, не оцениваю, не структурирую, не выражаю своего отношения и т.п.)	«Одеяло»
«Аналитический репортаж» Илл.: Микрофоны, протянутые к книгам	«Что понимаю, тем и делюсь»	Нахожу и анализирую ответы на свои вопросы. Формулирую свои оценочные суждения, представления о сути позиций различных авторов; Отвечаю на вопросы, заявленные в плане реферата; Веду диалог с авторами; Оформляю результаты размышлений в авторский текст с помощью языковых и графических средств	Собственный реферат

Работа с данными моделями позволяет увидеть, что собственно авторская составляющая в хорошем реферате достаточно значительна, а реферирование – это серьезное дело, а не просто создание аппликации из фрагментов чужих текстов. Осознание этого порождает вопрос: «А это возможно? А для семиклассника?» Чтобы наглядно показать ответ на это вопрос, выводим на экран текст:

«Моне, последнего из импрессионистов, называют предвестником абстрактного искусства. «Забудьте о том, что вы видите перед собой, будь то дерево, дом или поле, просто скажите себе: вот маленький голубой квадрат, вот розовый прямоугольник, вот желтая полоска, и рисуйте не предметы, а их цветовые составляющие», – эти слова Моне воспринимаются как напутствие не только современникам художника, но и будущими абстракционистам».

Обозначим и прокомментируем ключевые единицы этого текста, значимые для решения нашей задачи, выделяя культуросообразные этапы работы с текстом (см. таблицу 2).

Таблица 2. Ключевые единицы работы с авторскими текстами в процессе реферирования

Обобщаем прочитанное, выделяя сущностные моменты	Подтверждаем высказанную мысль цитатой	Выражаем собственную позицию
Моне, последнего из импрессионистов, НАЗЫВАЮТ предвестником абстрактного искусства	«Забудьте о том, что вы видите перед собой, будь то дерево, дом или поле, просто скажите себе: вот маленький голубой квадрат, вот розовый прямоугольник, вот желтая полоска, и РИСУЙТЕ НЕ ПРЕДМЕТЫ, А ИХ ЦВЕТОВЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ»	– эти слова Моне ВОСПРИНИМАЮТСЯ как напутствие не только современникам художника, но и будущими абстракционистам
Комментарий: Сказать «называют» может только тот, кто знаком как минимум с двумя текстами, в которых представлена такая позиция. Значит это нужно сделать, но сделать целесообразно, т.е. искать в источниках ответ на поставленный вопрос	Комментарий: Выбрать именно эту цитату сможет только тот, кто держит в сознании ключевой вопрос: «Какова роль Моне в развитии абстрактного искусства?» Только тогда «забудьте» будет прочитано как обращение одного ко многим, обращение из иного, непривычного пространства, в пространство повседневности	Комментарий: Сказать «воспринимаются» может только тот, кто сам оценит возможность восприятия этих слов другими художниками и сделает соответствующий вывод
PS.: Все представленные комментарии в ходе мастер-класса «Реферат? Это просто!» выразили в ходе совместного обсуждения.		

Каковы же условия, при которых порождение собственного текста – не проблема, а естественное движение в процессе познания? Советы очень просты, и они кажутся еще очевидней, если их соответствующим образом проиллюстрировать:

Совет первый, про тему, в которой должны отразиться объект и предмет собственного познавательного интереса: а) «Выбирай! Как из россыпи самых разных ягод и фруктов ты выбираешь любимую клубнику или морошку, которую никогда раньше не пробовал. Выбирай то, В ЧЕМ ИМЕННО ты хочешь разобраться, то, в чем разобраться хочешь ИМЕННО ТЫ! Это могут быть самые разные вопросы: «Как они устроены?», «Как они растут?», «Могут ли утолить чувства жажды, голода?». От того, как именно ты ответишь на эти вопросы, будет зависеть формулировка темы твоей работы, ее структура (в том числе – формулировки пунктов плана), логика твоего продвижения, отбор литературы и многое другое; б) Выбирай то, что ты сможешь, то, что тебе по силам или немного на вырост, тогда у тебя и мысли не возникнет списывать с чужих, зачастую не самых лучших текстов».

Совет второй, про формулирование темы: «Сравни две темы: «Есть ли жизнь на Марсе?» и «Есть ли жизнь на Марсе? Представления ученых

XX-XXI вв.». Какая из них четче очерчивает предмет интереса? Какая из них сразу дает понять, о чем именно будет работа и о том, что она будет выполнена в жанре реферата? Помни, что ученый стремится к истине и хочет узнать: «Как на самом деле?», а тот, кто берется за реферат, хочет узнать: «Какие знания и представления по данному вопросу уже существуют, какой уровень разработки проблемы уже достигнут?»

Совет третий, про авторское кредо: «Будь в диалоге! В диалоге с теми, кто когда-то уже взял на себя труд пройти путь от незнания к знанию в той области, которая тебя интересует». Что это значит, быть в диалоге? Чтобы проиллюстрировать сущность диалога и его необходимость в развитии культуры демонстрируем три изображения: два из них – картины с сюжетом «Мадонна с младенцем», третья – картина Кузьмы Сергеевича Петрова-Водкина «1918 год в Петрограде».

Далее обсуждаем практически очевидные для всех вещи: почему эту картину К.С. Петрова-Водкина иногда называют «Петроградская Венера? Почему у него мог возникнуть и почему возник именно такой замысел? Где в его картине цитаты? Как художники прошлого помогли ему осмыслить происходящее и выразить свою позицию?» Все довольно наглядно и убедительно: творческий замысел К.С. Петрова-Водкина, его мощь во многом обусловлены тем, насколько художник погружен в культуру, насколько он ее освоил и готов к ее развитию. Самое время перейти к практической части.

Предлагаем участникам мастер-класса создать маленький «реферат». Но не простой, а на основе тематической подборки поэтических текстов. Почему поэтических? Мы руководствовались следующим представлением:

1) В процессе работы с текстами у некоторых обучающихся может возникнуть отождествление себя и автора текста: «Он пишет именно так, как я думаю/именно так как мне нужно...» и т.п.

2) При отсутствии достаточных нравственных ориентиров, необходимой познавательной мотивации, неразвитости авторской позиции и желания прилагать усилия некоторые обучающиеся с легкостью осуществляют необоснованное цитирование и подменяют свой текст, текстами других авторов.

Предлагая поэтические тексты для реферирования, мы, с одной стороны, хотели показать абсурдность самой идеи присвоения чужого текста, а с другой – предложить для работы тексты максимально лаконичные. В основу темы подборки текстов нужно было положить что-то очень хорошо известное, но емкое, имеющее символический и метафорический потенциал. Мы выбрали «Яблоко» и подобрали стихи поэтов XX в. Получилась подборка, которую мы сопроводили разработанными вопросами и заданиями (см. таблицу 3).

Таблица 3. Лист-задание для практической отработки навыков работы с авторскими текстами

<p>Яблоко, звонкое золото, Ты – совершенство сплошное, Полное мякотью, холодом, Мудростью и тишиною. <i>Наталья Галкина</i></p>	<p>Я читаю страницы неписанных книг, Слышу круглого яблока круглый язык, <i>Арсений Тарковский</i></p>
<p>Август месяц, красный лист во рву. Коротко и твердо простучало яблоко, упавшее в траву. Мы корзины выстроим рядами. Яблоки блестящи и теплы. Над селом, над теплыми садами яблочно-румяный день проплыл. <i>Маргарита Алигер</i></p>	<p>Как на друзей забытых, я глядела на яблоки, склоняясь над столом, и трогала упругое их тело, пронизанное светом и теплом. И целовала шелковую кожу, и свежий запах медленно пила. Их желтизна, казалось мне, похожа на солнечные зайчики была. <i>Вероника Тушнова</i></p>
<p>Эти яблони так благовоны, Эти яблоки в листьях густых, Освещая прохладные склоны, На цепочках висят золотых. <i>Юнна Мориц</i></p>	<p>Но как порою надо нам немного: среди разлук, тревоги и невзгод мне легче сделал трудную дорогу осколок солнца, заключенный в плод. <i>Вероника Тушнова</i></p> <p>Крепкого осеннего литья в звонкие стареющие травы яблоки созревшие летят. <i>Маргарита Алигер</i></p>
<p>Тема реферата: Смысловая нагрузка образа яблока в поэзии.</p> <p>Вопрос, значимый для рассмотрения темы (пункт плана): Основные слагаемые образа яблока в поэзии.</p> <p>Обобщение на основе обзора: Поэты, использующие образ яблока в своих произведениях, обращаются, прежде всего, к таким характеристикам реального объекта «яблоко» как: _____</p> <p>Часть из них кроме внешних характеристик используют обращения к той реальности, которая «стоит за яблоком»: _____</p> <p>Подтверждение с приведением цитаты: Так, например, _____</p>	

Такую подборку получили все участники мастер-класса для индивидуальной работы. Но сначала была подготовительная работа с аудиторией, своеобразная разминка. Вот вопросы для этой коллективной работы:

Исходный вопрос: *Какое оно, яблоко??*

Объект рассмотрения: *стихи российских поэтов XX в., в которых есть упоминания и описания яблок.*

Предмет рассмотрения: *характеристики яблока, значимые для российских поэтов XX в.*

Мой первый шаг после обоснования темы (пункт плана): *внешние и внутренние характеристики яблока в произведениях российских поэтов XX в.*

В ходе этой работы был использован один интересный прием. Ответы участников мастер-класса на вопрос «Какое оно, яблоко?» записывались на доске. Затем, когда стало понятно, что найдены все ответы, записи на доске были обведены в рамку, а к аудитории был обращен вопрос: «Скажите, это похоже на страницу реферата?» Все, конечно, ответили «Нет!» Удивительно, но на следующий вопрос «Почему? Чего же здесь не хватает?» ребята, практически хором ответили «Нас!» Это был замечательный результат. На этом подъеме обратились к практикуму. Результаты индивидуальной практической работы обсуждали совместно. При наличии времени можно было бы показать, как подобная работа могла бы строиться в рамках исследования:

Исходный вопрос: *Зачем поэты пишут про яблоки?*

Объект рассмотрения: *стихи российских поэтов XX в., в которых есть с упоминания и описания яблок.*

Предмет рассмотрения: *образ яблока в поэзии и его смысловая нагрузка.*

Мой первый шаг после обоснования темы (пункт плана): *основные слагаемые образа яблока в российской поэзии XX в.*

Обращение к другому жанру в ходе мастер-класса «Реферат? Это просто!» не случайно. Ведь именно с элементами реферирования пишется теоретическая часть в различных исследовательских работах, пишется обоснование проектов. И даже в эссе, обращаясь мыслью к тем или иным источникам, мы становимся своеобразными рефери: пристально изучаем, сравниваем, занимаем и публикуем свою позицию по поводу происходящего. Выделенные нами модели ученической творческой интеллектуально-познавательной продуктивной деятельности «Реферат», «Исследование», «Проект», «Эссе» – это своеобразные реплики с существующих в культуре видов деятельности. Руководствуясь ими, мы получаем шанс помочь нашим ученикам в освоении культуры и в ее развитии в процессе их собственной деятельности.

Наталья Анатольевна Поленова

*заместитель директора по инновационной и методической работе
МБОУ «Гимназия им. А.Н. Островского» г. Кинешма Ивановской области
e-mail: gim-kineshma@yandex.ru*

«Юношеские Чтения исследовательских работ имени Г.И. Невельского» как системообразующий проект МБОУ «Гимназия имени А.Н. Островского» г. Кинешма

Аннотация. В статье описывается опыт создания конференции школьников как одного из значимых событий, объединяющих усилия всех участников образовательного процесса гимназии.

Ключевые слова: конференция; исследовательские работы учащихся; гимназия.

Natalia Polenova

*Deputy Director for Innovative and Methodological Work of A.N. Ostrovsky Gimnaziya,
Kineshma, Ivanovo region
e-mail: gim-kineshma@yandex.ru*

“Youthful Reading of research works named after G.I. Nevelskogo” as a system-forming project of the Gymnasium named after A.N. Ostrovsky of Kineshma

Annotation. The article describes the experience of creating a conference of schoolchildren – as one of the significant events that unite the efforts of all participants in the educational process of the gymnasium.

Key words: conference; research work of students; gymnasium.

Гимназия имени А.Н. Островского – старейшее учебное учреждение Кинешмы. Основные направления развития гимназии определяют исторические традиции (гуманитарность, академизм, ценностное отношение к образованию, личностно-ориентированная парадигма) и инновации современного образования (переход от информативных к активным методам обучения, педагогика сотрудничества, творческая направленность образовательного и воспитательного процессов).

ФГОС второго поколения определяет результат деятельности современной школы как комплекс компетентностей личности обучающегося в различных областях деятельности (интеллектуальной, гражданской, правовой, коммуникативной, информационной), позволяющий самостоятельно принимать жизненные решения, стремиться к самообразованию и самосовершенствованию. Среди большого количества школьных мероприятий именно ученическая исследовательская конференция, на наш взгляд, максимально отвечает современным требованиям образования и способствует достижению поставленных гимназией целей.

Преимущества ученической исследовательской конференции:

1. Интеграция учебной и внеучебной деятельности в ходе подготовки и проведения конференции, объединение учащихся в разновозрастные группы;
2. Неформальное общение детей как со своими сверстниками, так и со взрослыми (учителями, родителями, старшеклассниками);
3. Возможность получить новый жизненный опыт, попробовать себя в разных видах деятельности;
4. Вариативность форм проведения конференции;
5. Социальное партнёрство с учебными учреждениями профессионального и высшего образования, общественными организациями и социально-культурными учреждениями города и области.

Инициатором проведения данной конференции стал «Совет старшеклассников» гимназии, в состав которого входят учащиеся, занимающиеся исследовательской деятельностью и ежегодно принимающие участие в конференциях и конкурсах различных уровней. Представители «Совета старшеклассников» вышли с предложением к методическому совету школы, родительскому комитету, а также провели школьный референдум «Быть или не быть ученической конференции исследовательских работ?», в котором приняли участие ученики, учителя и родители. По результатам референдума также было решено, что конференция будет носить имя адмирала Г.И. Невельского. Эта кандидатура выбрана неслучайно: знаменитый путешественник и открыватель Дальнего Востока неоднократно бывал в нашем городе, его трудолюбие и целеустремлённость необходимы юному исследователю, делающему первые шаги в науку. Символом конференции выбран парусник, олицетворяющий надежду, стремление к мечте, упорство в преодолении трудностей.

Из всех возможных форм была единодушно утверждена стендовая защита исследовательских работ как наиболее оптимальная с точки зрения возможности живого общения между всеми участниками конференции.

В ходе обсуждения также было выдвинуто предложение обязательно включать в состав экспертных групп представителей науки с целью более высокой и объективной оценки ученических работ, а также организовать работу детского жюри, в состав которого войдут представители «Совета старшекласников».

В штаб, возглавляемый директором гимназии, входят представители методического совета, «Совета старшекласников» и родительского комитета. Каждой рабочей группой, состоящей из 5-10 человек, руководит педагог-куратор и лидер-представитель ученического самоуправления. Состав групп в ходе подготовки и проведения конференции может изменяться в зависимости от желания и возможностей их участников.

Подготовка к очередной конференции начинается сразу после окончания предыдущей. Каждый год подготовка к этому системообразующему мероприятию начинается и заканчивается общим сбором представителей «Совета старшекласников», методического совета и родительского комитета, в ходе которых разрабатывается план действий и вносятся предложения. Так, например, каждый год меняется «цвет» конференции, что отражается в символике Чтений. Кроме того, меняется форма работы детского жюри, появляются новые секции (в ходе третьих Чтений работала секция «Педагогическое исследование», в которой приняли участие молодые педагоги Кинешмы). Сценарий проведения конференции претерпевает незначительные изменения, обрастая традициями.

В рамках летней оздоровительной кампании организуется работа лагеря «Выбор» для старшекласников, целью которого является расширение возможностей профильного обучения, а также вовлечение учащихся в активную исследовательскую деятельность и социально значимые проекты. Участники лингвистического отряда «Лингва-ленд», организованного в рамках летней оздоровительной площадки для учащихся начального и среднего звена, занимаются исследовательской деятельностью по иностранному (английский, немецкий, французский) и русскому языкам. Участники этих профильных отрядов имеют возможность встретиться с представителями науки, известными краеведами и общественными деятелями. Гимназисты-наставники, имеющие опыт участия в конференциях и конкурсах различных уровней, проводят консультации и мастер-классы по написанию работы и её стендовой защите. Вместе с научными руководителями учащиеся выбирают темы своих работ, составляют план, проводят полевые и архивные исследования, лабораторные эксперименты и опросы местного населения.

В начале учебного года, за два месяца до конференции, «Советом старшекласников» вместе с родительским комитетом проводится

благотворительная ярмарка, заработанные средства от которой направляются на проведение исследовательской конференции: покупка призов, оформительских материалов, организация чаепития. Кроме того, организуется рекламная кампания среди учащихся Кинешмы и близлежащих районов.

С 2015 года Городские юношеские Чтения исследовательских работ им. Г.И. Невельского становятся муниципальным туром Областных юношеских Чтений им. Д.Г. Бурылина.

Проанализировав результаты четырёх проведённых конференций, мы пришли к выводу, что выполнение поставленных целей и задач можно отслеживать не только в ближайшей перспективе, но и на протяжении длительного временного периода.

Городские юношеские Чтения им. Г.И. Невельского – это яркое запоминающееся событие не только в жизни гимназии им. А.Н. Островского, но учащихся и педагогов города и района. Оставляя свои комментарии в книге отзывов и предложений, участники, научные руководители и эксперты отмечают высокий уровень исследований, отличную организацию и доброжелательную атмосферу, царящую на конкурсе. Как одно из главных достижений конференции отмечается «ситуация успеха», которая создаётся для каждого участника: все юные исследователи получают грамоты победителей в различных номинациях конкурса.

По результатам статистического анализа с каждым годом увеличивается не только количество заявленных работ, но и расширяется география участников Чтений. Лауреаты конференции успешно принимают участие в конкурсах и конференциях различных уровней, подтверждая компетентность проведённой экспертизы и объективность сделанных замечаний и выдвинутых рекомендаций.

Участие в Чтениях им. Г.И. Невельского помогает выпускникам гимназии определиться с выбором своей будущей профессии. Участвуя в подготовке и проведении конференции, ученики, учителя и родители выступают вместе как равноправные партнёры, что создает атмосферу общей уверенности и ответственности.

Ориентир на интересы и потребности учащихся способствует формированию у учащихся активной жизненной позиции и социальной активности, самостоятельности и мобильности. Приобщение к «взрослым» проблемам помогает им приобретать навыки решения актуальных вопросов современности.

Не менее важное значение имеет участие во всех этапах этого коллективного дела и для педагогов. Благодаря кураторству в рабочих группах и руководству исследовательской деятельностью учащихся учитель имеет

возможность избавиться от привычной функции «всезнающего оракула» и попробовать себя в роли консультанта, координатора, друга, помогающего во всех начинаниях ребенка.

По мнению современных отечественных и зарубежных педагогов и психологов, деятельность, направленная на проектирование и реализацию собственного исследования и коллективного творческого дела способна сделать учебный процесс для школьника лично значимым, способствующим раскрытию его творческого потенциала, проявлению фантазии, креативности, активности и самостоятельности.

На протяжении четырех последних лет Чтения им. Г.И. Невельского стали ключевым мероприятием, задающим годовую программу воспитательной деятельности нашего учебного учреждения и образующим одну из основных гимназических традиций: «Мы зажигаем детские сердца для творчества, познания, добра».

Психологическое сопровождение

Алексей Сергеевич Обухов

к.психол.н., профессор, ведущий научный сотрудник Центра исследований современного детства Института образования Национального исследовательского университета Высшая школа экономики; научный руководитель психологической службы ГБОУ Школа №1553 имени В.И. Вернадского
e-mail: ao@redu.ru

Наталья Владимировна Ткаченко

к.психол.н., доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского государственного психолого-педагогического университета, психотерапевт
e-mail: tata.tkachenko@gmail.com

Возможности методики BASE в контексте психологического консультирования подростков

Аннотация. Психологическое сопровождение исследовательской деятельности в России имеет более чем 20-летнюю историю. Существуют наработанные методы диагностики, коррекционные формы работы и многое другое. Выделяют отдельно такую форму работы как «экспресс-консультирование». В ее осуществлении эффективна и имеет широкие возможности методика BASE.

Ключевые слова: поисковая активность, стереотипное поведение, хаотическое поведение и пассивность; экспресс-консультирование; психологическое сопровождение; исследовательская деятельность.

Aleksey Obukhov

Ph.D., Professor, Leading Researcher of Center for Contemporary Childhood Studies of Institute of Education of National Research University Higher School of Economics; scientific supervisor of the psychological service of School №1553 named after V.I. Vernadsky
e-mail: ao@redu.ru

Natalia Tkachenko

Ph.D., Associate Professor of the Department of Ethnopsychology and Psychological Problems of Multicultural Education of Moscow State Psychological and Pedagogical University, psychotherapist
e-mail: tata.tkachenko@gmail.com

Possibilities of BASE methodology in the context of psychological counseling for adolescents

Annotation. Psychological support of research activities in Russia has more than 20-year history. There are established methods of diagnosis, corrective forms of work and much more. Separate this

form of work as “express counseling”. In its implementation, the BASE methodology is effective and has ample opportunities.

Key words: search activity, stereotyped behavior, chaotic behavior and passivity; express consultation; psychological support; research activity.

Александр Венгер разработал методику BASE (Behavioral Attitudes and Search Evaluation) для диагностики индивидуального профиля поведения в недоопределенных житейских (неучебных) ситуациях [6].

Эта методика исходит из представлений В. Аршавского и В. Ротенберга о типах реагирования на ситуацию, где надо действовать в условиях неопределенности [2].

Сама методика включает в себя 16 ситуаций с четырьмя типами реагирования (предиспозиций):

1. Пассивное поведение – отказ от поисков выхода из сложившейся ситуации. Девиз такого поведения – как-нибудь само обойдется.

2. Стандартное (стереотипное) поведение – по принципу, лучшее – враг хорошего. В новой ситуации человек действует по методу прецедента. Так, как уже действовал в сходных ситуациях.

3. Хаотичное поведение. Беспорядочный перебор разных способов действия в надежде на то, что какой-то из них работает.

4. Поисковая активность, для которой тоже характерен перебор разных способов действия, но сопровождающийся отслеживанием каждого шага и анализом причин удач и неудач.

Вадим Ротенберг определяет поисковую активность как активность, направленную «на изменение ситуации или отношения к ней при отсутствии определенного прогноза результатов этой активности, но при постоянном учете достигнутых результатов [3, с. 12, 18-26]. Автор считает этот тип реагирования на неопределенность наиболее предпочтительным. По его мнению, поисковая активность является важнейшим фактором соматического здоровья, предотвращает возникновение психосоматических заболеваний и повышает устойчивость организма к стрессу.

В школе № 1553 имени В.И. Вернадского (ранее Лицей № 1553 «Лицей на Донской», а еще ранее Школа №1333 «Донская гимназия»), реализующей более 25 лет принципы исследовательской деятельности, методика BASE использовалась в составе других диагностических методик психологического мониторинга. Однако, в силу проективного характера методики, данный инструментарий стали развивать и использовать в контексте экспресс-консультирования.

Также, как и традиционное консультирование, экспресс-консультирование включает в себя обязательно структуру жалоба-запрос

проблема и заключение контракта. Но экспресс-консультирование имеет ряд отличительных черт:

Запрос формулирует не клиент, а его представитель. Часто родители, иногда педагоги или администрация.

Экспресс-консультирование немного напоминает экспресс-диагностику, но отличается принципиально жанром: в результате работы не ставятся диагнозы, но проясняется мотивация ученика, выявляются трудности и ресурсы, формулируются направления работы и т.д.

Экспресс-консультирование может перерасти в традиционную консультативную работу (но в случае работы с подростками инициатором запроса выступает родитель и с ним же и заключается контракт). Особенно важно подчеркнуть, что в своей работе мы опираемся на понимание контракта, каким его представляют в подходе понимающей психотерапии Ф.Е. Василюка [1].

В начале работы, после прояснения запроса и переформулирования его в проблему, – заключается контракт на актуальную встречу: обговаривается цель встречи, рассказывается о методике.

Использование методики BASE в рамках экспресс-консультирования наиболее целесообразно в следующих ситуациях:

- при трудности принятия решения об обучении в парадигме исследовательского обучения (именно такой подход реализует школа № 1553 имени В.И. Вернадского <http://1553.ru/>)
- при сниженной мотивации ученика к учебной и учебно-исследовательской деятельности.

Возможные (но не единственные) цели работы при экспресс-консультировании озвучиваются в структуре контракта:

- определение потенциала ученика к исследовательской деятельности;
- фокусировка на осознании своих когнитивных стилей и особенностях поведения в ситуации неопределённости.

Вся работа с BASE в ситуации экспресс-консультирования занимает примерно 1,5 часа (не более).

Представим основные этапы работы с методикой BASE в ситуации экспресс-консультирования с подростками:

1. Этапы консультирования до работы с BASE (не более 15 минут). Данный этап может быть совместным: и с учеником, и с родителем. На этом этапе проводится прояснение запроса, формулируется проблема и заключается «контракт» со всеми участниками консультативной ситуации. «Контракт» включает в себя проговаривание цели работы и рассказ о содержании методики. Получив согласие у клиента на работу, начинается собственно работа с методикой.

2. Этапы консультирования во время работы с BASE (примерно 60 минут). Данный этап проходит индивидуально с подростком. В начале проходит работа с инструкцией к методике BASE. Так как BASE может использоваться и как диагностическая методика, в ситуации экспресс-консультирования важно удерживаться в позиции свободного рассуждения и мягкого модерирования. Возможная инструкция: «Я тебе хочу предложить игру. В начале мы вместе читаем ситуацию, в которую ты или твои друзья наверняка попали. Итак:

В пещере произошел обвал, заваливший выход. Группа туристов, оказавшаяся в это время внутри, обсуждает сложившуюся ситуацию. Далее тебе необходимо внимательно прочитать варианты выхода из ситуации и выбрать тот, который тебе кажется наиболее адекватным».

Психолог последовательно предлагает разные типы ситуаций. Авторы данной статьи провели ревизию предлагаемых в стандартной методике ситуаций, адаптировав их под современные реалии и выделив гипотетические и реалистические типы ситуаций для современного городского подростка.

Таблица 1. Пример ситуации гипотетического характера

№	Ситуация	Тип	Предиспозиции
	В пещере произошел обвал, заваливший выход. Группа туристов, оказавшаяся в это время внутри, обсуждает сложившуюся ситуацию	A	Скоро друзья спохватятся, что нас нет, и найдут нас. Если беречь силы, то нам надолго хватит наших скудных запасов еды
		B	Давайте поищем другой выход. Мы будем отмечать свой путь кучками из камней, чтобы узнавать место, по которому уже проходили
		C	Конечно, надо искать другой выход! Но нельзя тратить драгоценное время на излишние предосторожности. Ведь у нас почти нет еды
		D	Надо разобрать завал. Это потребует времени, но зато мы точно знаем, что здесь есть выход

Важно отметить, что в ситуации экспресс-консультирования есть возможность прояснить выбор, выслушать мотивацию выбора той, а не другой стратегии. Обсудить риски, и их оценку. Выявить ценности. Важно давать возможность для выявления аналитических способностей и способности к рефлексии. Несмотря на то, что сами ситуации провоцируют на аналитический настрой, психолог использует все возможности для сопровождения процесса рефлексии и анализа (невербальные: открытая поза, жесты, покачивание головой; поддакивания и угу-слушание). Основная задача, с одной

стороны, не сбить подростка с процесса идентификации с модельными ситуациями, невольно навязывая свои идеи, с другой стороны – максимально полно поддержать и фасилитировать внутренний процесс выбора приоритетов в предлагаемых стратегиях поведения.

Ситуации, предлагаемые подростку, психолог чередует. Сначала предлагает гипотетический тип, затем реалистический тип.

Таблица 2. Пример ситуации реалистического характера

№	Ситуация	Тип	Предиспозиции
	Четыре человека зашли в кафе. Оказалось, что большинство блюд, указанных в меню, им незнакомы. Это вызвало у них разную реакцию:	A	Мы можем заказать себе несколько разных блюд и попробовать понемногу от каждого.
		B	Раз мы так неудачно выбрали кафе, я предпочитаю спокойно посидеть за чашкой кофе.
		C	Я закажу себе что-нибудь привычное. Это всегда надежнее.
		D	Давайте не будем рисковать. Не может быть, чтобы тут поблизости не нашлось нормального кафе!

Как показывает опыт, за сеанс длящийся не более 60 минут, можно успеть проработать от 4 до 8 ситуаций.

Для удобства и глубины последующего анализа во время работы с BASE психолог ведёт протокол следующего вида:

Таблица 3. Протокол экспресс-консультации с помощью методики BASE

№ ситуации	Выбранный тип ситуации	Время выбора	Аргументация выбора	Комментарии

Продвигаясь к завершению экспресс-консультации, примерно через 45-50 минут, психологу необходимо подвести предварительные итоги работы.

3. Этапы консультирования после работы с BASE (не более 15 минут). На завершающем этапе психолог приглашает родителя и совместно с подростком подводит итоги работы с методикой BASE.

Возможные итоги работы:

- В случае преобладания выборов предиспозиций типа «поисковая активность» – психолог рекомендует обучение в парадигме исследовательского обучения.

- В случае преобладания predispositions типа стереотипное поведение – психолог акцентирует внимание на возможных трудностях в обучении на основе исследовательской деятельности и намечает пути психологического сопровождения.
- В ситуациях смешанных выборов (например, клиент выбирал в реалистическом типе ситуаций predispositions типа «поисковая активность», а в гипотетическом – predispositions типа пассивность или стереотипное поведение) психолог в анализе работы опирается как на комментарии подростка, так и на анализ невербальных реакций.

Подводя итог первичному представлению техники экспресс-консультирования с BASE необходимо обозначить, что мы, безусловно, осуществляем пусть лёгкую, но интервенцию в существующие установки клиента. И, как показывает опыт, даже для тех клиентов, которые попадают в группу риска (те клиенты, у которых преобладают predispositions типа «стереотипное поведение»), подобная интервенция способствует постепенному сдвигу в сторону более эффективных выборов. Данное утверждение нуждается в проверке соответствующего исследования.

Авторы данной статьи приглашают к сотрудничеству в развитии данной техники психологов, реализующих сопровождение исследовательской деятельности учащих подросткового возраста.

Литература:

1. *Васильюк Ф.Е.* Основы психологического консультирования, психокоррекции и психотерапии. Курс лекций. – М., 2012.
2. *Ротенберг В. С., Аршавский В.В.* Поисковая активность и адаптация. – М.: Наука, 1984. – 193 с.
3. *Ротенберг В., Бондаренко С.* Потребность в поиске и ее смысл. Мозг. Обучение. Здоровье. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
4. *Цукерман Г.А., Венгер А.Л.* Установка на поиск как развивающий эффект учебной деятельности // Вопросы психологии. – 2007. – №3. – С. 30–42.
5. *Rotenberg V., Kutsay S., Venger A.* Behavioral attitudes and distress in adolescents: relationship to age and // Homeostasis, 39, 1998, No 1-2 57// http://www.vsrotenberg.rjews.com//distress_adolescents.html#WnmWP2wUmZ8
6. *Venger A., Rotenberg V., Desiatnikova Y.* Evaluation of Search Activity and Other Behavioral Attitudes in Indefinite Situations // Dynamic Psychiatry. 1996. №160/161. P. 368-377.

Елена Прокопьевна Федорова

*к.психол.н., доцент кафедры социальной коммуникации и ОРМ, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва
e-mail: epfedorova@mail.ru*

Диагностическая процедура рефлексивной самодиагностики: опыт применения в исследовательской и педагогической практике

Аннотация. На примере методики рефлексивной самодиагностики рассматриваются возможности рефлексивной диагностики в процессе изучения исследовательской деятельности. Показано, что рефлексивные методы самодиагностики направлены не только на цели диагностики психологического феномена, но и на создание условий для саморазвития, самоисследования, а значит, способствуют профессиональному развитию студентов. Мы приходим к выводу о том, что рефлексивная самодиагностика является не только диагностическим методом, но и инструментом практической и творческой работы, формирующей актуальные профессиональные компетенции специалистов.

Ключевые слова: диагностика, метод, самодиагностика, саморазвитие, рефлексивная методика, диагностический инструментарий, компетенции, профессиональное развитие, творческая работа.

Elena Fedorova

*PhD, Associate Professor of the Department of Social Communication and ORM,
Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow
e-mail: epfedorova@mail.ru*

Diagnostic procedure of reflexive self-diagnostics: experience of application in research and pedagogical practice

Annotation. The article considers using the example of reflexive self-diagnosis, the possibilities of reflexive diagnostics in the process of studying research activity. It is shown that reflexive methods of self-diagnostics are aimed not only at the purpose of diagnosing a psychological phenomenon, but also at creating conditions for self-development, self-exploration, and thus contribute to the professional development of students. We come to the conclusion that reflexive self-diagnosis is not only a diagnostic method, but also an instrument of practical and creative work that shapes the current professional competence of specialists.

Key words: diagnostics, method, self-diagnostics, self-development, reflexive method, diagnostic tools, competences, professional development, creative work.

Одной из наиболее актуальных проблем развития и исследования рефлексии является отсутствие адекватных инструментов исследования. Как указано в работах ряда ученых (О.М. Краснорядева, С.Ю. Степанов, Е.З. Кремер, А.В. Карпов, И.А. Стеценко, Е.П. Варламова), традиционные психодиагностические методики позволяют получить количественную и качественную оценку изучаемого психологического феномена, но недостаточно «схватывают» динамику многомерного мира человека, еще меньше создают условия для самоисследования и личностно-профессионального развития субъектов образовательного процесса.

Как отмечает О.М. Краснорядцева, исследователь должен всегда иметь в виду многомерность и сложность той психологической реальности, с которой он имеет дело, а также в использовании методов диагностики «необходимо учитывать разницу между ценностно-смысловыми полями, в которых осуществляется реальная деятельность и деятельность, моделируемая в эксперименте» [3, с. 145].

Сущность рефлексивной самодиагностики, как нам представляется, заключается в самоанализе, отслеживании качественных изменений, произошедших на разных этапах саморазвития, анализе информации с целью определения особенностей изучаемого качества (свойства) личности, в раскрытии смысла собственных изменений. Именно эти характеристики являются профессионально-важными качествами – профессиональными компетенциями, необходимыми будущим педагогам.

В трудах ученых, работающих в рамках рефлексивно-инновационного подхода в образовании (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Е. З. Кремер, Е.П. Варламова) показаны возможности использования рефлексивных методов в образовании и организационном консультировании. Так, С.Ю. Степанов приводит четыре главных принципа рефлексивной диагностики:

- творческое отношение всех участников диагностических процедур к обследованию;
- активное участие обследуемых в создании диагностической методики, в ее применении, в обработке и анализе результатов;
- направленность анализа участников на собственные профессиональные ценности, образ себя и своей группы, профессиональную и жизненную позицию, индивидуальные особенности, способы деятельности и общения;
- ориентация на профессиональное саморазвитие и порождение инноваций в процессе деятельности [5].

В отличие от традиционной психодиагностики, главная задача рефлексивных методик диагностики, как указывают авторы подхода – это создание рефлексивной среды для нетривиального осмысления участниками профессиональной реальности и ее конструктивного развития [1, 6, 7].

Нам кажется важным отметить, что рефлексия в ходе профессионального становления специалиста развивается в ходе аналитической деятельности, в процессе которой имеющийся опыт превращается затем в «присвоенное знание». Рефлексия способствует структурированию, обобщению знания и опыта, становясь способом деятельности [2].

Выделяется алгоритм входа в рефлексивную позицию, состоящий из четырех рефлексивных слоев. Первый слой в свою очередь делится на исследовательскую, критическую и нормативную части. Испытуемый ведет анализ своей деятельности, начиная с поверхностного понимания, с каждым слоем постепенно углубляясь: ищет причинно-следственные связи, проводит оценку результатов своей деятельности [2, 5, 6].

Другой важной характеристикой рефлексивной самодиагностики является «рефлексивный полилог» [8, с. 129]. В ходе процедуры проведения полилога предусматривается выявление на начальном этапе уровня компетентности каждого участника относительно тех проблем, которые предстоит решать. Рефлексия полилогического характера рассматривается как процедура последовательного вовлечения участников в процесс обсуждения, в зависимости от уровня их компетентности.

Рефлексивная самодиагностика может включать ряд последовательных этапов:

- 1) постановка задачи диагностики, пояснение сути процедуры;
- 2) обсуждение процедуры проведения методики с участниками исследования;
- 3) проведение самодиагностики;
- 4) попытка «предугадать», понять смысл тех или иных числовых диагностических значений до получения действительных результатов, своего рода «выдвижение гипотезы» по поводу ожидаемого результата;
- 5) обсуждение с участниками диагностической процедуры результатов (один из примеров может служить предметом более детального рассмотрения), интерпретация;
- 6) рефлексия (групповая) реальных результатов и анализ их отличия от предполагаемых ранее.

Опыт применения методики рефлексивной самодиагностики в процессе профессиональной подготовки специалистов-педагогов показывает, что она является не только эффективным и достаточно информативным методом исследования, а также выступает инструментом практической работы.

Покажем это на примере использования методики «Рефлексивная самодиагностика любознательности» при изучении темы «Психология исследовательской деятельности». На первом этапе работы, в ходе погружения

в проблему, проходило обсуждение вопроса поддержания и развития в детях как будущих исследователях личностных особенностей, а именно такого важного качества будущего исследователя, как «любопытность». В ходе дискуссии студенты отмечали, что «взрослый» (родитель, педагог) может способствовать развитию любознательности у ребенка, а может и вольно или невольно «блокировать» его попытки открыть для себя новое: не поддержать в нужный момент интерес, познавательную активность, следствием чего произойдет «угасание» у ребенка желание узнавать новое – в таких случаях происходит неосознанное препятствие реализации познавательных интересов и потребностей ребенка, блокируется развитие исследовательских способностей.

От обозначения проблемы, обсуждения ее актуальности и после выделения набора психологических качеств, необходимых взрослому (педагогу, родителю), мы переходим ко второму этапу – проведению психодиагностической процедуры рефлексивной самодиагностики. Работа строилась следующим образом. Студентам предлагалось выделить 10 характеристик поведения взрослых, которое поддерживает любознательность детей и вписать их в бланк (см. таблицу 1). Затем провести ранжирование названных качеств по степени значимости для идеальной ситуации поддержки любознательности ребенка (напротив каждой характеристики в столбце «Идеал» поставьте ранги: 1 – для наиболее значимой, 10 – для наименее значимой). Далее студентам предлагалось обратиться к своему жизненному опыту и проранжировать выделенные характеристики по степени проявления (их присутствия) в своем детстве (напротив каждой характеристики в столбце «Реал» нужно поставить ранг – 1 для наиболее выраженной характеристики, 10 – для наименее выраженной). На следующем этапе работы подсчитывается сумма разности между рангами и затем необходимо подсчитать итог по формуле (ниже)*.

Таблица 1. Образец диагностического бланка

10 качеств любознательного человека	«ИДЕАЛ»	«РЕАЛ»	РАЗНОСТЬ
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

* $(50 - \text{сумма разницы}) \times 2 = \text{_____} \%$

На следующем этапе, проводился анализ и интерпретация полученных результатов. В ходе рефлексивного обсуждения осуществляется рефлексивная оценка и самооценка качеств, подкрепленная примерами не только из личной жизни, но и из опыта наблюдений взаимодействия родителей и детей, педагогов и детей – личного опыта жизненных ситуаций и наблюдения, когда поддерживалась любознательность у ребенка. Со студентами обсуждается, какими еще качествами обладает взрослый человек, поддерживающий любознательность ребенка на разных этапах его развития.

В ходе рефлексивной исследовательской процедуры выделяется «ядро» таких качеств взрослого человека, которые важны для поддержания любознательности и познавательных интересов детей, обсуждается их роль, значение для воспитания ребенка. Необходимо отметить важность момента расширения процесса обсуждения полученных данных в направлении рефлексии собственного жизненного опыта. Студенты приводят примеры художественных произведений – литературы, кинофильмов в которых показаны образы взрослых, поощряющих познавательные интересы детей, а также примеры, запомнившиеся им из детства: поведения взрослых – родителей, педагогов, которые поддерживали любознательность с раннего возраста. В ходе рефлексивного обсуждения будущие педагоги приходят к выводу о важности развития и саморазвития педагогических способностей, личностных качеств, которые способствуют поддержанию любознательности, начиная с дошкольного возраста и дальше, осознают необходимость «растить» с юного возраста в ребенке исследователя.

Таким образом, наш опыт работы позволяет заключить: рефлексивные методы диагностики в первую очередь направлены на создание условий для самоисследования и личностно-профессионального роста студентов в ходе профессиональной подготовки. Рефлексивная самодиагностика является не только диагностическим методом, но и инструментом практической работы, так как она выполняет ряд функций: выступает формой рефлексивной самооценки, инструментом диагностики и самодиагностики качеств личности, методом организации интеллектуально-творческой работы в группе, выступает способом понимания темы (проблемы) и инструментом анализа и самоанализа. Мы убеждены, что рефлексивные приемы самодиагностики максимально способствуют развитию и являются эффективным инструментом саморазвития, способствуют профессиональному росту будущего педагога.

Приведенный пример использования метода рефлексивной самодиагностики демонстрирует способ и возможные варианты работы, которые не ограничиваются описанной выше процедурой. Рефлексивная самодиагностика имеет как свои преимущества, так и ограничения, но, в тоже время,

это инструмент, который согласно позиции авторов рефлексивно-инновационного подхода, в принципе не может быть нормирован и стандартизован [6, 7]. Наш опыт позволяет утверждать: рефлексивная самодиагностика является одним из немногих психолого-педагогических практик, обладающих гибкостью в использовании и позволяющих решать нестандартные профессиональные задачи, является примером творческого подхода в исследовательской деятельности.

Литература:

1. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психологи творческой уникальности. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.
2. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // Психологический журнал. – 2003 – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.
3. Краснорядцева О. М. Реконструкция ценностно-смысловой ситуации деятельности как метод исследования особенностей ментального пространства личности // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность- коммуникация, толерантность / Под ред. В. И. Кабрина. – Томск: изд-во ТГУ, 2002. – С. 140–150.
4. Семенов И. Н. Рефлексивно-творческий подход в непрерывном образовании // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / Под ред. М. В. Кларина, И. Н. Семенова. – М.: ИТПиМИО РАО, 1994. – С. 61–76. – Режим доступа: [URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=67826>]
5. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
6. Степанов С.Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества (науко-практика интенсивного развития человека и организаций). – М.; Петрозаводск: Петрозаводский дворец творчества детей и юношества, 1996. – 170 с.
7. Степанов С.Ю., Кремер Е.З. От воспроизводства культуры в образовании к образовательному культуротворчеству // Педагогика сотворчества. / Под ред. С.Ю. Степанова и Г.А. Разбивной. – М.; Петрозаводск: Петрозаводский дворец творчества детей и юношества, 1994. – С. 10–21.
8. Стеценко И. А., Полякова Г.А. Формирование рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов: технологический подход // Сибирский журнал. – 2011. – № 10. – С. 256–260.

Светлана Николаевна Кремнева
заместитель директора

Елена Викторовна Лысикова
учитель

ГБПОУ Колледж малого бизнеса № 4, г. Москва
e-mail: school532@mail.ru

Формирование у обучающихся с ментальными нарушениями положительной мотивации к обучению через внеурочную деятельность как условие развития познавательной самостоятельности

Аннотация. В статье представлена модель непрерывного образования (от дошкольного до профессионального) детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих инвалидность или без нее. Показано, какого эффекта в социализации достигают обучающиеся, реализуя данную модель на базе конкретного образовательного комплекса. Описано, как процесс инклюзии на разных уровнях/видах образования может повлиять на дальнейшую социализацию детей уже во взрослой, профессиональной жизни. Раскрыты возможности представленной модели для преемственности работы службы психолого-педагогического и социального сопровождения. Описан опыт реализации проекта «Движение к цели», который объединил специалистов службы психолого-педагогического и социального сопровождения Колледжа с целью развития у обучающихся познавательной самостоятельности и учебной мотивации.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, мотивация к обучению, профессиональное самоопределение, познавательная самостоятельность.

Svetlana Kremneva
Deputy Director

Elena Lysikova
teacher

College of Small Business No. 4, Moscow
e-mail: school532@mail.ru

Formation in students with mental disabilities of positive motivation to learn through extracurricular activities as a condition for the development of cognitive independence

Annotation. The article presents a model of continuing education (from preschool to vocational) for children with disabilities with or without disabilities. It is shown, what effect in socialization the students achieve, realizing this model on the basis of a specific educational complex. It is described as the process of inclusion at different levels / types of education can affect the further socialization of children already in adult, professional life. The possibilities of the presented model for continuity of the work of the psychological-pedagogical and social support service are revealed. Described the experience of the project "Movement towards the goal", which brought together the specialists of the psychological, pedagogical and social support of the College with the goal of developing cognitive independence and educational motivation for the students.

Key words: children with special educational needs, motivation for learning, professional self-determination, cognitive independence.

Цель работы Колледжа малого бизнеса № 4 состоит в создании единого образовательного пространства для непрерывного доступного образования (от дошкольного до профессионального) лиц с разными стартовыми возможностями.

Начиная с января 2014 года в структуру Колледжа входят 6 отделений, в которых осуществляется обучение программам дошкольного, начального, основного, среднего общего образования, программам среднего профессионального образования и программам профессиональной подготовки (в том числе, адаптированным).

На данный момент в Колледже обучаются 1540 человек, из них: 520 детей дошкольного возраста; 355 школьников осваивают программы начального, основного и среднего общего образования (включая адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с нарушениями слуха, с ЗПР, с РАС, с интеллектуальными нарушениями); 491 студент получает среднее профессиональное образование; 174 слушателя обучаются по программам профессиональной подготовки.

Важно отметить, что 718 обучающихся имеют особые образовательные потребности, из которых 588 человек имеют инвалидность, что составляет 40% от общего числа обучающихся, а 130 детей – статус «ребенок с ОВЗ» по заключению ЦПМПК.

Дети с ОВЗ, инвалидностью или без инвалидности, из дошкольных отделений приходят в школьные, а затем переходят на обучение программам среднего профессионального образования или профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих. То есть ребенок, который пришел в Колледж буквально с дошкольного возраста, может не только получить здесь общее образование, но и освоить профессию.

Посмотрим на это с точки зрения семьи, имеющей ребенка с ОВЗ. Отдавая своего ребенка учиться в Колледж, семья видит модель жизненного

маршрута, включающий детский сад, школу, колледж, а затем работу – приносящую удовлетворение и пользу другим. Родителям важно видеть всю перспективу жизненного пути ребенка: ведь если ребенок с ОВЗ успешно абилитирован в дошкольном и школьном детстве, а после этого «садится дома», постепенно утрачивая набранный потенциал без всякой перспективы на дальнейшую социальную адаптацию и интеграцию в обществе – для него и его семьи – это полная катастрофа. Только наличие реальной жизненной перспективы у ребенка может снять с такой семьи хроническое социальное напряжение.

В основе дифференцированного подхода при формировании и развитии профессиональных (а мы их приравниваем к социальным) компетенций для обучающихся с ОВЗ лежит учет общих и специфических особенностей детей с нарушениями развития.

В Колледже обучаются дети разных нозологий: с нарушениями слуха; нарушениями зрения; тяжелыми нарушениями речи; нарушениями опорно-двигательного аппарата; с расстройствами аутистического спектра; с нарушениями интеллекта, с задержками психического развития; а также дети, имеющие тяжелые множественные нарушения развития.

На протяжении всего периода пребывания ребенка с ОВЗ/инвалидностью в Колледже с целью решения задач психолого-педагогической и социальной реабилитации действует система психолого-педагогической поддержки. Такую поддержку осуществляет группа из 52 специалистов, включающая 16 педагогов-психологов, 12 учителей-логопедов, 8 социальных педагогов, 14 учителей-дефектологов и других специалистов.

Основной формой совместной деятельности междисциплинарной команды по вопросам определения индивидуального образовательного маршрута в рамках Колледжа является Психолого-педагогический консилиум. С учетом специфики Колледжа структура Психолого-педагогического консилиума имеет следующий вид: на каждой площадке Колледжа действует своя бригада, в состав которой, в зависимости от решаемых задач входят те или иные специалисты. Это позволяет воплотить идею непрерывности сопровождения детей с ОВЗ/инвалидностью.

На всем протяжении образовательного маршрута при обучении в нашем Колледже ребенок имеет возможность пройти следующие этапы формирования допрофессиональных и профессиональных компетенций:

- на дошкольном уровне – **вводный** ((формирование интереса к профессиям);
- на уровне начального образования – **ознакомительный** (значение трудовой деятельности в жизни человека);

- на уровне основного общего – *базовый* (помощь в определении способностей и реальных возможностей наших детей, формирование у обучающихся профессиональной направленности);
- на уровне среднего общего – *углубленный* (рациональная оценка профессии, адекватная собственным возможностям, обдумывание и принятие решения о выборе дальнейшего образования);
- на уровне профессионального образования – этап непосредственно *освоения профессии*.

Выделение этих уровней важно для того, чтобы грамотно организовать и структурировать систему деятельности Службы психолого-педагогического и социального сопровождения в направлении профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Еще одним их важных направлений деятельности службы ППСС нашего Колледжа является работа, которая направлена на развитие учебной мотивации и познавательной самостоятельности, формирование здорового образа жизни, которые так же важны в развитии социальных навыков личности наших обучающихся и умения адаптироваться в жизни, в социальной ситуации.

Почему же в современной образовательной организации нельзя обойтись без психолого-педагогического и медико-социального сопровождения участников образовательного процесса? Не секрет, что неуклонно растёт число детей с ОВЗ и детей-инвалидов и наблюдается устойчивая тенденция качественного изменения структуры дефекта, усиления комплексного характера нарушения здоровья у таких детей. Все мы стремимся обеспечить высокое качество образования, которое тесно связано с понятием «качества жизни» и включает такие категории как: «социальное благополучие»; «эффективная самореализация»; «защищенность»; «здоровье», а не только обученность набору знаний и навыков.

Соответственно в задачи психолого-педагогического и медико-социального сопровождения входит не только преодоление трудностей в обучении, но и создание условий обеспечения полноценного участия в жизни, обеспечение успешной социализации в различных видах социальной и профессиональной деятельности, умения быстро адаптироваться к окружающему миру, находить решение трудных вопросов, проявляя творчество и гибкость, умея устанавливать эффективные коммуникации, сохранение и укрепление здоровья, защита прав детей и подростков.

Все это связано с ключевой идеей модернизации современной системы образования. Наш педагогический коллектив понимает, что в Колледже должны быть созданы условия для развития и самореализации любого ребенка, в том числе с ограниченными возможностями здоровья,

при этом – полноценное развитие личности должно стать гарантом его развития и благополучия. Любые изменения ситуации в обществе обязательно сказываются на жизни школы, меняют ее задачи, требования к ученику, структуру и содержание образования. Менялось время, менялись задачи реформирования школы, но одна проблема оставалась не неизменной – охрана и укрепление здоровья детей, создание нормальных условий их роста и развития.

В связи с этим одним из приоритетных направлений в нашей работе является развитие мотивации и познавательной самостоятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья на основе реализации его природных способностей.

Для развития мотивации и познавательной активности такого ребенка мы:

- применяем новые педагогические технологии и эффективные формы обучения;
- даем возможность такому ребенку проявить свою инициативу и самостоятельность, показать свои способности, проявить образовательные потребности;
- создаем комфортную образовательную среду, которую формируем в урочной и во внеурочной деятельности.

Мы хотим поделиться опытом реализации проекта «Движение к цели», в ходе которого были реализованы новые технологии коррекции нарушений психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих различные нарушения.

Данный проект объединил практический опыт и знания разных специалистов Службы психолого-педагогического и социального сопровождения: учителя-дефектолога, учителя адаптивной физкультуры, педагога-психолога.

Цель проекта – развитие учебной мотивации и познавательной самостоятельности младших школьников через моделирование целенаправленной двигательной деятельности.

Задачи, которые были поставлены для реализации указанной цели:

1. формирование умения у обучающегося с ОВЗ решать учебные и жизненные проблемы;
2. развитие у обучающихся пространственно-временных и причинно-следственных связей;
3. коррекция представлений о свойствах и отношениях предметов;
4. развитие у детей логических способов познания (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстракция);
5. развитие интеллектуально-творческих проявлений (находчивости, сообразительности);
6. развитие координации, ловкости, двигательной активности;

-
-
7. развитие навыков командной игры и продуктивного соперничества;
 8. формирование собственного мнения, уверенности в собственных силах.

В проекте принимают участие обучающиеся начальных классов, имеющие различные нарушения психофизического развития.

Мониторинг, проведенный специалистами Службы перед началом проекта, показал, что у большинства участников:

- недостаточный уровень познавательной активности;
- незрелость мотивации к учебной деятельности;
- сниженный уровень работоспособности и самостоятельности, точности выполнения заданий при усложнении условий;
- нарушения зрительного восприятия и пространственной ориентации;
- трудности распознавания цветов, форм, пропорций;
- несформированность координации двигательных актов.

По результатам мониторинга были определены группы детей для проведения занятий. Для каждой группы составлена программа с учетом психофизических особенностей обучающихся и подбирались задания соответствующего уровня.

Программы занятий были разработаны с учетом следующих условий.

- сочетание индивидуальных форм работы с коллективными;
- осуществление взаимосвязи моделирования целенаправленной двигательной деятельности, а это – специальные упражнения, специально организованная игра и развитие высших психических функций;
- обеспечение определенных эмоциональных условий, а это и создание атмосферы принятия ребёнка, и обеспечение ему постоянного внимания, и отсутствие негативного воздействия, и признание его права на самостоятельность и выбор;
- использование приёмов общепедагогического влияния, а это поощрение достижений ребёнка, подтверждение его уникальности, закрепление веры в успех;
- применение метода пошагового обучения.

Каким образом организуются занятия? Занятие начинается с разминки на укрепление общего физического состояния и развития. Продолжается проведением командной игры-эстафеты, в конце которой обучающиеся строят стену-пазл, фигуру или башню из мягких модулей в соответствии с заданием специалистов. Для каждой группы разработаны разноуровневые, дифференцированные задания. Постепенно усложняются задания на построение форм для моделирования и увеличивается физическая нагрузка при прохождении эстафеты.

Например: на первом этапе детям предлагается пройти небольшие эстафеты с выбранными частями модели. Соответственно первая модель и первые физические нагрузки наиболее простые. Геометрия и структура стены-пазла прочны, устойчивы и понятны детям. Задача для обучающихся: выделить свойства каждого модуля, из которых состоит модель (форму, величину, цвет и положение в модели). Дети выбирают понравившийся мягкий модуль и проходят с ним эстафету. В качестве физических упражнений для первого этапа используются такие задания: допрыгать до стены с выбранным модулем на одной ноге, пролезть с ним через обруч, обойти препятствия, не задев их и не уронив модуль.

На втором этапе геометрия модели усложняется, в нее добавляются новые модули. Для ее постройки детям необходимо обладать более развитыми физическими и координационными навыками, а прохождение полосы препятствий с модулями требует больше выносливости и ловкости. В качестве физических упражнений для второго этапа используются такие задания как: лазание через тоннель с модулем; прыжки с модулями в мешках; перепрыгивание через кочки (большие кубики-кирпичики); прохождение с модулем по гимнастической скамейке до стены.

С большим удовольствием ребята выполняют задания с конструкциями моделей, основанные на замещении или исключении отдельных элементов постройки.

На последующих этапах ребятам предлагаются задания на моделирование 3D фигуры. Фигуры-башни размещены в трех плоскостях, что в свою очередь усложняет процесс постройки. В представленных моделях один из элементов конструкции скрыт, его не видно. Задача детей: сравнить части модели для выделения скрытого элемента. Объемное моделирование, предусмотренное данным этапом, направлено на совершенствование логико-математических представлений детей, оно развивает образное мышление, представление о соотношении частей и целого.

В ходе реализации проекта дети стали лучше дифференцировать модели конструкций и ориентироваться в пространстве, быстрее собирать стены-пазлы, усвоили все цвета и формы моделей. Наблюдается положительная динамика в развитии двигательных функций, координации, точности и темпа произвольных движений.

Учителя отмечают положительную динамику в освоении обучающимися с ОВЗ, участвующих в проекте, учебного программного материала по предметам, формировании активного свободного поведения, умения владения собой, своими эмоциями и образовательными потребностями.

Благоприятный, комфортный эмоциональный фон занятий позволяет повысить мотивацию детей, укрепить их волевую сферу, тем самым стимулирует их к выполнению все более сложных заданий и способствует развитию творческого потенциала.

Такая форма работы позволяет формировать универсальные учебные действия у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья и базовые учебные действия у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, а значит, является залогом удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в получении качественного образования.

**Научно-практическое образование,
исследовательское обучение, STEAM-образование:
новые типы образовательных ситуаций**

Сборник докладов IX Международной научно-практической
конференции «Исследовательская деятельность учащихся
в современном образовательном пространстве»

Том 2

Редактор – А.С. Обухов
Верстка – И.А. Хотылева
Корректор – А.М. Зеленкова

2018

Для заметок