

Исследователь/Researcher

В фокусе внимания

Научно-методический журнал

2021/№ 3-4 (35-36)



Журнал адресован всем, кто задумывается о роли науки и образования в современном мире, занимается развитием исследовательской деятельности учащихся в различных предметных областях и формах организации образовательной деятельности (от дошкольников до студентов и аспирантов)

Редакционная коллегия:

Леонтович А. В.
(председатель),
канд. психол. н.
Аксенов Г. П.,
канд. г. н.
Байфорд Э.,
Ph. D. (Великобритания)
Баллад Е. М.,
канд. ф.-м. н.
Глазунова О. В.
Глебкин В. В.,
канд. филос. н.
Горелов А. С.,
канд. ф.-м. н., канд. филос. н.
Гурвич Е. М.,
канд. г.-м. н.
Калачихина О. Д.,
канд. б. н.
Кузнецова А. А.,
канд. политич. н.
Кляус В. Л.,
д. филос. н.

Конрад И. С.,
канд. филос. н.
Литвинов М. Б.
Ляшко Л. Ю.,
канд. пед. н.
Мазыкина Н. В.
Пазынин В. В.,
канд. филос. н.
Поддяков А. Н.,
д. психол. н.
Саввичев А. С.,
д. б. н.
Савенков А. И.,
член-корр. РАО,
д. п. н., д. психол. н.
Свешникова Н. В.
Сергеева М. Г.,
д. х. н.
Смирнов И. А.,
канд. б. н.
Трифорова Е. В.,
канд. психол. н.

Редакционный совет:

Слободчиков В. И.,
член-корреспондент РАО,
д. психол. н. (председатель)
Асмолов А. Г.,
академик РАО,
д. психол. н.
Богоявленская Д. Б.,
почётный член РАО,
д. психол. н.
Голицын Г. С.,
академик РАН,
д. ф.-м. н.
Будин-Соколова Е. И.,
д. п. н.

Ловягин С. А.,
канд. пед. н.
Минько Н. Г.
Монахов Д. Л.
Мохов И. И.,
академик РАН, д. ф.-м. н.
Проценко Л. М.,
канд. психол. н.
Семенов А. Л.,
академик РАН и РАО,
д. ф.-м. н.
Феокистова С. В.,
д. психол. н.,
канд. б. н.
Шатковская Е. Ф.

Редакция:

Главный редактор
Алексей Обухов,
канд. психол. н.
Заместитель главного редактора
Полина Крайнова
Верстка
Ирина Хотылева
Корректор
Анна Зеленкова
Корректор текстов
на английском языке
Роман Гадас
Фотограф
Дамира Умярова

Учредители:

Межрегиональное общественное
Движение творческих педагогов
«Исследователь»
Московский педагогический
государственный университет

Адрес редакции:

Москва, ул. Усачева, д. 1, стр. 3.
Телефон: (495) 438-21-81
E-mail: ir@redu.ru
<http://issledovatel-researcher.ru>
Свидетельство о регистрации —
ПИ № ФС77-58104 от 29 мая 2014 г.
ISSN 2414-1100
РИНЦ: https://elibrary.ru/title_about.asp?id=61900
Журнал выходит
четыре раза в год

Журнал выходит при участии:

Российской академии наук
Комиссии по разработке научного
наследия академика В. И. Вернадского
Университетской гимназии Московского
государственного университета имени
М. В. Ломоносова
Федерации психологов образования
России
Центра общего и дополнительного
образования имени А. А. Пинского
Института образования Национального
исследовательского университета –
Высшая школа экономики
Московского регионального отделения
Российского психологического
общества
Школы № 1553
имени В. И. Вернадского
Колледжа Архитектуры, Дизайна
и Реинжиниринга № 26 «26 КАДР»

Региональный совет:

Текенева У. Н., канд. филол. н., Республика Алтай	Курбатова А. В., канд. пед. н., Московская область
Ашенбреннер Е. С., канд. б. н., Алтайский край	Губанихина Е. В., канд. пед. н., Нижегородская область
Валеева Г. Ф., канд. пед. н., Республика Башкортостан	Мартынова Л. В., Омская область
Филичева Ю. В., канд. пед. н., Брянская область	Белова Т. Г., канд. пед. н., Оренбургская область
Цыренова М. Г., канд. пед. н., Республика Бурятия	Дворцова Н. Б., канд. пед. н., Саратовская область
Костина О. И., Владимирская область	Овсянникова Н. П., канд. пед. н., Свердловская область
Голембовская Н. Г., канд. филол. н., Волгоградская область	Лысенко И. О., д. б. н., Ставропольский край
Бакулина З. К., Вологодская область	Буковский М. Е., канд. г. н., Тамбовская область
Стефаненко Т. В., Воронежская область	Уляшева Г. И., канд. пед. н., Республика Татарстан
Снопков С. В., канд. г.-м. н., Иркутская область	Судакова Н. А., Томская область
Ямщикова Н. А., канд. пед. н., Калининградская область	Ихер Т. П., Тульская область
Соловьева М. Ф., канд. пед. н., Кировская область	Ваганов А. С., канд. б. н., Ульяновская область
Голикова Л. В., канд. философ. н., Краснодарский край	Рождественская И. Н., Челябинская область
Лаврентьева Н. С., Липецкая область	Верховцева Л. В., Республика Хакасия
	Павлов В. К., Республика Саха (Якутия)

На обложке фотография Александры Руперти (Школа №1553 имени В. И. Вернадского) из поездки весной 2021 года в Псков и Изборск.

В оформлении номера использованы фотографии Алексея Обухова, Марии Можасовой, Дамиры Умаровой, Веры Комаровой, Ольги и Александра Непомнящих, учащихся Школы №1553 имени В. И. Вернадского.

На фотографиях представлены учащиеся Школы №1553 имени В. И. Вернадского, участники образовательных событий «Точки варения» Колледжа «26 КАДР» в парке «Усадьба Трубецких в Хамовниках», Полевого археологического отряда школьников, госпитальных школ проекта «УчимЗнаем».



К читателю

- 7** Обухов Алексей Сергеевич
**В фокусе внимания: от спонтанной познавательной
активности к целенаправленной исследовательской
деятельности**

Общество, культура, наука, образование



В разделе публикуются статьи о месте и роли культуры, науки и образования в мире и обществе; о взаимном влиянии теории и практики в истории человечества; о ценностных основаниях науки и образования, культурных смыслах исследовательской деятельности; об актуальных проблемах развития научной мысли.

Исследование исследования

- 11** Андреасян Моника Вачеевна, Обухов Алексей Сергеевич,
г. Москва
**Автобиографические воспоминания молодых людей о
поддержке и наказании любознательности в детстве**
- 35** Кларица Любовь Матвеевна, Богоявленская Мария
Евгеньевна, г. Москва
**Роль интеллектуальных эмоций в становлении и развитии
исследовательской деятельности детей дошкольного
возраста**

Современные проблемы образования

- 44** Егорова-Ракитская Диана Дмитриевна, Мелихова Екатерина,
Чарушина Ольга Владимировна, Титаева Ольга Евгеньевна,
Гребнев Кирилл Павлович, Реутский Сергей Владимирович,
Раух Роман Геннадьевич, г. Москва
**Двор Политеха – здесь дети и взрослые совершают
открытия. Концепция Двора Политехнического музея**
- 56** Никитская Карина Евгеньевна, г. Москва
Исследование Земли из космоса: разные фокусы внимания
- 65** Семенов Юрий Иванович, г. Якутск Республики Саха (Якутия)
Под оком и опекой святит науки



История развития: архив



В разделе представлены материалы из архивных источников, в которых отражен поиск и исследования в образовании и психологии, связанные со становлением идей развития исследовательского обучения, роли познавательной самостоятельности и интереса в образовании.

76

Метод целевых заданий в советском детском саду. Часть 1.

Основы и принципы работы по системе целевых заданий

(труды объединенной комиссии Педстудии НКП и Кабинета по дошкольному воспитанию МОНО под руководством

Н. М. Шульмана / под ред. Л. Э. Иоффе, Р. Э. Орловой,

Ц. М. Раппо и Н. М. Шульмана. М.: Работник просвещения, 1930)

Изучая мир вокруг себя: современное краеведение



В разделе представлены исследовательские проекты и практика реализация исследований в области краеведения – форматы вовлечения учащихся в изучение мира вокруг себя.

128

Гольцер Светлана Владимировна, г. Новосибирск

Детская гражданская наука в исследовании семантики городов

Непомнящая Оксана Викторовна, Непомнящий Александр

Викторович, г. Полевской Свердловской области

135

От исследования к проекту в Полевском археологическом отряде

Модели исследовательского обучения



В разделе представлены материалы, описывающие различные модели организации исследовательского обучения. В этом номере описаны модели и практики вовлечения и сопровождения детей и подростков в исследовательскую деятельность от дошкольников до старшеклассников.

Дошкольное образование

140

Карлаш Светлана Ильинична, Приходько Марина Николаевна,

Мартirosян Наталья Васильевна, г. Краснодар

«С чего начать?»

144

Тэут Наталья Дмитриевна, г. Краснодар

Развитие исследовательской активности дошкольников как фактор повышения качества образовательной среды

Начальное образование

147

Струнгис Ирина Генриховна, г. Москва

От удивления к открытиям на занятиях творческого междисциплинарного обучения во второй половине дня



Основная и старшая школа

- 150** Сосновская Наталья Николаевна, г. Иваново
Исследовательская деятельность в условиях общеобразовательной школы как путь саморазвития и самовыражения учащихся
- 159** Ахмадеева Екатерина Александровна, г. Москва
Обучение soft skills школьников в рамках проектной деятельности
- 163** Бадагова Мария Александровна, г. Черногорск Республики Хакасия
Развитие творческой активности как фактор успешной самореализации подростка
- 167** Дробышев Евгений Юрьевич, г. Макеевка Донецкой Народной Республики
Технология организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся общеобразовательных организаций в рамках учебного предмета «Химия» (внеурочная деятельность)
- 180** Леонидова Татьяна Викторовна, Блохина Надежда Александровна, г. Лобня Московской области
Организация профориентационной работы через исследовательскую деятельность на основе взаимодействия школы и НИИ
- 188** Ниязова Гулияш Балкеновна, Копишев Эльдар Ертаевич, Абенова Алмагуль Баетовна, г. Нур-Султан Республики Казахстан
Оценка сформированности основ исследовательской компетентности учащихся

Конкурсы и конференции

- 197** Обухов Алексей Сергеевич, Рытикова Наталья Андреевна, г. Москва
Методические рекомендации для участников Конкурса исследовательских работ Колледжа «26 КАДР» «В фокусе внимания»
- 218** Обухов Алексей Сергеевич, Струкова Елена Вячеславовна, г. Москва
Универсальный конструктор организации конференций и процедуры экспертизы исследовательских и проектных работ (на примере конкурса «Высший пилотаж»)



Развитие исследовательских способностей

- 241** Обухов Алексей Сергеевич, Комарова Наталья Михайловна,
Кондратьева Нина Леонидовна, г. Москва
**Развитие исследовательских способностей в игре: умение дать
определение понятию**

Экспедиции



- 251** Петров Илья Михайлович, г. Москва
**Организация работы с видеоматериалами в экспедиции
со школьниками**
- 258** Авдеева Елена Валентиновна, Аниськин Виталий Олегович, г. Смоленск
Экспедиция как ресурс патриотического воспитания школьников

Исследовательские работы учащихся



- 262** Михина Дарья Дмитриевна, 8 класс Школы №1553 имени
В. И. Вернадского, г. Москва
**Функции и темы дневников девушек 12–20 лет, написанных во
время блокады Ленинграда**
(рецензент И. С. Конрад)
- 275** Воробьева Анна, 9 класс Школы №1553 имени В. И. Вернадского,
г. Москва
**Автобиографические воспоминания людей, переживших
заключение в концентрационных лагерях нацистской Германии**
(рецензент А. В. Макачук)
- 296** Мустафина Наиля, 10 класс Школы №1553 имени В. И. Вернадского,
г. Москва
**Изменение мировоззрения у детей и подростков с онкологически-
ми заболеваниями (от 10 до 18 лет)** (рецензент Н. В. Ткаченко)



В фокусе внимания: от спонтанной познавательной активности к целенаправленной исследовательской деятельности

**Focus of attention: from spontaneous
cognitive activity to purposeful research
activity**

Аннотация. Во вступительной статье в номер журнала «Исследователь/Researcher» на тему «В фокусе внимания» раскрывается значение развития регуляторных процессов в познании окружающего мира, выраженных в произвольности своего внимания к новизне, многообразию, изменчивости мира и информации о нем. Дается комментарий к материалам, публикуемым в журнале, в связи с центральной темой номера.

Ключевые слова: фокус внимания, познавательная активность, исследовательская деятельность учащихся, исследовательское обучение

Abstract. In the introductory article to the issue of the journal “Researcher” dedicated to the topic “Focus of attention”, the author emphasises the significance of the development of regulatory processes in cognition, which are expressed in the arbitrariness of one’s attention to novelty, diversity, variability of the world and information about it. A commentary is given on the materials published in the journal, in their relation to the central theme of the issue.

Keywords: focus of attention, cognitive activity, research activity of students, research-based education

Внимание («(англ. *attention*) — процесс и состояние настройки субъекта на восприятие приоритетной информации и выполнение поставленных задач. Теоретически и операционально В. (настройка) характеризуется уровнем (интенсивностью, концентрацией), объемом (широтой, распределением), селективностью (...), скоростью переключения (перемещения), длительностью и устойчивостью» [Мещеряков 2008].

Также выделяют «фокус внимания» — как одно из ключевых свойств произвольности внимания. «Феноменологически



**Обухов
Алексей Сергеевич,**

кандидат психологических наук, доцент, главный редактор журнала «Исследователь/Researcher», ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ, г. Москва
e-mail: ir@redu.ru

**Alexey
Obukhov,**

Ph. D. in Psychology, Editor-in-Chief of the “Researcher” journal, Leading Expert of the The Pinsky Center of General and Extracurricular Education, Institute of Education, National Research University “Higher School of Economics”, Moscow



Иллюстрации – фотографии
учащихся 7 класса Школы
№1553 имени
В. И. Вернадского
из поездки в Псков
и Изборск весной 2021



Автор фото – Александр
Карпов



Автор фото – Мария
Левашева

внимание задано четким субъективным различием «фокуса» и «периферии» в текущем содержании сознания и субъективным переживанием усилия при решении перцептивных и мыслительных задач, если речь идет о произвольном внимании» [Фаликман, Уточкин 2016, с. 105].

Способность управлять собственным вниманием, фокусировать его на конкретных объектах, явлениях, процессах, удерживать его в процессе их познания – это то, что явно позволит человеку жить продуктивнее и эффективнее в современном мире безудержного потока информации, постоянных изменений. Умение фокусировать свое внимание дает возможность самостоятельно получать необходимую информацию, работать с новизной, изменчивостью, отделять зерна от плевел в перенасыщенном информационном поле. Фокус дает нам особую настройку, позволяя тот или иной аспект реальности познать с наибольшей резкостью, четкостью, детализацией.

В конце XX века была сформулирована концепция видения современного мира, которая получила название VUCA-мир [Johansen 2012]. VUCA – это аббревиатура, в основе которой четыре понятия, описывающие ключевые свойства современного мира: volatility – нестабильность, изменчивость; uncertainty – неопределенность; complexity – сложность; ambiguity – неясность, неоднозначность, двусмысленность. И именно в мире с такими характеристиками важно активно и продуктивно жить, не потеряться, найти свой путь, не потерять себя, удерживать фокус своего внимания на значимом, интересном, содержательном... Но что из всего потока информации наиболее содержательно? Не стоит ждать ответа «сверху» или искать «правильный ответ» в учебниках, циркулярах, предписаниях. Важно научиться самому вычленять, видеть смыслы и определять ценность самостоятельно. Фокусироваться на этом, удерживать в фокусе своего внимания. А это непростая задача, такую способность важно в себе развивать.

Каждый ребенок в той или иной степени любознателен, его привлекают новые предметы и объекты [Поддьяков 2019]. Но его внимание быстро переключается с появлением новых раздражителей, стимулов, с изменением среды или состояния самого ребенка. Взрослея, он постепенно изучает окружающее пространство и стремится узнать о нем как можно больше, уже вычленяя какие-то объекты и явления окружающего мира, фокусируя на них свое внимание. При этом, с развитием памяти, элементы окружающего мира начинают различаться как уже известные и новые. Новизна объектов и их свойств одновременно может и нести в себе притягательность, и вызывать страх. Какой из полюсов восприятия новизны будет превалировать, зависит от многих факторов. В том числе от способности целенаправленно и осознанно работать с новизной, не просто эмоционально реагируя на нее, но фокусируя на ней свое



внимание, пытаюсь разобраться в ней, прояснить неведанное ранее. Известно, что становление данной способности сопряжено с особыми практиками построения образования, где высока ценность детской познавательной инициативы и самостоятельности [Цукерман, Венгер 2010].

Развитие и вовлечение детей и подростков в такие практики образования, которые строятся на основе присвоения культурных средств работы с новизной, неопределенностью, избыточностью информации — то, что будет особо значимо для становления осознанной и продуктивной деятельности в современном быстро изменяющемся мире многообразия. И именно такие практики удерживает в фокусе внимания наш журнал.

Заглавным материалом для темы этого номера журнала послужил конкурс исследовательских работ нового типа, который и был назван «В фокусе внимания». На нем учащиеся могут представить не только результаты завершенных исследований (как на большинстве других подобных конкурсов), но и обсудить только свой замысел исследования, представить первоначальную фокусировку на объекте исследования, даже просто показать результаты первичных фиксаций, где в буквальном смысле была наведена резкость на то или иное явление окружающего мира (с помощью фото или видеофиксации). При этом данный конкурс сопровождает развитие учащихся в логике от первоначальной поддержки спонтанной познавательной активности с первичной фокусировкой внимания до целенаправленной исследовательской деятельности с удержанием фокуса внимания на конкретных исследовательских вопросах (от замысла до реализации).

Одними из ключевых материалов номера стали статьи «Автобиографические воспоминания молодых людей о поддержке и наказании любознательности в детстве», где обсуждается, что из детского опыта остается в фокусе внимания во взрослой жизни, и «Роль интеллектуальных эмоций в становлении и развитии исследовательской деятельности детей дошкольного возраста», где анализируется роль эмоций в развитии самостоятельного познания.

Для нашего журнала естественно, что в фокус его внимания попадают самые передовые практики и технологии, позволяющие инициировать, развивать и реализовывать исследовательскую активность и исследовательскую деятельность детей разного возраста. Мы публикуем концепцию Двора Политехнического музея, реализацию которой мы надеемся увидеть в ближайшее время. А также представляем разные фокусы внимания при вовлечении учащихся в исследование Земли из космоса.

Обращаясь к опыту прошлого, мы представляем основы и принципы работы по системе целевых заданий в советском детском саду в период становления образовательных программ дошкольного образования в нашей стране.



Автор фото – Таисия
Геништа



Автор фото – Максим
Гавриленко



Автор фото – Максим
Зотов



Автор фото – Варвара
Кожурина

Тематика «Изучая мир вокруг себя: современное краеведение», продолжает находиться в фокусе нашего внимания. В этом номере представлены два краеведческих проекта, развивающих гражданскую науку – о семантике городов и детско-взрослом археологическом отряде. Мы также продолжаем публиковать методику и практику реализации исследовательской деятельности учащихся в экспедициях.

Модели исследовательского обучения внимательно рассмотрены на разных ступенях образования в серии статей: от дошкольного и начального образования до основной и старшей школы.

Большая часть статей по этой проблематике – материалы участников XI Международной научно-практической конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве», прошедшей в феврале 2021 года с лейтмотивом «От удивления к увлечению: вовлечение учащихся в исследовательскую деятельность. Исследовательская деятельность учащихся: дистанционные формы организации». Завершив публикацию их в этом номере журнала, мы начинаем готовиться к XII конференции, намеченной на ноябрь 2022 года.

Особое внимание мы предлагаем обратить на статью «Универсальный конструктор организации конференций и процедуры экспертизы исследовательских и проектных работ (на примере конкурса «Высший пилотаж»)», в которой представлены наработки, ценные для развития любых конкурсов и конференций исследовательских и проектных работ учащихся.

В качестве примеров исследований непосредственно учащихся в этом номере выбраны работы, в которых авторы обращают свое внимание к переживаниям человека в предельных условиях жизни: блокады, концентрационного лагеря, при столкновении с угрожающим жизни заболеванием. **W/R**

Литература:

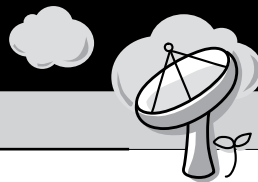
Мещеряков 2008 – Мещеряков Б. М. Внимание // Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.; СПб.: АСТ, Прайм-Евроник, 2008. С. 67–68.

Поддьяков 2019 – Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт: монография. М., Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. 240 с.

Фаликман, Уточкин 2016 – Фаликман М. В., Уточкин И. С. Сознание и внимание в современной когнитивной науке: от «зрительных ансамблей» до перцептивных единиц // Петербургский психологический журнал. 2016. №17. С. 104–124.

Цукерман, Венгер 2010 – Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.

Johansen 2012 – Johansen B. Leaders Make the Future: Ten New Leadership Skills for an Uncertain World. San Francisco, 2012.



Автобиографические воспоминания молодых людей о поддержке и наказании любознательности в детстве

Autobiographical memories of young people on the support and punishment of curiosity in their childhood

Аннотация. В статье рассматривается любознательность как предпосылка познавательной инициативности на основе анализа автобиографических воспоминаний о своем детстве молодежи. Воспоминания о собственной детской любознательности, ее поддержке или наказании взяты как особый источник информации о прошлом личности, которое остается значимым в настоящем и многое определяет в будущем, в жизненных стратегиях поведения.

Ключевые слова: детская любознательность, познавательная инициатива, автобиографические воспоминания, поддержка и наказание

Abstract. The article examines curiosity as a prerequisite for cognitive initiative based on the analysis of autobiographical memories of their childhood by young people. Memories of children's own curiosity, its support or punishment are taken as a special source of information about the personality's past, which remains significant in the present and determines a lot in the future, in life strategies of behavior.

Keywords: children's curiosity, cognitive initiative, autobiographical memories, support and punishment

Одной из наиболее явно проявляющихся черт у детей дошкольного и младшего школьного возраста является любознательность [Поддьяков 2006]. В этом возрасте малыши активно пристают к взрослым с самыми разными вопросами: от вопросов об устройстве мира, телефона или червяка до вопросов



**Андреасян
Моника Вачевна,**

выпускница департамента психологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета Высшая школа экономики, г. Москва
e-mail: mvandreasyan@edu.hse.ru



**Обухов
Алексей Сергеевич,**

к. психол. н., доцент, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского Института образования Национального исследовательского университета Высшая школа экономики, г. Москва
e-mail: ao@edu.ru

**Monika
Andreasyan,**

graduate of Department
of Psychology, Faculty of
Social Sciences, National
Research University
“Higher School of
Economics”, Moscow

**Alexey
Obukhov,**

Ph. D. in Psychology,
Associate Professor,
Leading Expert of Pinsky
Center for General and
Additional Education,
Institute of Education,
National Research
University “Higher School
of Economics”, Moscow

о том, откуда берутся дети. Реакции взрослых на такое детское поведение могут сильно различаться: от игнорирования, наказания, снисходительности до терпеливых ответов на непрерывный поток вопросов, вовлеченности в мир и деятельность ребенка. Несмотря на это любознательность в контексте рассмотрения ее дальнейшего развития при взрослении не имеет широкого академического интереса. В данной статье любознательность рассматривается как предпосылка познавательной инициативности. Для того, чтобы изучить феномен, переживавшийся в детском возрасте, был использован метод анализа автобиографических воспоминаний. Воспоминания о собственной детской любознательности, ее поддержке или наказании — важный источник информации о прошлом личности, которое остается значимым в настоящем и многое определяет в будущем в жизненных стратегиях поведения. Перед тем, как предоставить данные об анализе воспоминаний, обсудим теоретико-методологическую основу исследования и представим существующие в данной области исследования.

Детская любознательность как предпосылка инициативности во взрослом возрасте

Феномен детской любознательности

Одна из важных особенностей детей дошкольного и раннего школьного возраста — ярко выраженная любознательность, стремление активно познавать окружающую их реальность. Дети в раннем возрасте еще не боятся неизведанного, наоборот, они охвачены стремлением потрогать, послушать, изучить все, что кажется им интересным и необычным, не боясь последствий, при этом в каких-то ситуациях они могут испугаться безобидной, на самом деле, вещи или ситуации. Могут невозмутимо задать бестактный вопрос абсолютно незнакомому человеку в одной ситуации, но постесняться узнать что-то у близких. Такое активное дифференцированное поведение, на наш взгляд, нельзя упрощать, объясняя это изменчивостью детского поведения. Это является выражением детской любознательности или исследовательского поведения — сложным конструктом.

Первые активные исследования феномена любознательности в зарубежном сообществе проводились в семидесятых годах прошлого века. Так, Д. Берлин определяет исследовательское поведение как поведенческую реакцию, направленную на уменьшение возбуждения, вызванного неопределенностью [Berlyne 1965]. Он и его коллеги выделяют два уровня любознательности — мотивирующая сила и поведенческая мотивация в форме исследования [Berlyne 1960; Hunt 1965; Keller 2004].





Другие исследователи рассматривали эти два уровня как две «черты» любознательности [Keller 2004]. Таким образом, любознательность, согласно этим исследованиям, является инструментом удовлетворения потребности в изучении окружающего мира. Также Д. Берлин выделил два свойства внешних стимулов, которые и вызывают любознательность у человека — это новизна стимула и его сложность, побуждающая исследовать.

Мотив исследовательского поведения — потребность в поисковой активности. В этологии такое поведение детерминруется безусловными рефлексам. И. П. Павлов называл такой рефлекс ориентировочным — реакция организма, появляющаяся при воздействии на него нового или неожиданного раздражителя. При этом И. П. Павлов утверждал, что именно этот ориентировочный рефлекс в дальнейшем трансформируется в любознательность, которая позволяет человеку существовать в этом мире и адаптироваться к нему [Павлов 1951, с. 28]. Таким образом, в данном контексте любознательность имеет объективные биологические предпосылки, обусловленные эволюционным развитием.

Более детально в отечественной психологии любознательность изучала В. С. Мухина. Согласно ей, в каждом человеке конкурируют два начала — стремление к исследованию и стремление к гомеостазу (покою). В. С. Мухина так же рассматривает исследовательское поведение, которое детерминировано исследовательским импульсом, как нечто обусловленное филогенезом [Мухина 2006]. То есть это характеристика, доставшаяся человеку от животных предков — например, приматов, у которых сильно развиты ориентировочные рефлекс. Человек лишь в процессе развития преобразил эти рефлекс в более социальный вид.

Таким образом, человек имеет биологические предпосылки любознательности, которые у человека выражены либо в безусловных рефлекс, либо в исследовательском импульсе.

Л. И. Божович рассматривала потребность в новых впечатлениях (что концептуально близко к понятию любознательности) как базовую потребность ребенка [Божович 2008], а М. И. Лисина определила познавательную активность как мотивационную направленность на изучение физического и социального окружения [Лисина 1982].

В настоящее время в отечественной психологии исследовательское поведение активно изучают А. Н. Поддяков и А. С. Обухов. А. Н. Поддяков определяет исследовательское поведение как важную характеристику деятельности человека, действия, направленные на познание и изучение окружающего мира, поиск и приобретение новой информации [Поддяков 2006]. Он называет исследовательское поведение одной из форм взаимодействия человека с окружающей его реальностью. В своем исследовании А. Н. Поддяков выделяет три





уровня детерминации исследовательского поведения как самостоятельно развивающейся системы. Первый уровень — объективное строение сложных динамических областей, которые обуславливают ограничения и возможности исследовательского поведения. Второй уровень — это система социальных условий или взаимодействий, которые могут как способствовать и поощрять исследовательское поведение, обучение человека, так и препятствовать им. Таким образом, А. Н. Поддьяков постулирует влияние окружающих человека социума и объективных условий на проявление исследовательского поведения. Третий уровень — это активность самого человека в исследовательском поведении, которую он проявляет, опираясь на свою систему ценностей, мотивов, моральных норм и конкретных ситуативных целей. Любознательность А. Н. Поддьяков рассматривает как мотивационную основу исследовательского поведения. [Поддьяков 2006].

Похожую систему исследования как универсального вида жизнедеятельности выделяет и А. С. Обухов. Он так же выделяет три составляющие исследования. Первое — это биологические предпосылки, которыми являются исследовательская активность, исследовательское поведение и исследовательское реагирование. Вторая составляющая — это социокультурные условия, содействующие исследовательской деятельности или ограничивающие ее. И третьей составляющей он называет внутреннюю активность личности, ее готовность осознать проблемы, конструктивно на них реагировать, выстраивать исследовательскую позицию к миру или самому себе [Обухов 2006].

О влиянии внешних условий на проявление любознательности говорил и А. Чак. Его исследование показало, что очень любознательные дети задают больше вопросов «отзывчивым» и «демонстративным» взрослым, чем «неотвечающим» взрослым. Кроме того, в своем исследовании он говорит о положительной корреляции между исследовательским поведением родителей и любознательностью детей [Chak 2007].

Многие исследователи разделяют любознательность как черту характера, проявляющуюся на протяжении всей жизни человека, и ситуативную любознательность, проявляющуюся лишь в конкретных ситуациях. В данном исследовании мы говорим именно о любознательности как личностной черте, развитию которой можно способствовать с детства.

Важность роли родителей и учителей показало и исследование Дж. Александер и его коллег, посвященное мыслительным практикам (thinking practices) в естественных науках и математике. Он говорит о том, что важной частью обучения является поддержание любознательности и интереса у детей [Alexander et al 2015].

С. Энгель так же указывает на важную поддерживающую роль учителей. Моделируя и поощряя учеников задавать





вопросы объектам и событиям в своих классах и в их расширенной среде, учителя способствуют развитию любознательности и интереса [Engel 2011].

Помимо этого, проведено немало исследований, показывающих влияние любознательности человека на различные аспекты его жизни. Любознательность способствует развитию других личностных качеств, тем самым, опосредованно влияя на самые разные сферы жизни. Так, любознательность может стимулировать развитие детей, способствовать получению образования, способствовать личностному росту и даже стимулировать научные открытия [Kashdan et al 2004]. Кроме того, исследования показали, что любознательность может способствовать повышению производительности труда [Mussel 2013; Reio, Callahan 2004; Woo et al 2014] и помогает новичкам адаптироваться к их рабочей среде [Harrison et al 2011].

Любознательность влияет на качество жизни взрослых людей — как на психологический комфорт при работе в организациях [Harrison et al 2011; Reio, Callahan 2004], так и на их общее психологическое благополучие [Kashdan, Steger 2007; Park et al 2004].

Например, любознательность способствует скорейшей адаптации на новом рабочем месте. Сотрудники с высоким уровнем любознательности с большей вероятностью будут интересоваться проблемами на рабочем месте, что, в свою очередь, повысит их знания и навыки. Поэтому они могут чувствовать себя компетентными в организации.

Но за счет чего это происходит? Мы предполагаем, что высокий уровень любознательности способствует инициативности человека, так как побуждает его к активным действиям для изучения нового и неизведанного, для получения ответов на вопросы, тем самым и влияя на его качество жизни. Подробнее феномен инициативности и его связь с любознательностью будет раскрыта в нашем исследовании.

Феномен инициативности

В целом понятия «инициативность» и «инициатива» употребляются и применяются в различной литературе довольно давно, однако значение этого термина постоянно менялось и переосмыслялось. Поэтому, попробуем уточнить определение этого понятия, а также разобраться в механизмах инициативности.

В психологии об инициативности впервые говорили К. Левин, Т. Рибо, Ж. Пейо и другие. Т. Рибо и Ж. Пейо рассматривали инициативность как волевое качество личности. Ж. Пейо в своих работах противопоставляет инициативности лень и пассивность, а Т. Рибо рассматривает патологические состояния инициативности (то есть безынициативность)





и называет их причиной недостаток возбуждения нервной системы, который и приводит к невозможности приступить к какому-то делу.

Так же об инициативности как качестве личности в отечественной психологии писали С. Л. Рубинштейн [Рубинштейн 2000], К. К. Платонов [Платонов 1986]. В своих работах эти ученые рассматривали инициативность как профессионально значимое качество личности, обеспечивающее ее успешность в различных видах деятельности. В последнее время в отечественной психологии инициативность анализируется с точки зрения различных аспектов, таких как динамический, когнитивный, мотивационный и эмоциональный. В рамках психологии активности рассматриваются динамические особенности их проявления. В качестве динамических характеристик инициативности выделяются устойчивость и широта.

Тем не менее, в психологии инициативность в основном изучается в связке с креативностью и творчеством [Богоявленская 1983; Жарикова 2011], либо в рамках психологии предпринимательства [Тучак 1993].

Мотивационный аспект инициативности в своих исследованиях рассматривали Д. Б. Богоявленская [Богоявленская 1983], М. С. Говоров [Говоров 1962]. Они определяли инициативность как стремление искать новые пути для более успешного решения стоящих задач, как выход за рамки заданных условий. Многие исследователи рассматривали инициативность в основном в связи с волевыми качествами личности. При этом проявление инициативности так же связывают с таким личностным качеством, как самостоятельность, отмечая, что развитие инициативности невозможно без развития самостоятельности.

Так же И. Кезикова в своем исследовании изучала различия в психологических структурах инициативности и любознательности у школьников с различным бэкграундом — живущих в зараженном радиацией районе и в чистом — и выяснила, что в первом случае любознательность и инициативность школьников стимулируется мотивационно-смысловыми переменными, а во втором случае — регуляторно-динамическими [Кезикова 2013].

Е. О. Смирнова рассматривает детскую любознательность как проявление познавательной инициативности в дошкольном возрасте [Смирнова, Солдатова 2019]. Понятие познавательной инициативы рассматривается вместе с любознательностью также в младшем школьном возрасте [Носикова 2016]. Она определяется как проявление ребенком познавательной активности и интереса, надситуативность, и является интегративным личностным качеством, побуждающим ребенка преобразовывать окружающую среду в самостоятельное исследование.

Познавательную инициативность выделяют одним из критериев познавательной самостоятельности [Носикова 2016]. Познавательная самостоятельность — это интегративное





свойство личности, которое выражается в единстве интеллектуальных, эмоционально-волевых и мотивационных характеристик, которые проявляются в стремлении к получению и поиску новых знаний, самообразованию, умению самостоятельно ставить перед собой цели и задачи для осуществления исследовательской деятельности [Обухов, Носикова 2015].

А. С. Обухов и Я. Н. Носикова в качестве ключевых факторов, влияющих на познавательную активность, называют педагогическое взаимодействие с детьми, а также поведение родителей, оказывающих влияние на мотивацию ребенка к познавательной активности и его интеллектуальную способность к познанию окружающей реальности, взаимодействию с ней, постановке исследовательских задач и целей, а также к осуществлению познания [Обухов, Носикова 2015].

Таким образом, в отечественной психологии есть две линии понимания инициативности: 1 — инициативность как волевое решение, со следующими признаками: способность быстро браться за дело, склонность браться за что-либо по собственному желанию и так далее; 2 — инициативность как побуждение к новому, способность человека это новое видеть, стремиться к нему [Богоявленская 1983].

Инициативность в зарубежной психологии чаще всего рассматривается в контексте трудовой деятельности и изучается проявление инициативности сотрудниками во время работы. М. Фэй и Д. Фрез провели большое исследование, обобщив различные доказательства валидности конструкта инициативности. В своей работе они определяют инициативность как черту личности, которая характеризуется self-start (то есть иницируется самой личностью), проактивностью и преодолением трудностей, возникающих при достижении цели. Такой признак как self-started подразумевает, что человек сам устанавливает себе эти цели без какого-то внешнего вмешательства. Целями и причинами инициативного поведения считаются прогнозирование будущих требований и попытка их выполнить или предотвращение возможных проблем. Таким образом, инициативность связана с долгосрочным планированием, а так как при долгосрочном планировании неизбежны трудности и неудачи, инициативный человек — это человек, готовый их принимать и преодолевать [Frese et al 1997].

Ряд исследователей изучали предпосылки и механизмы развития инициативности у детей. Социально-когнитивные и реляционные перспективы человеческого развития предполагают, что развитие всегда происходит в (социальном) контексте [Bandura 2001, Overton, Lerner 2014]. Среди составляющих этого контекста позитивное воспитание — один из хорошо изученных факторов, способствующих развитию навыков саморегулирования. Позитивное воспитание представляет собой широкую концепцию, охватывающую





родительское тепло, поддержку, соответствующую дисциплину и участие в детской деятельности [Morrill, Hawrilenko, Córdova 2016]. В отличие от жесткой дисциплины и навязчивости, позитивное воспитание способствует позитивным отношениям между родителями и детьми и способствует благополучию, саморегулированию и автономии детей [Berger 2011; Rodrigo 2010]. В том же ключе позитивное воспитание также должно способствовать изменениям в развитии инициативного поведения. В частности, позитивное воспитание играет важную роль в формировании убеждений о внутреннем контроле и самоэффективности, которые были предложены и идентифицированы как важные предшественники инициативного поведения [Frese, Fay 2001; Frese et al 1997; Wollny et al. 2016]. Например, позитивные родители передают чувство родства, которое, согласно теории самоопределения, способствует укреплению уверенности в себе и автономии человека. В этом ключе позитивные родители оказывают большое влияние на самоэффективность своих детей и контролируют убеждения, предлагая им положительные образцы для подражания, опыт мастерства, а также ободряющую и последовательную обратную связь [Martin, Dowson 2009, Schunk, Meece 2006, Weiner 2001]. В соответствии с этим, исследования предполагают тесную связь между позитивным воспитанием и автономией детей, самооценкой и воспринимаемым контролем [Gonzalez-DeHass et al 2005]. Таким образом, позитивные родители, вероятно, продвигают инициативное поведение своего ребенка через свое влияние на его мотивационные убеждения.



Также исследователями рассмотрена роль инициативности в дальнейшем развитии детей. Социально-когнитивная теория, теории действия и теории конструктивизма постулируют, что люди оказывают активное влияние на их развитие [Bandura 2001, Haase et al 2013]. Считается, что свобода действий и вовлеченность в достижимые цели являются важными факторами, способствующими активному и позитивному саморазвитию и благополучию человека [Haase et al. 2013, Williams, Merten 2014]. Таким образом, поскольку инициативное поведение подразумевает, что дети ставят собственные цели, ориентированы на действия и бросают вызов существующему положению вещей, теоретические соображения предполагают, что инициативное поведение играет положительную роль в развитии детей и подростков. Это так же подтверждают проведенные исследования [Warner et al 2017].

Таким образом, многие исследования подтверждают позитивную корреляцию между инициативностью человека и различными аспектами чувства благополучия.



Любознательность как предпосылка развития инициативности

Как уже было сказано выше, инициативность часто рассматривается как следствие способности человека видеть новое, искать новые проблемы и вопросы, находить новые пути решения. В то же время, любознательность в общем определяется как стремление активно познавать окружающую реальность. Как говорилось выше, важными факторами, побуждающими к исследовательскому поведению (которое является проявлением любознательности) являются новизна и сложность объекта, на который направлена активность человека. Таким образом, теоретические соображения предполагают, что одной из предпосылок инициативности личности может быть любознательность человека. Можно предположить, что стремление узнавать новое, находить ответы на поставленные вопросы побуждает человека к активным действиям, проявляясь в инициативном поведении. О любознательности как стимулирующем факторе активного поведения говорит и исследование Си Ву и С. Паркер [Wu, Parker 2012]. Их исследование так же показывает, что люди с высоким уровнем любознательности склонны переосмысливать окружающую их среду и вести себя новаторски.

Кроме того, недавнее исследование Х. Ванг показывает положительную корреляцию между любознательностью и инициативностью. Более того, его исследование демонстрирует, что любознательность, находясь в тесной связи с инициативностью, через инициативность влияет на многие аспекты жизни, такие как психологическое благополучие и эмоциональную истощенность [Wang 2015].

Анализ автобиографических воспоминаний как метод изучения детства

Феномен автобиографических воспоминаний

Способов исследования детства и его влияния на последующее развитие личности не так много. Одним из методов является изучение автобиографических воспоминаний о детстве. Однако этот метод является довольно специфичным и имеет свои достоинства и недостатки. Исследования автобиографической памяти в основном ведутся в рамках нарративной психологии, так как нарративная практика рассматривает жизнь человека как множество историй, созданных разными людьми, сообществами, которые формируют индивидуальный личностный опыт.

В отечественной психологии об автобиографической памяти наиболее широко известны работы В. В. Нурковой [Нуркова 2000]. Автобиографическая память определяется





как высшая мнемическая функция, организованная по смысловому принципу, которая обеспечивает формирование субъективной истории жизни и переживания себя как уникального протяженного во времени субъекта жизненного пути. Таким образом, автобиографическая память и автобиографические воспоминания создают идентичность человека. В. В. Нуркова определяет автобиографическую память как «рассказ о прошлом», изложенный по определенным обществом правилам, так как мы на бессознательном уровне, усвоив в процессе социализации и интериоризации, знаем, в какой форме должны быть эти воспоминания [Нуркова 2000]. Это субъективное отражение пройденного человеком жизненного пути, которое состоит в фиксации, сохранении, интерпретации и воспроизведении лично значимых автобиографических событий, состояний и переживаний, которые способствуют конструированию личности, воспринимаемой как уникальный, тождественный самому себе психологический субъект. Кроме того, В. В. Нуркова отмечает, что автобиографические воспоминания далеко не всегда отражают реальность и произошедшие события. Она говорит о том, что автобиографическая память не «репродуктивна, а реконструктивна» [Нуркова 2000]. Это подтверждают и многие исследования, проведенные в рамках когнитивной психологии и исследовании ложных воспоминаний [Loftus 1995]. Тем не менее, автобиографическая память и автобиографические воспоминания являются основой, на которой строится «Я-концепция» человека и его персональная идентичность. С. Л. Рубинштейн писал, что «человек лишь постольку является личностью, поскольку он имеет свою историю» [Рубинштейн 2000, с. 688]. Автобиографическая память заполнена воспоминаниями о событиях, переживаниях либо лично значимых, либо очень ярких, врезающихся в память. Однако эти воспоминания сохранены не в виде детально точных фактов, автобиографическая память не фотографична. Автобиографические воспоминания сохраняются у человека в семантически-смысловой форме и образной. То есть человек часто запоминает лишь суть произошедшего при актуализации, дополняя воспоминание деталями. Именно поэтому воспоминания о событиях могут меняться и подвергаться воздействию различных когнитивных искажений.

Автобиографические воспоминания могут подвергаться как когнитивным искажениям, свойственным памяти человека в целом, таким как быстротечность (со временем определенные факты, события забываются), блокировка (какие-то воспоминания, о которых мы помним, но не можем актуализировать, воспроизвести) [Шахтер 1999], так и специфическим для автобиографической памяти искажениям [Обухов, Бородкина 2012].





Воспоминания могут искажаться из-за когнитивных интерпретаций в случаях, когда человек неправильно интерпретировал определенные факты и сконструировал ложное воспоминание. Кроме того, как говорилось выше, люди не запоминают события детально, они запоминают лишь основное, суть события, сам факт того, что оно произошло, а при воспроизведении склоны дополнять детали события по определенным имеющимся схемам, которые приобретаются в процессе социализации. Поэтому эти воспоминания могут искажаться, так как схемы не всегда соответствуют действительности. Еще одно когнитивное искажение проявляется при постоянном повторении события, так как в таком случае происходит перекодировка образной информации, воспоминание все больше отдалается от чувственной ткани. На автобиографическую память также влияют защитные механизмы личности, вытесняя одни воспоминания и подсвечивая, постоянно актуализируя, другие. Важным фактором, воздействующим на автобиографические воспоминания, является текущее состояние личности, которая в зависимости от характера наличной жизненной ситуации, может приукрашивать прошлое либо, наоборот, преувеличивать негативные события и переживания. Так же воспоминания изменяются под действием интервала самоидентичности личности: при воспоминании событий, произошедших в ином интервале, возникает феномен отчуждения части автобиографического опыта. Кроме того, на воспоминания определенное внимание оказывает пол, национальность, культура, в которой человек находится.

Таким образом, воспоминания могут немного или существенно искажаться, тем не менее являясь не только основой Я-концепции личности, но и выступая средством закрепления уже имеющихся у человека черт характера, за счет изменчивости, избирательности и символического характера воспоминаний.

Помимо непосредственно воспоминаний о себе, важным источником формирования идентичности является анализ и рефлексия автобиографических воспоминаний, так как это дает человеку информацию о себе, об особенностях характера и свойствах личности.

Рассказывая истории о своей жизни, люди выражают в них свое самосознание, которое является важным источником самоопределения. Эта форма мышления представляет собой процесс саморефлексии, в котором человек, рефлексировав, осознавая себя, опирается на предыдущий опыт, в поисках связей между прошлыми событиями и текущими действиями, проблемами. Таким образом, в автобиографических воспоминаниях он самостоятельно воспроизводит какие-то причинно-следственные связи, атрибутируя различные действия, факты причинами из прошлого.





Особенности воспоминаний о детстве

Одним из ключевых этапов жизни человека является детство, так как именно в детстве закладываются предпосылки личности человека. Воспоминания о детстве играют важную роль в становлении личности, отличаясь своей уникальностью — у каждого о детстве свои собственные, феноменологически неповторимые воспоминания, которые складываются в единый образ детства. Воспоминания о детстве могут быть опорой для человека на всех этапах жизни, являясь ресурсом, поддержкой, а могут иметь деструктивные для личности последствия, являясь основой для ментальных расстройств.

Важной темой является источник этих воспоминаний. Они чаще всего не непосредственны, а укоренены в детском взаимодействии со взрослыми, основаны чаще всего на их рассказах [Нуркова 2000]. В. В. Нуркова выделяет четыре вида детских воспоминаний, классифицируя их на основе источников, в целом разделяя их на истинные воспоминания и ложные. Истинные воспоминания бывают натуральными и социальными. Натуральные — это первичные воспоминаний, которые непосредственно запомнились своей новизной, яркостью, эмоциональной насыщенностью, сохранившись в формате чувственного образа. Социальные воспоминания созданы на основе натуральных и обогащаются деталями во взаимодействии и диалоге со взрослыми. В ложных воспоминаниях В. В. Нуркова выделяет фантазийные и артефактные. Фантазийные воспоминания — ложные воспоминания о не происходивших в реальности событиях, которые ошибочно принимаются за реальные. Фантазийные воспоминания так же, как натуральные, имеют чувственную основу, однако чувственная ткань такого рода конструируется из разных происходивших в действительности событий. Артефактные воспоминания так же являются ложными, не имеют под собой реальных оснований, однако конструируются не самим ребенком, а взрослыми посредством рассказов, историй.

В целом при изучении детства исследователи выделяют два подхода к пониманию природы детских воспоминаний. С одной стороны, детские воспоминания рассматриваются как отражение жизненного опыта в различных формах. В таком случае, для анализа воспоминаний исследователи занимаются реконструкцией жизненной ситуации субъекта, которая считается основой развития его личности. Таким образом, в данном подходе исследователи рассматривают детские воспоминания как полученные в результате проживания ребенком определенных событий.

Однако, как уже было сказано выше, детские воспоминания, как и воспоминания в целом, не всегда объективно точны —



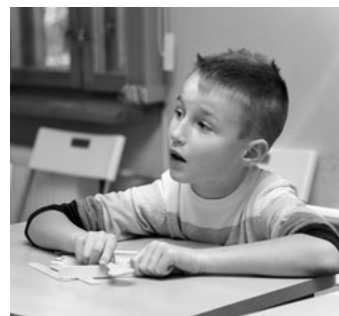


человеческая память ненадежна и подвергается многим когнитивным искажениям.

Исследователи второго подхода рассматривают детские воспоминания как «результат конструктивного процесса построения уже зрелой личностью автобиографического нарратива на основе запечатленного в детстве мнемического материала» [Нуркова, Масалова 2009, с. 2]. С точки зрения этого подхода, автобиографические воспоминания являются итогом селективной работы взрослого человека над содержанием автобиографических воспоминаний для построения внутренне согласованной истории своей жизни. Воспоминания о детстве тут рассматриваются как отражение значимых для человека тем. Это подтверждает и исследование В. В. Нурковой, в котором она изучала, как изменение жизненной ситуации влияет на воспоминания о детстве. Результаты исследования показали, что неожиданное изменение жизненной ситуации приводит к определенным изменениям в детских воспоминаниях. В исследовании В. В. Нурковой респонденты демонстрировали так называемый феномен «утраты детства» — свою автобиографическую историю они начинали рассказывать с подросткового возраста, а не детства. Однако при использовании определенных техник, эти воспоминания вновь актуализировались в сознании. Таким образом, это исследование так же демонстрирует определенную связь между характером воспоминаний о детстве и личной жизненной ситуации человека.

В этом подходе исследования детства на основе автобиографических воспоминаний проводил В. Г. Безрогов [Безрогов 2001]. Он рассматривал автобиографические воспоминания как отражение детского опыта, повествующего об особенностях взаимодействия взрослых с детьми, о ценностях, которые транслировались человеку в детстве. Однако одновременно с этим, В. Г. Безрогов отмечал, что воспоминания о детстве содержат отблеск всей последующей жизни человека вплоть до момента рассказа. Автобиографические воспоминания несут в себе помимо реальных фактов общекультурные стереотипы, определенную принятую в обществе структуру повествования, «правильную биографию», которая принята в обществе и семье повествователя [Безрогов 2006].

В своей работе мы не придерживаемся одного из этих двух подходов, а считаем эффективным интегрировать их, считая, что пережитый ребенком опыт создает базу реальных (в основном) воспоминаний, доступных человеку, а человек, конструируя собственную автобиографическую историю, селективно отбирает релевантные воспоминания, выступая источником преобразования своего автобиографического потенциала.





Особенности автобиографических воспоминаний в молодости

Важной особенностью молодости является то, что этот этап является переходным между подростковым возрастом и зрелостью [Болотова, Молчанова 2012]. Это возраст, в котором меняется отношение ко времени, в котором человек наиболее полно принимает себя и свою жизнь. В подростковом возрасте детьми движет желание стать старше, уйти от детства, в связи с чем многие детские черты подавляются, не принимаются. В то время, как на этапе юности человеку проще принять себя и свое детство. Детство уже не рассматривается как этап, от которого нужно скорее сбежать, оно принимается. Благодаря этому появляется возможность открытого проявления тех черт, которые раньше всячески подавлялись. А так как текущее состояние человека, его наличная ситуация влияет на содержание автобиографических воспоминаний, в этом возрасте детские воспоминания должны быть наиболее полно и ярко актуализированы.

Таким образом, молодые люди склонны в автобиографических воспоминаниях самостоятельно воссоздавать причинно-следственные связи, атрибутировать наличные ситуации, черты характера особенностями прошлого.

В связи с этим, мы предполагаем, что в автобиографических воспоминаниях о поощрении и наказании любознательности в детстве будет представлено атрибутирование инициативности или безынициативности поощрением или наказанием любознательности.

Понимание механизмов инициативности, ее взаимосвязь с детской любознательностью может помочь в разработке способов взаимодействия взрослых с детьми, способствующих формированию гармоничной личности.

Контент-анализ автобиографических воспоминаний молодых людей

Программа исследования

Реакция значимых для ребенка взрослых в ответ на проявление любознательности может повлиять на формирование различных личностных качеств. Данное исследование намеревается выявить связь между различными стратегиями поведения в ответ на любознательность и личностными качествами человека, в частности, с инициативностью.

Гипотезы исследования:

- 1 — существует зависимость между поощрением любознательности и субъективной инициативностью;
- 2 — существует зависимость между наказанием любознательности и снижением инициативности.





Описание и обоснование выборки исследования

В своем эмпирическом исследовании мы проанализировали автобиографические воспоминания молодых людей о ситуациях поощрения и наказания проявления детской любознательности. В выборку вошли молодые люди от 18 до 25 лет, так как на наш взгляд именно в этом возрасте автобиографические воспоминания о детстве должны быть более полно актуализированы в памяти и молодые люди способны наиболее объективно их проанализировать.

Все участники — студенты, на момент фиксации своих автобиографических воспоминаний получали высшее образование.

В выборку вошло 67 человек: 10 юношей и 57 девушек. Мы проанализировали 268 воспоминаний — 67 воспоминаний о поощрении любопытства в дошкольном возрасте, 67 воспоминаний о поощрении любопытства в школьном возрасте и 134 воспоминания о наказании за проявление любопытства в школьном и дошкольном возрасте.

Два периода детства мы выбрали не случайно. Субъективно дошкольное детство переживается обычно как более свободный и спонтанный период, когда ребенку кажется, что он делает то, что он хочет. Это связано во многом с тем, что от ребенка дошкольного возраста меньше, чем от младшего школьника, требуют собственной произвольности и самоконтроля. В школьном детстве поведение ребенка становится более осознанным и произвольным, меняются акценты интересов, повышается степень их осознанности.

Методы и этапы проведения исследования

Исследование проводилось в формате письменных заданий. Студентам была дана следующая инструкция: «Опишите как можно более детально четыре автобиографических воспоминания: два из дошкольного детства, два из школьного. В одном из них — когда собственная любознательность, интерес к чему-либо поддерживался взрослыми; в другом — когда наказывался. Сделайте по каждому воспоминанию умозаключение: чему тогда научился».

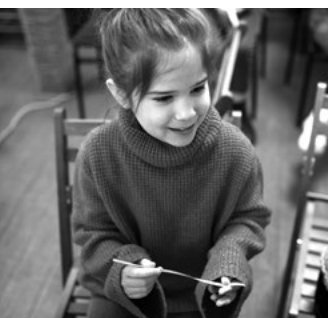
Основываясь на существующих исследованиях, мы предположили, что, выполняя это задание, студенты записывали наиболее яркие и значимые для них воспоминания.

Полученные воспоминания были проанализированы с помощью качественно-количественного контент-анализа. Для анализа воспоминаний были изучены и выделены качественные и смысловые категории контент-анализа, соответствующие целям исследования. После первичного анализа были выделены следующие категории:

Реакция поощрения со стороны взрослого:

- Похвала, одобрение;
- Вознаграждение;
- Предоставление инструментов;
- Отправить учиться;





- Допустить к совместной деятельности.

Реакция наказания со стороны взрослого:

- Вербальное наказание;
- Физическое наказание;
- Наложение запрета;
- Объяснить, что не так.

Способы проявления любознательности:

- Манипуляции с предметами;
- Желание чему-то научиться;
- Вкусовое, тактильное, визуальное изучение (желание что-то посмотреть, потрогать, увидеть);
- Вопросание (вопросы взрослым на различные темы).

Инициаторы детской любознательности:

- Новая обстановка;
- Предметы;
- Вид деятельности;
- Животные;
- Имитация поведения;
- Поиск ответов.

Субъективные последствия:

- Никаких;
- Развитие инициативности;
- Снижение инициативности;
- Развитие самостоятельности;
- Снижение самостоятельности;
- Поддержание интереса;
- Получение новых знаний;
- Научиться скрывать/изворачиваться;
- Отказ от подобных действий.

Результаты исследования

После формирования матрицы контент-анализа был проведен частотный анализ данных, который продемонстрировал определенную информацию.

Во-первых, выяснилось, что в дошкольном возрасте любознательность чаще проявлялась в манипуляциях с предметами и в визуальном, вкусовом, тактильном изучении. То есть в данном возрасте детей больше интересовали предметы, им хотелось понять, что это, потрогать, выяснить функции предмета. Детей в этом возрасте привлекали новые места, обстановка, которые они хотели изучить чаще без ведома родителей.

В младшем школьном возрасте чаще упоминается такая форма проявления любознательности, как желание научиться чему-то новому — виду деятельности, готовке, какому-то виду спорта, пению, вышиванию и так далее.

Помимо частотного анализа, данные подверглись статистической обработке с применением хи-квадрат. Этот метод





был выбран, так как речь идет о качественных данных и номинальных шкалах.

Мы изучили связь между различными категориями, в частности, между различными способами поощрения и наказания любопытства и субъективными последствиями.

Критерий хи-квадрат показал следующие результаты:

При сравнении стратегий поощрения с субъективными последствиями значимые результаты были выявлены в сравнении категорий «отправить научиться» — «научиться» (таблица 1), «допустить к совместной деятельности» — «научиться» (таблица 2), «допустить к совместной деятельности» — «развитие инициативности» (таблица 3).

Таблица 1. Распределение ответов между «отправить учиться» — «желанием научиться»

	Отправить учиться	
Желание научиться	0	1
0	173	9
1	46	40
Всего	219	49

Связь между научением и учением $\chi^2 = 77,9$; $p < 0,001$.

Как видно в таблице $p < 0,05$, следовательно, между этими двумя категориями есть определенная зависимость.

Таблица 2. Распределение ответов между «допустить к совместной деятельности» — «научиться»

	Допустить к совместной деятельности	
Научиться	0	1
0	141	38
1	48	41
Всего	189	79

Связь между допущением к совместной деятельности и научением, $\chi^2 = 14,7$; $p < 0,001$.

Таблица 3. Распределение ответов между «допустить к совместной деятельности» — «развитие инициативности»

	Развитие инициативности	
Допустить к совместной деятельности	0	1
0	121	9
1	58	80
Всего	179	89



Допущение к совместной деятельности связано с субъективным развитием инициативности, $\chi^2 = 87,9$; $p < 0,001$.

Таблица 4. Распределение ответов между поощрением любознательности и субъективным развитием самостоятельности

	Развитие самостоятельности	
Поощрение	0	1
0	118	7
1	67	76
Всего	185	83

Поощрение взрослого связано с субъективным развитием самостоятельности, $\chi^2 = 77,8$; $p < 0,001$.

Таблица 5. Распределение ответов между поощрением любознательности и субъективным развитием инициативности

	Развитие инициативности	
Поощрение	0	1
0	119	5
1	47	97
Всего	166	102

Поощрение взрослого связано с субъективным развитием инициативности, $\chi^2 = 118$; $p < 0,001$.

Для проверки второй гипотезы была рассмотрена связь между различными подкатегориями наказания любознательности. При применении хи-квадрата значимые результаты были обнаружены при сравнении категорий «вербальное наказание» — «научиться изворачиваться» (таблица 6), «вербальное наказание» — «снижение инициативности» (таблица 7), «объяснить, что не так» — «снижение инициативности» (таблица 8).

Таблица 6. Распределение ответов между «вербальное наказание» — «научиться изворачиваться»

	Научиться изворачиваться	
Вербальное наказание (отругать)	0	1
0	172	8
1	68	20
Всего	240	28

Связь между вербальным наказанием и научением изворачиваться, $\chi^2 = 3,0$; $p < 0,001$.



Таблица 7. Распределение ответов между «вербальное наказание» — «снижение инициативности»

	Снижение инициативности	
Вербальное наказание (отругать)	0	1
0	169	8
1	68	23
Всего	237	31

Связь между вербальным наказанием и снижением инициативности, $\chi^2 = 38,5$; $p < 0,001$.

Таблица 8. Распределение ответов между «объяснить, что не так» — «снижение инициативности»

	Снижение инициативности	
Объяснить, что не так	0	1
0	178	23
1	59	8
Всего	237	31

Связь между снижением инициативности и объяснением причины отсутствует, $\chi^2 = 2,05$; $p < 0,152$.

Таблица 9. Распределение ответов между наказанием любознательности и снижением инициативности

	Снижение инициативности	
Наказание	0	1
0	136	9
1	98	25
Всего	234	34

Наказание взрослого связано с субъективным снижением инициативности, $\chi^2 = 27,2$; $p < 0,001$.

Обсуждение результатов

В результате статистической обработки данных можно увидеть, что в целом существуют определенные значимые различия между способами реагирования на проявление любознательности и субъективно выделенными последствиями данного способа.

Родители охотнее отвечали поощрением на такие формы проявления любознательности, как желание научиться чему-то, заняться новым видом деятельности. Существует зависимость



между этими двумя категориями, которую можно проинтерпретировать как выполнение желания ребенка и предоставление ему инструментов для обучения (таблица 1).

Кроме того, в ответ на желание чему-то научиться родители так же охотно допускали детей к совместной деятельности, помогая им чему-то научиться, обучая их чему-то. Более того, в автобиографических воспоминаниях ситуации совместной деятельности с родителями описываются респондентами подробно, со всеми деталями, что может говорить о личностной значимости этих воспоминаний у респондентов.

Как видно из таблиц 3, 4, 5, различные стратегии поощрения любознательности со стороны взрослых (допущение к совместной деятельности, предоставление инструментов, допуск к обучению и поощрение любознательности в целом) взаимосвязаны с субъективным развитием инициативности. Данный анализ, к сожалению, не дает возможности описать характер данной взаимосвязи, однако, можно утверждать, что большая часть респондентов, говоривших о поощрении любознательности, связали это с развитием их инициативности и самостоятельности.

В таблице 7 можно увидеть связь между вербальным наказанием и субъективным снижением инициативности. При этом связь присутствует как при рассмотрении взаимосвязи определенной стратегии наказания любознательности (вербальное наказание) и субъективным снижением инициативности, так и при сравнении инициативности с наказанием любознательности в целом (таблица 9). Тем не менее, между другими стратегиями наказания («объяснить, что не так») и субъективным снижением инициативности связи не выявлено, что позволяет предположить зависимость не между наказанием проявления любознательности и различными субъективными последствиями — влияние оказывает конкретная стратегия взрослого. То есть такие формы наказания, как отругать ребенка, не объяснив причин, применить физическое наказание, наложить запрет без попыток донести до ребенка, что не так, почему такое поведение неправильно, имеют связь со снижением инициативности. Кроме того, они имеют так же связь с категорией «научиться изворачиваться» — то есть дети, не понимая, что не так в их действиях, не отказываются от них, а учатся скрывать их от родителей.

Разговор с ребенком, попытки донести до него какие-то правила поведения чаще всего имеют положительный эффект — ребенок отказывается от неудовлетворяющего родителей поведения, делая это осознанно, и не атрибутирует этим снижение инициативности.





Выводы

Таким образом, мы видим наличие связи между поощрением детской любознательности и субъективным развитием инициативности. Сама взаимосвязь не может говорить о том, что из факторов является причиной, а что следствием. Тем не менее, так как в данном случае атрибутирование происходит самими респондентами, а также поведение родителей предшествует развитию тех личностных качеств, о которых идет речь, можно предполагать наличие причинно-следственной связи между этими факторами.

Помимо этого, на результат исследований мог повлиять также тот факт, что задание давалось в рамках учебного курса и было домашним заданием респондентов. Так как работа оценивалась лояльно, по факту наличия текста, влияние данного фактора должно быть минимально. Тем не менее, его стоит учесть при проведении дальнейших исследований. Кроме того, выборка получилась неравномерной, так как девочек в ней значительно больше, чем юношей, что так же может быть ограничением исследования.

Основываясь на современных исследованиях, любознательность можно рассматривать как предпосылку различных личностных качеств, способствующих благополучию человека и его адаптивности. Многие исследования, которые обсуждались выше, рассматривали влияние любознательности на общее психологическое благополучие, успешную адаптацию на новом рабочем месте, опосредуя это влияние через такие личностные качества как инициативность, самостоятельность. В данном исследовании мы рассматривали, как именно любознательность способствует развитию инициативности, какие действия этому способствуют.

Проведенное эмпирическое исследование выявило связь между различными реакциями взрослых в ответ на проявление любознательности и субъективным развитием личностных качеств, таких как инициативность и самостоятельность.

Было выявлено, что поощрение любознательности — интерес к деятельности ребенка со стороны взрослых, допущение к совместной деятельности, допуск к обучению, предоставление инструментов для проявления любознательности — имеют связь с субъективным развитием инициативности, самостоятельности, а также способствуют получению новых знаний.

В то же время наказание любознательности со стороны взрослых (вербальное, физическое наказание, наложение запретов без объяснений) связано с субъективным снижением инициативности и самостоятельности. Дети, в ответ на наказание, стараются реже проявлять активность и любознательность (что в последствии может вести к снижению инициативности), либо стараются проявлять ее незаметно для родителей,





что, на наш взгляд, может повлиять на отношения с родителями в целом, вести к снижению доверия, сказаться на личностном развитии ребенка.

Однако наказание любознательности не всегда ведет к деструктивным последствиями. В случаях, когда родители доносили до ребенка смысл наказания и запретов, объясняли свои мотивы, дети осознанно могли отказаться от такого проявления любознательности, что не влияло на субъективное снижение любознательности.

Несмотря на определенные ограничения исследования, оно показывает необходимость корректно взаимодействовать с детьми дошкольного и школьного возраста для того, чтобы способствовать гармоничному развитию личности. **ИЖ**

Литература:

Безрогов 2001 — *Безрогов В. Г.* Воспоминания как источник по истории детства // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. 2001. №2. С. 65–78.

Безрогов 2006 — *Безрогов В. Г.* Между Сталиным и Христом: религиозная социализация детей в советской и постсоветской России (на материалах воспоминаний о детстве) // Антропологический форум. 2006. №4. С. 130–162.

Богоявленская 1983 — *Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1983. 173 с.

Божович 2008 — *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Издательский дом «Питер», 2008. 398 с.

Болотова, Молчанова 2012 — *Болотова А. К., Молчанова О. Н.* Психология развития и возрастная психология. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. 526 с.

Говоров 1962 — *Говоров М. С.* Психологическая характеристика инициативы школьников-подростков: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1962. 261 с.

Жарикова 20011 — *Жарикова А. С.* Соотношение инициативности и креативности личности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: РУДН, 2011.

Мухина 2006 — *Мухина В. С.* Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности // Народное образование. 2006. № 7. С. 123–127.

Носикова 2015 — *Носикова Я. Н.* Понятие «познавательная самостоятельность»: историко-педагогический анализ // Наука и школа. 2015. №3. С. 19–24.

Носикова 2016 — *Носикова Я. Н.* Особенности проявления познавательной инициативы первоклассников в экспериментальной ситуации развития познавательной самостоятельности // Наука и школа. 2016. № 5. С. 163–173.

Нуркова 2000 — *Нуркова В. В.* Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности. М.: Изд-во УРАО, 2000. 320 с.

Нуркова, Масалова 2009 — *Нуркова В. В., Масалова Г. Ю.* Характеристики воспоминаний о детстве и психологический облик взрослого // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2009. Том 1. № 4. [Электронный ресурс] URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2009/n4/Nurkova_Masolova.shtml.

Обухов, 2006 — *Обухов А. С.* Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Прометей, 2006. 224 с.

Обухов, Бородинкина 2012 — *Обухов А. С., Бородинкина Н. В.* Детская любознательность и любопытство как предпосылки развития исследовательской позиции личности: анализ автобиографических воспоминаний молодых людей // Исследовательский подход в образовании: проблема подготовки педагога. Научно-методический сборник в двух томах / Под общ. ред. А. С. Обухова. Т. 1: Теория и методика. М.: МПГУ, 2012. С. 289–315.



Обухов, Носикова — Обухов А. С., Носикова Я. Н. Социально-педагогическая обусловленность развития познавательной самостоятельности младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности // Проблемы современного образования. 2018. № 1. С. 111–120.

Павлов 1951 — Павлов И. П. Полное собрание сочинений. М.: Изд. АН СССР, 1951. Т. II, кн. 2. 590 с.

Платонов 1986 — Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с.

Поддьяков 2006 — Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, мощь, противодействие, конфликт. М.: ПЕР СЭ, 2006. С. 6–8.

Рубинштейн 1998 — Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Издательский дом «Питер», 2000. 712 с.

Смирнова, Солдатова 2019 — Смирнова Е. О., Солдатова Ю. С. Особенности проявления инициативы современных дошкольников // Психолого-педагогические исследования. 2019. № 11 (1). С. 12–26.

Тучак 1993 — Тучак Н. В. Психологическая структура и типы реализации инициативности предпринимателя: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1993.

Шаповалова 2012 — Шаповалова К. Н. Основные подходы к рассмотрению понятия «инициативность» в историческом аспекте // Преподаватель XXI век. 2012. №1. С. 177–184.

Шурухина 2013 — Шурухина Г. А. Основные направления исследования инициативности в современной психологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 4. С. 23–28.

Alexander, Johnson, Leibham 2015 — Alexander J. M., Johnson K. E., Leibham M. E. Emerging individual interests related to science in young children // Interest in mathematics and science learning / K. A. Renninger, M. Nieswandt, S. Hidi (Eds.). Washington, D. C.: AERA, 2015. Vol. 96. P. 261–279.

Bandura 2001 — Bandura A. Social cognitive theory: An agentic perspective // Annual Review of Psychology. 2001. №52. P. 1–26.

Berlyne 1960 — Berlyne D. E. Arousal, conflict and curiosity. New York: McGraw-Hill, 1960.

Berlyne 1965 — Berlyne D. Structure and direction in thinking. New York: Wiley, 1965.

Chak 2007 — Chak A. Teachers' and parents' conceptions of children's curiosity and exploration // International Journal of Early Years Education. 2007. Vol. 15. N 2. P. 141–159.

Curiosity, imagination, and play (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum), 24–38.

Engel 2011 — Engel S. Children's need to know: Curiosity in schools // Harvard Educational Review. 2011. Vol. 81. N 4. P. 625–645.

Frese et al 1997 — Frese M., Fay D., Hilburger T., Leng K., Tag A. The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples // Journal of occupational and organizational psychology. 1997. Vol. 70. N 2. P. 139–161.

Frese, Fay — Frese M., Fay D. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century // Research in Organizational Behavior. 2001. Vol. 23. N 2. P. 133–187.

Gonzalez-DeHass, Willems, Holbein 2005 — Gonzalez-DeHass A.R., Willems P.P., Holbein M.F.D. Examining the relationship between parental involvement and student motivation // Educational Psychology Review. 2005. Vol. 17. N 2. P. 99–123.

Haase, Heckhausen, Wrosch 2013 — Haase C.M., Heckhausen J., Wrosch C. Developmental regulation across the life span: Toward a new synthesis // Developmental Psychology. 2013. Vol. 49 P. 964–972.

Harrison et al 2011 — Harrison S. H., Sluss D. M., Ashforth B. E. Curiosity adapted the cat: The role of trait curiosity in newcomer adaptation // Journal of Applied Psychology. 2011. Vol. 96. N 1. P. 211–222.

Hunt 1965 — Hunt J. M. Intrinsic Motivation and Its Role in Psychological Development // Levine D. (Ed.) Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press, 1965. Vol. 13. P. 189–282.

Kashdan et al 2004 — Kashdan T. B., Rose P., Fincham F. D. Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities // Journal of Personality Assessment. 2004. Vol. 82. N 3. P. 291–305.

Kashdan, Steger 2007 — Kashdan T. B., Steger M. F. Curiosity and pathways to well-being and meaning in life: Traits, states, and everyday behaviors // Motivation and Emotion/ 2007. Vol. 31. N 3. P. 159–173.



- Keller 2004 – *Keller J.* Motivational aspects of exploratory behavior // The Journal of Interactive Online Learning. 2004. Vol. 2, N 3. P. 1–7.
- Loftus, Pickrell 1995 – *Loftus E. F., Pickrell J. E.* The formation of false memories // Psychiatric annals. 1995. Vol. 25. N 12. P. 720–725.
- Martin 2009 – *Martin A. J.* Dowson Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice // Review of Educational Research. 2009. № 79. P. 327–365.
- Morrill, Hawrilenko, Córdova 2016 – *Morrill M. I., Hawrilenko M., Córdova J. V.* A longitudinal examination of positive parenting following an acceptance-based couple intervention // Journal of Family Psychology. 2016. Vol. 30. P. 104–113.
- Mussel 2013 – *Mussel P.* Introducing the construct curiosity for predicting job performance // Journal of Organizational Behavior. 2013. Vol. 34. N 4. P. 453–472.
- Overton, Lerner 2014 – *Overton W. F., Lerner R. M.* Fundamental concepts and methods in developmental science: A relational perspective // Research in Human Development. 2004. N 11. P. 63–73.
- Pajares, Urdan 2006 – *Pajares F., Urdan T. (Eds.)* Self-efficacy beliefs of adolescents // Information Age Publishing. 2006. Vol. 5.
- Park, Peterson, Seligman 2004 – *Park N., Peterson C., Seligman M. E. P.* Strengths of character and well-being // Journal of Social and Clinical Psychology. 2004. Vol. 23. N 5. P. 603–619.
- Reio, Callahan 2004 – *Reio T. G., Callahan J. L.* Affect, curiosity, and socialization-related learning: A path analysis of antecedents to job performance // Journal of Business and Psychology. 2004. Vol. 19. N 1. P. 3–22.
- Rodrigo 2010 – *Rodrigo M. J.* Promoting positive parenting in Europe: New challenges for the European society for developmental psychology // The European Journal of Developmental Psychology. 2010. N 7. P. 281–294.
- Schacter 1999 – *Schacter D. L.* The seven sins of memory: insights from psychology and cognitive neuroscience // American psychologist. 1999. Vol. 54. N 3. P. 182.
- Schunk, Meece 2005 – *Schunk D. H., Meece J. L.* Self-efficacy development in adolescence // Self-Efficacy Beliefs of Adolescents / T. Urdan F. Pajares (Eds.). Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2005. P. 71–96.
- Staw, Sutton 2001 – *Staw B. M., Sutton R. I. (Eds.)* Research in organizational behavior. San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press, 2001. Vol. 23. P. 133–187.
- Wang, Li 2015 – *Wang H., Li J.* How trait curiosity influences psychological well-being and emotional exhaustion: The mediating role of personal initiative // Personality and Individual Differences. 2015. Vol. 75. P. 135–140.
- Warner et al 2017 – *Warner G. J., Lensing J. N., Fay D.* Personal initiative: Developmental predictors and positive outcomes from childhood to early adolescence // Journal of Applied Developmental Psychology. 2017. Vol. 52. P. 114–125.
- Woo et al 2014 – *Woo S. E., Chernyshenko O. S., Stark S. E., Conz G.* Validity of six openness facets in predicting work behaviors: A meta-analysis // Journal of Personality Assessment. 2014. Vol. 96. N 1. P. 76–86.
- Wu, Parker 2012 – *Wu C., Parker S. K.* The role of attachment styles in shaping proactive behaviour: An intra-individual analysis // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2012. Vol. 85 N 3. P. 523–530.



Роль интеллектуальных эмоций в становлении и развитии исследовательской деятельности детей дошкольного возраста

The role of intellectual emotions in the formation and development of preschool children' research activity

Аннотация. В статье представлена характеристика ведущих интеллектуальных эмоций (эмоций, характерных для когнитивных процессов), показана их роль в становлении и развитии исследовательской деятельности ребенка раннего и дошкольного возраста (находящегося в составе детско-взрослой общности). На конкретном примере показана необходимость адекватной поддержки ребенка в его стремлении исследовать окружающий мир. Подчеркивается необходимость создания условий для развития всего комплекса интеллектуальных эмоций у воспитанников детских садов, что способствует их вовлечению в исследовательскую деятельность. Дана характеристика системы образовательных ситуаций познавательно-исследовательской направленности, которой предлагается заменить традиционные занятия в детском саду.

Ключевые слова: интеллектуальные эмоции, дошкольный возраст, исследовательская деятельность

Abstract. The article presents the characteristics of the leading intellectual emotions (emotions that characterize cognitive processes), shows their role in the formation and development of the research activity of a child of early and preschool age (who is part of the child-adult community). A specific example shows the necessity to adequately support children in their desire to explore the world around them. The authors emphasize the need to create conditions for the development of the entire complex of preschool children's intellectual emotions, which contributes to their involvement in research activities. The article describes the system of educational situations of cognitive-research orientation, which is proposed to replace traditional classes in kindergarten.

Keywords: intellectual emotions, preschool children, research activity



Кларина

Любовь Матвеевна,

кандидат педагогических наук, ГБОУ Школа № 2009, научный руководитель, г. Москва

e-mail: lklarina@mail.ru



Богоявленская Мария Евгеньевна,

кандидат психологических наук, педагог-психолог ГБОУ «Лицей "Вторая школа"», г. Москва

e-mail:

m.ariya9@gmail.com

**Lubov
Klarina,**

Ph. D., Academic Advisor in
school No. 2009, Moscow

**Mariya
Bogoyavlenskaya,**

Ph. D., psychologist in
"Lyceum" Second School",
Moscow

Еще каких-нибудь четверть века назад исследовательская деятельность вводилась в систему общего образования только как инструмент работы с одаренными школьниками. Постепенно пришло понимание, что развитие познавательной мотивации необходимо всем детям. И начинать надо намного раньше, с самого раннего детства. Многие исследования — как прошлого, так и настоящего — свидетельствуют о том, что процесс приобщения к культуре исследовательской деятельности более продуктивен в том случае, если он начинается в дошкольном возрасте. В психолого-педагогических исследованиях XX века (Бардин К. В., Божович Л. И., Венгер Л. А., Выготский Л. С., Гербер М., Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т., Пиклер Э., Цукерман Г. А. и др.) доказано, что большой вклад в решение задач образования вносит познавательно-исследовательское развитие индивида в том случае, если условия для этого создаются, начиная с младенческого возраста и далее — в раннем и дошкольном возрасте.

К настоящему времени исследовательская деятельность прочно вошла в ткань дошкольного образования. Она является мощным инструментом развития познавательной мотивации и интересов ребенка. Действительно, потребность в исследовании мира, при активном взаимодействии с ним, — исследовательское поведение как онтогенетическая предпосылка исследовательской деятельности — возникает практически с момента рождения, и, как пишет А. Н. Поддьяков, является чрезвычайно важным качеством человека, отражающим «уровень его личностного, творческого, познавательного и социального развития» и «...выполняет важнейшие функции в развитии познавательных процессов всех уровней, в научении, в приобретении социального опыта, в социальном развитии и развитии личности» [Поддьяков 2015, 8–10].

Малыш, познавая мир, его исследует. Не менее справедливо и другое утверждение: малыш, исследуя мир, познает его.

Исследовательское поведение — это та универсальная характеристика деятельности человека, которая пронизывает все другие виды его деятельности. Признаки исследовательского поведения можно увидеть в феноменах детского экспериментирования, которые позднее будут проявляться и в игровой деятельности ребенка, и в ходе решения познавательных и практических задач, и в общении с взрослыми и сверстниками. Но это при условии, что взрослые относятся с уважением к желаниям ребенка исследовать окружающий мир, стараются понять их, помогают выполнить.

Но, подчас, в желании развить в ребенке исследовательскую «жилку», пробудить и поддержать вкус к познанию, результат проектно-исследовательской деятельности дошкольников (и не только дошкольников) имеет и обратный эффект. И беда заключается не только в формализме при внедрении в систему





общего образования замечательной в своем основании идеи, о чем мы писали ранее [Кларина 2015; Богоявленская, Кларина 2020], но и в том, что не уделяется должного внимания эмоциональной составляющей познавательно-исследовательской деятельности.

Поясним это на простом, обыденном примере. Представьте себе: двухлетний малыш кинул пластмассовый шарик. Шарик покатился по коридору, и малыш радостно смеется. Берет другой шарик. Кидает изо всех сил, и шарик катится еще дальше, врежется в противоположную стену и от нее отскакивает. Малыш хохочет. Вытаскивает из коробки еще один...

Но это оказывается не шарик, а кубик. Кидает. Кубик, пролетев до середины коридора, падает на пол и остается неподвижным. Малыш кидает его снова и снова. Эффект тот же. Он уже не смеется, швыряет его с остервенением, потом начинает пинать ногой и кричать. Ребенок стоит весь багровый, глаза распухли от слез, кулачки сжаты от переполняющей его злости и отчаяния: «Он не катится!» На грохот выходит мама: «Что случилось?». Как правило, в такой ситуации реакция родителей: «Прекрати шуметь, не бросайся игрушками!» В лучшем случае: «Это кубик. Он не будет катиться». И дальше взрослый пробует переключить внимание ребенка на что-то другое, чтобы тот перестал плакать.

А ведь вопрос у ребенка остался! Осталась досада, недоумение...

Широко известно изречение Аристотеля: «Познание (философия) начинается с удивления». Более точно и развернуто про это говорил С. Л. Рубинштейн: *«Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи...»* [Рубинштейн 2000, 340].

Приведенная выше ситуация может стать началом исследования, поскольку она вызвала у ребенка сильный эмоциональный отклик и огромное желание понять, почему кубик, такой похожий и по размеру, и по цвету на шарик, не желает катиться. Резкий оклик, готовый ответ, который ничего ребенку не объясняет — все это закрывает для ребенка непознанное. В конце концов, он перестает это замечать, или даже начинает игнорировать всякого рода «загадки», чтобы не огорчаться, наткнувшись на запрет или разочарование. Многие малыши, приходя в детский сад в том самом возрасте почемучек, сензитивном для зарождения и развития стойкой мотивации к познанию, — возрасте, в котором должен произойти переход от характерного для раннего детства нестойкого любопытства как реакции на новизну — к любознательности как желанию





разобраться, «отчего», «почему» и «как это устроено», — уже бо-
ятся задавать вопросы.

Задача детского сада во многом состоит в том, чтобы не погасить (а зачастую, даже вернуть к жизни!) огонек исследовательского отношения ребенка к миру и, вооружив доступными ему культурными средствами и способами исследовательской деятельности, заложить начала культуры исследования.

Но всегда ли взрослыми осознается и учитывается роль эмоций, которая, как мы часто убеждаемся, столь важна в жизни ребенка, в его познавательно-исследовательской деятельности?

Известно, что в самом общем виде эмоция человека показывает его отношение к миру, к тому, что он наблюдает, ощущает, делает, выражающееся в форме непосредственного переживания. Иначе говоря, эмоции представляют собой субъективное отражение реальной действительности в форме переживаний (связанных с удовлетворением потребностей или же их неудовлетворением).

Именно эмоции, отражая состояние субъекта и его отношение к объекту, выступают как внутренние регуляторы деятельности, выполняя для этого множество различных функций.

Эмоции, сопровождающие познавательные процессы, именно для них характерные, неотъемлемо связанные с ними, получили название интеллектуальных эмоций.

К ведущим интеллектуальным эмоциям мы относим следующие:

- эмоция удивления (наиболее значимая для порождения мотива выяснения причин явлений, их сути, выяснения истины — фраза «мышление начинается с удивления» стала крылатой);
- интерес, в который перерастает эмоция удивления — интерес к задачам, скрывающимся в окружающем мире, ждущим своего решения: как и почему именно так происходит (сделано, устроено и т. д.) то или иное явление (предмет, устройство); как это явление будет происходить в тех или иных обстоятельствах (в реальной или воображаемой обстановке, с точки зрения разных существ), как сделать (изготовить) то, что необходимо (в соответствии с требованиями, предъявляемыми к результату);
- эмоция удовлетворения, удовольствия, радости от самого процесса познания и его результатов: от сделанного открытия или от необычного применения уже освоенного, от знакомства с новым и узнавания знакомого (в незнакомом), от успеха решения познавательной или практической задачи.

Производными от интеллектуальных эмоций являются *эмоциональные комплексы раздумья* (к ним можно отнести эмоциональный комплекс догадки, эмоции сомнения и уверенности в правильности своего решения).





Следует обратить внимание на то, что когнитивные процессы могут сопровождаться не только интеллектуальными, но и другими эмоциями (как это было в приведенном выше примере) — эмоциями общего порядка: гневом, страхом и так далее. Каждая из них оказывает значительное влияние на восприятие окружающей действительности, на течение когнитивных процессов, на деятельность индивида, характер его действий.

К сожалению, в исследованиях российских психологов и педагогов до сих пор не уделяется специального внимания *целенаправленному развитию всего комплекса интеллектуальных эмоций у детей дошкольного возраста*. Это отражается на практике — и в работе детских садов, и в воспитании детей в семье.

Так, воспитатели детских садов зачастую используют методы и приемы, направленные на то, чтобы вызвать такие эмоции детей, как *удивление и интерес*. Одним из наиболее распространенных приемов такого рода является так называемый «сюрпризный момент» (назначение которого, казалось бы, в том и состоит, чтобы удивить малышей). Суть его, как правило, сводится к тому, что к детям «приходит» какой-либо сказочный или кукольный персонаж и совершает что-то необычное, не свойственное ему. Но такими приемами взрослым удастся лишь привлечь внимание детей к той или иной демонстрируемой деятельности или явлению. В самом деле, вслед за возникшими удивлением и любопытством, сопровождающими «сюрпризный момент», как правило, не создаются условия для того, чтобы у ребенка возникало *стремление узнать*, как произошло то или иное явление, каковы его причины, условия появления, возможные последствия — почему оно произошло именно так, а не иначе (в силу каких обстоятельств, созданных условий, свойств, закономерностей). Иначе говоря, вовлечения ребенка в процесс познавательно-исследовательской деятельности не происходит!

То же самое, кстати, касается и научно-популярных шоу для детей, получающих сейчас все большее распространение: демонстрируемые там эксперименты зачастую воспринимаются детьми как фокусы (подобные цирковым). Если вслед за этими экспериментами не обсуждается их научная сущность на понятном детям языке, то, в лучшем случае, они могут остаться в детской памяти как некие загадки, которые хочется когда-нибудь разгадать. Более того, может произойти опасная подмена: увлекательные манипуляции, происходящие на глазах у детей, сопровождающие их загадочные термины, могут восприниматься детьми как действительное научное исследование.

Что касается эмоционального комплекса раздумья, то с его становлением и развитием у российских детей дело часто обстоит еще хуже, поскольку организация их жизни в образовательных учреждениях в принципе не позволяет испытывать такие переживания. Дело в том, что традиционно





организация занятий в детских садах, их жесткий регламент не дают детям возможности самим попытаться отыскать решение стоящей перед ними задачи — для этого нет ни времени, которым может располагать ребенок, ни соответствующих условий, в частности, предметно-пространственной среды, которая ориентировала бы ребенка именно на самостоятельный поиск и исследование свойств объектов, закономерностей явлений.

Традиционно на вопрос, прозвучавший в начале занятия, обращенный воспитателем детям, к концу его должен быть получен ответ. Если дети не приходят к нужному ответу, его дает воспитатель. Это подобно «подвигу по расписанию», практиковавшемуся бароном Мюнхгаузеном. Такая организация процесса образования приводит к тому, что дети, предварительно не испытав догадок и сомнений, не совершив собственных проб и ошибок, лишаются и переживаний радости по поводу самостоятельно сделанного открытия, успеха решения задачи.

Но даже в тех редких случаях, когда вопреки такой организации образовательного процесса, тому или иному ребенку все же посчастливится прийти к сделанному им самим открытию, его радость зачастую остается неразделенной — ни взрослыми, ни сверстниками. Фиксации сделанных детьми открытий, организации ситуации общей радости по поводу нахождения интересного решения, как правило, также не уделяется должного внимания дошкольной дидактикой. Это ведет к тому, что такое неразделенное чувство ребенка быстро угасает, не перерастая в стремление к новым открытиям, в желание добиваться дальнейших успехов в решении задач (как это могло бы быть в случае, если бы на открытие ребенка, его успех было бы обращено особое внимание, его радость разделялась бы всеми окружающими). Очевидно, что зачастую именно «окрыленность» радостью побед, чувством успеха порождает новый интерес к окружающему, к его «загадкам», побуждает браться за такие задачи, решение которых отыскать заведомо нелегко.

Но вернемся к тому примеру, о котором мы говорили в начале нашего сообщения. *Почему реакция ребенка была столь бурной на движение брошенного им кубика?* Мы объясняем это тем, что ожидания ребенка не совпали с реальностью. Малыш ожидал, радостно предвкушал, что сейчас кубик, как прежде шарик, покатится, но этого не случилось. Разницы между ними он не видел. Горечь разочарования, недоумение «как такое могло случиться?» и были причиной слез.

Как же сделать так, чтобы ребенок не остался с этими горькими чувствами?

Прежде всего, показать ребенку, что это интересная ситуация, что она интересна вам, что вы понимаете и разделяете его эмоции — удивление, недоумение. И этот ваш с ним *общий интерес* направлен на причины такого «поведения» шарика и кубика. Очевидно, надо помочь малышу доступными для его возраста





способами разобраться в причинах такого несоответствия: вместе с ним выделить те характерные признаки предметов, которые мешают или, наоборот помогают им катиться; выяснить, что кубик придает устойчивость. При этом ребенок осваивает такие способы познания, как обследование предметов, наблюдение. Затем можно попробовать «предсказать» (предположить), как будут двигаться те или иные предметы, находящиеся в ближайшем окружении, рассмотрев, какими свойствами они обладают. И, конечно, проверить свою гипотезу, наблюдая за их движением. Таким образом, мы вовлекли ребенка в доступное ему исследование. Малышу вместе с нами удалось установить закономерные различия в характере движения шарика и кубика и выяснить причины наблюдаемых различий.

Что было бы, если бы мы этого не сделали? Здесь стоит обратить внимание на вторую часть цитаты из С. Л. Рубинштейна, которую мы привели выше, а именно: «... *Такое начало предполагает и определенный конец. Разрешение задачи является естественным завершением мыслительного процесса. Всякое прекращение его, пока эта цель не достигнута, будет испытываться субъектом как срыв или неудача*» [Рубинштейн 2000, 340].

Итак, без решения волнующей малыша задачи — в данном случае, с помощью мамы — он остался бы с тем, что ему казалось некой неудачей, несовершенством окружающего мира, досадной помехой на пути к получению удовольствия, радости.

Перед воспитателями детских садов часто встает вопрос: как быть, когда у детей возникает удивление, любопытство по отношению к тому или иному явлению? Как на этом основании вовлечь их в исследование? Каким образом помочь им освоить способы и средства познания в ходе развернувшегося исследования? Как при этом, к тому же, создавать условия для развития детской познавательной инициативы, самостоятельности, творчества?

Очевидно, для этого надо соответствующим образом организовать образовательный процесс в детском саду — в том числе так, чтобы он позволял детям испытывать интеллектуальные эмоции. Мы полагаем, что помочь в этом могут образовательные ситуации.

Образовательные ситуации (далее — ОС) как форма организации образовательного процесса в детском саду, в отличие от традиционных занятий, предусматривают:

- гибкий сценарий, то есть, придерживаясь поставленных целей, взрослый организует процесс их реализации, изменяя его в зависимости от того, что и как происходит «здесь и теперь»;
- непосредственную связь содержания ОС и организации ее проведения с интересами детей, их опытом, жизненными потребностями;





- активную целенаправленную деятельность детей, максимально возможные проявления их самостоятельности, инициативности и творчества в процессе поисков решений задач, предлагаемых в ОС;
- возможность проживания всего комплекса интеллектуальных эмоций детей (эмоции удивления, интереса, радости, успеха, а также эмоциональный комплекс раздумья — куда входят эмоции догадки, сомнения и уверенности в правильности своего решения);
- анализ тех средств и способов, с помощью которых детям удастся (или, напротив, не удастся) решить поставленные ими познавательные и практические задачи;
- эмоциональную рефлексию процесса и результатов решения задач — выяснение, что было особенно интересно (заставило задуматься, обрадовало/огорчило, удивило, вызвало сомнения, убедило и т. д.).

Образовательный процесс в ДОО может быть организован как система таких ситуаций, где каждая из них решает определенные задачи. В эту систему ОС входят следующие:

- вводная, мотивационная ОС, в ходе которой обсуждается, что именно вызвало *удивление* детей, уточняется интересующий их вопрос, выделяется проблема, которая вызывает *интерес*, а также выдвигаются предположения (гипотезы) возможных решений (ответов на вопрос) и способов их проверки;
- ОС, предусматривающие самостоятельные действия детей в ходе поиска ответов на поставленные вопросы — *переживание эмоционального комплекса раздумья — догадки, сомнения, уверенности в правильности / неправильности своего решения*;
- ОС, предусматривающие совместную партнерскую познавательно-исследовательскую деятельность детей с педагогами, направленную на поиск ответов на поставленные вопросы, среди которых могут быть выделены ОС, способствующие расширению и развитию опыта детей, освоению средств и способов познания, необходимых для поиска ответов на интересующие их вопросы, в ходе которых продолжается переживание эмоционального комплекса раздумья и его переход в *радость познания, новых открытий*;
- ОС, направленные на организацию рефлексии процессов, результатов и последствий деятельности — в том числе полагающую, определяющую, эмоциональную рефлексию, рефлексию коммуникаций и коопераций, рефлексию личностных изменений;
- творчески-закрепляющие ОС;
- ОС диагностического характера.

Итак, на наш взгляд, следует обратить внимание на то, что роль интеллектуальных эмоций в становлении и развитии





познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста часто недооценивается взрослыми. Для того, чтобы их значение действительно учитывалось воспитателями детского сада, следует коренным образом поменять организацию образовательного процесса. О замене традиционных занятий образовательными ситуациями речь идет уже давно. Но надо четко понимать смысл такой замены. Взрослым важно не только «услышать голос ребенка», заметить его удивление, вопрос. Им важно еще и уметь видеть мир глазами ребенка, удивляться тому, что и как в нем происходит, передавать свое удивление детям, «заражать» их своим интересом, делиться (*на равных*) своими размышлениями и обсуждать их. Здесь может быть уместен так называемый «педагогический артистизм», обладая которым взрослый действует и выражает свои эмоции так, что дети заинтересовываются его деятельностью, вовлекаются в нее.

Образовательные ситуации, безусловно, должны быть интересны детям своим содержанием, такими видами деятельности, в которых они могут принимать самое активное участие. Но, кроме этого, ОС должны предоставлять детям *пространство, время, свободу для реализации собственных познавательных интересов*. Это позволит детям, раздумывая, пытаться как можно более самостоятельно искать ответы на свои вопросы, осуществляя при этом *собственные пробы, наблюдения, обследования* и так далее. Вслед за этим ребенку важно обсудить свои попытки и их результаты с взрослыми и сверстниками. И вместе с ними вновь пережить удивление, интерес, раздумье и радость открытия. **www**



Литература:

Богоявленская, Кларина 2020 – Богоявленская М. Е., Кларина Л. М. Путь от исследовательского поведения к познавательной самостоятельности: как помочь его пройти дошкольнику? Сборник трудов Международной конференции по исследовательскому образованию школьников «От учебного проекта к исследованиям и разработкам» – ICRES'2020. Под ред. Д. Б. Богоявленской, А. О. Карпова, Н. Г. Багдасарьян, Н. Х. Розова. М.: НТА АПФН, 2020. С. 154–162.

Кларина 2015 – Кларина Л. М. Проблема становления субъектной позиции детей дошкольного возраста по отношению к познавательной деятельности в контексте проблемы преемственности и непрерывности образования. Познавательное развитие дошкольников: теоретические основы и новые технологии: сборник статей / авторы-составители Т. В. Волосовец, И. Л. Кириллов, Л. М. Кларина; под ред. Т. В. Волосовец, И. Л. Кириллова. М.: ООО «Русское слово - учебник», 2015. С. 22–40.

Поддяков 2015 – Поддяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. А.Н. Поддяков. М.: Издательство «Национальное образование», 2016. 304 с.

Рубинштейн 2000 – Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000. 712 с.





**Егорова-
Ракитская**

Диана Дмитриевна,

руководитель отдела
Двор в Политехническом
музее, методист до-
школьного образования,
педагог, г. Москва

e-mail:

ddrakitskaya@polytech.one



Мелихова

Екатерина

руководитель департа-
мента просветительской
работы с детьми в
Политехническом музее,
сооснователь детской
арт-резиденции «Кавар-
дак», психолог,
г. Москва

e-mail:

Melikhova.Katya@gmail.com

Двор Политеха — здесь дети и взрослые совершают открытия. Концепция Двора Политехнического музея

The Courtyard of the “Polytech” — here children and adults make discoveries. Concept of the Courtyard of the Polytechnic Museum

Аннотация. Статья знакомит с программной концепцией Двора Политехнического музея, в которой представлена модель образовательной среды, адресованной самым младшим посетителям музея науки и технологий. Приоритетной задачей такой среды является становление субъектности ребенка в деятельности, в мышлении и в общении. Эта задача решается за счет создания условий, побуждающих взрослого (и сотрудника, и посетителя) занимать активную исследовательскую позицию по отношению к своей педагогической деятельности. Особенность такой образовательной среды состоит в том, что она, во-первых, является частью музея и, во-вторых, задачи развития раннего, дошкольного и младшего школьного возрастов в ней обусловлены предметностью науки, технологий и проблем общества. В данном тексте обозначены только основные составляющие такой модели, более подробно они раскрываются в других соответствующих документах музея.

Ключевые слова: Политехнический музей, исследовательская активность, дошкольный возраст, программная концепция, образовательная среда, свободная игра, вовлечение, партиципаторность, исследовательская позиция

Abstract. The article introduces the program concept of the Courtyard of the Polytechnic Museum, which presents a model of the educational environment addressed to the youngest visitors of the Museum of Science and Technology. The priority task of such an environment is the formation of the child's subjectivity in activity, in thinking and in communication. This task is solved by creating conditions that encourage the adult (both a museum employee and a visitor) to take an active research position in relation to their teaching activities. The key-feature of such an educational environment is that, firstly, it is a part of the museum and, secondly, the tasks of educating the children of the



early, preschool and primary school ages in it are set in accordance with the objectivity of science, technology and society's problems. In this text, only the main components of this model are indicated; they are disclosed in more detail in other relevant documents of the museum.

Keywords: Polytechnic Museum, research activity, preschool age, program concept, educational environment, free play, involvement, participation, researcher's position

Двор Политеха — одна из площадок реализации проектов и программ для детей в Политехническом музее.

Отличительной особенностью Двора является насыщенная образовательная среда для детей от 2 до 9 лет, предоставляющая ребенку ресурсы для возникновения и реализации собственного замысла.

Пространство и программы Двора инициируют практическое действие и исследовательскую активность, получение нового опыта и порождение собственных исследовательских вопросов.

Двор, как и весь Политех, работает в границах тематической рамки STS (science, technology, society). Программы дают возможность детям познакомиться с закономерностями окружающего мира и увидеть, как они связаны с реальными темами и проблемами современного общества.

В команду Двора входят педагоги-исследователи, что позволяет разрабатывать Программу Двора, отвечающую на интерес и запрос посетителей.

Общие положения

Аудитория Двора. Возрастная адресация программ и пространства Двора — дети от 2 до 9 лет. При этом все программы предполагают возможность участия близкого взрослого (семьи). Также во Дворе предусмотрены образовательные программы для детей старше 9 лет и зона комфорта для родителей с детьми до 2 лет.

Ценности. Ценности Политехнического музея — любопытство, знание, диалог и свобода — также являются определяющими для образовательной среды Двора Политеха.

Любопытство. Мы создаем условия для образования, основанного на интересе ребенка. Во дворе мы создаем атмосферу любознательности и исследовательского вдохновения.

Знание. Мы создаем такие условия, в которых у ребенка появляются вопросы и возможность через собственный практический опыт искать на них ответы, вовлекаясь в процесс самостоятельного познания.

Диалог. Мы создаем такие условия для общения и сотрудничества, в которых есть возможность прояснять свое мнение и точку зрения, и где развивается способность ценить мнение другого и разнообразие точек зрения.



Чарушина

Ольга Владимировна

разработчик программ в Политехническом музее, педагог дополнительного образования дошкольного отделения Школа самоопределения № 734 имени А. Н. Тубельского, г. Москва



Титаева

Ольга Евгеньевна

разработчик программ в Политехническом музее, специалист по работе с людьми с ментальной инвалидностью, педагог дошкольного образования

**Гребнев**
Кирилл Павлович

разработчик программ в Политехническом музее, учитель технологии в ОАНО «Новая школа», изобретатель и разработчик развивающих игр и механических головоломок, г. Москва

**Реутский**
Сергей Владимирович

автор методики «Школа диалога с препятствием», г. Москва

**Раух**
Роман Геннадьевич

методист в АНОО «Хорошевская школа», разработчик детских развивающих пространств, г. Москва

Свобода. Образовательная среда Двора предоставляет ребенку возможность самостоятельного выбора места, деятельности, позиции, роли. Для этого здесь действуют общие для детей и взрослых ценности и принципы.

Принципы. Принципы Политеха — научный подход, доступность и адекватный язык, партиципаторность, партнерство и фокус на будущее — реализованы в пространстве, программах и правилах Двора.

Научный подход. Двор, как и весь Политех, считает базовым для себя научный метод познания и руководствуется им в своей деятельности; стремится к точности и научной достоверности в каждом своем высказывании; представляет науку как непрерывный процесс превращения неизвестного в изученное.

Доступность и адекватный язык. Во Дворе диалог с посетителем строится из партнерской позиции (диалог на равных). Программы соответствуют особенностям и задачам возраста. В частности, приоритет отдается свободной самостоятельной игре как наиболее адекватной деятельности для детей. Программы учитывают единство интеллектуального, психического и физического развития ребенка, необходимость для него большого объема двигательной активности. Среда инициирует познавательную активность в логике «от действия к мысли», от опыта к его осмыслению.

Во Дворе научная коммуникация с посетителями ведется на разных языках — на языке ребенка, языке образов и метафор, языке искусства и других.

Инклюзия понимается в широком смысле — программа Двора предполагает участие людей с самым широким спектром особенностей, уникальным культурным и социальным опытом. Мы исходим из того, что каждый человек особенный. В основе всех программ лежит принцип «от посильного к невозможному», на основе которого выстраивается индивидуальная образовательная траектория для каждого посетителя.

Партиципаторность. Участие является во Дворе главным инструментом вовлечения как детей, так и взрослых. Посетители участвуют в насыщении и развитии образовательной среды Двора. Ребенок может стать соавтором программ, правил и наполнения пространства Двора. Во Дворе необходимо создавать разнообразие возможностей для участия: общения, действия и познания. Во Дворе поддерживается ценность разнообразия, в том числе разновозрастного взаимодействия.

Партнерство. Образовательное пространство Двора создается в сотрудничестве с научными институтами и передовыми образовательными практиками. Двор Политеха — это площадка обмена профессиональными знаниями, опытом и экспертизой.

Фокус на будущее. Двор, как и весь Политех, участвует в общемировых научных, культурных и социальных процессах, рассказывает о технологиях будущего и глобальных вызовах. Один из ключевых вопросов, на который мы вместе



с посетителями Двора ищем ответ: «Каким должно быть образование для детей сегодня для будущего?»

Миссия. Миссия Политехнического музея – просвещение для будущего – является также целью Двора Политеха.

Задачи. Задача, которую решает образовательная среда Двора Политеха – создавать средствами Политехнического музея наилучшие условия для развития субъектности ребенка в деятельности, в мышлении и в коммуникации.

Это предполагает необходимость поддерживать у ребенка доверие к себе и к окружающему миру, а также давать ребенку возможность для осознанного и ответственного риска на всех трех планах – физическом, интеллектуальном и социальном.

Также для решения поставленной задачи необходимо участие близкого взрослого, того, с кем ребенок пришел в музей. Мы стремимся к тому, чтобы время, проведенное во Дворе, стало временем качественного совместного общения для семьи и друзей, давало новый преобразующий опыт для ребенка и его значимого взрослого.

Подход к разработке образовательной среды Двора

Образовательная среда Двора представляет собой специально созданные условия для развития детей, которые должны поддерживать и питать любознательность и инициативу ребенка, а также способствовать становлению его субъектности в действиях, в суждениях и в общении с тем, чтобы в будущем он мог наилучшим образом реализовать свои способности.

Образовательная среда Двора задана тремя составляющими:

- способом организации взаимодействия сотрудников музея с посетителями;
- способом организации пространства Двора;
- способом организации Программы Двора.

При этом все элементы образовательной среды Двора должны стремиться к принципам *универсального дизайна* и быть равно доступными для каждого ребенка, независимо от его особенностей развития, культурного и социального опыта.

Образовательная среда Двора является развивающей, то есть содержит в себе механизмы совершенствования и обновления.

Подход к организации взаимодействия с посетителями

Все сотрудники Двора являются носителями и транслируют особую педагогическую позицию. Она является партнерской, требует педагогической сонастройки и основывается

Diana Egorova-Rakitskaya,

department head at the Courtyard of the Polytechnic Museum, methodologist of preschool education, Moscow

Ekaterina Melikhova,

Deaf of the Department of Education at the Polytechnic Museum, Co-founder of the children's art-residence "Kavardak", Psychologist, Moscow

Olga Charushina,

Program Developer at the Polytechnic Museum, Teacher of additional education of the preschool department, Tubelsky School of Self-Determination, Moscow

Olga Titaeva,

Program Developer at the Polytechnic Museum, specialist in working with people with mental disabilities, Preschool teacher

Kirill Grebnev,

Program Developer at the Polytechnic Museum, Technology teacher at "New School", Inventor and developer of educational games and mechanical puzzles, Moscow

**Sergey Reutsky,**

Author of the methodology
"School of dialogue with
an obstacle", Moscow

Roman Raukh,

Methodologist at
"Horoshevskaya school",
developer of children's
developmental spaces,
Moscow

на понимании того, что мы воспитываем собственным примером отношения, общения и сотрудничества.

Суть такой педагогической позиции взрослого заключается в приоритете включенного, внимательного присутствия и сильном ограничении прямого воздействия, в своеобразном «невмешательстве» (кроме тех ситуаций, в которых возникает физическая или психологическая опасность для посетителя). Задача взрослого — помочь ребенку выявить свои интересы, способности, склонности, возможности, но сделать это ребенок должен в максимально возможной степени **самостоятельно**. Взрослый при этом лишь **создает условия** для приобретения ребенком позитивного опыта. При этом участие, соавторство, свой вклад являются общим способом вовлечения как детей, так и взрослых.

Средства научной коммуникации

Речь — далеко не единственный язык в детской аудитории, и не самый популярный. Дети разговаривают не только и не столько словами, сколько действиями, интонациями, всплесками активности, рисунками, взглядами, жестами и многим другим. Помимо этого, они изобретают свои собственные способы взаимодействия с окружающим миром. По этой причине в пространстве Двора Политеха о науке, феноменах и явлениях рассказывают с помощью разных языков, включая языки искусства (театра, музыки, мультипликации, сторителлинга и др.).

Для научного мышления, в частности для конструирования понятий, вербальный язык необходим. Однако для того, чтобы общаться с ребенком, мы должны изучить его язык. Язык ребенка — это не бытовой или упрощенный язык. Это особый образный язык, подмечающий ускользающие от внимания взрослых элементы реальности детей. Взрослому необходимо целенаправленно ему обучаться, ценить возможность погружения в языковую среду детей, которую предоставляет Двор Политеха. Поэтому мы стремимся к тому, чтобы как можно больше сообщений было детям от детей.

Одна из задач педагогов состоит в том, чтобы коллекционировать меткие детские поименования феноменов и явлений, детские формулировки вопросов, детские объяснения, обмениваться своими находками с коллегами, исследовать и изучать эти ключи к интересу детей.

Дети выстраивают отношения как с людьми, так и с пространством. Правила Двора, регулирующие эти отношения, являются проявлением ценностей в процессах во Дворе. Правила не запрещают и ограничивают, а задают норму, направление, стандарт, вариант правильного, «у нас во Дворе принято так» (подробнее в приложении к программной концепции «Правила Двора»).

Пример правил общения сотрудника (и взрослого) с ребенком:





- Мы доносим до ребенка правила пространств (в том числе, вместе придумываем правила, рассказываем о последствиях несоблюдения, фиксируем и радуемся соблюдению).
- Мы радуемся достижениям ребенка, но не хвалим его.
- Мы безоценочно фиксируем то, что ребенок делает или то, что с ним происходит.

Сообщения пространства (навигация, правила, предложения, тизеры и т. п.) во Дворе также невербальны, но при этом все они должны быть информативны, понятны ребенку и иметь образовательную ценность.



Подход к организации пространства

Образовательная среда Двора Политеха включает в себя разнообразные пространства для игры и исследований, предоставляя ребенку свободу выбора места, деятельности, позиции, роли.

Весь Двор в целом и каждое из его пространств в отдельности дает возможность детям двигаться по своей собственной траектории, в своем собственном темпе и ритме получать опыт исследования и общения.

В пространствах Двора Политеха ребенок действует свободно, при этом поддерживает нормы и правила этих пространств и при определенных обстоятельствах участвует вместе с другими в их создании.

Все пространства включены в единую систему, четкие границы между ними отсутствуют и все они являются взаимосвязанными и взаимопроникающими.



Типы пространств

Выставки — это начало разговора с детьми на важные для музея темы через объекты, которые можно изучать, взаимодействуя с ними. Чтобы разговор можно было поддержать и продолжить, у ребенка должна быть возможность экспериментировать и создавать что-то свое на предложенную тему.

Поэтому пространства выставки соединяются и продолжают в *пространствах для игры, исследования и реализации собственного замысла*. Это пространства, в которых разворачивается диалог свободной игры детей и их деятельности по заданию при внимательном участии специалистов (педагогов) музея.

Участие взрослого начинается с активного внимания и включенного наблюдения, которые являются предпосылкой к размышлениям и рефлексии. Поэтому во Дворе Политеха созданы *пространства обсуждений, размышлений и осознания полученного опыта*.

Опишем подробнее пространства каждого типа.

Выставки. Три пространства временной выставки Двора Политеха. На первое время после открытия название такой выставки «Это что — музей науки?», а названия каждого из пространств:





- выставка «Изобретения»;
- выставка «Открытия»;
- выставка «Люди».

Выставочный слой. Это экспонаты, которые появляются в самых разных и неожиданных местах. Особенность таких экспонатов в том, что большинство из них создаются в процессе совместной работы взрослых и детей в ответ на вопрос посетителей.

Документы детской любознательности. Плакаты, видео и текстовый ряд, расположенный в зоне гостеприимства и выставочной зоне — проекты, подготовленные специалистами (педагогами) Двора Политеха. На выставке представлены наглядные сюжеты, фиксирующие реальность игры и исследования детей в пространстве Двора Политеха.

Пространства игры, исследования и реализации собственного замысла

Игра — это ведущая деятельность детей. Поэтому во Дворе Политеха мы создаем все условия для того, чтобы инициировать, поддерживать и обогащать свободную детскую игру: предметно-манипулятивную игру, игру-экспериментирование, игру-конструирование, игры по правилам, сюжетно-ролевые игры и т. п.

Мы проектируем пространства таким образом, чтобы они способствовали свободной детской игре. Причем каждое пространство предполагает также проведение образовательных программ, главной задачей которых является обогащение свободной игры.

При этом программы Двора зачастую предполагают использование нескольких пространств.

Практическая детская деятельность. В пространствах данного типа ключевой является возможность реализации детских исследований и проектов. При этом во Дворе мы уделяем особое внимание потребности детей в большом количестве двигательной активности и познании через движение и собственный телесный опыт. Поэтому особое место в музее занимают **пространства двигательной активности** — лазательные конструкции и игровые площадки.

Пространства размышлений, обсуждений и осознания полученного опыта. Во Дворе Политеха предусмотрены места, помогающие перейти в рефлексивную позицию по отношению к собственной деятельности, где ребенку удобно рассказать о том, что он делал, что с ним происходило, поясняя на рисунке или рассказывая по фотографии. Созданы специальные пространства, где удобно общаться, рассуждать и обмениваться мнениями.

Пространства комфорта посетителей. Во Дворе также предусмотрены пространства, удовлетворяющие потребность посетителей в отдыхе, тишине и спокойствии.





Принципы, используемые при разработке пространства:

- трансформируемость пространства. Это дает возможность через изменение наполнения и уровня сложности, исследовать интерес и запрос посетителей; а также создавать условия для решения тех задач, которые появятся в будущем;
- соразмерность. Пространство должно быть соразмерным и ребенку, и взрослому;
- амплификация и разнообразие предложения.



Типология программ Двора

Типы программ, проводимых во Дворе для посетителей:

- Музейные программы Двора.
- Открытые программы Двора.
- Образовательные программы Двора.
- Игровые программы Двора.
- Программы больших событий Двора.

Музейные программы Двора. Отличительная черта музейных программ Двора состоит в том, что они предполагают взаимодействие посетителей с объектами выставки Двора. При этом все музейные программы обязательно включают двигательную активность, исследовательскую активность ребенка и обсуждение полученного опыта.

Открытые программы Двора. Открытая программа – это активность в одном из пространств Двора, доступная для участия тем, кто на момент их проведения находится в музее (с учетом ограничений по количеству и составу участников). Открытые программы раскрывают важные для музея темы, затрагивают события и процессы, актуальные для посетителей, а также позволяют педагогам предлагать и тестировать новые элементы программ.

Образовательные программы Двора. Образовательные программы Двора предполагают посещение серии занятий в лабораториях и мастерских Двора и имеют заданную периодичность проведения (например, 1 раз в неделю, или 1 раз в 2 недели, или 2 раза в неделю и т. д.). Имеют этапы погружения и итоговое событие.

Игровые программы. Игровые программы помогают посетителю максимально эффективно использовать образовательную среду Двора, а также помогают ребенку определить свой интерес, поддерживают его инициативу и самостоятельность, работают на повышение качества взаимодействия и общения с педагогами и другими посетителями Двора.

Программы больших событий Двора. Программы больших событий и праздников проходят с участием всех посетителей, присутствующих во Дворе. Для проведения программ данного типа Двор Политеха работает в особом режиме, который не предполагает проведение любых других программ, кроме заявленной.





Сценарии посещения

Формирование набора сценариев посещения и их количественное соотношение определяется посетительским запросом ко Двору как к детскому пространству Политехнического музея, а также ценностями Политеха и Двора Политеха. Перечислим задачи, которые необходимо обеспечить различными возможностями для посещения:

- дать совместный преобразующий опыт семье (ребенку и его взрослому);
- дать ребенку самостоятельный опыт освоения насыщенной среды детского музея в то время, когда его взрослый посещает Политех;
- создать вовлекающее пространство дополнительного образования к дошкольной и школьной программе;
- формировать долгосрочные отношения с аудиторией, вовлекать ее в развитие среды Двора, реализуя принцип партиципаторности музейной среды;
- создавать комфортную среду для людей с разными особенностями развития.

Мы решаем эти задачи за счет разработки сценариев посещения двух типов:

- сценарии для разового посещения (70–80% от общего числа одновременно присутствующих посетителей);
- сценарии для многократного посещения (20–30% от общего числа одновременно присутствующих посетителей).

Тематическое планирование Программы Двора

Программа Двора является частью Публичной программы Политеха, разработанной в границах тематической рамки STS. Принцип построения Публичной программы задает принцип тематического планирования Программы Двора.

Программа Двора определена тремя составляющими:

- тематическими треками Публичной программы;
- центральной темой сезона Публичной программы;
- календарем событий, проводимых во Дворе.

При этом Программа Двора вписана в структуру годового планирования, которая задана:

- календарем смены сезонов Публичной программы;
- ритмом посетительской активности.



Механизмы создания развивающейся образовательной среды

Двор Политеха — площадка исследовательской педагогической практики в образовательном пространстве музея.



Необходимость исследовательской педагогической позиции во Дворе обусловлена двумя причинами: необходимо искать ответы на вызовы будущего, разрабатывать среду в ответ на интерес и запрос посетителей, создавать новый контент могут именно педагоги в исследовательской позиции.

Атмосферу исследовательского вдохновения для посетителей могут создавать те специалисты, которые сами являются исследователями в своей профессиональной деятельности.

Важно отметить, что педагогическое мастерство понимается нами в широком смысле. Мы уделяем наибольшее внимание развитию именно такого педагогического мастерства, которое необходимо каждому, кто воспитывает детей (то есть в первую очередь – родителям).

Для этого во Дворе созданы следующие условия:

- всеми сотрудниками удерживается и транслируется особая педагогическая позиция;
- образовательная среда (и пространство, и программы) имеет возможность для изменений (как трансформирования, так и обновления).
- Команда специалистов – это профессиональное сообщество, которое разрабатывает программы на основе результатов включенного наблюдения за свободной детской игрой и фиксации интереса детей, имеет свою внутреннюю экспертизу, и партнерство с научными институтами и передовыми образовательными практиками.



Правила разработки программ занятий во Дворе

Каждый педагог во Дворе является разработчиком программ.

Программы Двора должны быть направлены на получение ребенком нового опыта, умение задавать вопрос (и при этом не должны принуждать ребенка к формулированию вопроса) и на перевод спонтанного исследовательского поведения в целенаправленную исследовательскую деятельность.

Необходимые условия для разработки программ:

- Включенное наблюдение педагога за свободной игрой детей в той же предметно-пространственной среде, в которой будут проходить занятия; фиксация фактов детского интереса.
- Разработка программы на основе данных, полученных в результате включенного наблюдения.

Наличие в каждом занятии следующих этапов:

- непосредственно организованной педагогом проблематизирующей ситуации, вовлекающей детей в деятельность;
- шага рефлексии, ведущего к изменениям в деятельности;
- свободной игры.





Этап свободной игры на каждом занятии решает следующие задачи:

- дать ребенку возможность реализовать идеи, возникшие в момент обсуждения;
- оценить, соответствует ли предложенное педагогом на занятии интересу ребенка (продолжают ли дети играть в то, что было предложено в качестве задания);
- дать педагогу время для включенного наблюдения (фиксировать факты детского интереса, на основании которых корректировать или дополнять программу следующих занятий).

Включенное наблюдение педагога предполагает следующие обязательные этапы методической работы:

- фиксация и запись свободной игры/деятельности детей во Дворе в документах (в том числе в форматах фото и видео);
- обсуждение таких документов с коллегами из команды Двора (соотнесение их содержания с задачами и ценностями программы Двора Политеха), формирование стратегии изменений пространства, программ и правил Двора;
- реализация изменений (повышение качества музейной среды на основании стратегии изменений).

Оценка качества образовательной среды Двора

Для оценки качества образовательной и/или музейной среды используем как внешнюю экспертную оценку, так и формализованные инструменты (включающие оценку качества взаимодействия с посетителями, оценку эффективности программ, оценку пространственных решений).

Самооценка качества образовательного пространства Двора включена в график работы команды педагогов.

Мы не проводим оценку качества музейной среды по результатам деятельности детей.

Реализация программной концепции

Подробнее о способе реализации программной концепции описано в следующих приложениях к документу, которые пока не публикуются:

- Правила Двора;
- Пространства Двора;
- Форматы программ;
- Сценарии посещения Двора;
- Подход к тематическому планированию;
- Критерии оценки качества образовательной среды Двора;
- Подход к подготовке специалистов.





Тезаурус концепции



Программа Двора (Программа) – календарный график всех мероприятий, курсов, занятий, проводимых во Дворе Политеха (разрабатывается на определенный срок).

Программы – активности, которые педагоги (сотрудники музея или приглашенные специалисты) организуют и проводят во Дворе для посетителей.

Формат программы (формат активности) – описание организационной формы программы (активности) и условий ее проведения.

Пространство Двора – все помещения Двора Политеха, доступные для посещения (включая зону гостеприимства, выставочную зону, помещения во флигелях и прочее).

Пространства – места (во Дворе Политеха), в которых созданы специальные условия – воссоздана определенная предметность культуры и предполагается определенный вид деятельности.

Программная концепция Двора Политеха – документ, определяющий на концептуальном уровне задачи проекта Двор Политеха, а также основания и ограничения для разработки Программы Двора.

Сценарий посещения – предложение для посетителей, позволяющее решать определенные задачи посещения. **ММ**

Литература:

Афонин и др. 2019 – *Афонин А. Б., Галагузова Ю. Н., Колесников В. В., Чупина К. В.* Организация инклюзивной среды в учреждениях культуры: научно-практическое пособие для сотрудников учреждений культуры / под научной редакцией Ю. Н. Галагузовой. Екатеринбург; Берлин, 2019. 172 с.

Запорожец 1986 – *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1.: Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 316 с.

Исаев, Слободчиков 2013 – *Исаев Е. И., Слободчиков В. И.* Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 431 с.

Научно-практическое образование... 2018 – 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 1 / Под ред. А. С. Обухова. М.: МОД «Исследователь»; Журнал «Исследователь/Researcher», 2018. 260 с.

Обухов 2017 – *Обухов А. С.* Любознательность дошкольников: сохранить и приумножить // Исследовательская деятельность дошкольников: Методическая разработка по развитию исследовательских способностей дошкольников / Под общ. ред.: А. С. Обухов. М.: Национальный книжный центр, 2017. С. 5-8.

Рекомендации по организации доступной среды в Политехническом музее. [Электронный ресурс] URL: https://specialviewportal.ru/uploads/docs/docs_23.pdf.

Реутский 2006 – *Реутский С. В.* Физкультура про другое, зато для всех и обо всем. От простого к сложному в семье, в детском саду и в начальной школе. СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2006. 220 с.

Саймон 2017 – *Саймон Н.* Партиципаторный музей / Пер. А. Глебовской. М.: Ад Маргинем Пресс, 2017. 439 с.

Тубельский 2012 – *Тубельский А. Н.* Школа будущего, построенная вместе с детьми / ред. Русаков А. М. М.: «Первое сентября» / «Школа самоопределения», 2012. 440 с.



**Никитская
Карина Евгеньевна,**

младший научный
сотрудник Института
водных проблем РАН,
ООО «Лоретт», г. Москва
e-mail:
knikitskaya@yandex.ru

**Karina
Nikitskaya,**

Junior Researcher at
the Institute of Water
Problems of the Russian
Academy of Sciences,
LLC "Lorette", Moscow

Исследования Земли из космоса: разные фокусы внимания

Exploration of Earth from space: different focuses of attention

Аннотация. При широком применении практически во всех отраслях экономики геопространственных данных и космических снимков, в школьном образовании этому направлению уделяется крайне мало внимания. Сочетание фундаментальной (благодаря знакомству с новейшими достижениями современной науки), теоретической (за счет включения в блоки основного школьного образования) и практической (посредством работы с современными инженерными комплексами с оригинальным программным обеспечением) подготовки школьников позволит им освоить актуальные компетенции, необходимые, в том числе, и для будущих профессий, структуры которых сейчас находятся в процессе становления. Доступность технологии спутникового мониторинга и работы с изображениями Земли из космоса позволяет с успехом использовать этот ресурс в школьном образовании в разных направлениях обучения — экологическом, краеведческом, инженерном.

Ключевые слова: изображения Земли из космоса, станции приема спутниковых данных, космические снимки, геопространственные данные, инженерный конструктор, основное и дополнительное школьное образование, экологический мониторинг, краеведение

Abstract. Although geospatial data and space images are widely used in almost all sectors of the economy, very little attention is paid to this area in school education. The combination of fundamental (due to acquaintance with the latest achievements of modern science), theoretical (due to inclusion in the blocks of basic school education) and practical (through work with modern engineering complexes with original software) training of schoolchildren will allow them to master the actual competencies necessary for the future jobs, which are only beginning to emerge now. This article shows the availability of satellite monitoring technology and images of Earth from space, which makes it possible to successfully use this resource in different areas of education — environmental, local history, engineering, and more.

Keywords: images of Earth from space, space images, geospatial data, engineering designer, environmental monitoring, local history



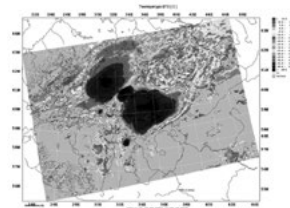
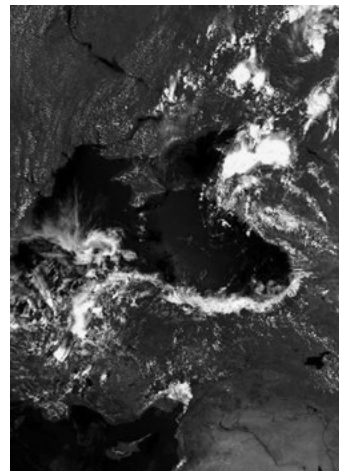
Реалии современной жизни таковы, что сегодня человек становится частью глобальных информационных потоков, осознавая себя единым целым с экосистемой обитания и информационным полем Земли. Образование должно меняться вслед за скоростью обновления информации и способом ее применения. Обучение и воспитание современного человека сегодня невозможно без использования инновационного инженерного оборудования и новейших исследовательских технологий. Это мощный ресурс развития образования.

В фокусе внимания множества современных образовательных методик оказались прорывные достижения науки и техники, новые навыки и компетенции, современные представления о производственных процессах и работе проектных команд. Область исследований Земли из космоса не стала исключением [Видеокурс].

Обыденные представления о космической отрасли, сложившиеся к настоящему времени, основываются на сильно устаревших знаниях. Современные возможности космической техники, новейшие технологии, несмотря на их потрясающий потенциал для всех областей человеческой деятельности, остаются практически неизвестными для широкого общества и, разумеется, для школьников. Для того, чтобы ликвидировать этот пробел необходимо вести продуманную деятельность по освещению различных аспектов работы с космосом, начиная уже со школы.

Принципиально важной является смена подхода к обучению школьников научно-исследовательской и инженерной деятельности. Ключевым моментом должно стать изменение эпизодов «отбора» избранных школьников для участия в каких-то проектах, конкурсах, соревнованиях на процесс вовлечения всех (большинства) учащихся в механизм решения реальных задач с использованием на практике знаний, полученных в образовательном учреждении. При этом не важно, в какой области образования (основное, дополнительное или предпрофессиональное) эти знания, навыки и компетенции получены.

Основой исследования нашей планеты из космоса являются спутниковые данные, в первую очередь, изображения поверхности Земли, передаваемые со многих спутников, находящихся на различных орбитах [Кравцова 2011]. Возможность создавать проекты, выходящие за границы стереотипов, наблюдать и исследовать природные, техногенные и социальные явления, преодолевать последствия чрезвычайных ситуаций, вести геопространственную бизнес-разведку, проводить мониторинг состояния окружающей среды, помогать проводке судов через ледовые поля, спасать исчезающие виды животных — все это лишь небольшая часть спектра задач, решаемых при помощи анализа и обработки изображений Земли из космоса. Это направление практически универсально и может увлечь





школьников, интересующихся не только географией и астрономией, но и физикой, технологией, информатикой, биологией, историей, общественным знанием, экологией и другими школьными предметами, в зависимости от того, какой аспект исследований находится в приоритете у учащегося.

Доступность технологий спутникового мониторинга сегодня такова, что школьные коллективы, руководимые опытными специалистами, могут почти на равных конкурировать с коммерческими инженерными компаниями. Есть большое количество общественно значимых задач, которые вполне по силам школьным проектным командам [Никитская и др. 2020].

Определяющая часть системы мониторинга нашей планеты — это не только и не столько спутники, но и сообщество пользователей, которые имеют привычку и навыки работы со спутниковыми данными и их использования для прикладных задач в разных отраслях экономики и управления. Очень важным здесь является раннее знакомство с возможностями исследования Земли из космоса с помощью спутниковой съемки и осознание универсальности этой технологии.

Говоря о функциональных направлениях обучения школьников, можно выделить несколько *фокусов внимания*, которые вызывают наибольший интерес как у учеников школ, так и у учителей, и для которых получение, анализ, обработка и практическое применение изображений Земли из космоса являются важными и необходимыми компетенциями.

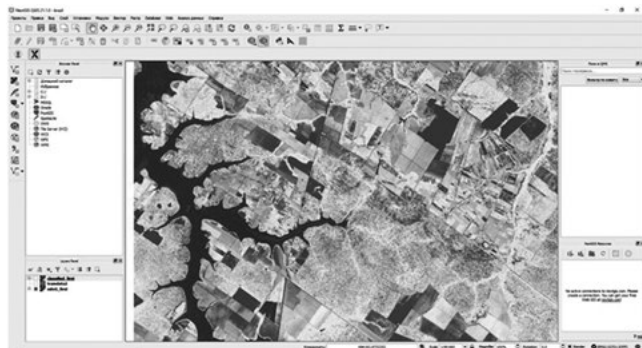
1. Экологический фокус внимания, в котором опорным центром являются спутниковые данные мониторинга поверхности планеты, технологии их обработки и их практическое применение.

Проекты, работы и исследования в области прикладного спутникового мониторинга Земли представляют собой самое обширное поле применения космических технологий в экономической и социальной жизни общества, а потому и наиболее востребованы.

Разнообразие тематик (от оценки площади выгоревших лесов до расчета урожайности на сельхозполях, от выявления

нефтяного загрязнения до анализа состояния тропических лесов) настолько велико, что буквально любой школьник может найти интересующее его направление и сосредоточить свое внимание на том, что ему действительно интересно, осваивая на конкретных примерах методы работы с изображениями Земли из космоса (рисунок 1).

Рисунок 1. Тематическая обработка спутникового снимка (выделение различных типов природно-антропогенных ландшафтов) в программе NextGIS





В качестве примеров экологических проектов могут быть предложены:

- а. Спутниковый мониторинг свалок и мест несанкционированного складирования мусора на территории региона (по выбору).
- б. Оценка динамики развития парковых зон городов (по выбору) на основе космических снимков.
- с. Анализ состояния особо охраняемых природных территорий и выявление нарушений режима ООПТ.
- д. Мониторинг развития дорожной сети региона и ее влияние на хозяйственное освоение территории.
- е. Оценка последствий пожароопасного сезона (на выбранной площади) на основе временных рядов спутниковых снимков.

Практически любой проект этой тематики может работать в научном, предпринимательском или природоохранном ключе, а также представлять собой синтез перечисленных подходов. Например: разработка алгоритмов выявления на спутниковых снимках свалок ТБО представляет собой пратикоориентированную научную задачу, при решении которой можно найти подходы к созданию системы оповещения о возникновении несанкционированных свалок (природоохранная задача) и создать бизнес по информированию граждан о состоянии территории их проживания (предпринимательская задача).

Комплексная работа со школьными проектными командами по экологическим тематикам проводится на ресурсе onduty4planet.com — проектной площадке федеральной программы «Дежурный по планете» (создана при поддержке Фонда содействия инновациям, Роскосмоса, образовательного центра «Сириус» и Сколковского технологического университета). Возможности этой площадки уже с успехом используются во многих образовательных учреждениях [Программа; Проектная площадка].

Взаимодействие и привлечение к проектам [onduty4planet](http://onduty4planet.com) заинтересованных команд и учреждений базируется на нескольких основных принципах:

- взаимная заинтересованность;
- желание развивать направление работы с космическими снимками как на базе учреждения, так и в целях получения новых навыков и компетенций и профориентации самими школьниками;
- принцип добровольности.

Основная «изюминка» проектной площадки — возможность получить для выполнения своего проекта снимки с космического аппарата «Аист-2Д» непосредственно на территорию района работы. Для тех участников, кто только знакомится с космической съемкой, интересен будет спектр проектов, представленных на «Ярмарке проектов» — подразделе площадки,





где школьникам предложены на выбор уже предварительно методически проработанные проекты, которые можно «взять на реализацию».

Процесс вовлечения новых организаций и школьных команд в проектную деятельность на площадке *onduty4planet* продолжается постоянно, это перманентное движение, включающее в себя несколько направлений.

2. Краеведческий фокус внимания. К сожалению, современные школьники в большинстве своем совершенно не представляют себе территорию, на которой они живут. Зачастую, знакомство с районом проживания ограничено лишь привычной рутинной логистикой. А уж знание истории населенного пункта и региона, географических особенностей, экологических закономерностей совсем остается за рамкой интересов. Вместе с тем даже несложные подходы к этой теме с использованием изображений Земли из космоса, позволяют серьезно увеличить интерес молодежи к родным местам, выявляя интересные объекты и особенности территории.

Инженерной компанией «Лоретт» и АНО «Прозрачный мир» в 2021 году был проведен конкурс «Земля из космоса: загадки и разгадки». Основная идея конкурса для команд участников — создать видеоролик, в котором будут проиллюстрированы различные объекты и явления на поверхности нашей планеты: на снимках из космоса и на обычной съемке на месте, раскрывая суть того, что видно на изображениях, сделанных со спутников. Целью конкурса было привлечение внимания к возможностям спутниковой съемки и выявление школьников, интересующихся этими технологиями. Мы получили большое количество прекрасных, самобытных, интересных видеороликов. Даже если участники не использовали возможности изображений Земли из космоса в полной мере, то уж интереса к миру, своей стране и региону, краеведческой любознательности, фантазии и инициативы было предостаточно! Особенно важно, что в конкурсе приняли участие школьные команды со всей страны.

Интересным результатом конкурса стало то, что большинство участников заинтересовалось именно своим регионом. Они постарались найти и проанализировать объекты и процессы, происходящие на знакомой им земле, и значительная часть присланных работ имела яркую краеведческую составляющую. Первое место конкурса получила работа по истории и анализу динамики застройки участка на берегу реки Бейсуг команды из станицы Брюховецкая Краснодарского края (Даниил Гвоздь, Максим Борисенко, Герман Залуцкий).

Иногда объекты и подходы к их изучению были настолько неординарны, что жюри конкурса присуждало проектным командам специальные призы. Например, проект «Новоросийск. Вид из космоса» про Новороссийский элеватор команды МБОУ СОШ №17 города Новороссийска Краснодарского края





(Хаустов Иван, Селезнёва Екатерина, Тулисов Никита, Цыркун Игорь, Якунин Андрей) — за привлечение интересных исторических аэрофотоснимков и работу с другими историческими материалами. Или видеоролик «Уральский Марс» (Троицко-Байновское месторождение огнеупорной глины) команды «ГЕОпышки» из города Верхняя Пышма Свердловской области (Кучин Захар, Ткач Данил) — за выбор интересного объекта, потенциал рассказа о котором еще далеко не исчерпан.

3. Инженерный фокус внимания. Навыки работы с аппаратно-программными комплексами (АПК) приема спутниковых данных («Лоретт», «Лентикюларис»), а особенно с инженерными конструкторами («Link2Space», «Copter4Space»), которые могут быть собраны учащимися своими руками, позволяют увидеть и освоить инженерные и IT-технологии «изнутри», принимая непосредственное участие в конструировании, производстве, сборке, управлении, программировании, применении данных (рисунок 2).

Логично поместить такое оборудование в основу, как «стержень» изучения ряда школьных предметов, базируясь на котором раскрываются новые компетенции инженерных специальностей (в нашем примере — космической отрасли), а школьники непосредственно взаимодействуют с профессиональным оборудованием, принимая участие в решении практических прикладных задач, в том числе и в интересах своего региона, страны, мира. Инженерный конструктор в межпредметном образовательном процессе — пример современного оборудования, которое, к тому же, тесно включено в цифровые оболочки работы с большими данными, являясь комплексом по приему и обработке спутниковых данных. Одна из возможностей работы с конструктором заключена в связи разных стадий работы с ним с поурочной деятельностью учащихся (рисунок 3).

В этом направлении максимально интересен урок технологии, в рамках которого можно с помощью различных модулей освоить все стадии работы: от конструирования станции приема до получения и обработки спутниковых данных в режиме реального времени и применения полученных результатов в интересах поставленной тематической проектной задачи.

Еще один пример работы с оборудованием — это совмещение уроков по проектной деятельности и другим предметам в рамках одной концептуальной идеи. Это повышает интерес к изучаемым материалам, а также является базисом для более глубокого понимания смежных предметов: астрономии, географии, биологии, математики и проектной деятельности. К примеру, согласно методике, предложенной на Летней школе для педагогов 2020 «Космос в регионы» на базе Физтехлицея им. П. Л. Капицы (организаторы ООО «Лоретт», Физтехлицей им. П. Л. Капицы и Фонд Физтехшкол) слушателями школы Акимовым В. Д. и Павловым В. А., на уроках информатики по курсу школьной



Рисунок 2. Сборка инженерного конструктора «Link2Space» участниками финала программы «Де-журный по планете-2020»



Рисунок 3. Работа школьников с инженерным конструктором «Link2Space»



программы дети смогут изучать основные алгоритмы попиксельной обработки и анализа изображений, полученных со спутника.

В школах с профильными классами можно совмещать уроки проектной деятельности с уроками информатики. Например, перечисленные в таблице 1 темы в разных предметах учащиеся 7 класса проходят примерно в один период времени (начало февраля), что позволяет создать комплексный блок уроков (по академическому часу каждого предмета) на один учебный день, где с помощью конструктора или доступа к нему, а также с использованием открытых источников геопространственных данных и космических снимков школьники будут осваивать новый материал по перечисленным темам.

Таблица 1. Темы уроков в 7 классе, позволяющие спроектировать урок с использованием открытых источников геопространственных данных и космических снимков

Предмет/ время	Изучаемая тема	Пример использования
География (2 часа/нед) Требуется 1 час	Северная Америка: географическое положение и рельеф	Знакомство с материком на основе низкодетальной космической съемки и сравнительного анализа карт атласа, определение очертаний береговой линии, дешифрирование крупных форм рельефа. Темы для повторения: план и карта; масштабы карт; основы картографических изображений. Для углубленного изучения: понятие о зоне приема станции в режиме реального времени, сравнительный анализ визуального распознавания крупных форм рельефа на разных материках
Информатика (2 часа/нед) Требуется 1 час	Обработка и создание растровых изображений	Получение космического снимка в режиме реального времени на приемную станцию. Получение растрового изображения снимка и его распечатка
Физика (2 часа/нед) Требуется 1 час	Воздушная оболочка Земли. Атмосферное давление на разных высотах	Зависимость атмосферного давления от метеорологических условий; неравномерность распределения атмосферного давления по поверхности Земли: области высокого и низкого атмосферного давления. Определение областей различного атмосферного давления по движению воздушных масс и перемещению облаков по рядам космических снимков
Технология (2 часа/нед) Требуется 2 часа	Технология ручной обработки металлов и искусственных материалов	Построение чертежей. Изготовление комплектующих из металла и пластика с применением ручной обработки (распиловка, сверление) — второй этап сборки конструктора
Геометрия (2 часа/нед) Требуется 1 час	Соотношение между углами и сторонами треугольника. Сумма углов треугольника	Задачи на расчет элементов треугольников в контексте расчетов, связанных с работой наземной станции, планирования и анализа космической съемки. Углы в системе «приемная станция-спутник-объект съемки». Оценка размеров и ориентации объектов по космическим снимкам. Демонстрация соотношений между сторонами и углами треугольника на примере равноплечных рычагов управления роботом-манипулятором станции «Лоретт»



В современных реалиях важно сочетание офлайн и онлайн форматов обучения (к настоящему времени успешно реализуемое компанией «Лоретт»), позволяющее создавать уникальную распределенную систему работы, когда к идущим на площадке с оборудованием проектам и занятиям могут присоединяться и полноценно работать участники из других регионов. Помимо этого, уже существующая и постоянно расширяющаяся сеть наземных станций приема спутниковых данных (станции «Лоретт» установлены в Калининграде (Музей Мирового океана), Калуге, Южно-Сахалинске, Пскове (Кванториумы), Сургуте (СурГУ), Уфе, Орле (региональные центры работы с одаренными детьми), Сарове, Санкт-Петербурге и др.) позволяет участникам из разных точек нашей страны дистанционно в режиме реального времени принимать данные пролетающих спутников над местами установки станций, получать космические снимки и далее работать с ними (рисунок 4).

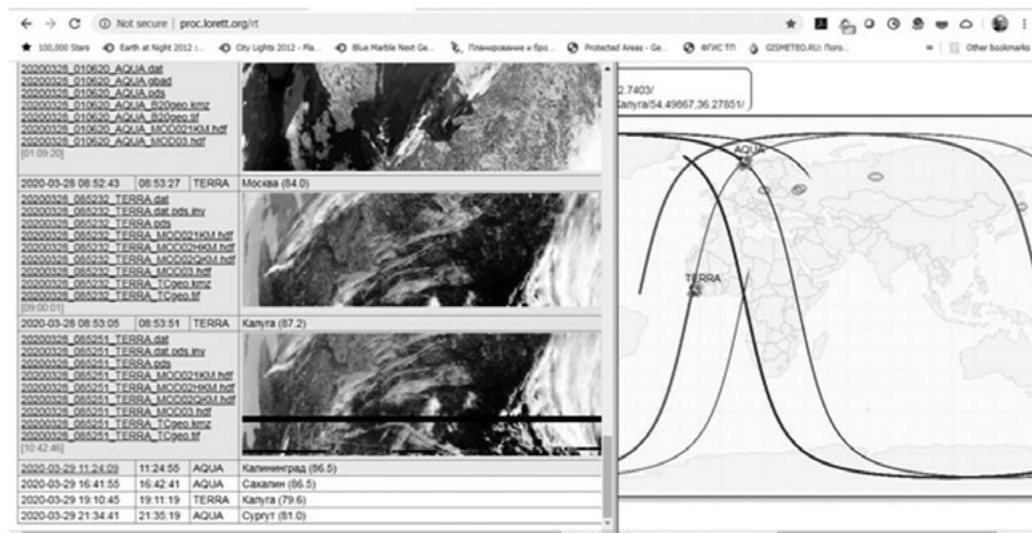


Рисунок 4. Интерфейс программы приема спутниковых снимков с сети станций «Лоретт»

Для вовлечения школьников в космическую тематику и возвращения интереса к проблемам освоения космоса необходима комплексная и продуманная программа синергии образовательной, производственной и просветительской деятельности.

Привлечение консорциума профильных вузов, заинтересованных в мотивированных абитуриентах, к совместной проектной работе со школьниками может немало способствовать этому процессу. Могут формироваться разновозрастные проектные команды с функционирующей «вертикалью наставничества», где в долгосрочных проектах участники, поступая в вузы, не прекращают работу над проектом/идеей и выступают в роли тьюторов для младших товарищей по работе.



Функционирование любого образовательного процесса невозможно без полноценной подготовки педагогических кадров. Заинтересованные учителя, которые хотят и умеют применять современное оборудование и технологии на своих уроках – ценнейший ресурс и необходимое условие успешного знакомства школьников с новейшими возможностями исследований Земли из космоса.

Особенно важным представляется объединение для этой цели ресурсов учителей школ, а также центров технологической поддержки образования и лучших специалистов вузов.

Итак, школьное образование должно давать детям возможность работать на современном инженерном оборудовании, с использованием новых технологий и освоением новых навыков, с пониманием того, что профессии будущего сейчас закладываются прямо на наших глазах. Необходимо научить школьников работать в коллективе, поскольку сейчас практически все задачи решаются в кооперации, дать возможность расширить свои горизонты, поучаствовать в решении (а может, и найти решение) сложных реальных задач, показать увлекательную перспективу космических исследований для жизни на Земле. **www**



Литература:

Видеокурс – Видеокурс «Современные технологии в преподавании школьной географии. Использование изображений Земли из космоса» на платформе «Фоксфорд». Режим доступа: https://foxford.ru/teacher/courses/791/landing?utm_campaign=geography&utm_content=letter&utm_medium=email&utm_source=nikitskaya

Кравцова 2011 – *Кравцова В. И.* Космические снимки и экологические проблемы нашей планеты. Книга для детей и их родителей. М.: ИТЦ «СКАНЭКС», 2011. 254 с.

Никитская и др. 2020 – *Никитская К. Е., Гершензон О. Н., Дорофеева М. В.* Изображения Земли из космоса в проектной деятельности школьников // Актуальные вопросы и инновационные технологии в развитии географических наук. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2020. С. 193–196.

Программа – Программа «Дежурный по планете». Режим доступа: <https://www.spacecontest.ru/>

Проектная площадка – Проектная площадка программы «Дежурный по планете». Режим доступа: <https://onduty4planet.com/>



Под окном и опекой святил науки

Under the eye and tutelage of the luminaries of science

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос развития научно-исследовательской деятельности школьников и учителей Якутии при поддержке Академии наук Республики Саха (Якутия) и ученых региона.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, экспедиции, учитель, наука, научно-исследовательская деятельность школьников, республика Саха (Якутия)

Abstract. This article discusses the issue of the development of research activities of schoolchildren and teachers in Yakutia with the support of the Academy of Sciences of the Republic of Sakha (Yakutia) and scientists of the region.

Keywords: research activities, expeditions, teacher, science, research activities of schoolchildren

Роль образования в развитии страны невероятно возросла за последнюю четверть века. Из века соревнования в области техники, технологии, торговли мы переходим в век соревнования идей. Если есть достаточное количество образованных людей, то любые новинки, любые ноу-хау достижимы для всех. И это чрезвычайно важно: за считанные месяцы они, благодаря невиданным темпам научно-технического прогресса IT-технологий, превращаются в нашу обыденность.

Образованность людей — ключ к суверенному будущему. А для нас в Республике Саха (Якутия) это особенно важно: мы живем в условиях тяжелого северного климата и без особого подхода, научного подхода невозможно не только развиваться, но и жить в современном мире. Нам не только важно развиваться, строить и создавать уникальные объекты инженерной мысли, но крайне важно сохранить уникальную, хрупкую северную природу, что без науки и образованного человека невозможно.

Все предпосылки развития у нас имеются, ибо наша история доказывает это. Из малограмотного народа в начале XX века мы сегодня стали одним из лидеров в производстве, образовании и науке, культуре и искусстве. Мы генетически тяготеем и склонны к наукам и образованию. И этим грех не воспользоваться.

Наша республика в 90-е годы XX века переживала новый виток своего развития. Под руководством национального



**Семенов
Юрий Иванович,**

Академии наук Республики Саха (Якутия),
руководитель Научно-образовательного центра, Якутск,
Республика Саха (Якутия)

e-mail:

yra_semen1109@mail.ru

**Yury
Semenov,**

Director of the Scientific and Educational Center, Yakutsk, Republic of Sakha (Yakutia)



М. Е. Николаев, первый президент Якутии на открытии Академии наук Якутии, 1994 г.

лидера М. Е. Николаева, творческая интеллигенция и народ смогли создать новую республику. И одним из гениев того времени стало решение создать Академию наук Республики Саха (Якутия).

На первом общем собрании Академии наук Республики Саха (Якутия) в феврале 1994 года первый Президент Республики Саха (Якутия) М. Е. Николаев, инициатор создания Академии наук, произнес: «Мы как практическую задачу поставили формирование нового облика республики, его прорыв в цивилизованный и развитый мир — осуществлению этой стратегической цели должна предшествовать серьезная работа по подготовке кадров. Мы эту работу начали в школах, принята концепция обновления и развития национальных школ, отражена целостная система ее обновления, серьезные сдвиги происходят и совершенствуется система подготовки высококвалифицированных кадров в Якутском государственном университете и других высших учебных заведениях. Мы обязательно должны ввести критерии оценки подготовки учащихся, специалистов высшей квалификации на всероссийском и международных стандартах. И мы тут возлагаем большие надежды на Академию наук Республики Саха (Якутия). Пусть в Якутске, Мирном, Алдане, Нерюнгри, Чурапче, Олёкминске, Сунтаре, Майе, Вилюйске и других улусах откроются школы наших академиков, докторов наук. Пусть одаренные дети с самого начала попадут под око и опеку святил науки и сами становятся со временем личностью на научном небосклоне. Надо это сделать национальным движением, академики имеют свои научные школы, своих поклонников, своих последователей».

Благодаря ученому миру, выдающемуся академику В. П. Ларионову и его последователям была создана уникальная система: научно-социальная программа «Шаг в будущее». Все ученые республики стали волонтерами программы: так, они проехали все уголки необъятной Якутии с лекциями и семинарами, призывая учителей заниматься исследовательской деятельностью с учениками, разрабатывать уникальные проекты, реализовывать самые интересные задумки в жизнь.

Благодаря поддержке М. Е. Николаева, ректора Якутского государственного университета, президента Академии наук Республики Саха (Якутия) В. В. Филиппова, организаторскому таланту и гению В. П. Ларионова и множеству ученых Якутии, трудолюбию и упорству учителей республики, сегодня научно-социальная программа «Шаг в будущее» является национальным движением привития навыков исследовательской деятельности учащимся школы, движением подготовки будущих ученых, интеллигенции республики.

О важности научного, исследовательского подхода в обучении, подготовки будущих ученых со школьной скамьи говорили первый русский академик М. В. Ломоносов («Университет



М. В. Ломоносов



без гимназии что пашня без семян») и основатель Сибирского отделения АН СССР, Новосибирского Академгородка, академик М. А. Лаврентьев. 18 октября 1960 года в газете «Правда» он опубликовал статью «Молодым — дорогу в науку», где он пишет: «Подготовка будущих ученых должна быть в центре внимания педагогов уже в средней школе. Чем раньше молодежь будет приобщаться к науке, тем быстрее и полнее будет отдача. Уже в средней школе надо развивать рвение к науке, технике, изобретательству, отбирать тех, кто проявит особый интерес к этому делу. Исключительно благородна роль скромных тружеников средней школы — учителей, которые умеют прививать своим питомцам любовь к тому или иному предмету. Между тем известно, что многие учителя ориентируются на средний уровень знаний... Следует организовать инспекционные поездки по местным школам работников высшей школы, Академии наук, опытных учителей... Необходимо стимулировать поездки ведущих ученых... в различные города и республики для чтения там циклов лекций, проведения семинаров...».

И в нашей республике были пионеры научно-педагогической деятельности в школе. Еще в 20–30 годах XX века вилюйский учитель П. Х. Староватов начал работу по организации первых школьных экспедиций-походов по родному краю, во время которых были собраны уникальные материалы по географии, геологии и биологии республики. В начале 1930-х годов начали свою плодотворную деятельность в Сунтаром и Нюрбинском улусах выдающиеся учителя Г. Е. Бессонов и Б. Н. Андреев. Г. Е. Бессонов для сбора учебного и научного материала со своими учениками-юннатами совершал дальнейшие походы по родному краю, проводил интересную исследовательскую работу на пришкольном участке и в живом уголке школы.

Замечательная идея раннего приобщения детей к научно-творческой деятельности, углубленному изучению физико-математических дисциплин родилась у сельского учителя М. А. Алексеева в глухом таежном селе Далыр Верхневилуйского улуса в 1950-е годы XX века. В своей педагогической деятельности он много общался и обменивался опытом с выдающимися академиками и учеными из Новосибирского Академгородка и, основываясь на их примере, руководствуясь интуицией и знаниями, создавал школьные лаборатории, кружки исследователей, создавал вместе с детьми, как соратниками, партнерами и лаборантами, различные оборудования, даже прототип дизельной электростанции. Михаил Андреевич смог сделать триаду «учитель-ученый-ученик».

Он развенчал прежние представления о косности и инертности северного человека, о его неспособности быстро приобщаться к современному научно-техническому прогрессу. За все годы обучения он и его коллеги в селе Верхневилуйск воспитали более 50 кандидатов и докторов наук.



М. А. Лаврентьев
со студентами



П. Х. Староватов, Герой
Труда СССР, учитель-краевед Якутии



Народный учитель СССР
М. А. Алексеев с учениками



Великие дела М. В. Ломоносова, М. А. Лаврентьева, П. Х. Староватова, М. А. Алексеева, Г. Е. Бессонова, Б. Н. Андреева, заветы первого Президента Республики Саха (Якутия) М. Е. Николаева реализуются в Академии наук Республики Саха (Якутия).

Член-корреспондент РАН, академик Академии наук Республики Саха (Якутия) Н. Г. Соломонов со своими учениками, коллегами и учеными-энтузиастами с начала 1990-х годов организуют по всей республике Комплексные научно-исследовательские экспедиции школьников. Так, наиболее известными стали экспедиции школьников: «Эллэйаада» в Хангаласском улусе; «Верхоянье-Полюс холода» в Верхоянском районе; «По следам Р. К. Маака» в Верхневилуйском улусе; «Бивень» в Таттинском улусе, «Уунэйис» в Амгинском улусе и другие.

С 2019 г. Академией наук Республики Саха (Якутия) организуются Комплексные научно-исследовательские экспедиции школьников — «Школа Н. Г. Соломонова». Ключевой идеей данных экспедиций является практическое исследование родного края, участие на полноправной основе школьников и педагогов в многолетних экспедициях ученых, сбор уникального материала по истории, культуре и природе республики.

Тематика экспедиционных исследований охватывает такие области, как геология, экология, биогеохимия, гидрология, история, фольклор, этнография, археология и другие. Экспедиция становится центральным звеном образовательного процесса, освоением теоретических знаний на практике.

Так, в 2019 году экспедиции проводились на базе Тунгюлонской СОШ имени А. С. Шахурдина Мегино-Кангаласского района, Кресть-Хальджаской СОШ имени Героя Советского Союза Ф. М. Охлопкова Томпонского района, Тит-Арынской СОШ имени Г. В. Ксенофонтова Хангаласского района, Бердигестяхской СОШ имени А. Осипова Горного района, Ытык-Кюельской СОШ №1 имени А. И. Софронова Таттинского улуса, Верхоянской СОШ имени М. Л. Новгородова Верхоянского улуса, Тит-Арынской СОШ имени Г. В. Ксенофонтова Хангаласского района, Борогонской СОШ Вилуйского района и т. д.

Начало подготовки к экспедиции происходит в январе-марте ежегодно. Учителя и учащиеся проходят теоретический курс по методике предстоящих исследований от ведущих ученых и научных руководителей экспедиции на базе Академии наук Республики Саха (Якутия).

Главными научными руководителями экспедиций Академии наук Республики Саха (Якутия) являются Григорьев Юрий Михайлович, главный ученый секретарь Академии наук Республики Саха (Якутия), д.ф.м.н., профессор, действительный член Академии наук Республики Саха (Якутия); Матвеев Андрей Иннокентьевич, заведующий лабораторией обогащения





полезных ископаемых ИГДС СО РАН им. Н. В. Черского, д.т.н., действительный член Академии наук Республики Саха (Якутия) и Исаев Аркадий Петрович, главный научный сотрудник ИБПК СО РАН, д.б.н.

Опыт работы школьных экспедиций показывает, что совместная работа школьников, учителей, ученых может дать серьезные результаты по изучению природы родного края, в первую очередь, по биологии, географии, палеонтологии, истории и этнографии. Участие в экспедициях ученых способствует выбору направлений исследований, подбору наиболее объективных, подходящих к конкретным условиям методик исследований, более тщательной обработке собранного материала и аналитической оценке полученных результатов. Непосредственное общение школьников и учителей с учеными в процессе общей деятельности повышает уровень их научно-исследовательской работы и научной подготовки, прививает культуру научного подхода к жизни. Наука получает большое количество «глаз», «ушей», «рук» и единомышленников, с помощью которых собирает большое количество материалов для исследований. Естественно, ученый человек теряет большое количество времени и сил в подготовке школьников и учителей, чтобы научить их проводить исследования. Однако, при этом ученый находит и готовит себе будущих помощников, студентов и преемников. Многие участники экспедиций становятся в последствии учеными и продолжают школьные исследования на протяжении жизни. Еще большее значение школьные экспедиции имеют для воспитания учащихся, развития любви к родному краю и чувства ответственности за сохранение его экологической целостности и чистоты. Работа в составе комплексной экспедиции вырабатывает у ребят чувство дружбы, коллективизма, и, самое главное, восприятие окружающей среды как целостной системы.

В экспедиционной среде вырабатывается чувство взаимовыручки и преемственности работ, некоторые темы изучаются годами. Такая перспективность возможна только в условиях школьных экспедиций, деятельность которых продолжается в течение многих лет.

Итогом экспедиций становятся не только научные работы ребят, ученых и педагогов, но и целые открытия. Так, школьники-участники экспедиции в «Элэйаада» в Хангаласском улусе под руководством академика Н. Г. Соломонова и учителя-энтузиаста П. Р. Ноговицына открыли множество видов эндемиков, нашли 14 видов редких исчезающих растений, описали более 484 видов растений. А в 2006 году на стоянке Куллаты был найден уникальный костяной нож с каменными вкладками (предположительно неолит). Изучая этот нож, Эверестов Афоня проделал эксперимент по технике изготовления такого ножа и внес свой вклад в науку.





Проблему сохранения исторических памятников на примере стоянки Куллаты поднял Титов Слава, изучив данный вопрос на высоком научном уровне.

Школьники Верхоянского улуса выявили новые для Яно-Индигирского флористического района и Якутии виды лишайников.

Учащиеся Вилюйской, Усть-Алданской, Якутской экспедиции под руководством Ю. И. Семенова с 2019 года создают Научно-образовательные центры в школах — это комплексы выставочных экспонатов и интерактивных систем, лабораторий для научно-исследовательской и познавательной деятельности учителей и учащихся. Композиции и материалы центра собираются во время экспедиций. Имея уникальные экспонаты для исследования, центр позволит популяризировать научную деятельность как учителей, так и учеников.

Когда создавался дизайн и концепция центра МБОУ «Бейдигинская СОШ» Усть-Алданского улуса, коллектив школы совместно с НОЦ Академии наук Республики Саха (Якутия) тщательно изучали опыт музеев, научных центров и разработали собственную идею. По задумке часть школы должна преобразоваться в научный мир. Дизайн стен, витрин, кабинетов оформлен в научно-популярном стиле и рассказывает о строении Земли и ее месте в космическом пространстве, о составе геосфер и движениях литосферных плит, о многообразии геологических процессов в недрах Земли, о минералах и горных породах, о полезных ископаемых и способах их разведки и добычи, об эволюции биосферы и о многом другом. Благодаря Целевому фонду будущих поколений Республики Саха (Якутия) коллектив школы смог сделать ремонт и обустроить витрины, стенды, обучить кадры, а при поддержке Академии наук Республики Саха (Якутия) провести экспедиции школьников и собрать первые материалы для центра: артефакты мамонтовой фауны, различные горные породы и минералы Якутии.

Большой вклад в обогащение фондов центра внес И. И. Колодезников, доктор геолого-минералогических наук, профессор, действительный член Академии наук Республики Саха (Якутия), заслуженный геолог Республики Саха (Якутия), президент Академии наук Республики Саха (Якутия) (2008–2019 гг.), Почетный гражданин Республики Саха (Якутия). Он подарил огромную коллекцию минералов, горных пород, книг, свои научные труды, технический инвентарь геолога.

Благодаря созданию центра, учителя и учащиеся Усть-Алданского улуса имеют возможность увидеть уникальные артефакты истории, мамонтовой фауны, исследовать структуру и содержание горных пород, заниматься наукой. Ежегодно фонды будут наполняться новыми материалами по итогам экспедиций, создаваться новые стенды и макеты живой природы для





дальнейших исследований и использования на уроках в качестве наглядных пособий.

Второй Научно-исследовательский центр открылся при Якутской городской национальной гимназии 12 февраля. Среди научных экспонатов центра бедренная кость и позвоночник мамонта, переданный Отделом изучения мамонтовой фауны Академии наук Республики Саха (Якутия) (руководитель А. В. Протопопов, д.б.н.) для изучения детьми и педагогами гимназии, а также интересные минералы и горные породы. С этого года активно начнет работать Научно-исследовательский клуб гимназии под названием «Кварк». Члены клуба будут исследовать экспонаты и мамонтовые кости, а в летнее и осеннее время организовывать научные экспедиции с учеными Академии наук Республики Саха (Якутия).

Впереди открытие подобных центров в 10 базовых школах Академии наук Республики Саха (Якутия) и организация комплексных научно-исследовательских экспедиций школьников.

Также в рамках работы Научно-образовательного центра Академии наук Республики Саха (Якутия) осуществляется деятельность, направленная на повышение интеллектуального потенциала педагогического сообщества республики на основе обучения в Академии наук Республики Саха (Якутия), стимулирования научно-исследовательской деятельности педагогов. Академики и ученые Академии наук Республики Саха (Якутия) в течение года проводят различные семинары, курсы повышения квалификации. Только в 2020 году проведено 15 актов лекций, в том числе акты лекции академика Е. М. Махарована тему «Проблема модернизации современного общества (Россия)», академика Н. Г. Соломонова, на тему «История организации комплексной научно-исследовательской экспедиции «Эллайаада», академика В. В. Лепова «Обеспечение целостности и повышение ресурса технических систем в экстремальных условиях Севера и Арктики», академика И. Е. Егорова «Математика и ее приложения в различных науках» и других.

До начала ограничений, связанных с пандемией, было большое количество выездов в улусы. В Таттинском, Амгинском, Намском, Нюрбинском, Вилуйском, Горном, Абыйском, Аллайховском, Мегино-Кангаласском, Чурапчинском улусах прошли Дни науки в 2020 году. Одними из самых интересных лекций стали занятия З. В. Бадмаева, к.т.н., доцента по теме «Технические системы АПК» и В. Е. Тимофеева, с. н. с., к.ф.-м.н. на тему «Якутские приборы в космосе».

Традиционно большой интерес вызывают лекции по естественным наукам. Так Н. М. Соломонов, н. с. лаборатории прикладной зоологии НИИПЭС СВФУ им. М. К. Аммосова читал ряд лекций на тему «Происхождение и экология человека от древности до наших дней», А. В. Протопопов, д. б. н., руководитель отдела изучения мамонтовой фауны Академии наук



Ю. И. Семенов, руководитель НОЦ Академии наук РС(Я)



Академик Е. М. Махаров с аспирантами



Республики Саха (Якутия) провел актовые лекции по теме «Палеоэкологические исследования условий обитания мамонтовой фауны в плейстоцене и голоцене на территории Якутии».

В целом на актовых лекциях ученых и академиков присутствовали 5897 слушателей в Якутии.

Большая работа проводится по организации научно-методических семинаров, курсов повышения квалификации. Переход на дистанционный формат позволил проводить курсы без ограничений в пространстве и охватить всю Россию, также принимали участие слушатели из США, Аргентины и Чили. Особый интерес у педагогов вызывают курсы по освоению методики научного исследования в определенных областях. Самыми популярными оказались курсы по следующим областям науки:

- 316 человек прошли курсы по биологии (в том числе энтомологии, орнитологии, ихтиологии, гидробиологии). Руководители: Исаев Аркадий Петрович, д.б.н., г.н.с., и.о. заведующего лаборатории экосистемных исследований холодных регионов ИБПК СО РАН; Владимирцева Мария Всеволодовна, к.б.н., н.с. лаборатории зоологических исследований ИБПК СО РАН; Попов Анатолий Анатольевич, к.б.н., н.с. лаборатории экосистемных исследований холодных регионов ИБПК СО РАН; Вшивкова Татьяна Сергеевна, Ph.D., с.н с. лаборатории пресноводной гидробиологии ФНЦ Биоразнообразия ДВО РАН.
- 167 человек прошли курсы по физике. Руководители: Козлов Владимир Ильич, к.ф.-м.н., в.н.с. лаборатории радиоизлучений ионосферы и магнитосферы ИКФИА СО РАН; Григорьев Юрий Михайлович, д.ф.-м.н., главный ученый секретарь Академии наук Республики Саха (Якутия).
- 258 человек прошли курсы по истории и краеведению. Руководители: Семенов Юрий Иванович, н.с. НОЦ Академии наук Республики Саха (Якутия), Попов Василий Васильевич, заведующий отделом археологии и этнографии Якутского государственного объединенного музея истории и культуры народов Севера им. Ем. Ярославского; Барахова Марианна Егоровна, специалист по экспозиционно-выставочной деятельности музея государственности РС(Я) им. П. А. Ойунского.
- 67 человек прошли курсы по психологии и педагогике. Лекторы: д.психол.н., профессор, член-корр. РАО Веракса А. Н., к.п.н., доцент кафедры ДО ПИ СВФУ Дедюкина М. И., к.п.н., доцент кафедры ДО ПИ СВФУ Иванова М. К., н.с. НОЦ Академии наук Республики Саха (Якутия) Семенов Ю. И.

Одним из важнейших направлений деятельности в области подготовки кадров высшей квалификации в Академии наук Республики Саха (Якутия) является научно-методическое сопровождение аспирантов и реализация проекта





«100 аспирантов-педагогов». Так, по проекту 17 педагогов республики обучаются в аспирантуре Института стратегии развития образования РАО в г. Москва. 12 соискателей проходят обучение и проводят диссертационные исследования в Научно-образовательном центре Академии наук Республики Саха (Якутия).

Не остается в стороне и издательская деятельность. Только в 2020 году под руководством Научно-образовательного центра издано 5 учебно-методических пособий для учреждений дошкольного образования, 2 пособия для общеобразовательных школ, 3 методических издания для вузов, 3 сборника статей педагогов Якутии. Сотрудниками НОЦ опубликованы 12 статей, индексируемых в Scopus, ВАК, РИНЦ, получены 2 свидетельства о регистрации базы данных в Федеральной службе по интеллектуальной собственности. Соискателями ученой степени кандидата наук опубликовано 27 статей в журналах, рецензируемых ВАК.

В рамках соглашения Академии наук Республики Саха (Якутия), Факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова и Педагогического института СВФУ им. М. К. Аммосова в феврале 2020 года началось лонгитюдное научное исследование по изучению психологического портрета современного ребенка в динамично меняющемся цифровом мире. Изучение направлено на получение знаний об индивидуально-психологических и возрастно-психологических особенностях современных детей для выработки эффективных инструментов их гармоничного развития и полноценного раскрытия их потенциала для успешной жизни. Имеющийся сегодня инструментарий и методы воспитания детей были выработаны более 50 лет назад, комплексных лонгитюдных исследований в области изучения детства практически не проводилось в России.

В 2020 году начался процесс апробации комплекса психологических методик, предназначенных для индивидуальной психологической диагностики детей дошкольного возраста (когнитивного и эмоционального развития). Комплекс методик был сформирован на основании результатов многочисленных отечественных и зарубежных научных исследований. Проведенные исследования показали, что методики дают статистически значимый прогноз таких аспектов дальнейшего развития ребенка, как готовность к школьному обучению, академические достижения, развитие навыков эффективного взаимодействия, жизненного планирования и других.

Апробированные на выборке более 1000 русскоязычных детей методики были переведены на якутский язык и адаптированы в Якутии. В будущем методики будут доступны для использования психологами для комплексной психологической диагностики детей дошкольного возраста.

Выработка норм позволит определять уровень развития невербального интеллекта, когнитивной саморегуляции и



Никита Гаврилович
Соломонов,
член-корреспондент РАН





эмоционального развития детей относительно других детей того же возраста и пола. Это позволит выстраивать индивидуальные планы психолого-педагогической работы, позволяющей максимально раскрыть потенциал каждого ребенка.

В начале 2020 года более 20 психологов детских садов Якутии прошли обучение по использованию методик в Академии наук Республики Саха. Научно-методическим руководством исследованиями в Якутии занимаются ученые Педагогического института СВФУ им. М. К. Аммосова М. К. Иванова и М. И. Дедюкина. Общее руководство исследованиями в Якутии осуществляет Ю. И. Семенов, руководитель НОЦ Академии наук Республики Саха.

С начала марта успешно приступили к диагностике детей в 14 дошкольных образовательных учреждениях (в г. Якутск, а также в Амгинском, Горном, Вилуйском, Сунтарском, Среднеколымском и Кобяйском улусах). В период с февраля по конец марта было проведено более 1500 индивидуальных диагностических встреч с детьми, в рамках которых получена информация об актуальном развитии интеллекта и навыков когнитивной саморегуляции у детей.

Параллельно в рамках работы с родителями было получено более 700 заполненных анкет, которые раскрывают особенности практик и ценностей семейного воспитания, факторов развития детей (таких как время нахождения ребенка с электронным устройством, посещение дополнительных занятий и т. д.), а также установок родителей относительно векторов развития детей дошкольного возраста.

Во время визита специалистов МГУ им. М. В. Ломоносова под руководством А. Н. Веракса, член-корр. РАО, д.психол.н., профессора, была проведена экспертиза качества образовательной среды и процессов взаимодействия между педагогами и детьми в части детских садов. Полученные данные планируется сопоставить с особенностями развития детей и сформулировать рекомендации для каждой конкретной группы детского сада.

На данный момент ведется работа по качественному и количественному анализу полученных данных, что позволит определить факторы, которые способствуют гармоничному психическому развитию детей. В дальнейшем результаты проведенной работы будут полезны для планирования и организации процессов обучения и воспитания детей в семье и в детском саду.

Так, научное исследование выработает практические рекомендации для воспитателей и психологов детских садов, которые смогут их применять для развития каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

В целом деятельность Академии наук Республики Саха (Якутия) в области пропаганды научно-исследовательской





деятельности, подготовки кадров высшей квалификации направлена на всестороннюю образованность населения — главную опору нации. Ведь задача интеллигенции — донести это понимание до народа и главного врага образованности — фейков в СМИ и различных социальных сетях. А ответственность интеллигенции — предотвратить зомбирование населения, понимая, что главным национальным достоянием России, главным ее ресурсом является интеллект нации, ее образованность. **МР**



Литература:

Боесков 2007 – *Боесков Г. Г.* Млекопитающие мамонтовой фауны на территории природного парка «Ленские столбы» // Природный парк «Ленские столбы»: прошлое, настоящее и будущее: Сборник научных трудов. Якутск, 2007. С. 56–62.

Мочанов, Федосеева, Аргунов 1992 – *Мочанов Ю. А., Федосеева С. А., Аргунов В. Г.* Проект организации национального природного парка «Ленские столбы». Новосибирск, 1991–1992. Т. П. С. 98–123.

Опыт организации... 2008 – Опыт организации научно-исследовательской экспедиции учащихся в Якутии. Вестник ЯГУ, 2008, том 5 №3 С. 28–35.

Соломонов 2001 – *Соломонов Н. Г.* Эколого-биологическое образование в школах РС (Я) (история и современность) II Состояние и перспективы развития химико-биологического образования в Республике Саха (Якутия). Якутск, 2001. С. 39–43.



Международная исследовательская школа в Якутии



Метод целевых заданий в советском детском саду Часть 1. Основы и принципы работы по системе целевых заданий

The target assignment method in the Soviet pre-school Part 1. Basics and principles of work on the target assignment system

Метод целевых заданий в советском детском саду:

труды объединенной комиссии Педстудии НКП и Кабинета по дошкольному воспитанию МОНО под руководством Н. М. Шульмана / под ред. Л. Э. Иоффе, Р. Э. Орловой, Ц. М. Раппо и Н. М. Шульмана. М.: Работник просвещения, 1930. 248 с.

Материал подготовлен
А. С. Обуховым.

В статье используются
фотографии детских
садов СССР 1920-30-х
годов

Аннотация. Представляем архивный текст, который интересен и с исторической, и с методической точек зрения. С одной стороны, можно увидеть, насколько все, что было связано с обучением и воспитанием раннего возраста, обсуждалось исключительно в контексте классовой борьбы пролетариата с буржуазией. При этом дети рассматривались как проводник «правильных идей» в «несознательные семьи». По этому тексту видно, что сфера образования – сфера идеологическая. Читая, важно подумать, насколько мы далеко ушли от этого или просто сменили идеологию, и образование (в том числе дошкольное) продолжаем рассматривать как пространство индоктринации. Только важно помнить, что «идеи сверху» могут довольно быстро диаметрально противоположно поменяться. С другой стороны, когда речь переходит на конкретную методику работы, здесь появляются довольно универсальные моменты, некоторые из которых актуальны и продуктивны и в наше время, спустя почти сто лет. Различие во многом произошло по «водоразделу» отношения к самостоятельности ребенка. В данном тексте под самостоятельностью понимается присвоение и осуществление «правильной» цели, которая находится в «утвержденном» и «правильном» векторе. Сейчас под самостоятельностью в литературе стало обсуждаться другое – реализация собственных идей детьми. Хотя мы часто видим, что интенционально идеи продолжают реализовываться на практике именно в русле подходов 1930-х годов, как это здесь написано. Рекомендуем познакомиться с текстом, взяв из него то, что посчитаете ценным, или осознав, почему и как стоит делать по-другому.

Ключевые слова: детский сад, метод проектов, целевые задания, привитие навыков, детский коллектив, групповые занятия, свободная деятельность



Abstract. This archival text is interesting both from the historical and methodological points of view. On the one hand, especially at the beginning, one can see how much everything related to early education and upbringing was discussed exclusively in the ideological context of the class struggle of the proletariat against the bourgeoisie. At the same time, children were considered, among other things, as a conductor of “correct ideas” to “irresponsible families.” This text makes it especially clear that the sphere of education is an ideological sphere. And while reading this, it is important to think about how far we have gone away from this or whether we have simply changed our ideology, and education (including preschool education) continues to be viewed as a space for indoctrination. It is only important to remember that the “ideas from above” can quite quickly change into diametrically opposite. On the other hand, when it comes to a specific method of work, rather universal features appear, some of which are quite relevant and productive even now, almost a hundred years later. The difference in many respects is in the change of attitudes towards the independence of the child. In this text, independence is understood as the appropriation and implementation of the “correct” goal, which corresponds to the “approved” and “correct” ideas. Today independence has come to be understood as children’s implementation of their own ideas. Although we often see that intentionally ideas continue to be realized in practice exactly in line with the approaches of the 1930s, as it is written here. We recommend that you familiarize yourself with the text, and take what you consider valuable from it or understand why and how to do it differently.

Keywords: pre-school, project method, target tasks, skills training, children’s team, group lessons, free activity

The method of target assignments in the Soviet pre-school:

works of the joint commission of the NKP Pedagogical Studio and the Cabinet of Preschool Education of MONO under the leadership of N.M.Shulman / ed. L. E. Ioffe, R. E. Orlova, C. M. Rappo and N. M. Shulman. M.: Worker of Education, 1930., 248 pp.

The material is prepared by Alexey Obukhov.

Предисловие

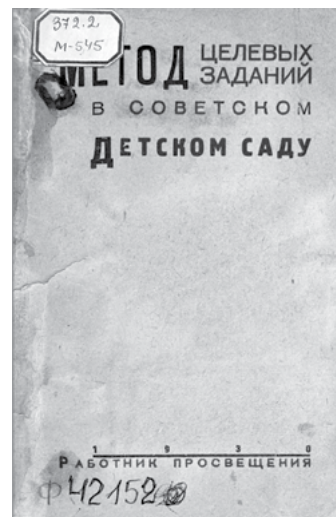
Публикуемый материал представляет собой продукт двухлетней работы объединенной комиссии Педагогической студии Института повышения квалификации педагогов Наркомпроса и Кабинета по дошкольному воспитанию Соцвоса МОНО.

В значительной мере использован также материал дошкольной массовой методической работы МОНО.

Вопрос о построении работы по принципу целевых заданий давно был выдвинут нами как одна из насущнейших проблем дошкольной педагогики. Первые ориентировочные искания в этой области нашли свое отражение в опубликованной Соцвосом МОНО книге «Работа советского детского сада».

Настоящий материал является непосредственным продолжением и дальнейшим развитием разработки данного вопроса.

Метод нашей работы в основном сводился к следующему: на ряде заседаний комиссии были подвергнуты анализу основные моменты работы детского сада, отраженные в фотографических





ФЕДЕРАЛЬНОЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ЦЕНТРАЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
ПОДРАЗДЕЛ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОНО

МЕТОД ЦЕЛЕВЫХ ЗАДАНИЙ В СОВЕТСКОМ ДЕТСКОМ САДУ

Труды редакционной комиссии
Института ИАП и Кабинета
по дошкольному воспитанию
и ОНО под руководством
Н. М. ШУЛЬБИНА

Под редакцией
Л. В. ВОЛКОВ, Р. Э. ОРЛОВСКОЙ
и М. РАППО-И. М. ШУЛЬБИНА

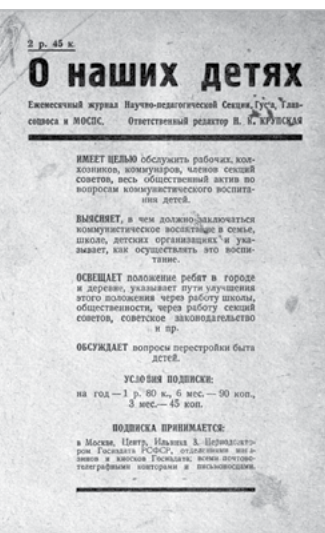
ВЫПУСК № 1
1954 г.

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«ДЕТСКОЕ»

Москва

КНИГОХРАНЕНИЕ
№ 1019
г. Саратов

1 9 3 0
РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ МОСКВА



записях и учетных материалах практических работников. Итоги этого анализа и полученные обобщения и выводы послужили материалом для формулирования основных принципов построения педагогического процесса в дошкольном учреждении.

В дальнейшем эти принципы конкретизировались членами комиссии в виде развернутых проектов и планировок. Эти проекты и планировки после детального обсуждения и исправления в комиссии проверялись отдельными товарищами на практике с фиксацией всего хода работы в виде сплошных фотографических записей. Полученный таким образом материал опять подвергался обсуждению и анализу в комиссии, после чего часто тот или иной проект получал свое окончательное оформление.

Проекты, фотографические записи и протоколы комиссии послужили материалом для оформления как теоретических, так и практических статей данной книги.

В работе комиссии и обработке материалов принимали участие:

- М. К. Боголюбская (детсад № 12 ЗОНО);
- Е. Г. Волина (лаборант Кр.-Пр. ОНО);
- Б. Г. Гарелиц (детсад № 22 Кр.-Пр. ОНО);
- С. Я. Горштейн (лаборант Кр.-Пр. ОНО);
- Р. Г. Закс (детсад № 25 БОНО);
- И. Б. Израэлит (лаборант ЗОНО);
- Л. Э. Иофе (Соцвос МОНО);
- А. И. Киселева (детсад № 3 ВЦИК);
- С. М. Короткина (детсад № 18 ХОНО);
- Ю. Б. Ланда (детсад № 4 Пролет. ОНО);
- Е. М. Левинсон (лаборант Моск. УОНО);
- П. И. Любарева (детсад № 1 Опытной станции НКП);
- О. Н. Моложавая (лаборант ХОНО);
- Е. А. Перловская (Соцвос МОНО);
- З. И. Подлазова (детсад № 4 ВЦИК);
- Г. А. Позняк (детсад № 3 СОНО);
- Ц. М. Раппо (Педстудия НКП);
- В. А. Распопова (детсад № 4 Кр.-Пр. ОНО);
- Н. И. Саввина (детсад № 1 Оп. ст. НКП);
- Е. Д. Татищева (детсад № 25 БОНО);
- Н. Э. Фонарева (лаборант Пролет. ОНО);
- В. И. Фридман (детсад № 20 ЗОНО);
- Р. И. Черная (лаборант СОНО);
- Л. В. Шимшина (детсад № 1 ХОНО);
- В. Л. Эпштейн (детсад № 2 ВЦИК).

Планировки проектов были разработаны под руководством комиссии и в большинстве проверены на практике тт. Любаревой и Саввиной. Кроме того, сюда же включены и проекты, проработанные в процессе дошкольной массовой методработы МОНО, которая, в свою очередь, в основном направлялась работой комиссии.



В редактировании проектов из раздела «Сезонные работы на участке» приняли участие Р. М. Басс и О. П. Иогансон.

Часть первая. Основы и принципы работы по системе целевых заданий

Введение

«В период диктатуры пролетариата, — гласит программа ВКП(б), — т. е. в период подготовки условий, делающих возможным полное осуществление коммунизма, школа должна быть не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм».

«Мы живем в исторический момент борьбы с мировой буржуазией, которая во много и много раз сильнее нас. В такой момент мы должны отстаивать революционное строительство, бороться путем воспитания, чтобы привычки, навыки, убеждения, которые рабочий класс выработал в себе в продолжение многих десятилетий в процессе борьбы за политическую свободу, — чтобы вся сумма этих привычек, навыков и идей служила орудием воспитания всех трудящихся» (Ленин. Речь на совещ. политпросв. 3 ноября 1920 г.).

Чтобы выполнить задачу, возложенную коммунистической партией на советскую школу, мы должны прежде всего выяснить себе возможно полнее сущность этих «привычек, навыков и идей авангарда рабочего класса, которые должны служить орудием воспитания всех трудящихся».

Каковы отличительные черты передового промышленного пролетариата, делающие его авангардом революции, идейным и фактическим борцом за коммунизм и его строителем?

В чем сущность его отношений к окружающей действительности, его мировоззрения и образа действия? *Какие особенности пролетарского авангарда должны через школу получить распространение среди всех слоев трудящегося населения?*

Многие склонны понимать эти указываемые Лениным «привычки, навыки и идеи» как сумму *определенных стандартных* качеств, как сумму *определенных норм поведения*, которые могут быть количественно выражены и занесены на измерительную скалу.

Такое толкование этого вопроса чрезвычайно наивно. Процесс *революционной* классовой борьбы и *революционного* строительства социализма динамичен, диалектичен и не терпит *штампованных* качеств, *стандартных* норм поведения. Каждый новый этап нашей борьбы и строительства выдвигает перед нами все новые, своеобразные задачи, которые и требуют для





своего разрешения соответствующих новых «качеств и норм» поведения.

«Привычки, навыки и идеи», о которых говорит Ленин, следует понимать прежде всего как основные тенденции, основные генеральные линии мышления и действия. Это – навыки материалистического, диалектического мышления, навыки борьбы с религией, церковью, со всякого рода обманом, навыки коллективизма, классовой интернациональной солидарности. Навыки упорной борьбы с оппортунизмом, примиренчеством, навыки беззаветной преданности социализму и коммунизму.

Во-вторых, под этими «навыками и привычками» следует понимать *умение учиться в процессе* борьбы и строительства, умение извлекать уроки из каждой совершенной ошибки, умение действовать с максимальной плановостью, сознательностью и предвидением, учитывая в каждом отдельном случае конкретные условия и задачи, руководствуясь указанными выше основными направляющими линиями.

Мы перечислили эти как будто отдельные черты пролетарского облика не для того, чтобы формулировать по ним отдельные расчлененные задачи советского воспитания и соответственно им строить отдельные главы советской педагогики.

Совершенно очевидно, что все перечисленные черты пролетарского отношения к действительности не являются какими-то отдельными, самостоятельными качествами, которые можно изолированно воспитывать. Все это – связанные единством органические черты цельного пролетарского облика. Каждая из них представляет собой оборотную сторону другой, и все вместе – различные стороны единой монолитной и цельной пролетарской сущности. Они – продукт пролетарского бытия, его коллективно-организованного индустриального труда и международной солидарной классовой борьбы.

Воспитывать эти черты можно только слитно, и единственно верный путь к их воспитанию – только через приобщение наших детей к организованному труду и классовой борьбе передовых отрядов пролетариата. Это – единственный путь советского воспитания. Этому учил нас Ленин.

И поэтому основная задача советской педагогики, педагогики переходного периода, диктатуры пролетариата – это раскрытие наиболее целесообразных и доступных путей и приемов приобщения наших детей к коллективно-организованному труду и классовой борьбе нашего пролетарского авангарда.

Мы говорим о раскрытии «целесообразных и доступных путей».

Под понятием «целесообразности» мы подразумеваем такие пути, которые максимально содействовали бы воспитанию, развитию и укреплению в наших детях перечисленных выше свойств и сторон пролетарского мировоззрения и образа действия.





Под понятием «доступности» мы подразумеваем, во-первых, доступность силам, способностям и интересам детей; во-вторых, доступность нашим техническим и экономическим возможностям.

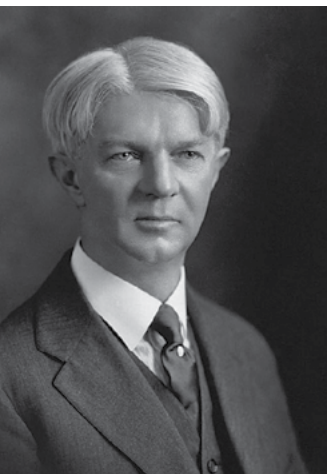
К этой основной задаче советской педагогики, задаче расширения «идейного, организационного и воспитательного влияния пролетариата» на другие слои трудящихся масс, присоединяется еще задача *обучения* наших детей и вооружения их теми знаниями и умениями, которые необходимы современному человеку как участнику общественного производства. Этим занимается и буржуазная педагогика. Она устанавливает *различные учебные программы для различных слоев населения* в зависимости от их места и роли в процессе производства. Но советская школа едина. Она должна вооружать каждого трудящегося тем минимумом знаний и умений, который обеспечил бы ему *возможность участия во всех областях социалистического строительства*. Эта задача связана и с основной воспитательной задачей нашей школы. Эти знания и умения необходимы как для классовой борьбы, так и для строительства коммунизма. Для того чтобы мы могли с успехом бороться с нашим классовым врагом, для того чтобы мы могли преодолеть его упорство и победить его как на полях сражений, так и в области экономической, мы должны быть вооружены знаниями и умениями сильнее его. Мы должны его «догнать и перегнать». А для этого мы должны заимствовать у него всю его технику, все его достижения, все его открытия. Технические знания и умения являются лучшим орудием борьбы, лучшим вооружением.

Процесс приобретения этих знаний и умений является также очень сложным техническим процессом. Буржуазия и в этой области делает ряд открытий и изобретений (учебные пособия, дидактические материалы, экспериментально проверяемые технические приемы и т. п.). Мы должны у нее заимствовать и эту технику, т.е. технику усвоения технических знаний и навыков.

Но, заимствуя все это, мы должны помнить, что одновременно с этим мы можем впитать в себя целый ряд свойств и привычек, идущих вразрез с основными чертами пролетарского мировоззрения и поведения. Когда мы заимствуем у буржуазии машины, мы их быстро превращаем из орудия эксплуатации рабочих в орудие строительства социализма. Но когда мы заимствуем у буржуазии *метод работы, метод усвоения знаний и умений, метод изучения окружающей действительности, метод работы над собой*, над своим усовершенствованием, то мы рискуем заглушить и исковеркать самое ценное для нас, самое дорогое, те самые пролетарские черты коллективизма и коммунизма, ради которых мы боремся.

Поэтому перед советской педагогикой стоит и вторая задача – переработать все достижения буржуазной педагогики,





Уильям Херд Килпатрик
(20 ноября 1871 –
13 февраля 1965)

все ее открытия и изобретения так, чтобы мы могли ими воспользоваться без ущерба для основной задачи советского воспитания.

1. Американский «метод проектов» и система целевых заданий в советской педагогике

Метод проектов в его американском понимании

Метод проектов, или метод целевых действий, является последним словом американской педагогической техники.

Его основоположники, изобретатели и последователи, как Кильпатрик, Коллингс и др., полагают, что он (метод проектов) в наибольшей степени отвечает тем воспитательным задачам, которые выдвигает идеал американской, т.е. буржуазно-демократической, гражданственности. Если это так, если этот метод целиком отвечает принципам и требованиям буржуазного воспитания, то возникает вопрос, насколько и каким образом мы можем использовать этот метод в наших целях и задачах, в целях коммунистического воспитания, которые диаметрально противоположны целям буржуазной педагогики.

Что есть в этом методе приемлемого для нас, что в нем неприемлемо, какой характер этот метод должен принять в нашей практике, какое содержание мы вкладываем в это понятие?

Для этого прежде всего послушаем, как определяет сущность и смысл этого метода самый авторитетный его проповедник В. Х. Кильпатрик. Считаем необходимым привести и проанализировать довольно большой отрывок из его брошюры «Метод проектов», который наилучшим образом характеризует сущность этого метода в его американском понимании.

«Цель настоящей статьи — попытаться выяснить положение, лежащее в основании термина «проект», равно как защитить его право на определенное место в плоскости нашего педагогического мышления. Повторяю, впрочем, что предлагаемая терминология, которая должна определить наше понятие, не имеет большого значения. Все же, если мы при слове «проект» будем представлять себе нечто брошенное, пущенное вперед (рго – вперед; јест – бросать; предположенное, предположение), то смысл признания нашего термина выяснится определеннее.

Предполагая перейти позднее к более систематическому изложению предмета, я постараюсь посредством нескольких типичных примеров составить более определенное представление, что именно мы подразумеваем под выражением «сердечного» целевого акта. Представьте себе девушку, которая шила себе платье. Если она вложила душу в свою работу, работала охотно, с любовью, самостоятельно сделала выкройку и придумала фасон платья, самостоятельно его сшила, то я бы назвал этот случай образцом типичного проекта (в педагогическом смысле). Мы имеем здесь «от всего сердца» сделанный





в общественной среде «целевой акт». Понятно, что шитье платья имело цель, а раз эта цель была намечена и приняла определенную форму, то цель эта уже *управляла всеми ее последовательными действиями и объединяла все стороны ее работы*. Что девушка «от всего сердца» делала свою работу, нами уже *установлено*. Что ее работа происходила в общественной среде – тоже ясно, хотя бы только ее *подруги видели ее платье*. Как другой пример возьмем мальчика, который собирается издавать школьную газету. Если он серьезно, с увлечением берется за это дело, то мы опять имеем дело с деятельным намерением, составляющим сущность проекта. Мы можем также взять примером ученика, пишущего письмо (при наличии «сердечного» намерения), ребенка, с поглощающим интересом слушающего рассказ Ньютона, обгоняющего движение луны согласно принципам земной динамики, Демосфена, стремящегося возмутить греков против Филиппа (Македонского), Леонардо да Винчи, пишущего свою «Тайную вечерю», меня – за составлением этой статьи, мальчика, с видимым интересом работающего над разрешением трудной задачи по геометрии. Все вышеизложенные целевые акты носят характер индивидуальный, но существует еще множество таких же проектов группового типа: какой-нибудь класс разыгрывает пьесу, группа мальчиков организует девятку при игре в «бэз болл», ученик готовится прочитать своим товарищам интересный рассказ.

Из вышесказанного очевидно, что проекты могут быть также разнообразны, как и намерения (цели). Также очевидно, что одно *описание наблюдаемых нами с внешней стороны фактов может и не раскрыть самый существенный фактор, а именно присутствие главенствующей преднамеренной цели*. Несомненно, кроме того, что возможны самые разнообразные степени приближения к настоящему проекту сообразно с *изменениями в ясности и силе их одушевляющего намерения*. Если мы представим себе ряд поступков, помещенных на шкале по степеням их значения, начиная от *деятельности, происходящей под влиянием прямого принуждения*, и до такой, в которую человек *вкладывает всю свою душу*, то согласно результату наблюдений, нами произведенных, на высшей ступени шкалы должен стоять термин «*проект*», т.е. «*целевой акт*». Тут трудно провести строгую раздельную черту, да ее значение и отступает на задний план перед важностью основного положения, что психологическая ценность деятельности *возрастает* в связи со степенью приближения ее к деятельности, исполненной «от всего сердца». Что же касается элемента общественной среды, то кое-кому может показаться, что каково бы ни было его значение для полноты педагогического опыта, элемент общественной среды все же не представляется насущным для понятия о целевом акте, каким мы его здесь излагаем, почему они могли бы желать опустить элемент общественной среды из нашего определения. Против





этого я бы не стал возражать, если бы все согласились на положении, что получившееся отсюда понятие, принявшее теперь по существу психологический характер, что это понятие все же требует, рассуждая вообще, *наличия общественной среды как для практического выполнения проекта, так и для сравнительной оценки предлагаемых проектов.*

После этого введения общего характера мы уже можем сказать с самого начала, что целевой акт есть *типичная единица достойной, идеальной жизни.* Это вовсе не значит, что *все цели и намерения обязательно хороши,* но это значит, что достойная жизнь должна состоять из *целесообразной деятельности, а не только плыть по течению.* Мы презираем человека, который пассивно принимает то, что ему посылает судьба или просто случай. Мы преклоняемся перед человеком, который является господином своей судьбы, который внимательно и осмотрительно, принимая во внимание общее положение, составляет определенные, далеко хватающие задачи, кто заботливо разрабатывает и исполняет проекты, *им самим созданные.* Человек, сознательно привыкший *регулировать свою жизнь, сообразуясь с достойными уважения социальными требованиями,* будет отвечать как требованиям практической деятельности, так и требованиям *нравственной ответственности.* Подобный человек представляет *идеал демократической гражданственности.* В такой же мере справедливо, что целевой акт не может быть *в жизни раба или крепостного.* Эти *несчастные* в интересах господствующей системы должны привыкать работать с *минимумом собственной инициативы и с максимумом рабского служения чужим целям.* В серьезных делах они только следуют планам, которые им преподаются свыше, и исполняют их согласно предписанным указаниям. За них, *за этих подневольных рабов, другой несет ответственность,* и результатам их труда произведет оценку *тоже другой.* Степень покорности, необходимая при их *несчастной доле,* никогда не могла бы создать плана, *о котором мы здесь говорим.* Впрочем, мы имеем в виду именно демократию и заинтересованы только ею».

Разберемся в этих приведенных мыслях Кильпатрика. Итак, проект — это «целевой акт», сделанный в общественной среде «от всего сердца». Примерами таких целевых актов являются: шитье платья, при котором девушка «вкладывает душу» в свою работу, издание школьной газеты, составление «сердечного» письма, слушание интересного рассказа, объяснение Ньютоном движения Луны согласно принципам земной динамики, выступления Демосфена против Филиппа Македонского. Все эти виды деятельности независимо от их содержания и направления имеют как бы одну общую форму, общую структуру целевого, преднамеренного, *глубоко осознанного и целиком захватывающего действия.* Именно в этой формальной стороне описанных видов деятельности, в этом их характере сознательности, преднамеренности, целенаправленности заключается вся их воспитательная ценность.





«Мы преклоняемся перед человеком, который является господином своей судьбы». И это как будто независимо от того, как он строит свою судьбу, в каком направлении, в *чьих* интересах, лишь бы он делал то, что делает, самостоятельно, сознательно, мотивированно, целенаправленно.

Задача воспитания, по Кильпатрику и другим его единомышленникам, сводится как будто прежде всего к тому, чтобы воспитать в человеке способность к целевым действиям «от всего сердца». Не столь важно содержание детской деятельности, сколько ее форма — не *что* делает ребенок, а *как* он это делает, не программа, а метод. Безразлично, на чем ребенок будет упражняться в целевой деятельности, лишь бы он усвоил механизм и метод целевого действия.

Такие соображения построены на том положении, что форма человеческой деятельности не зависит от ее содержания и направления, что усвоенная на одном каком-нибудь содержании определенная форма деятельности сохраняет свою универсальную ценность для всякого содержания любой человеческой деятельности. Так и Монтессори старается уверить нас в том, что приобретаемые детьми формы и навыки работы с дидактическим материалом вполне вооружают детей необходимыми формами и навыками для работы вообще — во всех случаях жизни.

Такого рода взгляд, к сожалению, распространен и среди многих наших педагогов.

Очень часто приходится слышать такого рода высказывания, что нет надобности тянуть ребят за волосы к нашим широким общественным задачам, пусть они раньше научатся как следует работать на своих маленьких детских делах. Приобретаемые таким образом навыки и умения они впоследствии гораздо лучше будут применять в своей серьезной общественной деятельности. Необходимо с максимальной определенностью и ясностью вскрыть всю ложность и опасность этого заблуждения.

Необходимость диалектического понимания сущности целевого акта

При поверхностном подходе к этому вопросу может действительно показаться, что есть общая универсальная форма, общий механизм для всех видов и направлений человеческой целевой деятельности.

В самом деле, каждый целевой акт, независимо от своего содержания, направления, должен обязательно заключать в себе следующие основные моменты:

1. Выбор цели.
2. Выбор средств и путей (планирование).
3. Выполнение.
4. Учет и оценка.





Отсюда делают вывод, что наша задача сводится главным образом к тому, чтобы выработать в детях необходимые для всех этих моментов основные навыки и умения, а в этом как будто можно упражняться на любых целевых действиях.

Но при ближайшем более глубоком рассмотрении и анализе этого вопроса нетрудно убедиться в неправильности и поверхностном формализме такого рода утверждения.

Рассмотрим в отдельности каждый из перечисленных моментов.

1. Выбор цели. — В чем сущность этого процесса? В том, очевидно, что из целого ряда отдельных конкурирующих между собой побуждений одно из них становится главенствующим, центральным, доминирующим, подчиняющим себе все остальные побуждения и определяющим таким образом поведение человека.

Можно ли сказать, что процесс выделения и отбора того или другого побуждения из ряда других совершенно одинаков, независимо от количества этих побуждений, их характера, направленности и их соотношения?

Одно дело выбрать цель при отсутствии противоречивых побуждений, другое — при их наличии.

Одно дело — остановиться на цели, диктуемой только элементарными потребностями или стремлением к прибыли; другое дело — поставить себе цель, исходя из глубокого осознания тех или иных принципов, научных выводов и широких социально-классовых соображений.

Итак, уметь ставить цель — значит *уметь выбирать* эту цель из целого ряда побуждений. А уметь выбирать — значит иметь *критерий*, руководящие принципы, направляющие линии для этого отбора.

Кто лишен этих устойчивых руководящих критериев и принципов, тот, естественно, лишен и умения выбирать цели. Таким образом умение, т. е. форма, навык целевой деятельности, сводится к «имению» устойчивых *руководящих побуждений*, т. е. к наличию определенного содержания. *Форма вырастает из содержания и им определяется*. Этот принцип единства содержания и формы есть одно из основных положений материалистической диалектики.

Отсюда следует, что, приучая ребенка выбирать такие цели, как шитье платья, мы тем самым далеко еще не вооружаем его умением ставить себе задачи вообще, т. е. цели и другого порядка. Можно с большим успехом уметь выбирать фасон платья или организовать игру в бэз-болл и абсолютно не уметь ставить себе научных, общественных или других более высоких целей.

Поэтому нельзя учить ставить цели вообще, а можно учить ставить *определенные* цели.

2. Перейдем теперь ко второму пункту: выбор средств и путей (планирование). И тут формальное понимание этого



процесса не выдерживает критики. Нельзя говорить о каком-то общем универсальном механизме выбора средств и путей для любой цели.

Выбор средств и путей, как всякий выбор, должен иметь в своем основании определенный руководящий принцип, который прежде всего зависит от содержания, направления и характера исходной цели. Процесс планирования должен находиться в полной зависимости от структуры цели, т.е. от составляющих ее мотивов. Так, например, внешне как будто одна и та же цель стоит перед капиталистом, хозяином предприятия, и советским красным директором — снизить себестоимость продукции и повысить производительность труда. Но на самом деле эти цели глубоко различны и даже противоположны, ибо различны и противоположны образующие их мотивы. Частный предприниматель имеет в виду прежде всего и исключительно увеличение своей собственной прибыли. И это определяет его основной путь, основной метод планирования средств для осуществления данной цели. Среди этих средств первое место, конечно, занимает усиленная эксплуатация рабочих.

Мотивы же, которые образуют целевую установку красного директора, диаметрально противоположны.

Не стремление к личной прибыли руководит организаторами советского производства, а сознание необходимости и стремление повысить реальную заработную плату рабочих, стремление удешевить продукцию и сделать ее более доступной потреблению широких масс; стремление всячески способствовать *социалистическому накоплению*, являющемуся первым и необходимейшим условием благосостояния широких масс трудящихся. Эти мотивы, конечно, определяют и другие пути и методы планирования и выбора средств для рационализации производства.

Тут на первом месте стоит социалистическое соревнование — пробуждение творческой инициативы масс, пробуждение энтузиазма социалистического строительства, широкая самодеятельность рабочих масс в усовершенствовании организации производства, в экономии сырья и материалов, в поднятии трудовой дисциплины и в повышении культуры труда и его квалификации.

Так и в области педагогической работы мы можем иметь эти два противоположных типа выбора средств и планирования в зависимости от внутренней структуры поставленной цели.

Представим себе, что две школьные группы вступили в социалистическое соревнование по сбору мешков для хлеба-заготовок. Мотивы этого соревнования могут быть различны. Одними детьми могут руководить желания побить рекорд, обогнать своих конкурентов, выиграть своего рода пари.

Это типичные мотивы буржуазного соревнования. Такие дети для достижения поставленной ими «цели» могут прибегать





к средствам и плану, непосредственно отвечающим данной «цели», т.е. они всячески будут изыскивать пути, тормозящие успех своих товарищей, ибо неудачи товарищей – их выигрыш.

Другие дети могут руководствоваться сознанием важности этой работы и ее значения для советского государства, рабочего класса и его строительства социализма.

Ими может руководить желание быть застрельщиком, инициатором этого общего дела, но не для того, чтобы обогнать товарищей, а для того, чтобы их побольше вовлечь, втянуть в общее дело. В этом сущность социалистического соревнования, как ее определил тов. Сталин: «Товарищеская помощь отстающим со стороны передовых, с тем чтобы добиться общего подъема».

Эти дети будут искать других путей, других средств, будут иначе планировать выполнение своей задачи. Они будут планировать общее дело, общий успех и будут изыскивать средства общего продвижения.

Итак, уметь планировать – значит уметь выбирать пути и средства, значит иметь определенные критерии, руководящие принципы для этого отбора. Таким образом, здесь форма определяется содержанием, из него вырастает.

Что касается остальных моментов, как выполнение, учет и оценка проделанного, то совершенно ясно, что их форма и характер целиком определяются теми же основными исходными критериями, которые легли в основание как выбора цели, так и отбора средств и путей.

Классовые корни формального подхода в педагогике

Мы выяснили, что формальный подход к методу целевых действий, сквозящий во всех высказываниях американских педагогов, не выдерживает элементарной критики.

Но недостаточно только убедиться в неправильности, ложности той или иной точки зрения. Чтобы ее преодолеть, надо понять ее источник, корни. Не следует думать, что формальное понимание буржуазными педагогами методов педагогической работы определяется только их неумением диалектически мыслить. Это, конечно, верно, но суть не только в этом. Есть гораздо более глубокая подоплека, которая и лишает их возможности умения диалектически мыслить.

Эти все буржуазные педагоги являются сторонниками капиталистического строя. Они, естественно, всячески заинтересованы в его сохранении. Содержание и направление типичной для «демократического гражданина» деятельности, т.е. деятельности, направленной на *получение прибыли*, является для них незыблемым, неизменным, вечным содержанием «достойной идеальной жизни». Вместе с тем они как либеральничающие представители мелкой буржуазии недовольны многими формами, которые это содержание принимает. Противоречия капиталистического строя, его стихийность, неустойчивость,





постоянные угрозы кризисов, катаклизмов, войн заставляют их мечтать о новых, более гармоничных формах человеческой деятельности, которые бы дали возможность этому «демократическому» гражданину стать «господином своей судьбы». В этом, по словам Кильпатрика, кроется сущность и назначение метода проектов. На него возлагаются все надежды. Он должен содействовать воспитанию таких новых людей, которые не будут «плыть по течению», а «внимательно и осмотрительно, принимая во внимание общее положение, составлять определенные, далеко хватающие задачи, разрабатывать и исполнять проекты, ими самими созданные». Но они закрывают глаза на то, что при данном незыблемом с их точки зрения содержании человеческой жизни, т.е. при капиталистическом строе, нельзя выйти из заколдованного круга этих противоречий и кризисов.

Они мечтают и надеются сохранить в неприкосновенности это содержание, т.е. экономическую основу капиталистического строя, и менять и усовершенствовать только его формы. Они поэтому утверждают, что дело не в содержании, а в форме, что все зависит от метода работы. Они уверяют себя в том, что можно ту же самую эксплуатацию рабочих обставить так, чтобы она не приводила к кризисам классовой борьбы (теория мира в промышленности). Они уверяют себя в том, что путем улучшенных *форм и методов* воспитания можно сделать человека в противоречивом, полном неожиданностей капиталистическом обществе «господином своей судьбы».

Для всякого неослепленного буржуазным дурманом человека должна быть совершенно ясна вся беспочвенность, иллюзорность, нелепость таких предположений.

Сам Кильпатрик в своих собственных поправках и высказываниях себя в достаточной мере разоблачает. Он сам сознается в том, что «рабы и крепостные» не могут стать господами своей судьбы, «что в их жизни не может быть целевого акта», что «эти несчастные в интересах господствующей системы должны привыкать работать с минимумом собственной инициативы и с максимумом рабского служения чужим целям». «Степень покорности, необходимая при их несчастной доле, никогда не могла бы создать плана, о котором мы здесь говорим».

Он говорит «о рабах и крепостных» и умалчивает о «наемных рабах» — о рабочих, т.е. обо всем рабочем классе. Как будто в условиях капиталистического строя рабочий класс не вынужден также служить «чужим целям в интересах господствующей системы», не вынужден играть роль пушечного мяса в хищнических интересах капиталистов.

Кильпатрик совершенно откровенно, с достаточным цинизмом заявляет, что «впрочем, мы имеем в виду именно демократию, заинтересованы только ею». А кто такие члены «демократии», мы уже знаем.





Это – те, которые могут быть «господами своей судьбы», т.е. которые могут исполнять проекты, ими самими созданные, т.е. предприниматели, хозяева и владельцы капитала.

Но и эта последняя надежда Кильпатрика, этот единственный оплот воспитания новых людей построен на зыбком песке. Мы знаем, что этот «достойнейший демократический гражданин» чаще всего также является слепой игрушкой в руках биржевого бога. Поистине, закон старого мира «человек предполагает, а бог (т.е. случай) располагает», остается и по сей день неизбывным законом этой буржуазной демократии.

Они не желают, а потому и не могут понять, что только новое содержание человеческой деятельности, лежащее в основе коммунистического строя, может сделать человека действительным господином своей судьбы.

Они не хотят и не могут понять, что только при коммунистическом строе «впервые в истории человечество берет свою судьбу в собственные руки» (программа Коминтерна). Поэтому они никак не могут понять и допустить, что содержание человеческой деятельности и формы ее — едины, что радикальные изменения формы могут быть только следствием радикального изменения содержания.

Подлинный метод проектов, метод воспитания новых людей, берущих свою судьбу в свои руки, мыслим только там, где строится социализм, где силы всех трудящихся масс объединены, организованы и спаяны в едином, глубоко осознанном стремлении освободиться от власти стихий и противоречий капитализма и планомерно перестроить мир в интересах всех трудящихся.

Кильпатрику как типичному буржуазному обывателю и в голову не приходит, что эти самые презируемые им «несчастные подневольные», в жизни которых, по его мнению, не может быть цели, на самом деле выдвигают такие цели, и составляют такие планы и проекты, от которых вся его благоденственная «демократия» полетит вверх тормашками.

Эти грандиозные цели и проекты, которые бывшие «подневольные» и освободившиеся после Октябрьской революции трудящиеся массы ставят перед собой и перед всем миром, являются именно теми проектами, на которых растет и воспитывается подлинно новый человек.

Только эти последние планы и проекты, выдвигаемые революционным пролетариатом, могут служить основанием для воспитания такого человека, который сможет сообща, коллективно, *вместе со своим классом* стать «господином судьбы».

Поэтому мы говорим не о методе проектов вообще, а об единой *системе* наших, *советских проектов*, о цепи наших советских целевых заданий определенного содержания, направленных на борьбу с проклятым наследием прошлого и на строительство новой коммунистической жизни.





Система целевых заданий в советской педагогике

Какова основная направляющая линия этой системы советских целевых заданий, лежащая в основании нашей педагогической работы? Мы знаем, что исходным основным моментом для всех своих целей и задач, которые ставит рабочий класс, является классовая борьба пролетариата за коммунизм.

Вокруг этой основной стержневой линии органически вырастает стройная цепь целей, задач и целевых заданий, которые имеют в виду объединение всех сил пролетариата, их организацию, укрепление и вооружение всем необходимым для победы над классовым врагом и для строительства коммунистического общества.

Эти цели и задачи охватывают широкое содержание всей советской работы в области оздоровления жизни и быта рабочего класса, рационализации труда, перестройки общественных отношений на коллективистических началах, в области вовлечения и подготовки масс к управлению государством, в области перестройки нашего поведения на началах интернациональной коммунистической этики, классовой солидарности, перестройки всей нашей идеологии на началах диалектического материализма.

Все эти цели и задачи, несмотря на их грандиозность, общирность, на их мировое значение, в то же время настолько ясны и просты, что являются достоянием широчайших масс — миллионов. В этом их неодолимая сила. Эти же задачи в основном, в их исходных моментах доступны пониманию и воле детских масс. Этот факт лежит в основании детского коммунистического движения. На живом деятельном участии в этих революционных, пролетарских, коммунистических целевых действиях растет и закаляется новое поколение борцов и строителей коммунистического общества. Это единство революционной целенаправленности взрослых и детей служит основным рычагом советского воспитания.

В этой объективной доступности понимания общих классовых задач не только для авангарда пролетариата, но и для других, отсталых слоев трудящихся, а также и для детских масс кроется основное начало нашей советской педагогики.

Всякие соображения о том, что высокие, мол, идеи коммунизма могут быть доступны только высокоразвитым и культурным индивидуумам и что широкие массы трудящихся и их дети не могут постичь сущности этого учения, основаны как на непонимании этого учения, так и на незнании и непонимании жизни и интересов масс и детей или же — что хуже всего, — на скрытой неприязни к этому учению и на нежелании его распространять. Часто наши неудачи вследствие неумелых подходов, неправильных приемов и форм освещения этих задач мы приписываем их недоступности, сложности, отвлеченности и т. д.





Старый прием – свалить ответственность с себя на объективные условия.

Лучший опыт советской педагогики как в широком ее понимании, в смысле перевоспитания масс, так и в более узком ее значении – воспитания детей, с достаточной полнотой доказал нам всю беспочвенность и ложность такого рода «опасений».

Лучше всего мы можем убедиться в возможности построить целевую деятельность детей, все их маленькие проекты на основе их тесной связи с общими целями и задачами пролетариата, если проанализируем работу детей дошкольного возраста, которая больше всего могла бы вызвать сомнения и споры в этом вопросе.

Приводим выдержки из дневников руководителей старших групп детского сада, которые с достаточной яркостью и убедительностью выявляют понимание и осмысление нашими детьми самых серьезных и широких задач революционного пролетариата и готовность претворять их в своих делах, в своей жизни.

Проведение праздника 1 мая в старшей группе детского сада

Цели, которые ставил себе педагог при проведении этой работы, были следующие:

1. Воспитать в детях потребность и установку праздновать 1 мая вместе с рабочими и трудящимися всех народов СССР и других стран.
2. Раскрыть перед детьми основную идею праздника 1 мая как дня демонстрации единения и силы рабочего класса всех стран в борьбе с буржуазией. В связи с совпадением праздника 1 мая и пасхи раскрыть перед детьми классовый смысл этих праздников.

Подготовка началась за 8 дней до праздника, когда в разговорах ребят начал упоминаться предстоящий праздник. Руководительница предложила вопрос, кто знает, какой скоро будет праздник.

Нина. Я знаю, какой у нас скоро будет праздник.

Лида А (перебивает). 1 мая – праздник всех стран.

Роня (смеется). И вовсе не всех стран: буржуи празднуют пасху и елку.

Миша Б. 1 мая – праздник рабочих.

Нюся. За границей рабочие еще не прогнали буржуев, там буржуи живут, мне тетя говорила.

Лида А. Они туда убежали и там живут. А скоро их прогонят?

Роня. Вот будет война, тогда и прогонят.

Руковод[ительница] объединила все высказывания ребят, сказав, что 1 мая – это праздник, который празднуют рабочие во всех странах для того, чтобы показать буржуям, что рабочих много, что они сильны и что они будут бороться с буржуями; поэтому буржуи не любят этот праздник, и там, где их еще не прогнали, они не позволяют рабочим его праздновать. Но у нас рабочие победили буржуев и свободно празднуют свой праздник.

После этой беседы руковод. прочитала ребятам книжку «Удивительный праздник», в некоторых местах слегка изменяя текст, чтобы сделать его более понятным. Книжка очень



понравилась ребятам, в следующие дни они несколько раз вспоминали ее и просили прочитать еще.

Большое впечатление произвело описание, как рабочие прятались в овраге; этот момент позднее отразился в их играх и рисунках.

На следующий день руковод. предложила ребятам договориться о том, как мы будем готовиться к 1 мая. Со стороны ребят был целый ряд предложений. Затем было проведено собрание детей старшей и средней группы, на котором старшие рассказали, как они будут готовиться к празднику, и предложили средним принять участие в этой работе. Работа была намечена по принципу разделения труда: дети обеих групп разделились на две части, из которых каждая взяла на себя определенные задания: первая – сделать новые занавески для всех трех групп (наклеивание на бумагу фигур, изображающих различные народности) и плакаты (вырезывание букв по трафаретам и наклеивание их); вторая – сделать палки для индивидуальных флажков и для плаката, чтобы идти на улицу, и звезды из фанеры для украшения комнат. Кроме того, было решено украсить к празднику свои уголки в семье плакатами и рисунками. Рабочие группы получили каждая самостоятельное задание: природная – подкрасить ящики с растениями и пересадить черенки в банки; книжная – украсить книжный уголок новыми рисунками и плакатами; хозяйственная – сделать новую доску для вывешиваемого ежедневно меню и санитарная – приготовить новый плакат для санитарной комнаты. Рабочие группы выполнили свои задания совершенно самостоятельно. Объединение двух групп (старшей и средней) на работе дало очень хорошие результаты в смысле создания большого интереса и подъема в работе. Тут имели место взаимопомощь и обмен предшествующим опытом; занятия проходили очень организованно; после окончания ходили смотреть, что сделала другая группа, одобряли, делали указания, вносили поправки. Малыши участвовали в работе частично: первый день пришли только посмотреть, а затем самые старшие из них присоединились к работе и приняли в ней посильное участие. Во время подготовки к празднику в группу был внесен большой художественный плакат, занимающий всю стену, который изображал народы различных национальностей, идущие на праздник. Попутно была внесена книжка «Братишки» и проведено организованное рассматривание иллюстраций и чтение ее.

Беседа во время знакомства с этой книжкой:

Нина С. Смотри, стоит буржуй, сложа руки, сам ничего не делает, а заставляет рабочих работать и им мало платит.

Миша. Черненький мальчик лучше всех. А почему у него такой домик, без окошек?

Вадим. А вот мешки тяжелые таскают, у них спина болит.

Роня. Вот китаец буржуя везет в тележке, а буржуй развалился, сидит.

Коля. А почему китайцы к нам не приезжают?

Нюра. Здесь и так много китайцев живет.

Нина. Не могут ведь все китайцы приехать сюда, правда?

Вадим. Они лучше у себя прогонят буржуев, чем сюда приезжать.

Лида А. А если они с ними не справятся?

Вадим. Да, не справятся! Мы же справились!

Лида А. Да, там много буржуев, туда они все от нас убежали.

Роня. Ну что ж, а рабочих еще больше. Они возьмут все винтовки и их перестреляют...

После группового родительского собрания возникли разговоры о пасхе.



Некоторые ребята говорили: «мы пасху не празднуем»; «ее буржуи празднуют». Руковод. сказала, что пасха не наш праздник, наш праздник — 1 мая, а в пасху мы будем заниматься в детсаду, как всегда. Роня: «И в школе тоже будут заниматься, мой Яша говорил». Нюся: «И моя мама работать будет». Нина: «А Шура — буржуй: он пасху празднует» (Шура уехал на всю неделю в деревню и не участвовал в проведении праздника 1 мая). Руковод. объясняет, что Шура — не буржуй, но что его родители еще празднуют пасху, потому что они так привыкли: раньше, при царе, всех заставляли праздновать пасху, чтобы попы получали побольше денег; теперь у нас другие праздники, какие? Ребята: «1 мая, Октябрьская революция». Руковод. провела разницу в проведении революционных и религиозных праздников: 1 мая все рабочие и все трудящиеся собираются вместе, идут со знаменами и музыкой на Красную площадь, везде красиво, все дома разукрашены, горит иллюминация; а на пасху все сидят у себя по домам, обедают, и напиваются пьяными или ходят в церковь.

Отношение ребят к беседе было вполне сознательное. Вадим и Роня, получившие такую же установку дома, дополняли слова руководительницы своими замечаниями: «Только старухи ходят в церковь, потому что они ничего не понимают»; «Они так привыкли, а мы знаем, что там можно заразиться»; «А еще можно заболеть, когда куличи в церковь носят, на них грязную воду льют, а потом кушают» и т. д. Лида С. заявила: «Я видала, как куличи в церковь носят и пасхи, моя мама всегда носит». Нина: «А я скажу своей маме, что я не хочу пасхи и куличей, она и не будет делать». Ребята: «И я скажу, и я». Коля: «А я не скажу: пасха вкусная, сладкая».

Руковод. предлагает ребятам написать о том, что они не хотят праздновать пасху, и повесить у себя в раздевалной, чтобы все матери могли прочитать. Начались споры: «я напишу, нет, я». Выбрали шесть ребят, которые, по мнению остальных, лучше умеют писать, и наметили написать два плаката: «Мы не празднуем пасху» и «Не давайте нам куличей и пасхи, лучше купите нам игрушки и книжки». Нина: «Я большие буквы напишу, чтобы всем было видно». Вова: «А можно, я напишу своей маме домой?». Руковод. говорит, что мама прочтет и здесь; лучше написать для всех матерей, чем для каждой отдельно. Лида А.: «Ну да, чтоб и малышовые и средние мамы тоже читали». Писали долго и тщательно, старались сделать красиво. Когда кончили, все осмотрели, хором прочитали, одобрили. Разговоры: Роня (во время писания своего плаката): «Ну, конечно, не празднуем (пасху): что мы, буржуи, что ли?». Лида А.: «Я скажу маме, чтобы она купила мне книжку про летчика» (книга «Кот и летчик», которая среди зимы пользовалась большим успехом у детей). Вадим: «А я — пугач с резиновой пробкой». Было высказано еще несколько пожеланий. Нина: «А то — что деньги на пасху тратить, съешь и ничего не останется».

Накануне 1 мая было проведено всем коллективом детсада украшение помещения; уходя домой, ребята взяли приготовленные ими плакаты и рисунки для дома...

1 мая дети собрались в детсад к 10 часам утра. Осмотрели убранное помещение, затем пошли на улицу смотреть демонстрацию. По улице шли четверками, каждый с флажком в руке, впереди двое ребят несли плакат — «Да здравствует 1 мая». Придя на Покровку, встали в ряд и смотрели демонстрацию, приветствуя проходящие организации. Ребята сознательно и живо реагировали на все, что они видели, кричали: «Да здравствует Красная армия», «Да здравствуют рабочие»; при виде соответствующих изображений: «Долой буржуев и попов», и т. д. Интерес был большой. На предложение руководительниц пойти домой никто не согласился и остались на улице, пока не прошли все организации, в общем больше часа. Когда шли обратно в д/сад, говорили: «Пойдем мы тоже на Красную площадь, мы дойдем, мы уже ходили». Другие говорили: «Нас туда не пустят, когда будем пионерами, тогда мы тоже пойдем».



Назад шли с песней «Красная армия», которую слышали на демонстрации. Настроение приподнятое, но без возбуждения.

В следующие после праздника пасхальные дни дети посещали д/сад не в полном составе (около 50%). Разговоров о пасхе не было никаких. Детям были даны для игры часть праздничных костюмов (шапки) и специально приготовленный игровой материал: фанерные фигуры различных народностей (сделаны одним из родителей во время субботника, организованного для приготовления костюмов к празднику).

На второй день дети смотрели картину «Чанг». Затем с детьми был проведен ряд занятий для закрепления впечатлений праздника.

Три недели спустя одним мальчиком средней группы было внесено предложение организовать сбор в пользу детей германских рабочих, убитых во время первомайской демонстрации (влияние в семье брата-школьника). Руководительницей это предложение было поддержано, она рассказала остальным ребятам про расстрел рабочих в Берлине, и было решено сделать ящик-копилку для сбора денег и предложить старшим ребятам, чтобы они тоже приняли в этом участие. Когда была повешена копилка, а также рисунок одного из ребят, иллюстрирующий это событие, были приглашены старшие ребята. Они пришли организованно, всей группой, выслушали сообщение ребят средней группы и сказали, что примут в этом деле участие. Вернувшись в свою группу, начали оживленное обсуждение. Многие уже слыхали о берлинских событиях, видали картину в кино, другие слыхали дома. Все очень живо реагировали, выражали негодование по адресу германских буржуев. Был выдвинут вопрос о том, как доставить деньги германским детям: «Нас туда не пустят или убьют». На следующий день почти все принесли деньги в копилку. Руководительница прочитала ребятам рассказ «Маленький коммунист». Был сделан плакат из иллюстраций, относящихся к данному событию (вырезанных из газет и журналов), и повешен в уголке средней группы. Перед выездом в колонию собранные деньги были подсчитаны и переданы заведующей д/сада для отправления по назначению.

Открытие столярной мастерской¹

8/II закончилась, наконец, работа столяра в нашей мастерской. Она затянулась. Полки в музей, в мастерскую, всякие починки, песочники, ящик для земли и т. д. – дней 10, если не больше, длилась эта работа, и ребята были оторваны от любимого дела.

Утром 19/II мы решили открыть мастерскую. Оттягивать больше нельзя было. Мы решили за утренним чаем предложить детям избрать группку детей – комиссию по открытию мастерской. С ними уже решим, как обставить открытие.

Дети ясно поняли, о чем идет речь, и прямо-таки хором назвали 4 имени: Ваня Попов, Ваня Васильев, Валя Яблонский, Шура Никитина – детей, все время работающих и связанных с мастерской. Сразу после завтрака члены комиссии отправляются вниз. Примостившись кое-как у верстака, приступаем к обсуждению.

Больше с радостью, чем со смущением, каюсь: мы не поняли смысла предстоящего нам момента. Повели нас за собой дети. Быстро, единодушно вырос у них прекрасный план торжества. Еле поспевая справляться, с изумлением мы торопились за детьми.

¹ Из материалов старшей группы детского дома для дошкольников за 1925 год.



Вот почти целиком точные, сжатые их предложения, которые я еле успевала записывать.

- Украсим все красной материей (Ш. Н.).
- Верстак посредине. Доски вокруг верстака положим (В. П.).
- Лампочки закроем красным.
- Большую звезду вырежем.
- Серп и молот над дверями повесим.

Я как-то обронила вопрос: зачем мы открываем мастерскую?

— Чтоб работать по-настоящему, — кратко и крепко сказал Валя Яблонский. Я поняла, что всего лучше будет отдать всю инициативу в руки детей и лишь помочь осуществить их грандиозный план. Плакат повесим красный.

— «Ленин учил работать», — загорелся опять Валя.

Шура просияла вся: да, Ленин учил работать.

Кругом серьезные лица детей, — словно не разрешают себе лишнего жеста, словно боятся лишнего слова.

— Через всю мастерскую чтобы. Как на улице тогда плакаты были. (Это они вспоминают посмертные ленинские плакаты.)

— На материи чтобы плакат написать, — не на бумаге.

— И еще один плакат: «красное знамя труда», — предлагает Ваня П. Слово «красное» он произносит так выпукло, что смысл всех трех слов сразу углубляется и оживает, словно в глаза глядит уже это знамя, гордое, могучее и родное одновременно. Ему подходят только эти немногие слова.

Мы чувствуем, что мы едва справимся с набросанным планом. Открытие должно состояться сегодня же. Напоминаем об этом детям.

— Потом еще украсим нашу мастерскую.

— Прочитайте, тетя, что мы решили, — просит Шура.

Читаю. Все удовлетворены. Хочу навести детей на мысль о принятой процедуре открытия. Спрашиваю: видали ли они какое-нибудь открытие. Вспоминают открытие памятника Тимирязеву — и сразу соображают.

— И мы верстак закроем, а потом, когда дети все придут, мы откроем.

— Красной материей закроем.

— И инструменты положим на верстак.

Спрашиваю: а как же дети сюда придут?

— Чтоб дети несли 2 флага.

— И с песней чтобы.

— «Вставай, проклятьем»...

— И «Мы наш, мы новый»...

— Выстроить детей в два ряда как солдаты.

— Да, мы пойдем наверх и выстроим детей. И флаги им дадим.

— Самым маленьким, чтоб самые маленькие несли.

— И назади чтоб тоже красный флаг.

— А на флаге написать: «Мастерская сегодня открывается».



— Когда дети принесут флаги, они их положат в мастерской, а мы их расставим, на память.

Пользуемся этой мыслью и предлагаем календарный листок «19 февраля» прикрепить на красную доску. Детям эта мысль нравится.

Снова читаем принятые решения. Дети добавляют:

— Двое пойдут вверх детей выстраивать, а остальные тут будут их ждать. Потом мы все станем по углам верстака.

— А когда дети придут к мастерской сверху с флагами, мы протрубим, и они войдут. (Им принесли в подарок картонные трубы, и они давно мечтали об их применении.)

За дверьми нашего затянувшегося совещания – волнение. Мы никого не пускаем и принимаемся за работу. Через пару часов длинную серую и, пожалуй, нелепую казарменную комнату нельзя узнать. Красный плакат с этими тремя чудесными словами буквально осветил комнату. Она при своем длинном ряде окон казалась всегда слепой. И лишь теперь это – окна. На самый плакат детям очень хочется прикрепить портрет маленького Ленина, но он не держится. Помещают его на стене под звездой. Работа кипит. Шура мелом выводит буквы плаката. Вот и верстак посередине комнаты. Быстро сносятся доски, остатки наших столярных работ и словно ступени окружают его. Любовно раскладываются молотки, пилки, рубанки – ах, все, все! И все настоящее! Верстак закрывают красной материей. Еще спешно готовим несколько красных флажков (уже без надписи) и спешим обедать, – запоздали.

Приведенные выдержки, как нам кажется, не нуждаются в комментариях. С такого рода проявлениями детей встречается в своей практике каждый дошкольный работник.

Таков облик современного советского ребенка, растущего в атмосфере социалистического строительства. Это, конечно, не значит, что одновременно с этим ребенок не впитывает в себя и другие, враждебные нам влияния. В среде, окружающей ребенка, есть и положительное и отрицательное: двигательные силы пролетарской революции и тормозящие силы буржуазной реакции. Ребенок же является живым отражением этой среды со всеми ее противоречиями. Когда ребенок видит советские празднества, демонстрации, парад пионеров, новые стройки и т. п., в нем говорит одно; а когда он дома слышит о продналоге, об очередях и т. п., в нем начинают звучать другие струны. Он ходит в церковь, слышит молитвы, пение, совершает обряды, и в то же время он слышит разговоры о пьяном попе, о его похождениях, видит антирелигиозные плакаты, комсомольские карнавалы. То и другое безусловно оставляет определенный след в мозгу ребенка. Ошибки многих часто вытекают из того, что они не замечают этой противоречивости в современном ребенке и принимают проявления одной из этих сторон за единственную его сущность. Между тем основная задача нашей педагогической работы состоит в том, что мы должны помочь преодолеть эти противоречия, укрепить, усилить и углубить влияния социалистических сил среды и вытеснить и с корнем уничтожить влияния мещанских





и буржуазных элементов среды. А это возможно только тогда, если мы в нашей работе с детьми будем каждый раз вызывать к жизни, к действию все то новое, социалистическое, что ребенок воспринимает, впитывает из окружающей его среды; если будем все чаще и ближе подводить ребенка к строительству этого нового, социалистического и к борьбе со старым, буржуазным, если будем все шире и глубже связывать все интересы ребенка с целями и задачами революционного пролетариата.

Мы до сих пор говорили об основных принципах советского воспитания. Мы выяснили, что эти принципы едины как в работе с широкими массами трудящихся, так и с детьми. Но это не значит, что за этим единством не кроются определенные своеобразия и различия в работе с различными возрастами.

Работа с детьми дошкольного возраста требует, конечно, особого подхода в соответствии с педологическими требованиями этого возраста. И в пределах дошкольного возраста каждая из групп детского сада – старшая, средняя и младшая требует своих своеобразных путей и приемов работы, отвечающих в то же время изложенным выше основным принципам единой педагогической работы.

2. Основные принципы работы по системе целевых заданий

Принципы построения проекта

Итак, из всего сказанного в предыдущей главе мы должны сделать следующий вывод. В каждом моменте нашей работы с детьми мы должны исходить из двух основных положений: 1) соответствие задачам рабочего класса и всей советской общественности и 2) соответствие интересам, силам и возможностям детей.

Все искания в области методики нашей работы должны быть направлены на разрешение этого основного вопроса: *как сделать цели и задачи рабочего класса целями, задачами и основными стимулами поведения наших детей.* С другой стороны, *как связать интересы, цели и задачи, возникающие в процессе жизненной практики у наших детей, с целями и задачами рабочего класса.*

В предыдущей главе мы утверждали, что задача эта вполне разрешимая, но это, конечно, не значит, что она не требует тщательного методического продумывания и верного педагогического подхода. Сущность этого подхода заключается в том, чтобы каждую из больших серьезных задач расчленить на ряд маленьких, простых, доступных, понятных и интересных для детей целевых действий – заданий, которые в своем постепенном развитии и в своей совокупности подведут ребенка к пониманию, осмыслению, усвоению всей задачи в целом.

Разберем это на примере. Перед рабочим классом стоит задача: вовлечь и подготовить широкие трудящиеся массы к управлению государством. Это – основа всей советской политики,





всего советского строя. Для этого нужно, чтобы каждый сознательный рабочий и трудящийся не только сам активно участвовал, но и делал все, чтобы привлекать других к участию в общем деле социалистического строительства. Вся огромная воспитательная работа, которая проводится партией и всей советской общественностью, имеет своим основным содержанием именно эту задачу. Нам необходимо, чтобы наши дети не стояли в стороне от этого большого воспитательного процесса.

Нам необходимо эту же задачу поставить и перед детьми таким образом, чтобы они почувствовали ее как свою задачу, близкую и понятную, целиком ими разделяемую. С этой целью мы эту общую задачу расчлняем на ряд органически связанных между собой, постепенно нарастающих целевых заданий, каждое из которых должно быть само по себе доступно, понятно и интересно для детей.

Вместе с тем каждое из этих маленьких заданий строится и раскрывается таким образом, чтобы оно прямо вело детей к охвату всей задачи в целом, чтобы оно было пронизано основным руководящим мотивом, исходной целью всей этой работы.

Вот как была раскрыта перед детьми эта задача в виде проекта «Участие детей в выборах в советы».



Цепь целевых заданий перед детьми старшей группы

1. Пойти посмотреть и почитать новые плакаты (о перевыборах в советы), которые повесили пионеры.
2. Узнать у пионеров, что это за плакаты и зачем их вешают. (Детям дается объяснение, что в это время во всех фабриках, заводах, клубах собираются рабочие, работницы, крестьяне и крестьянки и обсуждают, что у них в городе, в деревне хорошо, что плохо, что нужно исправить. Для того чтобы было хорошо, нужно, чтобы все рабочие и работницы крестьяне и крестьянки шли на эти собрания и говорили, что нужно делать. А потом выбирают товарищей, которые умеют хорошо работать, и посылают их в советы, чтобы они все это выполнили).
3. Узнать дома, кто пойдет на перевыборы советов (задание пионеров).
4. Вместе с пионерами сговориться, что нужно делать, чтобы все помнили о перевыборах советов.
5. Приготовить вместе с пионерами плакаты.
6. Обратиться в домком с поручением от отряда повесить плакат на видном месте.
7. Поговорить, что мы еще можем сделать к выборам в советы. Посоветоваться с пионерами.
8. Приготовить памятки родителям о выборах в советы (составить текст и написать).
9. Принести памятку домой и повесить.
10. Пойти к Моссовету посмотреть на демонстрацию рабочих.
11. Подумать о том, что у нас плохо, что хорошо и что нужно исправить, чтобы сказать об этом на рабочем собрании.
12. Организованно с плакатами пойти на рабочее собрание и сказать там свой наказ.
13. Подумать и решить, что мы сами можем и должны сделать, чтобы стало лучше.



Каждое из приведенных заданий само по себе представляет для детей определенный интерес. Каждому ребенку безусловно интересно рассмотреть плакаты и узнать, о чем там пишется. Каждому ребенку безусловно хочется, чтобы его родители не отставали от других и тоже участвовали в таком важном для всех рабочих деле, как выборы в советы. Тем более, если дети получают такого рода поручения от пионеров, их ближайших друзей и предмета их подражания. Особенно, если для этого нужно проявить определенную действенность, трудовую активность – писать плакаты, памятки и т. п.

А возможность и самим явиться на собрание и сказать свои пожелания, почувствовать себя равными участниками общего дела, как настоящие рабочие – это, безусловно, может вызвать самый глубокий интерес, подъем и энтузиазм детей.

Вместе с тем каждое из этих заданий и все они в совокупности построены так, чтобы создать, подкрепить и углубить у детей основную нужную нам установку на участие вместе со всеми рабочими и трудящимися в строительстве новой жизни.

Как совершается этот процесс образования, нарастания и углубления определенной установки у детей?

Учение о доминанте говорит о том, что одним из первых условий образования и укрепления доминанты является ее постепенное суммирование, накопление и нарастание во времени. Сообразно этому закону должна быть построена и структура каждого проекта. Так, в приведенном проекте эти маленькие расчлененные задания расположены с таким расчетом, чтобы указанная выше основная установка на коллективное участие в социалистическом строительстве постепенно и последовательно накапливалась и нарастала.

В этом мы можем убедиться, если проанализируем приведенный выше ряд целевых заданий. Первое задание: «пойти посмотреть и почитать новые плакаты, которые повесили пионеры», в качестве исходного момента имеет как элементарное любопытство детей, их ориентировочный рефлекс, так и более определенный, но все же еще достаточно общий интерес к общественным явлениям, к тому, что делается кругом, что делают пионеры.

Выполнение данного задания служит толчком и стимулом для следующего более сложного задания: «узнать у пионеров, что это за плакаты и зачем их вешают». Здесь общественный интерес детей, активное отношение к общественным явлениям, потребность в их осознании и понимании выступают ярче и определеннее. Процесс выполнения данного задания представляет собой уже довольно сложный познавательный процесс, в котором дети узнают много нового, обогащают свой опыт, осмысливают его и приходят к определенному действенному выводу, что «все рабочие и работницы, крестьяне и крестьянки должны идти на собрания и вместе думать и решать, что надо





делать, чтобы всем было лучше». Когда вслед за этим пионеры дают им поручение «узнать дома, кто пойдет на перевыборы советов», то это задание находит уже готовую почву и стимулирует детей к более активному проявлению их общественного интереса.

Дети уже не довольствуются тем, что они узнали, что такое перевыборы советов, но хотят знать определенно, кто из окружающих будет принимать в них участие. Все это подготавливает детей к тому, чтобы сделать уже следующий шаг и поставить перед собой уже определенную цель, общественно-направленную практическую задачу – напоминать всем, кому нужно, о том, что нужно идти на выборы.

Тут дети подходят к основной цели проекта, к активному действенному участию в этом большом общественно-важном деле.

Эта задача разветвляется на ряд интереснейших дел, как изготовление плакатов, памяток и отвоение для них места в домоуправлении, дома, на стенах своей комнаты и т. п.

К этому времени процесс накопления и нарастания у детей общественной установки достигает довольно значительного напряжения. Экскурсия на демонстрацию рабочих является естественным кульминационным пунктом деятельности детей.

Дети на фактах, на таком внушительном грандиозном зрелище видят результаты общих усилий, общей работы коммунистов, комсомола, пионеров, школьников и их – маленьких дошкольников – по агитации и пропаганде за участие в перевыборах советов.

Но сила и значение создаваемой установки не только в том, чтобы довести ее до кульминационного пункта и оборвать, а в том, главное, чтобы вслед за этим с таким же постоянством, настойчивостью и последовательностью воплощать эту установку в повседневной жизненной практике. Надо превратить эту установку в прочную, жизненную линию поведения, которая в будущем должна перейти в привычку.

В данном проекте этот принцип находит свое отражение в следующих за этим кульминационным пунктом заданиях: «подумать о том, что у нас плохо и что хорошо, чтобы сказать об этом на рабочем собрании», «организованно с плакатами пойти на рабочее собрание и сказать там свой наказ», «подумать и решить, что мы сами можем и должны сделать, чтобы стало лучше».

Из них первые два задания держат детей еще в состоянии «кульминации», последнее же является уже формулой перехода к повседневной практике и к внедрению в нее полученной установки.

После проработки данного проекта вся деятельность детей по улучшению жизни и быта – своего и окружающих – может и должна служить конкретизацией этой полученной установки,





должна быть пронизана этим руководящим мотивом участия в строительстве новой жизни.

В приведенном примере мы изложили путь, при помощи которого мы пытаемся общую большую задачу, стоящую перед пролетариатом, сделать доступной, конкретной и близкой для наших детей.

Приведем другой пример, когда мы цели и задачи, возникающие органически перед детьми в процессе их повседневной жизни, связываем в их сознании и осмыслении с общими задачами рабочего класса. Перед детьми в связи с реорганизацией детского сада, с открытием новой группы, перераспределением помещения и т. п. возникает естественно задача организовать и установить порядок в раздевальне. Можно было бы эту задачу ставить перед детьми просто, исходя из их собственной нужды в этом порядке: «для того чтобы не затеривались вещи, чтобы легче было одеваться, чтобы скорее можно было пойти гулять» и т. д. Но в этом самом порядке чрезвычайно заинтересованы не только дети, но и родители-рабочие, которым приходится долго ждать, возиться с одеванием детей, отыскивать и складывать их вещи. В связи с этим мы считаем необходимым при постановке этой задачи перед детьми мотивировать ее и сформулировать таким образом:

Устроить порядок в раздевальной, чтобы родителям, когда они приходят с работы, не приходилось долго ждать

Приведем ряд заданий, на которых был развернут этот проект:

1. Выслушать сообщение руководителя о том, какой случай был у нас в раздевальной (одному из родителей пришлось очень долго ждать, пока ребенок одевался, пока получили его калоши и шапку).
2. Подумать о том, как сделать, чтобы родителям не приходилось долго ждать детей при уходе (задание прорабатывается инициативной группой детей старшей и средней группы совместно с руководителем).
3. Выслушать предложение товарищей и решить, что нам нужно сделать; выбрать группу детей, чтобы они придумали правила и их записали (общее собрание старшей и средней группы).
4. Собраться вместе со средней группой и обсудить наши правила порядка в раздевалке. (Правила, которые наметят дети, будут касаться следующих моментов: родители не должны долго ждать; для этого нужно научиться быстро одеваться и раздеваться; нужно, чтоб родители могли отдохнуть, пока дети одеваются).
5. Устроить место для отдыха родителей (уголок матери).
6. Проверить у себя в группе, кто умеет хорошо и быстро одеться и раздеться (работа будет проводиться в связи с моментом прогулки).
7. Научиться быстро и хорошо одеваться и раздеваться (в этих процессах устанавливается определенная последовательность: одеться — одеть рейтузы, калоши, шапку, пальто, шарф,



перчатки; раздеться – снять перчатки шарф, пальто, калоши, шапку, рейтузы; вложить в мешок, повесить на вешалку).

8. Пойти в младшую группу, рассказать, какие у нас правила, показать, как одеваться и раздеваться. Предложить им тоже поучиться этому, чтобы родители долго не ждали.

9. Написать правила порядка, повесить их в раздевалке и в уголке матери.

10. Подумать, как нам рассказать родителям о том, как мы устроили раздевалку и учимся порядку.

11. Устроить общее собрание детей старшей и средней группы с представителями совхоза и родителей.

а) Написать записочки и пригласить на собрание.

б) Рассказать на собрании, что мы сделали в раздевалке и какие у нас теперь правила.

12. Рассказать, где вешают дома вещи.

13. Сделать и дома вешалки, чтобы и там тоже аккуратно вешать свои вещи.

14. Написать письмо в стенгазету фабрики о том, какие у нас новые порядки в раздевалке, чтобы родители-рабочие могли там отдыхать и не ждать своих детей долго.

Итак, весь этот ряд целевых заданий от начала до конца строится таким образом, что он связывается в сознании детей с интересами родителей-рабочих, с необходимостью соблюдать и охранять их интересы и труд не только в детсаду, но и дома. Дети в процессе развертывания данного проекта, на практическом опыте убеждаются в том, в какой мере интересы окружающих связаны с их интересами, в какой мере беспорядок в их жизни причиняет неудобства и затруднения другим, в какой мере, упорядочив свою жизнь, они могут помочь улучшению жизни окружающих. И если на фоне этого собственного опыта детей рассказать им о том, как сейчас на фабриках рабочие тоже устраивают новые порядки для того, чтобы удобнее было работать, чтобы рабочие могли больше успевать в своей работе и меньше уставать, чтобы им не приходилось зря тратить время, тогда мы этим самым связываем и включаем в сознании детей их маленькое дело в общие задачи рабочего класса.

Типы целевых заданий

Говоря о единстве руководящей идеи и исходного мотива для всех развертываемых перед детьми заданий, мы отнюдь не предполагаем этим однообразность этих заданий.

Принцип «единства в многообразии» является одним из основных принципов и в педагогической практике. Одним из самых существенных законов образования доминанты является *наличие и многообразие субдоминант, подкрепляющих основную доминанту*. Нужно поэтому, чтобы руководящий мотив находил свое воплощение в разнообразных формах детской деятельности, *в разнообразных видах целевых заданий*, которые при всем их разнообразии подкрепляли бы основную установку.





При внимательном рассмотрении детской деятельности как в организованной среде учреждения, так и вне его (в семье, на улице) можно установить различные ее виды. Мы нередко можем видеть, как дети упорно трудятся над *созданием* какой-нибудь вещи (полочки, ящика, игрушки) или же по устройству грядок на своем огороде, с удовольствием помогают дворнику при уборке двора, расчистке дорожек от снега и т. п. Мы наблюдаем большую *пытливость* детей, их активное стремление и ряд попыток, чтобы получить ответ на интересующие их вопросы в явлениях окружающей жизни. Таковы самостоятельные наблюдения детей над жизнью животных и птиц, раскапывание муравьиных куч, разрушение своих вещей и игрушек с целью узнать, из чего и как они сделаны, постоянные вопросы «отчего, почему» и т. д.

Мы видим большую потребность детей в том, чтобы *отразить*, отреагировать свои впечатления и свой опыт в такой деятельности, как игра, рисование, лепка и др.

И, наконец, мы нередко наблюдаем, как дети самостоятельно и подолгу *упражняются* в тех или иных действиях, стремясь проделывать их как можно лучше. Напр., учатся прыгать через веревочку, на одной ноге, маршировать как пионеры, писать как школьники и т. п.

Итак, среди различных видов детской деятельности мы можем установить следующие основные ее типы:

1. Тип *практической работы*, когда перед детьми стоит цель «сделать что-нибудь». Напр., приготовить лист для регистрации, сделать плакаты, собрать игрушки и отправить их детям деревенского детского сада, выступить на собрании, починить свои книги, сделать змея, сделать себе шапки для игры в красноармейцев.

2. «Узнать что-нибудь» — тип *познавательной работы*, когда дети разрешают тот или иной вопрос. Напр., узнать, проследить, куда текут ручейки со двора; узнать, как нужно пересаживать цветы; посмотреть, как живут пионеры в лагерях; узнать, какой получится цвет от смешения определенных красок, и т. п.

3. Тип *художественно-изобразительной деятельности*, когда дети воплощают свои впечатления в те или иные образы и формы. Напр., рисуют, что видели на празднике у пионеров, рассказывают, что видели в кукольном театре; отражают в лепке катанье с горы зимой, играют в демонстрацию и т. д.

4. «Научиться чему-нибудь» — тип *тренировочной деятельности* — установка детей на самостоятельное приобретение тех или иных навыков, умений, на дальнейшее продвижение и усовершенствование в них. Напр., научиться самому одеваться, раздеваться, складывать свою одежду; научиться чистить зубы; научиться аккуратно и по соответствующим формам складывать строительный материал, научиться перескакивать через препятствия и др.





Каждый из этих типов детской целевой деятельности имеет в свою очередь ряд разнообразнейших форм и проявлений в зависимости от материала детской деятельности и ее орудий (работы с деревом, бумагой, глиной, пилой, молотком, красками, речь, мимика, движения и т. д.).

Для того чтобы основная установка, направленность, руководящие мотивы прорабатываемого проекта закреплялись возможно глубже и полнее, необходимо, чтобы раскрываемая нами в процессе работы цепь целевых заданий включала в себя в виде отдельных звеньев возможно больше разнообразных форм детской деятельности.

Хорошо, если практическое задание, стоящее в центре данного проекта, стимулирует ребенка к тому, чтобы познать новое, лучше его осмыслить, понять. Познавательный процесс делает эту практическую работу более интересной, более полноценной и углубляет ее воспитательное значение.

Также возрастает воспитательная ценность практической работы тогда, когда она стимулирует ребенка к соответствующей подготовительной или последующей закрепляющей тренировочной деятельности. Когда ребенок чувствует и сознает свой рост на этой работе, осознает приобретаемые им навыки и умения, тогда тем самым крепнет его интерес к этой работе, сознательное отношение к ней, тем глубже внедряются в его сознание и поведение основные руководящие мотивы.

В такой же, если не большей, степени влияет на прочность воспитываемой установки наличие вокруг данного центрального задания моментов разнообразной художественной деятельности (игра, художественный рассказ, рисование, ритмика, пение и т. д.).

Основы планирования проекта

Итак, намечая и планируя проработку проекта, педагог должен выяснить себе следующее.

Во-первых, какую руководящую и доминирующую цель он кладет в основание этого проекта, какую руководящую и доминирующую установку он хочет вызвать и закрепить у детей, *какую из стоящих перед рабочим классом задач он желает раскрыть перед детьми.*

Во-вторых, в виде какого *ряда разнообразных, доступных детям маленьких целевых заданий* он развернет эту задачу перед детьми.

В-третьих, в какой *последовательности* он расположит эти задания с тем, чтобы они содействовали правильному, постепенному нарастанию основной целевой установки данного проекта.

В-четвертых, в каком виде он *завершит* разработку проекта с тем, чтобы способствовать постепенному, систематическому внедрению полученных детьми установок и навыков в их повседневной жизненной практике в детском саду и в домашней среде.





Такой метод планирования работы имеет значение и для общественно-педагогической работы дошкольного учреждения.

Такая форма раскрытия педагогического процесса делает его доступным пониманию широких масс населения (родителей, общественности).

Это дает возможность привлечения широких масс не только к общему участию в жизни учреждения, но и к их непосредственному участию во всей воспитательной и методической работе учреждения.

Каждый из развернутых проектов может и должен быть предметом обсуждения на заседаниях совета сада, на групповых собраниях родителей и т. п.

Это обеспечит единство педагогического фронта, единой линии общественно-педагогической работы и работы с детьми.

Это поможет осуществлению завета Ленина, что дело воспитания детей должно стать делом самих трудящихся масс.

Сущность педагогического процесса и его основные моменты

Мы до сих пор говорили о принципах построения проекта. Перейдем теперь к рассмотрению принципов построения каждого отдельного задания.

Весь смысл развертывания проекта на отдельные задания заключается в том, что каждое отдельное задание должно быть не приказом, не поручением, которые даются ребенку, а его подлинным, максимально мотивированным для него *целевым действием*.

Особое значение приобретает *процесс мотивировки* этого действия, т.е. процесс и характер *образования цели* каждого задания у ребенка. Имея перед собой в качестве основной задачи создание у детей определенной жизненной установки, определенной направленности, мы должны поэтому, предпринимая ту или иную работу с детьми, прежде всего представить себе те *конкретные мотивы, желания, стремления, готовности*, которые мы желаем сделать руководящими и доминирующими внутренними двигателями *данной деятельности* ребенка.

Поэтому необходимо при построении каждого задания тщательно продумать формулировку этого задания в виде ясной, конкретной, определенно направленной цели, встающей перед ребенком. Пока мы этого не сделаем и не представим себе ясно, как может быть каждое задание сформулировано на языке детей как осознанная ими цель – мы не сделали самого существенного, самого важного – мы не раскрыли основного ядра педагогического процесса.

Планируя свою работу только в виде ряда приемов и действий педагога, как, напр., «провести экскурсию с детьми», «провести с детьми беседу о том-то», «сделать с детьми то-то»,





мы скользим по поверхности педагогического процесса, не вникаем в его сущность, выполняем лишь формальные обязанности планирования. Ибо сущность педагогического процесса не в действиях, которые продельывает педагог, а в тех внутренних и внешних действиях, которые совершает ребенок, в тех устремлениях, установках, которые у него образуются, и в тех самостоятельных усилиях и попытках, которые ребенок предпринимает для достижения поставленной цели. И пока мы себе не уяснили этих установок детей и хода их самостоятельной работы, намеченный план не отражает сущности предстоящего педагогического процесса. Только развернув весь проект в целом и каждое звено в отдельности в виде ряда взаимно обусловленных и психологически связанных целевых актов, мы можем действительно представить себе конкретно нашу работу как органически развивающийся процесс. И только тогда мы можем иметь более или менее надежный критерий, исходные предпосылки для построения нашей работы, т.е. работы педагога.



При выборе методов и приемов, к которым должен прибегать педагог, надо исходить прежде всего из того реального процесса внутренней и внешней детской деятельности, который мы должны вызвать к жизни. Приводимый нами ниже практический материал и его анализ показывают, насколько деятельность педагога должна целиком определяться теми целевыми установками и процессом самодеятельности, которые мы желаем вызвать у наших детей.

В связи с этим работа педагога по построению каждого отдельного задания должна включать в себя следующие основные звенья:

1) *Накопление цели у детей.* Накопление, нарастание необходимых мотивов, интересов, которые должны в своем сочетании образовать у детей нужную целевую установку.

Этот момент приобретает особое значение в нашей советской системе воспитания. Для нас важен не только факт наличия целевой деятельности детей, но главным образом *направление ее*. Один и тот же фактический целевой акт может иметь различные мотивы. Возьмем пример: «собрать деньги в пользу детей бедствующих рабочих». Этот сбор может быть проведен с большим эффектом, с большой экспрессией, но мотивы, которые руководят этой работой, могут быть в различном соотношении. Тут могут быть мотивы соревнования, спорта – кто больше соберет, без ясного понимания – для чего. Может быть также мотив непосредственного сочувствия голодающим детям, безотносительно к тому, что это – дети бастующих английских рабочих, а просто – дети голодают, и надо для них собирать. Может явиться мотивом и более ясное осознание, что при помощи сборов, тем, что мы прокормим детей, рабочие смогут дольше держаться, быть более стойкими в борьбе и победить.





Для того чтобы в работе детей господствовал именно тот мотив, который является наиболее ценным для нас, необходима тщательная предварительная подготовка детей с целью накопления у них данного ценного для нас стимула.

Процесс накопления и вызревания цели важен не только для содержания, но и для механизма целевой деятельности. Мы уж раньше говорили, что основной закон образования доминанты – это ее суммирование, постепенное нарастание *во времени*.

Для того чтобы данный стимул превратился в цель, необходим известный промежуток времени, в течение которого ребенок ассимилирует, переваривает и превращает его во внутренний двигатель своей деятельности.

2) *Оформление цели перед детьми*. Из всего сказанного ясно, что момент оформления цели перед детьми должен совпасть с моментом ее окончательного внутреннего созревания. Тогда дети почувствуют эту цель как свою собственную, а не как навязанную извне. В практической работе с детьми школьного возраста мы сталкивались со следующими интересными фактами. Случалось, что мы предлагаем представителям, вожакам детских организаций какой-нибудь проект. Дети, ухватившись за него, начинают его пропагандировать среди детской массы. На общем собрании они выступают один за другим, с пафосом излагают этот проект как свой, совершенно не считая нужным упомянуть о том, что мы, педагоги, являемся инициаторами этого проекта. Тут же при нас они выдают этот проект за свой и не испытывают при этом никакой неловкости. В другой раз эти же ребята поступают иначе. Они сообщают добросовестно общему собранию о том, что педагоги внесли такое-то предложение, с которым, по их мнению, следует согласиться. Нас чрезвычайно озадачила эта противоречивость детей.

В чем тут дело? Почему в одних случаях дети выдают наши предложения за свои, а в других – оставляют за нами права авторства? Когда мы стали анализировать эти отдельные случаи, то мы увидели, что тогда, когда наш проект предварительно подготовлен в сознании детей, когда все мотивы его постепенно накоплены ими и наше предложение является как бы окончательным оформлением того, что назрело в их жизни, тогда, несмотря на нашу инициативу, дети воспринимают это предложение как свое, считают себя соавторами и инициаторами наравне с нами. Когда же наше предложение поступает к детям неожиданно, неподготовленно, когда оно не имеет корней в предыдущем опыте и переживаниях детей, когда оно еще ими не ассимилировано, не переварено, но вместе с тем не встречает с их стороны возражения, не возбуждает отпора, тогда дети воспринимают его, хотя лояльно, но все же как нечто чужое, принесенное извне. Они не считают нужным и возможным возразить, но не находят все же нужного пафоса, энтузиазма и готовности.





3) *Планирование работы с детьми.* Если цель перед детьми возникла, если они ее восприняли как свою, тогда она является естественным внутренним стимулом, толкающим детей в поиски средств и путей осуществления этой цели. Если эта цель достаточно сложная, требующая ряда средств и предварительных действий для ее осуществления, тогда у детей естественно возникает потребность в проектировании, в намечении этих путей, в выборе их и в том, чтобы быть уверенными в их возможности.

Обычно мы не дожидаемся самостоятельного проявления этой потребности у детей и начинаем сами предлагать им вопросы в этом направлении. Но в тех случаях, когда мы запоздываем с нашей инициативой, дети обычно начинают нас терзать разными вопросами: «когда мы начнем!», «где мы возьмем», «куда мы пойдем», «что мы будем делать» и т. д. Эта потребность в проектировании и планировании является одним из основных признаков наличия целевой установки. Там, где этой потребности нет, это значит, что еще цель у детей не возникла. Поэтому в работе по системе целевых заданий перед детьми процесс планирования с детьми является естественным, неотъемлемым звеном работы.

А педагогическое значение этого момента огромное. Он является дальнейшим продолжением процесса накопления и усвоения цели детьми. Проектируя и планируя предстоящую работу, ребенок все больше *уточняет и раскрывает* перед собой содержание этой цели, ее отдельные элементы, определяет ее границы в соответствии со своими возможностями, взвешивает свои силы и учитывает наличные средства в окружающей среде.

Процесс планирования является в то же время весьма важным и ценным *творчески-познавательным процессом*. В процессе планирования ребенок мобилизует свой предыдущий опыт, дифференцирует, анализирует его, сравнивает между собой отдельные случаи из своей жизненной практики, комбинирует их в различных сочетаниях, синтезируя их в общий план.

Процесс планирования имеет огромное значение и для *закрепления* основной целевой установки. Это достигается именно тогда, когда руководитель направляет работу по планированию таким образом, чтобы основной руководящий мотив служил в то же время критерием для выбора средств.

Так, напр., планируя свою работу по рационализации раздевалки, по ее благоустройству и т. д., мы исходим из удобства и потребностей приходящих за детьми родителей.

И, наконец, воспитательное значение процесса планирования еще в том, что он вырабатывает в детях *навык плановой деятельности* вообще, навык сознательного подхода к любой работе, навык организованности.

Но процесс планирования в качестве предпосылки требует наличия у детей некоторого опыта в области планируемой работы. При недостаточности этого опыта дети могут попасть





в довольно трудную коллизию, противоречие между потребностью и возможностью. И в таких случаях планирование работы должно иметь место, но большая часть этого процесса должна выпадать на долю руководителя. Планирование тогда превращается не в планирование с детьми, а главным образом в *планирование перед детьми*. Руководитель в максимально доступной форме, возможно короче и яснее излагает детям шаг за шагом, что они будут делать. Такой характер планирования, хотя он не имеет в себе моментов детской активности и инициативы, все же имеет определенное педагогическое значение. Он в определенной мере повышает степень сознательности детей в данной работе. Дети не следуют слепо за каждым поручением педагога, а представляют себе заранее, хотя бы в основных чертах, предстоящую им работу. Это определенным образом внутренне организует и дисциплинирует детей.

Говоря о планировании, не следует представлять себе этот процесс как нечто механически отделенное от процесса накопления цели, с одной стороны, и от процесса ее выполнения – с другой. Не следует думать, что лишь после окончательного завершения процесса планирования начинается процесс выполнения работы. Это неверно. Планирование и проектирование фактически продолжают в процессе всей работы до ее окончательного завершения. Сознательная работа – там, где действие связано с мышлением, сопровождается все время учетом предыдущих шагов и проектированием последующих, т.е. планированием. Предварительный план, который намечается до начала работы, на деле подвергается целому ряду изменений, детализаций, уточнений в процессе самой работы. В том-то и заключается огромная воспитательная ценность процесса планирования, что оно воспитывает в ребенке единство мышления и действия, их постоянное взаимное проникновение. Те, которые отделяют процесс планирования резкой гранью во времени, превращая его в предварительную беседу о всех деталях работы, а самую работу – в механическое выполнение ряда заранее намеченных пунктов, тем убивают всю педагогическую ценность и смысл этого процесса, делают мышление детей беспредметным, абстрактным, схоластическим, а действие – слепым, бессознательным, автоматическим.

4) *Выполнение работы.* При такой постановке, т.е. при построении работы по принципу целевых заданий, процесс выполнения является осуществлением надежд и желаний детей. Это обстоятельство предъявляет определенные требования к организации этого момента.

Чем выше мы поднимаем тонус детей при постановке цели и планировании, чем больше мы возбуждаем в них чувство устремленности, ожидания и нетерпения, тем больше мы должны заботиться о том, чтобы процесс выполнения, осуществления этих желаний не разочаровывал детей.





Необходимо, во-первых, тщательно обеспечить нужные условия для данной работы с тем, чтобы дети не встречались с непосильными для них затруднениями, затяжками, проволочками и т. п.

Во-вторых, тщательно продумать организацию детей на этой работе, правильное распределение между ними обязанностей и т. д.

В-третьих, необходимо бдительное наблюдение педагога за ходом работы с тем, чтобы своевременно поспевать с необходимой помощью, в то же время предоставляя детям возможность самостоятельных проб и ошибок, пока не проявляются первые, еле заметные симптомы потери уверенности в себе, в своих силах.

5) *Завершение и учет работы.* Точно так же как планирование, так и учет являются неотъемлемым признаком целевой деятельности.

Кто действует, исходя из определенной цели, тот не удовлетворяется до тех пор, пока не учтет полученного результата, не оценит его, не убедится, что он соответствует поставленной цели.

Бывает часто, что дети, кончая работу, оставляют ее без ясной оценки ее результатов, без учета проделанного. Это свидетельствует о том, что в процессе работы дети потеряли свою исходную целевую установку, забыли о ней и продолжали работать, так сказать, по инерции. Зато в тех случаях, когда целевая установка ребенка устойчива до конца, ребенок проявляет большую настойчивость, упорство при завершении своей работы и большую строгость при ее оценке. Он тогда не довольствуется недостаточно оформленным, незаконченным результатом, ибо он знает, чего он хочет.

Мы должны в нашей работе с детьми всячески поддерживать и культивировать этот момент учета работы, ибо его педагогическая ценность очевидна.

В процессе учета и оценки работы глубже внедряется основная целевая установка этой работы. На опытах учета и оценки ребенок научается охватывать всю работу в целом, синтезировать ее элементы, глубже проникать в ее смысл. Работа по учету и оценке воспитывает навык ответственности в работе, организованности, внутренней дисциплины. Учет и оценка проделанной работы являются в то же время основанием и почвой для выращивания новых целей и задач проектов и планов дальнейшей работы.

Но процесс этот сохраняет свою ценность и смысл лишь тогда, когда он не превращается в формальный ритуал, механически завершающий всякую работу. Точно так же как планирование, так и учет должен пронизать весь процесс работы в целом. При подлинной целевой деятельности учет и оценка начинаются гораздо раньше, чем момент завершения работы.





Учет неразрывно связан с процессом проверки плана на работе, сопровождая каждый этап работы.

Роль завершительного учета преимущественно в том, что он дает возможность охватить всю проделанную работу в целом, возможно полнее почувствовать достигнутые результаты, глуже пережить момент достижения цели.

Поэтому очень важно обставить этот момент учета возможно ярче. Момент завершения серьезной работы, достижения общественно ценной, ясно осознанной цели должен быть праздником для детей. Конечно, это не значит, что после каждого отдельного задания следует выделять особые торжественные моменты учета. Торжественность только тогда сохраняет свою силу, когда она соответствует важности и значимости достигнутой цели.

Такие учетные праздники могут и должны иметь место после проработки достаточно длительных и значительных проектов.

Мы до сих пор говорили об основной доминирующей цели педагога, определяющей все содержание и характер построения проекта в целом и отдельных его звеньев. Мы говорили о тех основных установках и мотивах, о той направленности детей, которые педагог должен иметь в виду прежде всего, планируя свою работу.

Но одновременно с этим перед педагогом задача – вооружить детей теми навыками, умениями, знаниями, которые необходимы детям для воплощения в действие полученных установок. Установки и направленность без возможности их реального осуществления обречены на угасание. Только в процессе активного, умелого действия, приводящего к определенным, реальным результатам, направленность крепнет и становится прочной формой поведения – привычкой.

Но эти навыки, знания, умения приобретаются постепенно, путем многообразных повторений в различных случаях жизни и деятельности детей. Чем разнообразнее условия их применения, тем больше ребенок овладевает ими.

Поэтому в процессе всей нашей работы с детьми мы стараемся пользоваться каждым случаем для привития и закрепления всех необходимых в жизни и работе детей навыков, умений и знаний.



При планировании каждого целевого задания мы стараемся возможно яснее представить себе все навыки и умения, в которых дети могут упражняться в процессе своей работы, и те представления и понятия, которыми они могут обогатиться. Но эти *сопутствующие* в нашем планировании цели не должны никоим образом заслонять собой основную целевую установку педагога, лежащую в основании проекта в целом и каждого отдельного задания.

Знания и навыки, на которых фиксируется внимание ребенка в процессе работы, не должны отвлекать ребенка от



основной установки, а, наоборот, должны ее всячески подкреплять и усиливать.

В приведенном выше примере «Устройство раздевалки» дети упражняются в целом ряде навыков: умение одеваться, раздеваться, составлять надписи к вешалкам; пишут плакаты, записывают правила, столярничают, пришивают петли к мешкам обуви и т. д. Но все эти действия как в сознании педагога, так и в сознании детей должны играть роль не самоцели, а необходимых средств для основной руководящей цели: «устроить порядок в раздевалке, чтобы родителям не приходилось долго ждать».

От этой своей подчиненной роли эти навыки и знания несколько не теряют, а наоборот, глубже осознаются детьми, наполняются жизненным смыслом и содержанием.

Все указанные моменты построения целевого задания должны, конечно, иметь различные формы и подходы в применении к отдельным возрастным группам детского сада. Но тут нельзя пока давать точных формулировок и детальных указаний, как варьировать те или иные приемы в зависимости от возраста детей. Это зависит прежде всего от состояния детского опыта в той или иной области работы, а также от чрезвычайно большого количества условий и их сочетаний, что может быть выявлено только на практических примерах и на их тщательном анализе. Такой опыт представляют собой приводимые нами ниже образцы практической работы и приложенные к ним пояснения.

3. Групповые организованные занятия в детском саду

Основные моменты рабочего дня детей в детском саду

Все изложенное нами выше о работе по системе целевых заданий выдвигает вопрос о месте и времени этой работы на общем фоне жизни и деятельности детей в детском саду. В процессе массовой методической работы московскими дошкольными работниками были уточнены основные моменты жизни и работы детей в детском саду.

Проработка отдельных моментов рабочего дня дала возможность значительно уточнить и конкретизировать основную значимость каждого из них, определить их преобладающее содержание и методику работы. Рассматривая типичный распорядок дня, мы видим, что вся жизнь в детском саду в целом складывается:

- а) из моментов режима,
- б) свободной деятельности детей,
- в) групповых, так называемых организованных занятий.

Содержание и организация этих моментов должны, конечно, определяться основными, общими целями советской педагогики.





Но вместе с тем каждый из этих моментов имеет свое специфическое значение и выполняет свою особую роль в разрешении этих общих задач.

а) Значение моментов режима

Организация определенного режима жизни и работы в дошкольном учреждении имеет тройное значение.

Во-первых, в работе с дошкольным возрастом имеют огромное значение вопросы оздоровления детей и гигиеническая организация их жизни.

Особенности данного возраста требуют прежде всего, как известно, создания определенных условий, которые бы обеспечили и содействовали правильному росту и развитию детей.

И мы видим, что в работе дошкольных учреждений отводится большое место налаживанию режима дня в целом и правильной с точки зрения гигиены организации каждого его отдельного момента – питания, сна, пребывания на воздухе и др.

Во-вторых, правильная организация и проведение моментов режима необходимы для того, чтобы с раннего возраста приучить детей к организованности, дисциплинированности, умению жить в коллективе и подчиняться его правилам и распорядку.

Жизнь наша идет гигантскими шагами к коллективизации. Рост совхозов, колхозов, коммун, широко-обобщественных форм труда и отдыха настоятельно требует от нас воспитания прочных навыков и умений жить, работать и отдыхать в коллективе и с коллективом. Нужно воспитать в детях не только умение подчиняться правилам коллектива, но чувство удовлетворенности, удобства и подъема от общего коллективного ритма жизни, от общего шагания в ногу, от пронизывающей всю жизнь коллективной солидарности. Нужно также воспитать в детях умение активно и сознательно создавать этот общий ритм, разумно творить эти нормы общего труда и жизни в интересах всех и каждого. Поэтому работа с детьми по организации их общего режима дня, вовлечение их в активное обсуждение, продумывание и проведение режима, периодический учет и усовершенствование его должны занимать очень важное место в работе детского сада.

В-третьих, в дошкольном возрасте очень важно привить детям элементарные трудовые культурно-гигиенические навыки по уходу за собой и необходимыми вещами обихода. Эти элементарные навыки, привитые с раннего детства, становятся впоследствии автоматизмами, не требующими напряжения внимания и усилий, и освобождают таким образом энергию человека для более сложной творческой деятельности; человек, не приобретший в раннем возрасте этих навыков, оказывается впоследствии чрезвычайно беспомощным, вынужден растрачивать энергию по пустякам и мелочам.





Моменты режима должны служить основной базой для приобретения этих навыков и их закрепления.

б) Значение свободной деятельности

Свободная деятельность детей – игра, свободная работа с материалами, свободные занятия являються преобладающим видом активности в дошкольном возрасте.

В общем распорядке дня этой деятельности отводится на ряду с моментами режима наибольшее время. Через игру и другие виды свободной деятельности ребенок упражняет свои творческие функции, свою реактивность, фантазию, способности комбинаторной и конструктивной деятельности.

В процессе свободной ориентировки в окружающей среде и экспериментирования в ней ребенок приобретает в большой мере свой жизненный опыт; он приспосабливается к окружающей среде, устанавливает новые связи, выявляет и закрепляет ранее приобретенные.

При этом нужно различать две формы свободной детской деятельности: индивидуальную и коллективную. Каждая из них имеет свои специфические особенности, свою воспитательную ценность.

Особая ценность индивидуальной формы свободных занятий в том, что они не требуют большого напряжения со стороны ребенка. В процессе этой деятельности ребенок живет сообразно своему темпу «и ритму, своим силам и возможностям. Предоставленный самому себе, он имеет возможность «исчерпать» свою потребность в действии, в ориентировке настолько, насколько ему позволяют его собственные силы. Эти моменты самостоятельной индивидуальной ориентировки в окружающем его – прощупывание – ценны и нужны, но далеко не достаточны. Тут еще нет достаточных стимулов для роста и развития детской деятельности. Ребенок, предоставленный самому себе, может быстро исчерпать себя, дойти до пределов своих возможностей и остановиться в своем росте. В том именно и заключается особая роль и ценность *коллективной формы свободной деятельности, что она дает богатый источник стимулов для поступательного роста и развития творческой деятельности детей.*

В процессе свободной коллективной деятельности детей, как коллективная игра, сооружение, коллективные ориентировочные разведки и другие затеи, дети, взаимно стимулируя друг друга, обогащаются творческой инициативой, опытом. Но зато такие свободные коллективные занятия часто вызывают большое напряжение, а иногда и перенапряжение со стороны части детей. В таких свободных коллективных занятиях слабые должны часто не по мере своих сил поспевать за сильными, подтягиваться к ним, иначе они выпадают из строя.

Поэтому в таких свободных коллективных занятиях мы часто замечаем резкое разделение детей на активных вожakov и командиров и пассивных послушных, подчас слепых





исполнителей. Таким образом свободная детская деятельность как индивидуальная, так и коллективная, сохраняя определенное воспитательное значение в общей нашей работе, вместе с тем требует определенного регулирующего вмешательства со стороны педагога, которое должно нейтрализовать указанные выше возможные отрицательные стороны. Педагог, имея в поле своего зрения занятых свободной деятельностью детей, с одной стороны, стимулирует одиночек приобщиться к коллективной деятельности или к дальнейшему усложнению своей индивидуальной работы, с другой — помогает коллективно действующим детям лучше организоваться, правильно распределить функции между собой и стать действительным товарищеским коллективом.

в) Значение групповых занятий

Но при всем значении указанных моментов достаточно ли их, чтобы обеспечить устойчивое, прочное продвижение детей в направлении стоящих перед нами целей и задач воспитания? Несомненно, что ребенок развивается и обучается в процессе всей жизни и притом не только в условиях организованной жизни учреждения, но и в обстановке семьи, улицы и т. д. Тем, что мы предоставляем ребенку определенно организованную среду учреждения, подбираем определенные стимулы, систематически их усложняем и направляем, мы, конечно, в большой мере способствуем выработке в ребенке определенных интересов, направленности, приспособлению ребенка к окружающей жизни, постепенному разворачиванию его сил и возможностей.

Но в то же время и среда учреждения и окружающая жизнь ставят детей наряду с моментами, уже доступными и понятными, и перед такими явлениями, которые еще трудны и непонятны им, для овладения которыми детям нужна еще предварительная подготовка, выработка необходимых умений.

Ребенок-дошкольник еще в большой мере беспомощен; ряд его сил и способностей еще не развит, не созрел. Он нуждается в том, чтобы его опыт систематически обогащался, чтобы получаемые им впечатления определенным образом дифференцировались, приводились в систему. Необходимо помочь ребенку и в овладении соответствующими навыками, знаниями и умениями в такой степени, чтобы ребенок уже на данной стадии развития мог активно участвовать в жизни.

Сделать так, чтобы ребенок не чувствовал себя слабым, не отступал перед трудностями, а наоборот, учился побеждать их, — это является серьезной задачей.

Как же может педагог помочь ребенку? Может ли он осуществить в полной мере эту задачу помощи в моментах свободной деятельности детей?

В свободной деятельности нашей основной задачей является предоставить ребенку свободно входить в контакт с окружающей средой, свободно завязывать жизненные связи. Содержание





и характер этой деятельности обуславливаются соответствующей организацией среды в широком смысле слова (впечатления из окружающей жизни, состав и характер детского коллектива, материальная среда учреждения и т. д.), а также опытом, знаниями и умениями, которыми уже располагает ребенок.

Педагог приходит на помощь лишь в том или ином случае, когда потребность в этом выдвигается ходом деятельности детей. Притом это носит случайный характер, главным образом помощи отдельным детям по мере того, как тот или иной ребенок или группа детей в ней нуждаются. Такой случайной эпизодической помощи далеко не достаточно. Для правильного продвижения детей в направлении основных целей воспитания нужна постоянная систематическая работа, и не только с отдельными детьми, а со всей группой в целом.

Эта работа, как было выяснено раньше, должна быть построена как планомерная, регулярная, постепенно усложняемая работа по системе целевых заданий.

Это ставит вопрос о выделении в течение дня еще и таких моментов, как общие занятия детей.

Эти занятия должны быть построены так, чтобы дети могли систематически получать необходимые стимулы, регулировать, упражнять и развивать необходимые силы и умение, обогащать свой опыт, получать подготовку для посильного активного участия в окружающей их сложной жизни.

Здесь на систематизированном материале у детей вырабатываются и закрепляются определенные установки, определенная направленность, приобретаются и совершенствуются определенные навыки и умения, обогащается, уточняется и систематизируется опыт.

В этот момент мы создаем у детей определенную установку и сосредоточиваем максимум их внимания и напряжения на той цели, которая лежит в основе данного занятия.

Основные признаки групповых организованных занятий

В этом и есть смысл групповых занятий, и отличительными их признаками являются:

1) Систематичность, планомерность продвижения детей, постепенность и последовательность внесения нового материала, нового содержания в жизнь и работу детсада, постепенное и последовательное упражнение в тех или иных навыках и умениях, постепенное и последовательное уточнение и оформление полученных детьми впечатлений.

2) Общность – групповой характер работы, занятия одновременно всей группой. Это дает возможность педагогу в большой мере иметь в поле зрения, регулировать и направлять работу всех детей.

Это имеет большое значение и для привития детям коллективистических навыков. Такие занятия объединяют детей





на общей работе, на общих интересах, приучают их систематически работать по общему плану для достижения общих целей.

Атмосфера общей, правильно налаженной работы создает положительные коллективные эмоции и воспитывает у них любовь к коллективной работе. Конечно, бывает и так, что не все дети заняты одной и той же работой, но даже и в этом случае одновременность работы всех создает настроение общности, создает у каждого отдельного ребенка установку на работу тогда, когда работает вся группа.

3) Регулярность занятий во времени. Занятия проводятся ежедневно и в определенное время. Такая регулярность приучает детей к систематическому труду, воспитывает в детях привычку работать ежедневно регулярно, приучивая свою работу к наиболее подходящему соответствующему времени дня.

Это имеет значение и как подготовка детей к предстоящим систематическим занятиям в школе и общественно-производственному труду.

4) Отбор максимально продуктивного времени.

Так как групповые занятия являются моментом наибольшего напряжения, внимания и энергии детей, наибольшего сосредоточения их сил на работе, то они должны быть поставлены в определенные благоприятные условия. Одним из них является *время проведения* групповых занятий.

Для групповых занятий должно быть отведено то время дня, которое характеризуется наибольшим подъемом сил у детей.

Согласно данным о кривой нарастания детской активности и бодрости в течение дня такими наиболее благоприятными моментами является время после завтрака (10–11 ч.) и после дневного сна (4–5 ч.). Это не значит, что нельзя допустить групповые занятия и в другое время дня, если этого требуют условия данного учреждения. Но при этом всегда следует учитывать основной принцип — благоприятное состояние детской активности.

Определение цели каждого организованного занятия

Мы выявили вопрос о *значении* групповых занятий в их сопоставлении с остальными моментами жизни и деятельности детей в детском саду. Остановимся еще на одном важном вопросе — об определении и выборе цели каждого организованного группового занятия.

Первым исходным требованием при построении групповых занятий является наличие у педагога конкретной, ясно сформулированной цели данного организованного группового занятия.

При планировании работы и намечении того или иного занятия практические работники нередко встречаются со следующими затруднениями. Встает вопрос, нужно ли непременно ставить себе задачи, определенные цели, выявляющие особенности каждого отдельного занятия.





Ответ здесь должен быть безусловно утвердительный. Педагогу должна быть ясна цель предстоящей работы. Это диктуется самой сущностью групповых занятий: если их основная сущность – продвижение детей, то педагог прежде всего должен знать, в чем именно конкретно он их продвигает.

Только в таком случае можно будет достигнуть правильной организации педагогического процесса, уточнить его построение в каждом отдельном занятии.

Но педагогический процесс представляет собой сложное целое, он включает не одну цель, а совокупность целей.

Каждое занятие дает нам возможность научить детей работать организованно, коллективно, доводить работу до конца, предоставляет детям возможность упражняться в полезных действиях, усвоить ряд трудовых и других навыков и т. д.

Анализ практики показывает, что педагог, планируя то или иное занятие, выдвигает как свои цели все то, что ребенок в процессе данного занятия может получить.

Это является безусловно важным, так как дает педагогу учет всего занятия в целом, вскрывает его педагогическую ценность, помогает педагогу в отборе содержания всей своей работы. Но это еще не есть выбор цели каждого отдельного занятия.

Если перед педагогом одновременно и в одинаковой степени стоит много целей, это равносильно тому, что у него нет ни одной.

Так, напр., в организованном занятии по наклейке листьев (аппликация) в младших группах педагогом намечены следующие цели:

1. Приобщить детей к общей работе по украшению группы.
2. Знакомство с цветом.
3. Счет до пяти.
4. Закрепить навык работы с клеем и кистью.

Каждая из этих целей, если она является центральной, доминирующей, требует соответственного, сообразного ей построения процесса занятия. Так, напр., если в центре внимания поставить приобщение детей к общей работе, тогда все старания педагога должны быть обращены на раскрытие перед детьми цели этой общей работы, на ее осмысление. Это одно уже представляет определенную трудность для детей, достаточно серьезную для них задачу. Поэтому мы должны всячески избегать в данной работе ее осложнения другими трудностями и задачами. Занятия счетом и распознаванием цветов, если на этом сделать ударение, безусловно отвлекут внимание детей от основной задачи. Увлеченные счетом или распознаванием цветов дети, естественно, воспримут эту работу как занятия для себя, и это вытеснит основную установку на общественно-полезную работу.

Если же в центре внимания поставить задачу упражнения в счете или распознавании цветов, тогда занятия, естественно, примут совершенно иной характер. В центре внимания детей





будет не «социальный заказ», который они получили, не тот результат, который они должны получить от своей работы, а сам процесс этой работы, процесс комбинирования, раскладывания, сравнения и т. д.

Это, конечно, не значит, что при построении занятий по принципу доминирующей цели все остальные цели затушевываются и вытесняются из сферы внимания. Это неверно. Это противоречило бы основному правилу воспитания – ни на один момент в процессе работы с детьми не забывать всей совокупности стоящих перед нами воспитательных задач. Но одно дело – иметь в виду эти задачи и не давать ребенку терять достигнутое им, а другое дело – выдвигать все эти цели как одновременные задачи дальнейшего продвижения.

Правильное построение процесса организованного занятия с детьми требует, чтобы в центре его стояла определенная доминирующая цель, вокруг которой организуются и связываются все другие возможные цели как сопутствующие.

Так, напр., ставя в центре внимания детей цель сделать плакат для украшения зала, мы можем обращать внимание детей на цвет и оттенки листьев, прибегать к их счету с целью сделать плакат более аккуратным, более красивым и т. д.

Таким образом моменты счета и распознавания цветов являются не самодовлеющими задачами перед детьми, не конкурируют с основной установкой, а содействуют ей как средство и пути наилучшего осуществления основной цели.

Таким образом недостаточно вскрыть в каждом занятии все цели, могущие иметь место в нем, но необходимо установить основную доминирующую цель данного занятия, которая определяет весь характер его построения. Такая доминирующая установка действительно может обеспечить продвижение детей в намеченном.

Важно только, чтобы педагог четко разграничивал, что он ставит как основную цель и что – как сопутствующие.

4. Методы и формы организации детского коллектива в дошкольных учреждениях

К постановке вопроса

Вопрос о методах и формах организации детского коллектива время от времени снова встает перед дошкольными учреждениями.

Сейчас нам приходится пересматривать его с точки зрения тех уточнений, которые вносятся в советскую педагогику наступившим реконструктивным периодом. В этом смысле данный момент является очень благодарным, так как этот вопрос должен и может быть пересмотрен в связи с пересмотром организации всего педагогического процесса вплоть до пересмотра всей системы народного образования в целом.





Теперь, когда мы во всех областях нашей жизни, как в хозяйственной, так и культурно-бытовой, ведем решительную борьбу со старым буржуазным и направляем все усилия для социалистической перестройки всей нашей жизни, – сейчас вопросы методов коммунистического воспитания становятся особо острыми, актуальными, неотложными и требуют максимально четкого разрешения.

За последние годы мы ушли далеко вперед от первоначальных установок, которыми мы направляли нашу работу по этой линии. Тогда мы организацию детского коллектива строили по следующим основным линиям: организация коллектива на труде внутри учреждения, организация на связи с окружающей средой и т. д.

Эти установки сослужили свою службу в период анализа нашей работы, ее кристаллизации как советской в отличие от буржуазных форм и методов организации детей. С помощью этих установок изжили мы остатки свободного воспитания, по которому в центре всей организации детей стояли так называемые специфические «детские» интересы, носившие случайный характер.

С помощью этих установок ликвидировали мы увлечение монтеessoriанским подходом к организации детей, по которому вся детская жизнь сосредоточена внутри учреждения и преимущественно на учебных процессах. С помощью этих установок нам удалось несколько больше конкретизировать и детализировать основные цели коммунистического воспитания.

Накопленный за эти годы опыт дает нам возможность сделать значительный шаг вперед в смысле раскрытия и уточнения этих первичных установок. Сейчас эти отдельные стержни органически сплетаются в едином процессе воспитания.

Нет особой работы «внутри учреждения» и «вне учреждения». Все области и виды работы, вокруг которых дети организуются, должны иметь в качестве своих исходных стимулов и мотивов участие детей в социалистическом строительстве. Эта установка должна пронизать всю работу детей, где бы она ни протекала – внутри учреждения или вне его.

Наша задача – организовать детский коллектив так, чтобы направлять его к посильному участию в коллективных усилиях рабочего класса.

Значение метода целевых заданий для организации детского коллектива

Это достигается только путем построения всей работы детей, всех ее моментов, всех шагов продвижения ребенка, как ряда осознанных детьми, максимально мотивированных для них целевых действий, направленных на их посильное участие в общем деле рабочего класса.

Поэтому построение работы по цепи целевых заданий есть наше основное завоевание за эти годы. Только система





целевых заданий, поставленных перед детским коллективом в целом и перед каждым ребенком в отдельности, только продумывание каждого задания с точки зрения организации осознанной активности детей и, наконец, последовательное, мотивированное, обоснованное для детей развертывание этих заданий могут осуществить основную нашу цель – организовать деятельность детского коллектива, направить ее к коллективным достижениям, укрепить эту направленность.

Строя работу по цепи целевых заданий, мы уже строим единый педагогический процесс, в котором все органически увязано, в котором нет случайных заданий, в котором есть возможность воспитать нужную доминанту, установку – строить всю свою жизнь в соответствии с интересами рабочего класса, на помощь рабочему классу.

Привитие навыков

При таком построении педагогической работы может найти свое разрешение еще одна сторона вопроса организации детского коллектива – это организация детей на так называемых моментах режима, связанная с вопросом о навыках.

Не так далеко время, когда в центре нашего внимания стоял преимущественно вопрос о навыках. Но это было в центре только нашего внимания, внимания педагога. Что касается детей, то мы полагаем, что чем незаметнее для себя и чем автоматичнее ребенок приобретет эти навыки, тем лучше.

В смысле методики привития навыков мы отдавали первое место организации среды: удобный умывальник, чистое полотенце, систематичность, регулярность, наряду с этим – показ, напоминание руководителя – вот наши обычные методы. Это так и называлось в практике дошкольных учреждений - *текущая работа*, т.е. работа, производящаяся изо дня в день, незаметно для детей. Стремясь сделать эту работу более систематической и результативной, педагоги стали ее планировать, но от этого она не стала более осознанной у детей. Она проходила мимо них, ибо педагоги проходили мимо установки детей, не работали над нею.

Но теперь мы знаем, что такой подход с точки зрения задач и методов коммунистического воспитания далеко не правилен. В жизни детей не должно быть немотивированных действий, недостаточно осознанного поведения, не освещенного и не пронизанного интересами социалистического строительства.

А ведь эти навыки играют главную роль в режиме детского сада и занимают большое место в жизни и деятельности детей – чуть ли не большую половину времени пребывания в детском саду.

Проведение этих моментов без должной установки со стороны детей, без осознания их основного смысла и значения образует провал в сознании детей и расшатывает, ослабляет процесс кристаллизации и укрепления указанной выше установки детей на участие в социалистическом строительстве.





В сознании детей образуется как бы два разных, не связанных между собой мира: один – это мир внутреннего, повседневного обихода, где царствуют закон и воля руководителя, его требования какого-то «хорошего поведения» для ребенка, а с другой стороны – мир общественной работы, общественных кампаний и т. д., в котором ребенок приобщается к жизни, к советской общности.

Строя всю работу детей, как общественную, так и связанную с бытом учреждения, по принципу системы целевых заданий, мы включаем ребенка в *самый процесс* постановки заданий, мы непрерывно влияем на его сознание, мы ведем это сознание по намеченному нами пути, максимально повышаем его активность в желательном направлении, т.е. мы создаем единственно правильные условия для создания установок и приобретения навыков, – *мы воспитываем установку на их приобретение.*

Только на основе построения работы по цепи целевых заданий мы можем правильно разрешить задачу – целесообразно организовать деятельность детского коллектива. Только на этой основе коллективно-организованная деятельность обогатит каждого ребенка необходимыми трудовыми, коллективными, организационными и другими навыками.

Основные принципы организации детского коллектива

Таким образом вопрос об организации детей перестает быть изолированным вопросом формального порядка, а становится неотъемлемым элементом построения всего педагогического процесса.

Если при построении педагогического процесса наша основная задача – пронизать жизнь и работу детей стремлением к участию в общем деле рабочего класса, то и организация детей на этой работе должна всячески содействовать выковыванию и закреплению этой направленности.

Поэтому, создавая различные формы организации детей, мы должны отдавать предпочтение именно тем формам, которые содействуют широкому массовому общению детей: межгрупповые объединения детей, общение с другими детучреждениями, объединение дошкольников со школьниками, с пионерами, детей со взрослыми.

Стремление к массовости детских организаций, к тесной связи между отдельными рабочими ячейками должно лежать в основании построения организации детей.

Опасение, что массовость может подавить инициативу отдельных детей, мысль о том, что маленькие ограниченные детские коллективы в большей степени содействуют развертыванию сил ребенка и проявлению его творчества, чем широкие детские организации, отпадает при построении педагогического процесса по принципу целевых заданий. Этот принцип дает возможность каждому ребенку освоить, овладеть и превратить





в нечто свое общие цели, задачи и общую работу. Этот принцип дает широкую возможность проявить инициативу, творчество, организованность в общем деле каждому ребенку в отдельности.

Таковы основные тенденции развития нашей педагогической работы, проявленные в процессе массового опыта и теоретических исканий за последние несколько лет.

Практика работы

Но это пока только тенденции. В практике же мы имеем различные степени приближения к этой основной линии.

При анализе практического опыта мы поставили следующие вопросы:

1. Как организуются дети на работе по целевым заданиям.
2. Как организуются дети в повседневном обслуживающем хозяйственном труде.
3. Как организуются дети в свободной, игровой деятельности.

По первому из них собранный и обобщенный материал дает следующую картину.

В большинстве учреждений организация детей внутригрупповая. Связь между группами существует в виде знакомства младших с работой старших групп, что является затем стимулом для их работы. Так происходит втягивание младших групп в общую работу. Старшей группе принадлежит роль инициаторов и организаторов работы младших (младшие выполняют задания, которые выдвигают перед ними старшие).

Соединение групп происходит главным образом в моменты завершения проработки тех или иных проектов – в праздники.

Не оспаривая огромного организующего значения праздников, мы все же считаем, что этого недостаточно. Самая работа детей в большинстве случаев проходит отдельно внутри каждой группы, – создавая замкнутость, оторванность, повторяя слабые стороны семейного воспитания в новой форме. Установки на коллектив детского сада в целом как на организующее начало, за небольшими исключениями, не наблюдается.

Между тем узко-групповая организация чрезвычайно быстро изживается детьми, да и не соответствует она нашим целям.

На ряду с этим в опыте некоторых детских садов есть моменты *общесадовых работ*, и товарищи оценивают их значение, но эти работы идут самотеком и возникают случайно, не планомерно.

Систематических же, регулярно повторяемых организованных общесадовых работ в собранном нами опыте очень мало.

Как же протекает эта работа в тех учреждениях, где такой принцип организации детей на общесадовых работах вошел уже в систему?

При планировке каждого из проектов сразу намечаются моменты общесадовой работы на всем протяжении плана. Таким





образом с самого начала перед детьми раскрываются связь и взаимозависимость групп, общность целей и плана для всего детского коллектива, общность организованного выполнения его.

Цель проекта в целом ставится вначале лишь перед старшей группой, постоянной застрельщицей всех общих затей и дел детского сада в целом и организатором их выполнения.

Овладев идеей данного проекта, спланировав свои действия, старшие обращаются к остальным группам и постепенно включают их в общий круг действий, ставят перед ними первые задания, играют роль естественного стимула дальнейшей разнообразной сознательной деятельности («подумать», «узнать», «посмотреть», «сделать»). Постепенно расширяющиеся, растущие внутри каждой группы задания идут по одному руслу, ведут к одной общей цели и завершаются по предварительному сговору между группами общесадовыми работами, которые организует, т.е. планирует и подготавливает, старшая группа.

Вот, примерно, одна общесадовая работа, завершившая проработку антирождественской кампании — «устройство снежной горы для всех детей». Предварительная работа, конечно, проделана была с детьми старшей группы. Им была подана идея определенной организации этой работы и тогда они спланировали ее проведение, выяснили роль и функции каждой группы, распределили работу по степени ее трудности. Затем они оповестили взрослых и детей об общем рабочем дне (взамен буржуйского праздничного), подготовили значки для рабочих артелей, цветные флаги для обозначения рабочих пунктов, спланировали участок, подготовили инструментарий и вместе с детьми всего детского сада, вместе со взрослыми и родителями выполнили задание.

Мы далеки от мысли, что этот опыт является совершенным, но мы уверены, что он идет по правильному пути и приближается к изложенным выше тенденциям.

Конечно, когда мы говорим об общесадовых работах, то речь идет прежде всего о роли старших групп. Что касается младших, то их роль в общесадовой организации более пассивная, но они готовятся к ней в естественной и здоровой атмосфере активности старших товарищей, включающих их в общую работу, апеллирующих к ним, агитирующих их во всевозможные моменты.

В основном же в младших группах наша работа в направлении организации детского коллектива имеет целью переключить примитивные индивидуальные тенденции ребенка на коллективные, главным образом в пределах данной группы. Конечно, здесь коллективизм означает прежде всего совместность. Для них вместе есть, вместе играть и вместе работать — это завоевание, это рост, это подготовка к дальнейшим этапам.

Но если в дальнейшем в детских группах коллективизм ограничивается только этими моментами, то они начинают





вариться в собственном соку, им уже тесен этот круг ограниченного группового коллектива.

Больше того – этот групповой коллективизм часто превращается для детей в расширенный, разбухший эгоизм: «наша группа», «для нашей», «в нашей группе» и т. д. Опять «свое» противопоставляется чужому. Дети укрепляют в себе установку не на общность, а на изолированность.

Поэтому на этой форме групповой организации нельзя слишком долго задерживать детей. Как только дети освоились с этой формой, как только они научились жить в своем маленьком коллективе, надо вывести их за пределы его, надо приступить к воспитанию в детях установки на связь с другими коллективами.

В некоторых учреждениях связь между отдельными группами и другими детскими коллективами выражается в форме взаимного посещения в качестве гостей или в форме некоторой опеки над малышами – помощь в одевании, раздевании, – словом, в потребительские моменты детской жизни.

Этого, конечно, недостаточно. Подлинный коллективизм означает прежде всего единство цели, единство стремлений к коллективным достижениям, единство проявляемых усилий, общее чувство удовлетворения и торжества от достижения намеченных целей и полученных результатов. А это может быть воспитываемо только в процессе общего производительного труда, общей инициативы, общих затей, общего планирования, организованного выполнения и общего учета достигнутых результатов.

Материал, полученный нами по второму вопросу, показывает, что в этой области мы имеем очень незначительные продвижения вперед в вышеуказанном направлении.

В большинстве учреждений эти моменты продолжают пребывать в состоянии автоматической работы. Не чувствуется определенной установки детей на продвижение, не продуман еще процесс последовательного усложнения работы детей. Она не стала еще целевой для них и не связана единой установкой со всей остальной их работой. Поэтому и организация детей на этой работе носит трафаретный формальный характер различных дежурств, комиссий.

Эти формы не вытекают непосредственно из содержания работы, не обуславливают его. Для детей не ясно, почему в одном случае они организуются как дежурные, в другом – как комиссии. Форма не определяется содержанием, не вытекает из него, не осознана детьми как нечто необходимое, целесообразное, нужное для достижения определенной цели.

Основная поправка, которую нам нужно внести в эту область – это создание у детей установки на свое продвижение. Необходимо время от времени остановить привычное течение этой работы и поставить перед детьми в виде актуального задания, близкого и понятного им: *проверить, что мы уже умеем делать.*





Например, «насколько мы научились самостоятельно одеваться и раздеваться, так чтобы родителям не приходилось ждать»; «насколько мы научились самостоятельно накрывать на стол, чтобы дома помогать матерям» и т. д. Другими словами, там надо дать детям *установку на приобретение* тех или иных навыков, на дальнейшее их продвижение, на новую форму организации и т. д.

Только тогда, когда мы дадим новые стимулы к дальнейшему продвижению, мы сможем целесообразно построить и формы организации детского коллектива, целесообразные и осознанные не только для педагога, но и для самих детей. Примерно: «Раньше мы учились работать вместе с руководительницей, теперь учимся самостоятельно работать – вводим дежурства». «Раньше мы учились работать сами, делали простую легкую работу; теперь учимся работать вместе с другими, делать более трудную работу, где один не может справиться, где нужно уметь советоваться, сговариваться, распределять между собою отдельные части работы, помогать друг другу – организуем комиссию».

С другой стороны, необходимо и тут, в работе, связанной с моментами режима, вывести детей за пределы своей ячейки, группы и организовать взаимосвязь между группами. Ибо эта область больше других остается забытой, во власти старых форм. Мы налаживаем производственные, так сказать, отношения, а наш быт остается таким же косным.

Необходимо организовать обслуживающий труд детей, рационализировать его на тех же основах: массовость и четкая организация сил.

Пусть, напр., вместо мытья посуды отдельно в каждой группе, вместо возни дежурных каждой группы со своими чашками, мисками и т. д. – пусть вместо этого за одним большим столом в кухне, скажем, моют посуду всего детского сада дежурные всех групп вместе с техником и под его руководством.

Пусть для всего учреждения организуется общее хозяйство, общий склад материалов, их распределение, организованная выдача. Пусть эта работа производится вместе с детьми разных групп. Организуем их силы и вокруг таких моментов.

Остается третий вопрос: как организуются дети на свободной деятельности? Материалы учреждений дают очень скудные данные. Причиной тому, надо полагать, отсутствие нужного игрового материала, который бы стимулировал детей к большему разнообразию, изменению, нарастанию детской игры в нужном направлении.

С другой стороны, надо надеяться, что если мы построим всю нашу работу – и организованные занятия и моменты режима – по принципу целевой деятельности, то это даст в дальнейшем мощный стимул и для развития свободной игровой деятельности детей и форм их организации на этой деятельности. **И.Р.**





Гольцер

Светлана
Владимировна,

кандидат филологических
наук, научный руково-
дитель МБОУ СОШ № 83
Умка, г. Новосибирск
e-mail: svholzer@gmail.
com

Svetlana Goltser,

Ph. D. in Philology,
Scientific Director, School
83 "Umka", Novosibirsk

Детская гражданская наука в исследовании семантики городов

Children's civic science in the study of the semantics of cities

Аннотация. Работа выполнена в рамках межрегионального проекта «Топос. Краеведение — семантика городов». Она посвящена наименованиям наименований улиц Новосибирска, Тулы, Воронежской области, Томска и Волгограда. Первая часть описывает педагогический регламент работы. Вторая — обобщает и интерпретирует полученные данные.

Ключевые слова: семантика, улица, идентификация, город, гражданская наука, проектная деятельность школьников

Abstract. The work was carried out within the framework of the interregional project Topos. Regional Studies: Semantics of the City. It summarizes the data obtained by schoolchildren in the process of collecting data on the names of streets in Novosibirsk, Tula, Voronezh region, Tomsk and Volgograd. The first part describes the pedagogical work regulations. The second generalizes and interprets the data obtained.

Keywords: semantics, street, identification, city, civic science, project activities of schoolchildren

Термин «гражданская наука» появился в ежегодно издаваемом Оксфордском словаре английского языка в 2014 году [Махнач, Лактионова, Постылякова 2019]. Сам термин амбивалентен: диктует ответственность науки перед обществом и общества перед наукой. В применении к школьной гражданской науке стоит говорить об особой организации сбора данных для исследовательской работы: научный краудсорсинг. Он проходит под руководством ученых, наставников и тьюторов. Крауд-идеология подразумевает ослабление требований к подготовке «волонтеров» (в нашем случае школьников).



Наш проект сопровождался образовательными задачами лингвистического и историко-социального характера, проектами, связанными с популяризацией своих городов и медийными проектами. Каждый город взял на себя свою задачу: Новосибирск и Томск отвечали за научную составляющую, Волгоград за виртуальные экскурсии по городам, Тула за проект посткроссинга, Колбино за визуализацию. Все эти активности создали собственно образовательный контур проекта, который выгодно подсвечивал рутинные процессы сбора и обработки данных. Внутреннюю коммуникацию сопровождали тьюторы: они организовывали планирование, рефлексию результата, работали с «потерянными смыслами» детьми.

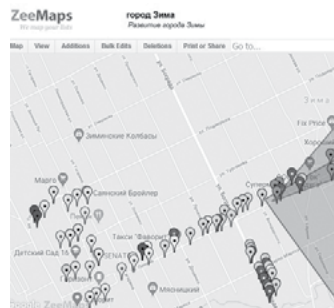
Надо отметить, что виртуальные экскурсии и посткроссинг привлекли в проект много взрослых из разных городов (Барнаула, Сочи, Геленджика, Калининграда и других городов), которые с удовольствием участвовали в образовательных активностях и с поддержкой, открытостью, любопытством ждали результатов научной части проекта.

Что отличало детей-исследователей от «статистов»? Дети были включены в сопроектирование, выбирали шаги, которые готовы были сделать. Так, томские школьники организовали небольшую лекцию по семантике топонимов, ребята из Тулы стали инициаторами посткроссинга, в Колбино появилось свое живое направление «Говорящий город». Дети, не дожидаясь одобрения или разрешения, сами поняли, что у них есть потребность интервьюировать жителей своего городка, и они реализовали это свое желание, показав остальным городам-командам целесообразность этого шага для всего замысла. При этом нельзя сказать, что команды в полной мере понимали общий замысел проекта: его не очень отчетливо понимали даже организаторы, у которых на входе была гипотеза, ради проверки которой все и затевалось.

Одна гипотеза состояла в том, что нейминг улиц определенным образом влияет на восприятие города (это статистически подтвержденный стереотип восприятия). Вторая, создающая цикл с первой и более сложная: стереотипы восприятия города влияют на представление о нейминге.

Чтобы проверить эти гипотезы, было решено проанализировать все названия улиц разных городов, а это от четырехсот до полутора тысяч наименований в разных «топосах».

В качестве научной базы для семантического анализа была взята модель семантики урбанонимов, положенная в основу топонимических словарей, но в нашем проекте мы не заостряли внимание на различении категорий «улица», «площадь», «тупик», «проспект» и так далее. Фокус внимания был сосредоточен на значении самих наименований по семантическим рубрикам. Всего нами были выделены 22 семантические





области. Мы специально стремились к конкретизации значений и старались избегать группировки наименований.

На этапе подготовки проекта мы понимали, что сравниваемые города должны были обладать соотносимыми масштабами. Поэтому команда поселка городского типа взяла в работу улицы целого областного округа, чтобы эти данные могли быть сопоставимы по масштабу с данными из городов-миллионников. В процессе работы мы столкнулись и с таким параметром, как густонаселенность/разреженность города. Так, в среднем на одну улицу в Новосибирске приходится 100 человек — город очень растянут и заселен крайне неравномерно. Все эти фоновые данные еще ждут своей интерпретации.

Перечислим семантические области, которые были представлены в городах: История России; Октябрьская революция; ВОВ; советский период; история зарубежных стран; герои войн советского периода; литература; театр; кино; искусство; архитектура; спорт; наука; образование; научный прогресс; уклад жизни; природа; географические названия; направления дорог (названия дорог); промышленность; хозяйственная деятельность; сооружения и объекты — эти области соответствуют топонимическим школьным словарям.

Сырые данные выглядят следующим образом: по спискам областей мы видим лакуны в некоторых городах тех или иных семантических областей. Томск стоит особняком, команда этого города пошла путем укрупнения, а не детализирования, и мы решили оставить эти данные в таком виде, потому что они наглядно показывают зависимость семантического ландшафта от методики проведения работ (Таблица 1.)

Таблица 1. Сырые обобщенные данные распределения улиц по семантическим областям

Новосибирск		Воронежская обл		Волгоград		Тула		Томск	
История России (век зависит от возраста города – 15–18–19 вв.)	33	История России (век зависит от возраста города – 18–19 вв.)	24	История России (век зависит от возраста города – 18–19 вв.)	17	История России (век зависит от возраста города – 18–19 вв.)	11	История России	20
Октябрьская революция	104	Октябрьская революция	17	Октябрьская революция	98	Октябрьская революция	58	Революции	14
ВОВ	109	ВОВ	21	ВОВ	298	ВОВ	38	ВОВ	18
Советский период	63	Советский период	40	Советский период	18	Советский период	4	СССР	25
История зарубежных стран	24	История зарубежных стран	0	История зарубежных стран	9	История зарубежных стран	3	Литература	13



Герои войн советского периода	105	Литература	2	Литература	84	Литература	26	Наука, образование	23
Литература	22	Театр	0	Театр	8	Театр	6	Природа	75
Театр	7	Кино	0	Религия	5	Религия	7	Промышленность	32
Религия	14	Спорт	4	Музыка	22	Музыка	4	Направления	79
Музыка	18	Наука, образование	5	Искусство	21	Искусство	5	Спорт	32
Искусство	7	Научный прогресс	4	Архитектура	5	Архитектура	2	Деятели	115
Кино	4	Научный прогресс	4	Спорт	8	Спорт	2	Местные деятели	16
Архитектура	17	Уклад жизни	10	Наука и образование	31	Наука и образование	9	Новые улицы	36
Спорт	59	Природа	44	Научный прогресс	52	Научный прогресс	16	Просто герой	6
Наука, образование	81	Научный прогресс	21	Уклад жизни	38	Уклад жизни	36	Рядом с важным объектом	1
Научный прогресс	138	Уклад жизни	10	Природа	81	Природа	27		
Уклад жизни	135	Географические названия	21	Географические названия	634	Географические названия	153		
Природа	158	Направления дорог	0	Направления дорог	66	Направления дорог	42		
Географические названия	211	Промышленность	1	Промышленность	66	Промышленность	50		
Направления дорог (названия дорог)	55	Хозяйственная деятельность	2	Хозяйственная деятельность	78	Хозяйственная деятельность	10		
Промышленность	69	Сооружения и объекты	0	Обозначение цвета	7	Обозначение цвета	0		
Хозяйственная деятельность	45								
Обозначение цвета	7								
Сооружения и объекты	3								
Обозначение цвета	0								
	1488		230		1646		509		505

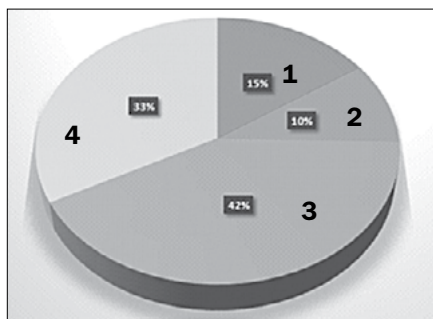


Диаграмма 1. Доля наименований с семантикой «географические названия» в разных городах:

1 - Новосибирск 3 - Волгоград
2 - Воронежская область 4 - Тула

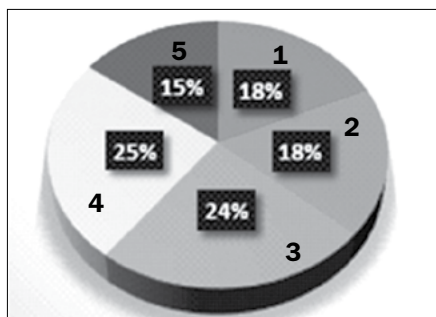


Диаграмма 2. Доля суммарной семантической области со значением «уклад жизни, торговля, природа»:

1 - Новосибирск 4 - Тула
2 - Воронежская область 5 - Томск
3 - Волгоград

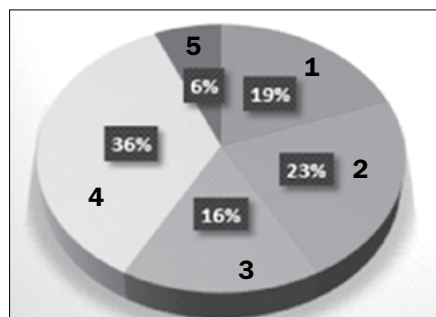


Диаграмма 3. Доля улиц с семантикой «революционный период»

1 - Новосибирск 4 - Тула
2 - Воронежская область 5 - Томск
3 - Волгоград

Если мы посмотрим в полученные диаграммы, мы увидим довольно стойкую закономерность: для нейминга всех топосов характерна большая доля названий, связанная с географическими названиями и «направлениями дорог», укладом жизни и природой. Сначала выделим долю улиц с «географической» семантикой (диаграмма 1).

Здесь и далее процентное соотношение зависит от суммарного количества улиц по городам в определенной семантической области (то есть это не количество улиц в городе). Количество улиц можно посмотреть в таблице 1 на стр. 130.

В самом начале проекта мы собирали «стереотипы восприятия» родных городов. Ребята из Волгограда говорили о том, что все улицы так или иначе относятся к военной тематике. Данная диаграмма показывает, что 42% улиц относят нас к семантике «географического сообщения». Туляки считают, что улицы города связаны с промышленностью, новосибирцы считают, что их город связан с наукой и культурой, воронежцы — с семантикой советского периода, томики видят в своих улицах историю развития России. На этой диаграмме Томска нет, потому что ребята вообще не выделяли семы «география».

Если мы суммируем близкие по значению семантические поля: «география, природа, уклад жизни, направления дорог», то мы увидим некоторую сбалансированность по топосам, независимо от их истории и местоположения на карте (диаграмма 2).

У участников проекта есть предположение по поводу выявленной закономерности: нам кажется, что данная сема закрепила органику города как места обмена, торговли, укладности. Сегодня, после смены «технологического уклада», нам нужны специальные оккуляры, чтобы увидеть в нейминге улиц эту сторону жизни, хотя сам уклад простого среднестатистического гражданина (горожанина) существенно не изменился, мы все также торгуем, ездим, гнездимся и все также зависим от природы.

Теперь рассмотрим влияние советского периода на смыслообразование жизни в



городе. Мы все помним знаменитый пассаж о типичности улиц и домов в фильме «Ирония судьбы». Этот «анекдот» очень сильно определил наше восприятие и породил существенное искажение (вообще архитектура сильнее влияет на наше восприятие города, чем наименования, но об этом ниже).

В своей работе мы детализировали 70-летний исторический период: революция, война и советский мирный период рассматривались нами отдельно. Посмотрим на их соотношение сначала внутри каждого топоса (диаграмма 3).

Из диаграммы мы видим, что «чемпион» по названиям с семой «революции» — Тула, но в процентном соотношении внутри города это всего 5% от общего количества улиц. Это значит, что в остальных городах этой семантики ничтожно мало (диаграмма 4).

Эта диаграмма показывает, что среди всех городов проекта Волгоград совершенно справедливо вырывается в лидеры по семантике «Великая отечественная война». Но внутри города процент улиц с этой семантикой равен 18%!

Теперь суммируем данные по «советскому периоду», аналогично «укладности» (диаграмма 5).

Здесь мы видим, что чем западнее город, тем больше в нем наименований улиц, отражающих тектонические, трагические периоды нашей истории.

Итак, мы рассмотрели самые большие семантические сферы в названии улиц исследуемых городов. Все остальные семантические области не репрезентативны по сравнению этими двумя областями.

Среди них давайте рассмотрим такую важную для современности область, как «Наука и научно-технический прогресс». Эта семантическая область важна для мифологии Новосибирска и Томска, для самоидентификации новосибирцев и отчасти томичей (диаграмма 6).

Мы видим, что Новосибирск и правда выделяется среди других городов, но внутри города процент улиц с этой семантикой равен 14! Часть информации о науке и инженерии

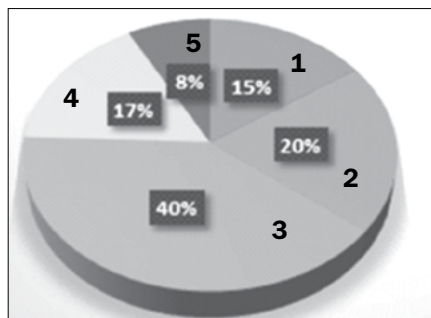


Диаграмма 4. Доля улиц с семантикой «Великая Отечественная война»

1 – Новосибирск
2 – Воронежская область
3 – Волгоград
4 – Тула
5 – Томск

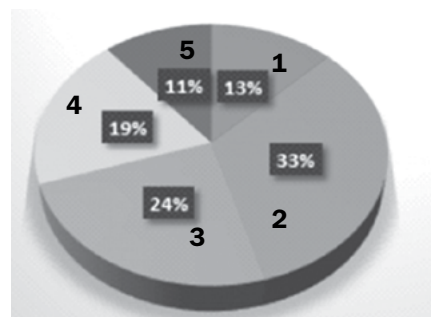


Диаграмма 5. Доля улиц с суммарной семантикой «Советский период»

1 – Новосибирск
2 – Воронежская область
3 – Волгоград
4 – Тула
5 – Томск

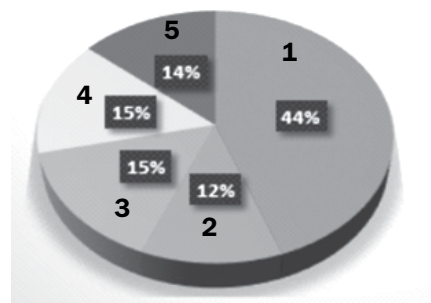
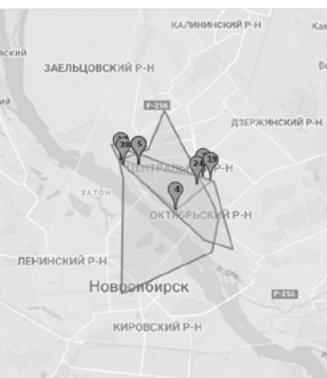


Диаграмма 6. Доля улиц с семантикой «Наука и технический прогресс»

1 – Новосибирск
2 – Воронежская область
3 – Волгоград
4 – Тула
5 – Томск



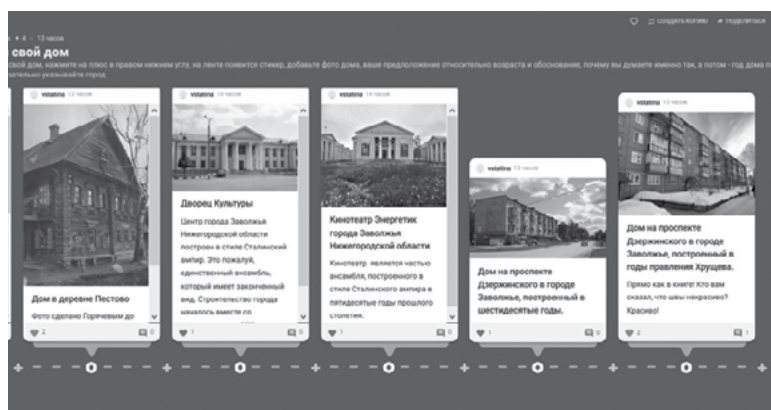
томская команда отнесла к большой группе слов «Деятели». Такая стратегия хорошо подсвечивает разность результатов. В принципе, ничто не мешает посмотреть города и с этой точки зрения — скольким деятелям посвящено наименование улиц.

Таким образом, нами были проверены первичные гипотезы о том, что улицы отражают представление горожан об их городах. Мы выяснили, что здесь работает обратный механизм: стереотип восприятия города обуславливает восприятие улиц. Наше исследование — это только начало большого пути в понимании нашей самоидентификации. **W/R**

Литература:

Махнач, Лактионова, Постылякова 2019 – *Махнач А. В., Лактионова А. И., Постылякова Ю. В.* Гражданская наука в социально-психологических исследованиях. \ Социальная и экономическая психология, 2019, том № 4 (16) с. 45.

Щербак, Асанов 2015 – *Щербак А. С. Асанов А. Ю.* Принципы построения урбанонимической системы. 2015. [Электронный ресурс] URL.: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-postroeniya-urbanonimicheskoy-sistemy/viewer>.





От исследования к проекту в Полевском археологическом отряде

From research to project in the Polevskoy archaeological team

Аннотация. В данной работе представлен опыт работы Полевского археологического отряда школьников в исследовательской и проектной деятельности. Даны примеры реализации коллективных проектов, направленных на популяризацию древней истории нашего края.

Ключевые слова: коллективный проект, проектная деятельность, конференции, археологический отряд школьников

Abstract. This work presents the experience of the Polevskoy archaeological group of schoolchildren in research and project activities. Examples of the implementation of collective projects aimed at popularizing the ancient history of our region are given.

Keywords: collective project, project activities, conferences, archaeological group of schoolchildren

С 1991 года в г. Полевском Свердловской области существует объединение «Юный археолог» (Полевской археологический отряд школьников). С момента организации отряда мы включились в исследовательскую деятельность, принимали участие в археологических экспедициях, изучали древнюю историю края. В 90-е годы обучающиеся представляли результаты в основном на краеведческих конференциях своего района, чаще их работы можно определить как рефераты.

После возрождения в 1997 году Уральских региональных археологических школьных конференций (далее УРАШК), появляются исследования, и, что немаловажно, — исследовательские проекты, например: «Археологическая карта Полевского района», «Проект обустройства памятника археологии Думная гора». УРАШКи становятся ежегодным событием для юных археологов, основная часть школьных работ была по-прежнему представлена рефератами и исследованиями, которые выполняли старшеклассники (рисунок 1 на стр. 136).

Все изменилось с введением ФГОС: практически все работы становятся исследованиями, которые обязательно включают цель, задачи, гипотезу, объект и предмет исследования. Количество научно-практических конференций увеличивалось, что мотивировало обучающихся и руководителей к подготовке



**Непомнящая
Оксана Викторовна,**

педагог дополнительного образования Центра развития творчества имени Н. Е. Бобровой, г. Полевской Свердловской области

e-mail: pao-arh@yandex.ru



**Непомнящий
Александр
Викторович,**

педагог дополнительного образования Центра развития творчества имени Н. Е. Бобровой, г. Полевской Свердловской области

**Oksana
Nepomniachtchaya,**

Teacher of additional
education, Bobrova Center
for the Development,
Polevskoy, Sverdlovsk
region

**Alexander
Nepomniachtchy,**

Teacher of additional
education, Bobrova Center
for the Development,
Polevskoy, Sverdlovsk
region

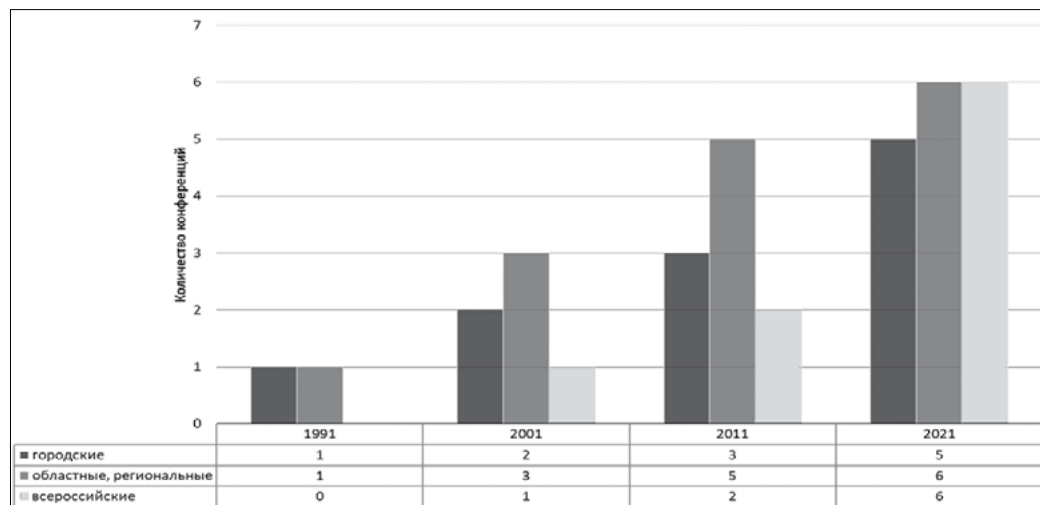
более качественных исследований и проектов. Требования общеобразовательных школ по подготовке и защите проектов стали совпадать с деятельностью обучающихся объединения «Юный археолог». Последние с успехом защищали проекты по археологии в своих образовательных учреждениях.

В 2011 году реализован коллективный проект «Музей иткульской культуры древних металлургов», который служит основой для определения тем многих исследований и проектов. Фонд музея состоит из более чем трех тысяч не паспортизированных артефактов в основном иткульской металлургической культуры. Традиционно, школьникам, которые изъявили желание писать исследования, предлагается внимательно осмотреть экспозиции музея, демонстрируемые артефакты и их копии, определить ту область, которая их заинтересует. Затем мы совместно озвучиваем проблемы, связанные с выбранной темой или находкой, определяем тему работы и далее действуем по алгоритму.

Ребенок с готовым исследованием проходит защиту в объединении, затем на внутриучрежденческой конференции, далее на областных, региональных и российских конкурсах исследовательских работ.

В дальнейшем обучающиеся имеют возможность доработать исследование в проект. Например, в результате исследования «Реконструкция панциря по фрагментам костяных пластин с Иткульского городища» автором реконструирована защитная одежда (аналог современного бронежилета) воина иткульской культуры с использованием манекена. А в археологическом музее Полевского края была добавлена экспозиция о защитном вооружении воина эпохи раннего железного века, разработано дополнение к экскурсии и проведена апробация экскурсии сначала для обучающихся объединения «Юный археолог», затем

Рисунок 1. Динамика
увеличения количества
конференций 1991–2021 г.





для других групп. Проект был представлен к защите в общеобразовательном учреждении и успешно защищен. Исследования, которые переросли в проекты становятся с каждым годом все больше. Одна из мотиваций обучающихся 8–9 классов в объединении — это возможность качественно подготовить и защитить индивидуальный проект в школе.

Другой пример — проект «Действующая модель – горн древних металлургов», который размещен в экспозиции археологического музея. В школьном музее нашего объединения во время экскурсии школьники имеют возможность опробовать в действии копии каменных орудий, порезав ими кожаные лоскутки, проработать древним сверлильным инструментом, нанести орнамент на макеты сосудов и даже произвести отливку (из расплавленного олова) копий изделий древних металлургов — наконечников стрел, птицевидных идолов и др.

Знания, полученные обучающимися на занятиях, послужили основой для написания таких проектов, как семейная раскраска «Достопримечательности Полевского», в которой отображена история территории с древнейших времен: рисунки нужно выполнить с помощью разных техник рисования, а также предлагается расшифровать текст с кратким сюжетом обозначенного рисунка. Особенностью раскраски является то, что она предназначена не для одного возраста, а для семьи, в которой есть дети разного возраста, родители с разным опытом и уровнем знаний. Другой реализованный проект — настольная игра «Путешествие в каменный век» — стал возможен после наиболее глубоко изученного археологического периода в истории древнего человека.

В объединении «Юный археолог» реализованы несколько коллективных значимых проектов, направленных на популяризацию древней истории края, которые условно можно разделить на несколько направлений.

Первое направление — музейное. Еще в 1996 году, когда у объединения не было своего постоянного помещения, была разработана переносная экспозиция «Древняя история края», в основу которой легли результаты археологических исследований, в том числе древних уральских культур. В экспозицию вошли разделы: археологическая периодизация, происхождение человека, каменные орудия, технология изготовления каменных орудий, древнее гончарство и металлургия. Все разделы выполнены на жестких конструкциях, первые два — в виде складывающихся планшетов. Два человека без труда переносили эту экспозицию в образовательное учреждение для проведения классных часов, агитации школьников для записи в объединение. В остальное время экспозиция базировалась в учебном классе, который объединение получило в пользование в конце 90-х годов. Как только у отряда появилось помещение для музея, он практически сразу был создан. Основным фондом музея





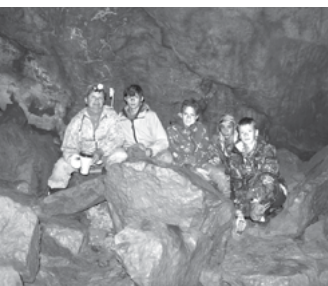
«Иткульской культуры древних металлургов» стал подъемный археологический материал, не паспортизированные артефакты из просеянных отвалов памятников археологии, модели древних производств и школьные исследования. В связи с переездом в новое здание и расширением музейного фонда, встал вопрос о реконструкции музея.

В 2011 году отрядом выигран и реализован грант благотворительного фонда «Синара», музей значительно расширен и получил новое название: «Археологический музей Полевского края». Как уже было сказано выше, в нем можно на практике познакомиться с древними технологиями с помощью копий артефактов и действующих реконструированных моделей. Новые школьные исследования, которые перерастают в проекты, постоянно обновляют и дополняют разделы музея.



Второе направление — разработка экскурсий на местности. Первый экскурсионный маршрут был создан в объединении в 2010 году. Изучение истории края в полевых экспедициях, появление благотворительных грантов позволило отряду реализовывать проекты туристской направленности. Так в 2014 году за счет средств благотворительного фонда «Синара» был реализован проект экскурсионной тропы в г. Полевском «Легенды Азов-горы». Реализации предшествовало проведение нескольких полевых экспедиций в данном районе. Темы исследований, которые потребовалось провести обучающимися, были направлены на решение проблемы необходимости создания такого маршрута (социология), происхождения топонима Азов-горы, детального исследования археологическогоклада с Азов-горы, углубление в Полевском 18–19 веков, легенд и преданий и др. В результате маршрут был создан и пользуется большой популярностью у жителей и гостей города. Ежегодно по тропе проходят тысячи экскурсантов.

В 2018 году отрядом был разработан и реализован проект «Автобусный экскурсионно-образовательный маршрут по местам действий сказов П. П. Бажова в Полевском “Малахитовая шкатулка”». В процессе реализации проекта были основательно изучены сказы П. П. Бажова, исследована местность на предмет максимально точной привязки к реальному месту, удобной логистики, реконструкции объектов экспонирования. Обучающиеся являлись активными участниками проекта. Также реализованы проекты в туризме: «Верхняя Чусовая», «Путешествие по Каменному острову».



Третье направление — популяризация древней истории края. Здесь объединением реализованы проекты в рамках Всероссийской акции «Ночь музеев» — реконструированные представления «Тайны древних металлургов», «Поселение древних металлургов». Данный проект является социальным. Он был разработан детьми, которые самостоятельно проводили согласования с администрацией, решали финансовые вопросы,



занимались рекламой и другими аспектами подготовки. Кроме этого отряд принял участие в съемках фильма «Первый город на Чусовой», первая часть фильма посвящена древней истории края, и мы не могли остаться в стороне. Учащиеся помогали в съемках и выступали актерами. Обучающимися был создан плаستيновый мультфильм «Древние металлурги», в настоящее время его можно посмотреть на платформе YouTube.

Четвертое направление — проектирование и реализация познавательных квестов. Обучающиеся объединения последние пять лет принимают участие в квестах, которые организует молодежный клуб «Уральский следопыт» Русского Географического Общества. В результате появилась идея самостоятельно организовать и провести подобное мероприятие. Впервые квест был спроектирован специально для УРАШКА в 2018 году, в него входили задания не только по археологии, но и по краеведению и туризму. Затем был организован и проведен квест «И край родной откроет тайны», а в январе реализован онлайн-квест «Полевская волость». Все эти проекты были бы невозможны без серьезной подготовки.

Нужно отметить, что разработка и реализация коллективных социальных проектов учащимися — это серьезное мероприятие, для проведения которого важно наличие сплоченной команды, желателен опыт проектных и исследовательских работ у ребят и, конечно, собственная инициатива!

В заключение хотелось бы отметить, что если раньше мотивацией заниматься исследовательской деятельностью служили находки, сделанные во время археологических раскопок и знакомство с артефактами в музее, то в настоящее время появилась возможность сделать первый шаг к исследованию, заглянув в микроскоп и открыв для себя совершенно новый мир. Такая возможность у наших ребят возникла после открытия школьной археологической лаборатории, оснащенной не только микроскопом, но и пирометром, 3D принтером, фотоаппаратом с макрообъективом. Создание лаборатории стало возможно благодаря грантовой поддержке — это еще один реализованный проект педагогов и хороший пример для обучающихся, пример поиска возможностей, открытия новых горизонтов развития. **И.В.Р.**



Ночь музеев – 2018
Поселение древних металлургов

Археологический музей «Поселение итульских металлургов»
Представление семейной раскопки
«Достопримечательности Полевского» и мультимедийного фильма «Древние металлурги»
Фотоэкскурсия «Мы истории возлюблены»

АРХЕОЛОГИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ. ПОЛЕВСКОГО КРАЯ
МБУ ДО ПГО «НРТ им. Н.Е. Бобровой» г. Полевский
ул. Р. Туксесбура, 4
Время проведения: 16.00 – 20.00
Цена билета: 50 рублей, для школьников — 30 рублей.

Полевской археологический отряд представляет Ночь музеев 18 мая 2019 года в МБУ ДО ПГО «ЦРТ им. Н.Е. Бобровой»

«Старые люди» из сказов П.П. Бажова

- Экскурсия о племенах металлургов раннего железного века в археологическом музее.
- Демонстрация древних производств (тактильная выставка)

Начало в 16-00

Модели исследовательского обучения

Дошкольное образование



Карлаш
Светлана Ильинична,

заслуженный учитель
Кубани, Отличник
народного просвещения,
заведующая МАДОУ МО
г. Краснодар «Центр –
детский сад No181»
e-mail: progimnaz181@
kubannet.ru

«С чего начать?»

“Where to begin?”

Аннотация: Статья посвящена изложению опыта работы дошкольной организации в области развития исследовательских активности у старших дошкольников. Педагоги-практики раскрывают ответ на вопрос «с чего начать?» и как правильно организовать исследовательскую деятельность в детском саду.

Ключевые слова: исследовательская деятельность в детском саду, исследовательская активность, окружающий мир, уровень исследовательского развития дошкольников

Abstract. The article presents the experience of a preschool organization in the development of research activity in older preschoolers. The educators answer the questions where to start and how to properly organize research activities in kindergarten.

Keywords: research activity in kindergarten, research activity, surrounding world, the level of research development of preschool children



Приходько
Марина Николаевна,

старший воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар
«Центр – детский сад
№181»

e-mail: prihodko.
marina.79@mail.ru

Малыш — **природный исследователь** окружающего мира. Стремление ребенка к познанию естественно и обусловлено биологически. С самого раннего детства ребенок проявляет любознательность ко всему, что находится вокруг него. Окружающий мир глазами ребенка — это одна большая лаборатория, где открытие огромного мира происходит всеми возможными способами — глазами, руками, языком, носом. А самое главное, что именно через опыт личных ощущений, действий, переживаний ребенок радуется каждому новому открытию, даже самому маленькому.

Но зачастую с возрастом интерес детей к исследованиям пропадает. С чем это может быть связано? Возможно, в этом виноваты мы, взрослые? Мы часто реагируем негативно на попытки ребенка исследовать окружающий мир. Одергиваем его словами: «выбрось из рук эту гадость, где ты только такое находишь?!», «не лезь в лужу, ты промочишь ноги и простудишься!», «не трогай песок руками, он грязный!» и тому подобное.

Для того чтобы ребенок оставался таким же любознательным, важно вовремя поддержать его стремление к изучению



всего вокруг. Если ребенок-исследователь найдет поддержку у педагогов и родителей, из него вырастет исследователь-взрослый — умный, наблюдательный, умеющий самостоятельно делать выводы и логически мыслить.

На это также обращает внимание ФГОС ДО как стандарт разнообразия детства: уделить особое внимание поддержке инициативы и самостоятельности детей в различных видах деятельности.

Проводя ежегодный мониторинг готовности ребенка к школе, мы выявили достаточно высокие показатели усвоения образовательной программы, но недостаточно высокие показатели сформированности личностных качеств дошкольника, которые необходимы для дальнейшего успешного обучения в школе.

Причиной этого, на наш взгляд, является то, что многие педагоги привыкли работать «по старинке», то есть в системе традиционной передачи знаний с использованием в основном *репродуктивных методов* обучения, что мало способствует развитию познавательной активности детей.

На основании вышеизложенного мы поставили перед собой следующие задачи:

- построение образовательного процесса на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования;
- обязательная поддержка инициативы детей в различных видах деятельности; формирование их познавательных интересов и познавательных действий в различных видах деятельности;
- вовлечение родителей в образовательную деятельность как полноправных субъектов образовательного процесса через организацию совместной проектной и исследовательской деятельности.

Перед нами стал вопрос: с чего начать? Какие использовать методы и приемы для организации познавательно-исследовательской деятельности?

На первом этапе была проведена диагностика «Уровня исследовательского развития дошкольников» [Иванова, Аврина 2016]. При проведении диагностики перед педагогами стояла задача выявить степень владения каждым воспитанником всеми этапами исследовательской деятельности. Анализ диагностического исследования отразил не только степень исследовательской активности ребенка, но в какой-то мере его психологический портрет.

Для дальнейшей работы в данном направлении использовалась «Методика проведения учебных исследований в детском саду» А. И. Савенкова [Савенков 2007], а также образовательные технологии «Ситуация» и «Модель трех вопросов» Л. В. Михайловой-Свирской [Михайлова-Свирская 2015].



**Мартиросян
Наталья Васильевна,**

старший воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар
«Центр – детский сад
№181»

e-mail: lady.
kibirewa2014@yandex.ru

**Svetlana
Karlash,**

Honored Teacher of
Kuban, Excellence in
Public Education, Head
of Kindergarten №181,
Krasnodar, Russia

**Marina
Prikhodko,**

Senior Educator, Center-
kindergarten №181,
Krasnodar, Russia

**Natalia
Martirosyan,**

Senior Educator, Center-
kindergarten №181,
Krasnodar, Russia



Технология «Ситуация» дает педагогу возможность управлять возникшей ситуацией таким образом, чтобы помочь ребенку сделать самостоятельный шаг в познании мира, приобрести опыт выполнения универсальных действий по фиксации затруднений, выявлению их причины, постановке цели, планированию своих действий, соотнесению поставленной цели с полученным результатом [Нетишина 2021].

Технология «Модель трех вопросов» в данном случае выступает как способ разработки проектов. Благодаря ей педагог получает первичную информацию о запасе знаний детей и помогает ориентироваться в способах получения информации. Действуя по данной технологии при разработке проектов, мы создаем условия для развития самостоятельности и инициативности у детей, их познавательной активности, учитывая возрастные и индивидуальные особенности [Волынская 2019].

Для знакомства детей с методикой мы провели 2 фронтальных тренировочных занятия (по методике А. И. Савенкова).

Для того чтобы показать детям, как вести себя на каждом из этапов исследовательского поиска, были выбраны 2 активных ребенка с хорошо развитой речью. Они вместе с педагогом выполняли главную работу исследователей от первого до последнего этапа.

Первым этапом стало определение темы исследования. Для того чтобы дети смогли это сделать, им предложили заготовленные карточки с изображениями. Больше всего детей заинтересовал жук-пожарник. После того как выбор был сделан, педагог предложил подготовить рассказ, для которого необходимо собрать как можно больше информации о жуке-пожарнике.

Вторым этапом являлось составление плана исследования.

На этом этапе мы использовали «Модель трех вопросов»:

1. Что мы знаем про жука-пожарника?
2. Что хотим узнать о нем?
3. Где мы можем узнать это?

В ходе коллективного обсуждения варианты методов исследования поочередно выкладывались перед детьми на столе.

На третьем этапе, для того чтобы все запомнить и ничего не забыть, педагог предложил фиксировать всю поступающую информацию в виде рисунков на заранее приготовленных листочках. Далее происходил сбор материала.

Четвертым этапом являлось обобщение полученных данных.

А на заключительном *пятом этапе* с докладом выступили сами дети в роли главных экспертов.

Такая форма проведения исследовательской деятельности вызвала живой интерес у детей, они стали сами предлагать темы исследования, обозначать проблемные ситуации, на которые хотели бы получить ответ.

При такой активности воспитанников педагоги смогли перейти к другой форме организации исследовательской





деятельности — самостоятельной исследовательской практике детей. Именно при такой форме включение родителей в процесс исследования становится очевидным и необходимым, так как природная любознательность ребенка не может ограничиваться одной игрой, одним занятием, одним днем, проведенным в детском саду. Бесконечные вопросы: «Откуда? Зачем? Почему?» должны находить свои ответы.

Стоит отметить, что большую помощь дошкольным организациям, активно занимающимся исследовательской деятельностью, на протяжении всего времени оказывает городская методическая служба. Разработанная ею система организации исследовательской деятельности предоставляет возможность педагогам не только расширить знания в данной области, но и дает возможность обмениваться опытом в педагогическом сообществе. Педагоги с удовольствием принимают участие в семинарах, практикумах, вебинарах, участвуют в мастер-классах и других мероприятиях. Это позволяет им грамотно помогать развитию и совершенствованию навыков исследовательской деятельности у дошкольников.

Важным показателем эффективности работы городской методической службы и педагогов города является победа дошкольников в конкурсе исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я — исследователь». Для дошколят это настоящий праздник «детской науки». Мероприятия проходят в интересной, научной и, одновременно в эмоционально-позитивной форме, что еще больше привлекает внимание детей, педагогов и родителей, а также повышает статус детской исследовательской деятельности. **W3**



Литература:

Бреннан, Поттенгер 2019 – *Бреннан К. Э., Поттенгер Ф. М.* Методы исследования, используемые в дошкольном образовании // Исследователь/Researcher 2019. № 1–2. С. 52–56.

Волынская 2019 – *Волынская О. В.* Методика работы «Модель трех вопросов». Образовательная социальная сеть nsportal. 2019. <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2019/05/17/metodika-raboty-model-treh-voprosov>.

Иванова, Аверина 2016 – *Иванова А. И., Аверина Г. А.* К вопросу о диагностике исследовательского развития дошкольников // Методист дошкольного образовательного учреждения. 2016. В. 18. С. 30–41.

Карпенко 2016 – *Карпенко Е.* Развитие познавательной активности посредством исследовательской деятельности. 2016 [Электронный ресурс] URL: <https://www.maam.ru/detskij-sad/-razvitie-poznavatelnoi-aktivnosti-posredstvom-isledovatel'skoi-deyatelnosti.html>.

Михайлова-Свирская 2015 – *Михайлова-Свирская Л. В.* Метод проектов в образовательной работе детского сада // М.: Просвещение. 2015.

Нетишина 2021 – *Нетишина О.* Образовательная технология «Ситуация». Международный образовательный портал МААМ. 2021. [Электронный ресурс] URL: <https://www.maam.ru/detskij-sad/sut-danoi-tehnologii-zaklyuchaetsja-v-organizacii-razvivayuschih-situacii-s-detmi-na-osnove-ispolzovaniya-obschekulturnyh-znaniy.html>.

Савенков 2007 – *Савенков А. И.* Методика проведения учебных исследований в детском саду. - Самара: Издательство «Учебная литература», 2007. 32 с.

Савенков 2017 – *Савенков А. И.* Маленький исследователь. Как научить дошкольника самостоятельно приобретать знания. 2-е изд., доп. И перераб. М.: Национальный книжный центр, 2017. 240 с.

**Тэут****Наталья Дмитриевна**

заместитель заведующего по воспитательно-методической работе
МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 180 «Остров сокровищ», г. Краснодар
e-mail: nataliteut@mail.ru

Natalia Teut

Deputy Principal for Educational and Methodological Work, Child Development Center "Treasure Island", Krasnodar

Развитие исследовательской активности дошкольников как фактор повышения качества образовательной среды

Development of preschoolers' research activity as a factor in improving the quality of the educational environment

Аннотация: Статья раскрывает актуальность и алгоритм внедрения различных форм исследовательской активности дошкольников в образовательный процесс дошкольной организации.

Ключевые слова: Исследовательская активность, познавательные интересы, эксперименты, опыты, мотивация, образовательная среда, инновационные идеи

Abstract: The article reveals the relevance and algorithm for the implementation of various forms preschoolers' research activity in the educational process of preschool organizations.

Keywords: Research activity, cognitive interests, experiments, motivation, educational environment, innovative ideas

Развитие исследовательской активности у детей дошкольного возраста особенно актуально в современном мире, так как благодаря исследовательской деятельности развивается детская любознательность, пытливость ума, и на их основе формируются устойчивые познавательные интересы. Сегодня в обществе идет становление новой системы дошкольного образования. Роль современного педагога не сводится к тому, чтобы донести до ребенка информацию в готовом виде, педагог призван подвести ребенка к получению знаний, помочь развитию творческой активности ребенка, его воображения.

Исследовательская активность в дошкольном возрасте способствует развитию личности и сохранению полноценного психического и психологического здоровья. В процессе исследовательской деятельности происходит обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, обобщения, сравнения и классификации.



Необходимость формулировать закономерности и делать выводы стимулирует развитие речи. Занимательные опыты, эксперименты побуждают дошкольников к самостоятельному поиску причин, способов действий, проявлению творчества. Дошкольник получает возможность напрямую удовлетворить присущую ему любознательность, упорядочить свои представления о мире.

«Для ребенка естественнее и потому гораздо легче постигать новое, проводя собственные исследования – наблюдая, ставя эксперименты, делая на их основе собственные суждения и умозаключения, чем получать уже добытые кем-то знания в «готовом виде». [Савенков 2007а]. Собственная активность детей, так или иначе, связана с активностью, идущей от взрослого, а знания, умения и навыки, усвоенные с помощью педагогов, становятся достоянием самого ребенка, так как он воспринимает и применяет их, как собственные.

В контексте знаний ведущих ученых и согласно ФГОС ДО необходимо отметить, что основной задачей педагогов является создание условий для самостоятельного нахождения ответов на вопросы «почему» и «как», что, несомненно, будет способствовать развитию исследовательской компетенции дошкольников. Поэтому педагогам важно организовать исследовательскую деятельность дошкольников таким образом, чтобы не только преподносить дошкольникам готовые знания, но и научить их самих пользоваться исследовательскими «инструментами», такими как игровые методы, экспериментирование, проектирование, ТРИЗ-технологии и так далее.

В настоящее время активно происходит процесс качественного обновления дошкольного образования, усиливается его развивающий потенциал через внедрение в образовательный процесс различных форм исследовательской активности дошкольников.

Поиск наиболее эффективных средств развития исследовательской активности у дошкольников с использованием потенциала образовательной среды дошкольной образовательной организации привел к алгоритму внедрения инновационной идеи в образовательный процесс нашей образовательной организации по трем направлениям:

1. Создание разнообразной образовательной среды исследовательской лаборатории, содержащей факторы неопределенности и новизны, обеспечивающие движение ребенка вперед и материалы для детского исследования:

- оборудование для экспериментов с живой и неживой природой;
- материалы для исследования в конструкторской и логико-комбинаторной деятельности;
- пособия для художественно-творческих исследований;





- условия для коллекционирования, систематизации и категоризации детского опыта.
- 2. *Создание условий для работы с персоналиями:*
- последовательно-текстуальное изучение различных источников.
- 3. *Взаимодействие всех участников образовательных отношений:*
- проведена методическая работа с коллективом педагогов по проблеме (лектории, круглые столы, мастер-классы);
- изменено содержание работы с детьми: внедрена парциальная программа «STEM-образование для детей дошкольного и младшего школьного возраста» под редакцией Т. В. Волосовец, В. А. Марковой, С. А. Аверина (внесены изменения в образовательную программу ДОО);
- организовано взаимодействие с семьями воспитанников;
- продолжено сотрудничество между дошкольными организациями города Краснодара;
- организовано участие педагогов в конференциях, семинарах муниципального и федерального уровня;
- ведение рубрики на сайте ДОО о содержании работы в рамках инновационной площадки (раздел «инноватика»).

Таким образом, систематический комплексный подход всех участников воспитательно-образовательного процесса позволяет получить хорошие результаты. При улучшении качества образовательной среды уровень исследовательской активности дошкольников увеличивается. Повышается мотивация к исследовательской деятельности, самостоятельность, инициативность, настойчивость, познавательная позиция, любознательность, креативность и произвольность эмоциональных проявлений. **ИВР**

Литература

Поддяков 2006 – Поддяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Эребус, 2006.

Савенков 2007а – Савенков А. И. Методика проведения учебных исследований в детском саду / А. И. Савенков. Самара: Учебная литература, 2007. 32 с.

Савенков 2007б – Савенков А. И. Детское исследование как метод обучения старших дошкольников»: Лекции 5–8. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2007. 92 с.

Савенков 2010 – Савенков А. И. Методика исследовательского обучения дошкольников. Издательство «Дом Федорова», 2010.



От удивления к открытиям на занятиях творческого междисциплинарного обучения во второй половине дня

From surprise to discovery at the creative interdisciplinary learning classes in the afternoon

Аннотация: Статья описывает логику программы творческого междисциплинарного обучения «Одарённый ребенок» Н. Б. Шумаковой. Обсуждаются особенности построения занятий, позволяющие учащимся пройти путь от возникновения удивления и вопроса до самостоятельного открытия новых знаний, что позволяет развивать их познавательные интересы и совершенствовать исследовательские умения.

Ключевые слова: младший школьный возраст, творческие междисциплинарные занятия, познавательная активность, удивление, открытие

Abstract. The article describes the logic behind N. B. Shumakova's program of creative interdisciplinary education 'Gifted Child'. The structure of lessons presented in the article helps the student to go from the emergence of surprise to independent discoveries, supports and develops their cognitive interests.

Keywords: Primary school age, creative interdisciplinary classes, cognitive activity, surprise, discovery

В последние годы не только ученым, но также учителям и родителям школьников стало ясно, что заучивание готовых формулировок, правил, решение задач по определенным алгоритмам уже не так важны для современного ребенка. По словам русского богослова, философа и педагога В. В. Зеньковского, «развитие ума путем обогащения его определенным материалом *должно занимать второе место*, нельзя и не нужно знать ученику «все». Необходимо, чтобы ребенок развивал свои «умственные силы и умение ставить и разрешать вопросы, которые ставит жизнь» [Зеньковский 1996]. Поэтому основными задачами обучения по программе творческого междисциплинарного обучения (ТМДО) «Одарённый ребенок» Н. Б. Шумаковой, являются:



**Струнгис
Ирина Генриховна,**

педагог-организатор
ГБОУ Школа №1569
«Созвездие», Москва
e-mail: strungisirina@gmail.com

**Irina
Strungis,**

Teacher, School 1569
"Sozvezdie", Moscow

1569
СОЗВЕЗДИЕ
г. МОСКВА, ГБОУ ШКОЛА



- развитие широких познавательных интересов;
- развитие целостной картины мира и системного мышления у детей;
- развитие всех видов мышления;
- развитие способностей к самостоятельному приобретению знаний и исследовательской работе;
- обучение коммуникативным умениям и умениям работать совместно;
- развитие способности к самопознанию [Шумакова 2004].

Решение этих задач необходимо для того, чтобы ребенок мог развить свои способности и реализовать себя в современном быстроменяющемся мире. Познавательная активность детей – необходимое условие для формирования исследовательских способностей младших школьников. Очень важно поддержать широкие познавательные интересы детей и укрепить желание провести исследование, сделать свое, пусть небольшое, открытие. Именно поэтому программа ТМДО «направлена на то, чтобы ребенок мог прикоснуться к многообразию окружающей действительности, удивиться ее тайнам и, в процессе познания, испытать радость творчества, восторг открытия» [Шумакова 2009].



Занятия по программе проводятся во второй половине дня 2 часа в неделю со всеми младшими школьниками, желающими узнать больше о тех междисциплинарных темах, с которыми они познакомились во время уроков в первой половине дня. В процессе занятия создается ситуация, вызывающая у ребят удивление – основной «пусковой механизм» постановки вопроса, что приводит к возникновению потребности в самостоятельном исследовании того или иного вопроса или аспекта окружающего мира.

Таким «пусковым механизмом» может стать конкретный факт. Например, на занятии в четвертых классах по теме «Порядок может помогать и мешать» учащихся удивило, что слоны погибают в определенном возрасте из-за отсутствия зубов, хотя все другие органы могут работать у них нормально. У детей возник вопрос – «Что делать?», что в конечном итоге привело их к творческой деятельности – мозговому штурму в малых творческих группах: «Как помочь слонам?» Каждая группа предложила несколько вариантов решения проблемы, поделилась своими идеями с другими школьниками, что позволило каждому участнику испытать *радость творчества*.



На занятии «Изменения парашюта» (1 класс) учащихся удивило расхождение мнений в ответах детей на вопрос «Что помогает парашюту замедлить падение человека?» Это вызвало потребность в экспериментальном исследовании. После самостоятельного экспериментирования с формой, размером и разнообразными материалами (для купола), дети испытали



«восторг открытия», когда обнаружили важность всех перечисленных параметров для создания парашюта.

Еще один пример. При изучении темы «Влияние лидеров» младших школьников поразили такие факты как то, что «А. В. Суворов не проиграл ни одного сражения» или «Архимед жил в древности, а сделал много открытий и изобретений». Именно удивление вызвало желание узнать об определенном человеке как можно больше. У учащихся третьих классов возникла потребность в самостоятельном поиске информации, помогающей не только узнать факты об определенном человеке, но и проанализировать их. В результате проведения исследований в малых группах дети приходили к выводам, что та или другая личность — лидер в какой-либо области или сфере деятельности, и могли это обосновать.

Основная задача в планировании и проведении таких занятий — продумать все этапы от возникновения удивления (изумления) до самостоятельных открытий.

Для оценки эффективности таких занятий мы два раза в месяц предлагаем детям заполнить анкету, составленную нами по принципу незаконченных предложений. Таких предложений четыре:

- Больше всего мне понравилось...
- Я запомнил (а)...
- Меня удивило...
- Оказывается...

Выяснилось, что ответы обучающихся любого возраста отражают как уровень их познавательной активности, так и глубину мыслительного процесса. Например, одних первоклассников на занятии по теме «Изменение звезд» удивило, что Солнце — звезда, а других поразил тот факт, что звезды, в зависимости от температуры, бывают разного цвета.

Анализ анкет показывает, что достаточно какого-либо яркого факта, чтобы у младших школьников возникло удивление и всплеск познавательной активности, затем — вопрос и желание провести исследование, позволяющее сделать свое небольшое открытие. **W/R**

Литература

Зеньковский 1996 – *Зеньковский В. В.* Педагогика. М.: Православный Свято-Тихоновский Богословский Институт, 1996. С. 31

Шумакова 2004 – *Шумакова Н. Б.* Обучение и развитие одаренных детей. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004.

Шумакова 2009 – *Шумакова Н. Б.* Исследовательский подход в образовании: от теории к практике: Научно-методический сборник в 2-х т. Т.1 Под общей редакцией А. С. Обухова. – М.: Общероссийское Движение творческих педагогов «Исследователь», 2009. С. 71.





**Сосновская
Наталья Николаевна,**

учитель русского языка и
литературы МБОУ гимна-
зии № 44, г. Иваново

e-mail:
sosnovskaya.n@mail.ru

**Natalya
Sosnovskaya,**

Teacher of the Russian
Language and Literature
MBOU, School 44, Ivanovo

Исследовательская деятельность в условиях общеобразовательной школы как путь саморазвития и самовыражения учащихся

Research activity in the context of a comprehensive school as a way of self-development and self-expression of students

Аннотация. В статье представлен опыт работы объединения «Четыре четверти», в состав которого входят учащиеся и педагоги гимназии № 44 г. Иваново, увлеченные исследовательской деятельностью. Автором описан путь, который проходит каждый ученик (и вместе с ним его наставник), — это путь от становления замысла до его реализации и публичного представления, путь саморазвития и самовыражения. Также рассматриваются формы работы, используемые участниками объединения в их деятельности: индивидуальная работа, экскурсии, семинары, мастер-классы, конференции и т. д.

Ключевые слова. исследовательская деятельность школьников, проектная учебно-исследовательская деятельность, организация исследовательской работы, мотивация

Abstract. The article presents the experience of work of the association “Four quarters”, which includes students and teachers at School 44 in Ivanovo keen on research. The path that each student (and their mentors with them) goes is the path from the formation of the idea to its implementation and public presentation, the path of self-development and self-expression. The forms of work used by the members of the association in their activities are also described in the article: individual work, excursions, seminars, master classes, conferences, etc.

Keywords: research activity of schoolchildren, project educational and research activities, organization of research work, motivation



Исследовательская деятельность учащихся в последние годы приобретает все большую популярность. Кто-то воспринимает ее как интересную форму работы, кто-то — как очередную дополнительную обязанность. А для кого-то (в том числе и для педагогов нашей гимназии) эта деятельность становится частью жизни, именно жизни, а не только работы.

В 2014 году в нашей гимназии, как и во многих школах России, было принято Положение о проектной деятельности, в котором определялся порядок работы по организации участия учащихся 1–10-х классов в проектно-исследовательской деятельности.

Реализовывались следующие программы внеурочной деятельности:

- в 1–4-х классах — программа «Юный исследователь», направленная на обучение младших школьников решению проектных задач, разработке коллективных проектов;
- в 5–6-х классах — программа «Проектная деятельность», направленная на развитие проектных компетенций при работе над групповым и коллективным проектом: обучение школьников постановке проблем, анализу проблемных ситуаций, формулированию тем проектной деятельности, планированию, формированию навыков работы в команде, способов разрешения возникающих конфликтов;
- в 7–10-х классах — программа «Проектная учебно-исследовательская деятельность», направленная на развитие проектных учебно-исследовательских компетенций: развитие у учащихся навыков проектно-исследовательской деятельности, формирование навыков правильного оформления проектно-исследовательских работ, развитие умений свободно доказывать и защищать свои идеи, развивать взаимодействие и накапливать опыт личного сотрудничества, содействие в профессиональном самоопределении учащихся.

Конечно, принятие такого положения не является гарантией того, что исследовательской деятельностью заинтересуются и дети, и их наставники. Можно проводить семинары, разъяснять основы этой работы, но она все равно будет восприниматься как досадная нагрузка. И все-таки нам удалось создать такую систему работы, благодаря которой исследовательские работы наших учеников уже более десяти лет результативно участвуют во всероссийских конкурсах и конференциях. Конечно, это было бы невозможно без личной заинтересованности детей и взрослых.

Мой путь наставника начался несколькими годами раньше, в 2007 году, когда под моим руководством была подготовлена первая работа на Всероссийский конкурс краеведческих работ учащихся «Отечество». Оглядываясь назад, можно подвести некоторые итоги.





Работа с ученическими исследованиями сразу поразила своей отдачей, как моральной, так и интеллектуальной. И ученик, и его наставник постоянно находятся в состоянии поиска, творческого процесса, потребности в приобретении новых знаний. В течение нескольких лет среди коллег появились единомышленники. Итогом стало руководство объединением «Четыре четверти», куда входят учащиеся и педагоги, увлеченные исследовательской деятельностью. Название символично: в нем отразился и номер нашей гимназии — 44, и известная строка из песни Владимира Высоцкого. Действительно, всем нам «очень нужно пройти четыре четверти пути» от зарождения замысла к представлению исследования. Впоследствии, когда проектно-исследовательская деятельность получила свой официальный статус в нашей гимназии, мы стали не только наставниками учащихся, но и «учителями учителей».

Сейчас я хотела бы поделиться опытом, накопленным за прошедшие двенадцать лет. Для этого мы рассмотрим путь, который проходит каждый учитель-наставник со своим воспитанником.

Выбор темы. С чего начинается исследование? С того, что возникает проблема. Но с чего начинается школьное исследование? Я бы ответила — с доверия. Вместе заниматься исследованием — это значит на протяжении долгого времени работать в тесном сотрудничестве, прислушиваться к мнению друг друга, в назначенный срок выполнять свою часть работы. Учитель-наставник и ученик — это маленькая команда, и умение работать в этой команде — один из залогов будущего успеха.

Чтобы сделать некоторые выводы о состоянии исследовательской деятельности в нашей гимназии, мы попросили педагогов ответить на три вопроса, которые будут представлены ниже.

Исследование начинается с поиска интересной темы. И первый вопрос, предложенный учителям-наставникам, был таким:

Как обычно у вас идет выбор темы проекта или исследования?

К этому вопросу предлагались следующие варианты ответа:

- тему предлагает ученик в соответствии со своими интересами;
- тему предлагает учитель, исходя из того, что может быть интересно данному ученику;
- тема берется из каких-либо источников;
- свой вариант ответа.

Опрос показал, что наиболее частым случаем выбора темы является ориентация на интересы и склонности ребенка, какими бы необычными они ни были. Из двадцати учителей, принимавших участие в опросе, четырнадцать ответили, что тему предлагает ученик. Конечно, руководитель может





ее скорректировать: так в основном и бывает, ведь ученики склонны мыслить глобально и иногда предлагают темы уровня докторской диссертации. Но то, что ученик прежде всего сам определяет, решением какой проблемы ему было бы интересно заняться, — залог будущей успешной работы.

Но как быть с теми учениками, кто еще не нашел себя как исследователя? Учитель может видеть в нем способности к научному поиску, стремление к новым знаниям, но ведь не все учащиеся, особенно в подростковом возрасте, могут точно сказать, какой областью науки они хотели бы заниматься. И здесь очень важно участие внимательного педагога. Ведь часто бывает так, что ученик интересуется каким-то вопросом, но при этом не предполагает, что интерес его может перерасти в исследование, и не представляет, как можно было бы осуществить такой переход.

Как мы все-таки находим материал для своих работ? Однозначного ответа нет. Порой тема возникает сама собой, можно сказать, из воздуха. Случайно произнесенная фраза, рассказ об интересном случае, высказанное или услышанное мнение о литературном произведении: все это в итоге может лечь в основу будущего исследования. Задача учителя — не пропускать такие моменты, «ловить» их и обращать внимание ученика на важность высказанного им суждения, его потенциал для возможного исследования.

Приведу примеры из своего опыта. В дом моего ученика часто приходили продавцы «эксклюзивных» товаров. Пообщавшись с ними дважды, мальчик заметил, что, убеждая жильцов купить их товар, они пользуются одинаково построенными фразами и даже слова употребляют одни и те же. Случайность ли это? Так обыденный случай положил начало исследованию.

Часто работа начинается с того, что ребята находят в домашнем архиве какие-то непонятные бумаги, о происхождении которых не всегда помнят взрослые. Но такие документы могут оказаться, например, мемуарными записями прадеда, содержащими интересные исторические сведения.

Иногда внимательное наблюдение за повседневной деятельностью ученика позволяет увидеть его интересы, хотя он их, возможно, и не демонстрирует. Так однажды мною было замечено, как восьмиклассник, выполняя задания по русскому языку, в качестве примера постоянно приводит строки Иосифа Бродского, причем делает это очень уместно и корректно. В беседе выяснилось, что мальчик серьезно увлекается творчеством поэта, прочитал много специальной литературы. Итогом стали четыре года сотрудничества.

Одна из главных задач учителя — заметить возникший интерес и поддержать его, переведя увлечение ребенка в сферу научного познания. Понимание того, что ты принимаешь участие в открытии нового знания, мотивирует школьника





к дальнейшей работе в избранном направлении. Многие выпускники нашей гимназии, прошедшие школу исследовательской деятельности, сейчас продолжают заниматься наукой в вузах или успешно реализуют творческое начало на своем рабочем месте: одна из наших выпускниц сейчас работает в Образовательном центре «Сириус», где занимается разработкой проблемы о связи видеогриг и пространственных способностей; автор работы о творчестве Иосифа Бродского учится на филологическом факультете Ивановского государственного университета и продолжает заниматься исследовательской деятельностью уже в роли студента; ученик, в течение пяти лет писавший интересные исследования по истории и краеведению, сохранил верность общественным наукам и поступил в Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина.

Бывает, что ученик, показывающий хорошие образовательные результаты, в то же время не может определиться, что ему особенно интересно: история, культурология, естественные науки. В этом случае можно организовать неформальное общение, когда в ходе непринужденного разговора учитель может поделиться тем, что интересует его самого, рассказать о своих разработках и исследованиях, порекомендовать интересные книги. Возможно, это станет для ученика отправной точкой в начале его собственной деятельности. Пример учителя может показать ему, что даже простые вещи, которые нас окружают, могут стать объектом исследования: старая фотография, о которой никто не может сказать, кто же там изображен; интересное растение, выросшее около дома на городской неплодородной земле; слова, которые слышишь от соседей, когда приезжаешь в деревню к бабушке. Это первое исследование может не стать делом жизни (и, скорее всего, не станет), но оно обязательно посеет первые семена дальнейшей исследовательской деятельности, будет способствовать саморазвитию ученика.

Работа над исследованием. Но вот тема выбрана и начинается основная работа над исследованием. Исследовательские работы школьников содержат все необходимые элементы и понятия, как и любой научный труд: гипотеза, методы, объект и предмет исследования. Иногда приходится убеждать коллег-учителей: не надо бояться этих терминов, они не содержат ничего, что не мог бы понять школьник. Главное, чтобы сам руководитель хорошо в этом разбирался. Методических материалов, которые помогут разобраться в структуре исследовательской работы, достаточно много. Хорошим обучающим инструментом является участие во внешних мероприятиях: конкурсах и конференциях, где учащиеся представляют свои работы. Нередко бывает, что и дети, и особенно их руководители ждут вопросов жюри с тревогой, реагируют на них с огорчением, иногда — с обидой. Но ведь вопросы, замечания и рекомендации экспертов, их рецензии — это новый шаг в освоении





навыков исследовательской работы. Все советы и замечания мы стараемся записывать, и в результате каждая конференция становится для нас еще и курсами повышения квалификации.

Но каждый наставник знает, что и он постоянно находится в процессе получения новых знаний. Для нас одним из самых ценных ресурсов остается обмен опытом. В нашей гимназии с этой целью проводятся обучающие семинары, методические занятия, мастер-классы для учителей, желающих постигнуть основы проектной и исследовательской деятельности и приобрести новые знания в этой области. Ведь педагог, заинтересованный в своей работе, сможет мотивировать на исследовательскую деятельность и своих воспитанников.

Приведем пример одного из мастер-классов, проведенных с педагогами гимназии № 44. Учителя разбились на группы по пять-шесть человек. Каждой группе было дано задание: придумать тему группового проекта, связанную с проблемами, возникающими в учебном процессе. Также нужно было определить возрастную группу участников, цели и задачи проекта, наметить ход работы. Учителя с большим азартом взялись за эту работу, и вскоре мы получили несколько набросков вполне жизнеспособных групповых проектов, некоторые из которых впоследствии были реализованы. Например, шестиклассники под руководством учителя биологии составили «Зеленый атлас гимназии»: создали описание растений, имеющихся в учебных кабинетах, коридорах, рекреациях, изучили влияние этих растений на здоровье человека и на работоспособность школьников, выступили с инициативой сбора комнатных растений для помещений, где их недостаточно.

Организуя и проводя подобные мероприятия, мы стремимся к тому, чтобы образовалась непрерывная цепочка, которая позволит сделать исследовательскую и проектную работу в школе общедоступным процессом.

В ранее упоминаемой нами анкете для учителей были вопросы, при помощи которых мы хотели выяснить, какие трудности они испытывают как руководители проектов и исследований. На вопрос «Что для вас является самым трудным в работе над проектом или исследованием?» большая часть (двенадцать человек) ответила — определение целей и задач проекта. Это закономерно: многие на своем опыте убедились в том, что нечетко, некорректно сформулированная цель исследования, не соответствующие с ней задачи ведут к отсутствию логики во всей работе.

На втором месте по сложности был выбор темы проекта или исследования. Как выяснилось из дальнейшего собеседования с учителями, связано это с тем, что намеченная учеником область исследования оказывается или не соответствующей возрасту, или уже достаточно разработанной, или слишком объемной. Все это приводит к тому, что первоначально обозначенная тема проходит необходимую стадию корректировки.





Другие этапы исследовательской деятельности таких трудностей не вызвали. Отдельные педагоги назвали здесь работу с источниками, текстовое оформление работы, подготовку к публичной презентации.

Последний вопрос был противоположным по содержанию: «Что для вас является самым интересным в работе над проектом или исследованием?» Здесь ответы были разнообразными, и это хорошо: значит, у каждого из учителей есть «любимый» момент в работе, а это прекрасная мотивация и для него, и для ученика. Семь человек назвали таким моментом сам процесс оформления работы, когда результат деятельности облекается в слова и приобретает реальное воплощение. Четыре выбора были сделаны в пользу публичной презентации работы – завершающего этапа, и от этого особенно волнительного. Еще по три человека выбрали определение целей и задач, выбор методов и работу с источниками.

Хочется отметить, что *процесс вовлечения* школьников в исследовательскую деятельность идет в нашей гимназии непрерывно, на всех этапах работы. То, что ученик взялся за написание работы, еще не означает, что он благополучно доведет дело до конца, а потом захочет начать новое исследование. Интерес надо поддерживать постоянно. Для этого мы организуем всевозможные внеклассные мероприятия, конкурсы, викторины. Особой любовью пользуются так называемые «интересные встречи», где ребята и педагоги в неофициальной дружеской обстановке могут поделиться своими сомнениями, находками, получить совет. Организацией обычно занимается актив объединения «Четыре четверти». На такие встречи приглашаются ребята разного возраста, часто приходят выпускники, которые в прошлом активно занимались исследовательской деятельностью, педагоги из других школ и центров дополнительного образования.

На этапе подготовки к публичной защите мы обычно устраиваем «предзащиту», где активно используем «метод вредных вопросов»: автору работы после выступления задают самые каверзные вопросы по всему ее содержанию. Особенно ценными являются вопросы тех учеников и выпускников, кто имеет опыт выступления на конференциях за пределами школы. Такой метод позволяет психологически подготовиться к предстоящему испытанию, не растеряться в трудный момент, а главное – увидеть проблемные места в своем исследовании и еще раз проработать информацию по ним.

Презентация исследований. Но вот исследовательская работа написана. Что дальше? Наступает заключительный этап. Работу надо презентовать. Защита проектных и исследовательских работ обычно проходит в нашей гимназии в марте. Каждая работа получает оценку, которую выставляет руководитель в соответствии с определенными критериями, и самооценку, которую делает сам автор работы. Вначале ребята выступают





в своем классе, а работы, набравшие наибольшее количество баллов, могут быть представлены на общешкольной презентации проектов и исследований.

Но в рамках гимназии нам становится тесно. Ведь сейчас есть столько замечательных научных конференций и конкурсов, на которых можно представить свою работу.

И тут ученика и его руководителя может подстеречь ловушка. Где конкурс — там победители и те, кто пока не достиг таких высот. И бывает, что этот момент — момент получения награды — становится для ученика, для наставника или для них обоих более важным, чем сама работа. В таком случае в следующий раз будет выбрана не более интересная, а более выигрышная тема, и конечной целью будет уже не открытие новых знаний, а приобретение очередного диплома победителя.

Так что же, не участвовать в таких мероприятиях? Или участвовать, но при этом не стремиться к победе?

Мы выбрали для себя золотую середину. Победа не является нашей обязательной целью, но исследование должно быть выполнено так качественно, чтобы могло претендовать на победу. Слова «Главное — не победа, а участие» представляются в нашем случае не совсем верными, так как дают возможность участвовать, не приложив должного труда. Мы говорим иначе: главное — не победа, а *достойное участие*.

Итогом нашей исследовательской деятельности за год становится общешкольная конференция «Открытый мир», которая проходит ежегодно в апреле. Первая конференция состоялась в 2012 году, так что через год у нас будет юбилей. Выступающими становятся ученики, принимавшие участие в мероприятиях внешнего уровня. Они представляют фрагменты своих исследовательских работ, делятся впечатлениями от конференций и конкурсов, участниками которых они стали. Частыми гостями конференции становятся выпускники, приезжающие специально на это мероприятие или присылающие видеообращение к участникам. Обязательно берут слово и учителя-наставники. Каждый год на это мероприятие собирается большое количество учеников разного возраста. Мы надеемся, что многие из них в будущем пополнят ряды исследователей. Так конференция «Открытый мир» становится еще одним звеном в вовлечении школьников в исследовательскую деятельность.

Участие во внешних мероприятиях. Но, конечно, нельзя ограничиваться рамками школы. Вот уже на протяжении двенадцати лет мы ежегодно участвуем во всероссийских научных конференциях для учащихся. Обычно едет команда от гимназии в составе от трех до семи человек. Такие мероприятия интересны по многим причинам. Прежде всего, это оценка работы членами жюри, советы экспертов, которые помогают повысить свои исследовательские компетенции не только школьнику, но и его наставнику. Это опыт публичного выступления, развитие





умения отвечать на вопросы, иногда достаточно каверзные. Это сильные соперники, у которых есть чему поучиться. Это общение со сверстниками, которые разделяют твои интересы и увлечения. Поскольку такие конференции проводятся в основном в крупных городах, это еще и экскурсии, а значит — новые знания и впечатления.

Ученики нашей гимназии стали участниками следующих конференций:

- Всероссийские юношеские Чтения им. В. И. Вернадского (Москва);
- Всероссийская конференция исследовательских краеведческих работ обучающихся «Отечество» (Москва);
- Всероссийский фестиваль творческих открытий и инициатив «Леонардо» (Москва);
- Открытая гуманитарная конференция школьных исследовательских работ «Вышгород» (Москва);
- Всероссийская научно-инновационная конференция школьников «Открой в себе ученого» (Санкт-Петербург).

Результаты были разные. Кто-то становился призером, кто-то был просто участником. Поскольку участие в таких конференциях стало нашей традицией, мы рассматриваем их как достойный итог исследовательской деятельности.

Завершая представление опыта работы по организации исследовательской деятельности учащихся в гимназии № 44 города Иваново, я хотела бы поделиться впечатлениями самих учащихся (и выпускников) нашей школы об их опыте. Я обратилась к своим ученикам, бывшим и нынешним, с вопросом: чем вам запомнилась работа над исследованиями и что она дала для вашего развития?

Ответы порадовали своей искренностью:

«Боязнь публики уже не такая страшная, как раньше была. Работа над исследованием запомнилась тем, что узнала много нового, научилась оформлять работы официальным (научным) языком».

«Работа над исследованиями дала мне бесценный опыт работы с информацией: ее поиском, обработкой, анализом. Также я приобрел опыт публичных выступлений и умение преодолеть стресс, связанный с этим».

«Исследовательская работа должна стать отдельным видом спорта. Увлекательная и занимательная подготовка, волнительное выступление и долгожданная победа! Благодаря исследованиям я научилась работать с информацией, правильно преподносить материал, развивать свой кругозор и находить новых интересных людей!».

«Маленький, но опыт выступлений + знакомство с ивановской филологической средой. Знакомство с литературой вне школьной программы. Непрямая поддержка в творчестве».

«Научился общаться с аудиторией, пусть зачастую она и была малочисленной, и работать с вопросами, поставленными к представляемому предмету. Все остальное — множество мелких, но очень значимых навыков и знаний из разных областей, которые отражаются (и, надеюсь, отразятся когда-нибудь) в разных сферах деятельности». **И.В.Р.**



Проектная деятельность школьников в Университетской гимназии МГУ

Project activity of schoolchildren at the University Gymnasium

Аннотация. В статье описан подход к организации проектной деятельности учащихся, применяемый в Университетской гимназии (школа-интернат) МГУ имени М. В. Ломоносова. Специфика методики заключается в применении к школьным проектам тех же принципов работы, которые используются для реализации проектов в реальных организациях. Для этого гимназистам назначается руководитель проекта, бизнес-заказчик, бизнес-исполнитель, перечень внешних/отраслевых экспертов, а результат их работы оценивает независимое жюри или инвестиционный комитет.

Ключевые слова: проектная деятельность, бизнес-проекты, социальная компетентность

Abstract. The article describes the approach to organizing the students' project activity used at the University Gymnasium (boarding school) of the Lomonosov Moscow State University. The key feature of the methodology is in the application of the same principles of work, which are used to implement projects in real organizations, to school projects. For this, the school students are assigned a project manager, business customer, business executive, a list of external / industry experts, and the result of their work is evaluated by an independent jury or investment committee.

Keywords: project activity, business projects, social competence

Развитие информационных технологий ставит перед человечеством новые задачи. Сегодня, помимо способности усваивать большие объемы информации, особенно важными становятся навыки ее поиска, систематизации, обработки и анализа, развитие критического и креативного мышления для фильтрации информационного потока. При этом в нынешних условиях доступность информации часто нивелируется недостатком компетенций в ее поиске и работе с ее громадным объемом. Другая проблема — быстрая девальвация ранее полученного знания в связи с постоянно ускоряющимся прогрессом.

В этой связи учебные программы в эпоху информационного общества должны решать задачи развития навыков



**Ахмадеева
Екатерина
Александровна,**

преподаватель проектной деятельности Университетской гимназии (школа-интернат) МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва

e-mail: ekaterina.akhmadeeva@school.msu.ru

**Ekaterina
Akhmadeeva,**

Project Activity Teacher, University Gymnasium of Lomonosov Moscow State University





инновационного мышления, коммуникации, творческой изобретательности, способности к выстраиванию межличностных отношений. В этих условиях школьное образование должно формировать у учащихся дополнительный набор компетенций XXI века, к которым относят навыки критического мышления, решения сложных креативных задач и межличностной коммуникации. Один из путей к приобретению и развитию указанных компетенций — проектная деятельность, в основе которой лежит коллективное решение сложных задач, необходимость работать в команде и грамотно выявлять лидеров компетенций для более быстрого решения задач в рамках этапов проекта.

В целом проектная деятельность — это способ организации самостоятельной работы учащихся в рамках проектных групп, направленный на решение проблемы, актуальной в современном обществе, позволяющий научиться анализировать накопленные знания, формировать запрос на углубленное изучение специальных областей, выбирать и использовать методы, соответствующие исследуемой проблеме и лежащие в области методологии различных научных дисциплин. Следует подчеркнуть, что проектная деятельность в рамках среднего общего образования — это, безусловно, вид учебной работы, который, однако, предполагает получение конкретного, осязаемого результата, который может быть презентован другим учащимся, преподавателям, экспертному сообществу.

В нашей гимназии проект представляет собой комплексное задание по решению практической проблемы, стоящей перед бизнесом или проблемы, актуальной в современном обществе. Цель реализации проекта состоит в приобретении новых знаний и компетенций на межпредметной и метапредметной основе, через решение поставленной проблемы.

До начала проработки проекта нашим гимназистам назначается руководитель проекта, бизнес-заказчик, бизнес-исполнитель, перечень внешних/отраслевых экспертов. Результат их работы будет оценивать независимое жюри или инвестиционный комитет. Поскольку, проектная деятельность в школьном образовании является аналогом проектной деятельности реальной организации, то в ней целесообразно применять аналогичный подход. В данном случае функцию бизнес-исполнителя выполняет проектная команда учащихся, руководителем проекта является педагог. Инвестиционным комитетом — экспертное жюри.

За поиском проектов для проработки целесообразно обратиться к бизнесу, производственным компаниям, социальным учреждениям, государственным органам для постановки задач, которые учащиеся смогут проработать. Соответственно функцию бизнес-заказчика выполнит реальная компания. В данном случае руководитель проекта может быть привлечен от одной





из этих организаций и может выступать в роли модератора/куратора и отраслевого эксперта.

Для усиления восприятия значимости проекта учащимися и погружения в проблематику прорабатываемого бизнес-кейса, полезно посетить организацию бизнес-заказчика, ознакомиться с производственным процессом, принять участие в профильных выставках/конференциях, подготовить доклад и провести презентацию проекта (в формате презентации) перед представителем со стороны бизнес-заказчика.

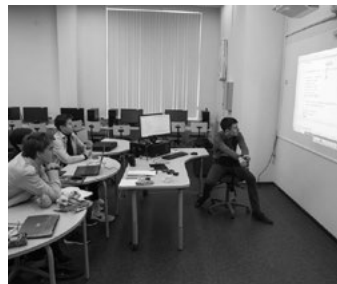
При работе над проектом бизнес-заказчик ставит цели и задачи перед учащимися, формирует план-график реализации и определяет желаемый результат проекта. Бизнес-заказчик обеспечивает полное погружение в задачу, которая решается в рамках проекта, а также определяет необходимость привлечения отраслевых экспертов и проведения дополнительных обучающих модулей. Реализация проекта предполагает получение конкретного продукта в качестве конечного результата. Кроме того, мы стремимся к тому, чтобы участие в проекте развивало различные практические навыки и давало представление о работе в выбранной профессиональной области.

Так, многие люди считают, что успех зависит в основном от уровня профессионализма в определенной сфере. От того, насколько хорошо человек разбирается в своей непосредственной работе, будь то инженерия, программирование, маркетинг или академическая деятельность. Однако для хорошего специалиста важно также быть публичным специалистом. Не только быть профессионалом, но и уметь продемонстрировать, преподнести свой профессионализм и свои знания окружающим.

Поэтому параллельно с решением основных задач по проекту, учащиеся проходят обучение по инструментам формирования soft skills. Перечислим основные soft skills, развитию которых способствует проектная деятельность:

- коммуникация (убеждение и аргументация, нетворкинг, ведение переговоров, эффективная презентация, командная работа, публичные выступления, нацеленность на результат);
- мышление (системное и креативное мышление, структурное и логическое мышление, проектное, тактическое и стратегическое); управление собой (управление эмоциями, стрессом, планирование и целеполагание, тайм-менеджмент, рефлексия, обратная связь);
- управленческие навыки (управление исполнением, планирование, мотивирование, постановка задач в команде, контроль реализации задач, наставничество, управление изменениями, делегирование).

Данный подход успешно применяется в Университетской гимназии школе-интернате МГУ имени М. В. Ломоносова





и способствует повышению уровня социальной компетентности среди учащихся старших классов. Это обусловлено тем, что учащиеся вынуждены вести дискуссию и искать компромиссы не только внутри своей проектной группы, но и при взаимодействии с экспертами реального сектора экономики. При этом поток информации, который требуется интерпретировать и учитывать, генерируется не только внутри группы учащихся, но и извне и может содержать противоречивые, эмоционально окрашенные, ошибочные предпосылки, которые необходимо идентифицировать и исключить из рассмотрения при принятии решения. **W/R**





Развитие творческой активности как фактор успешной самореализации подростка

The development of creative activity as a factor in the successful self-fulfillment of a teenager

Аннотация. В статье рассматривается опыт работы с подростками клуба «Доверие», осуществляющего педагогику социального творчества. Автор обосновывает важность творческой деятельности для самовыражения и самореализации подростков.

Ключевые слова: творческая деятельность, познавательный интерес, педагогика социального творчества

Abstract. The article examines the experience of working with teenagers at the “Doverie” club, which carries out the pedagogy of social creativity. The author substantiates the importance of creative activity for self-expression and self-realization of adolescents.

Keywords: creative activity, cognitive interest, pedagogy of social creativity

Для гармоничного развития подростка и субъективного ощущения счастья важен баланс в развитии различных сторон личности. Для подростка характерно желание удовлетворения высших потребностей в виде расширения горизонта сознания, приобщения к источникам важной информации, самоутверждения и самовыражения. Способом удовлетворения такой потребности является творчество — оно всегда предполагает порождение чего-то нового, выходящего за рамки принятых в обществе представлений. В процессе творческой деятельности происходит преобразование личности, ее обогащение и развитие, часто повышается уровень самоуважения и самооценки. Творческий человек становится более интересным для самого себя, что является субъективной основой для самоутверждения в быстро изменяющемся мире.

В подростковом возрасте ведущим фактором в творческой самореализации являются клубы по интересам, участие в ансамблях, посещение кружков, библиотек, досуговых центров и прочих учреждений дополнительного образования. Клуб



Бадагова Мария Александровна,

Педагог-организатор
МБОУ ДО «Центр развития творчества»,
г. Черногорск Республики Хакасия

e-mail:
badagova1234@mail.ru

Maria Badagova,

Teacher, Center for the
Development of Creativity,
Chernogorsk, Republic of
Khakassia

В качестве иллюстраций к статье использованы фотографии Полевского археологического отряда школьников



«Доверие», который посещают дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию, позволяет замкнуть весь учебный процесс на личностном развитии, комплексно охватить и помочь в развитии каждому ребенку в соответствии с его талантами и желаниями. Здесь учащиеся развивают и пробуют себя в различных видах деятельности, которые направлены на стимулирование активности и познавательных способностей детей и подростков. Клубная деятельность характеризуется как совокупность отношений, занятий, осуществляемых в различных формах, различными методами и средствами на основе интересов, проявляемых личностью в культурной жизни, взаимодействии и общении детей в их свободное время.

Преобладающая деятельность в клубе — это «педагогика социального творчества», рассматривать ее можно, как сердцевину: дети и взрослые становятся хозяевами собственной жизни, создают то, на что способны, их дела — это искренняя забота об окружающем мире и развитии всех и каждого, служение добру, творческий подъем, демократизм, товарищество и дух свободы. А также, одной из форм работы с детьми является использования новых информационных технологии по вовлечению учащихся в исследовательскую деятельность. Вовлекая детей и подростков в активную творческую жизнь, клуб способствует проявлению и совершенствованию лучших человеческих качеств и способностей, потребности расти нравственно и духовно.

Многие дети стесняются творчества, и проявляться это может по-разному: дети отказываются от участия (не хочу, не умею, или наоборот — кривляются, прячутся за показной развязностью. Поэтому у нас в клубе существует правило: не говорить «... у тебя ничего не выйдет», но указать на ошибки (до выступления) и помочь их исправить. «Не замечать» стеснения. Ребята выступают активными участниками творческого процесса — от разработки сценария, до воплощения различных проектов.

Овладение учащимися навыками исследовательской и проектной деятельности происходит поэтапно. Очень важно на данном этапе поддержать интерес к самому процессу исследовательской деятельности, стимулировать творческий подход.

В работе с учащимися мы применяем такую форму работы, как проектная технология, что позволяет ребятам освоить основы исследовательской деятельности. Необходимо создать ситуацию успеха и уверенности для учащихся (через оценивание учителем, публичную защиту, участие в конкурсах). Также мы предлагаем учащимся создавать мини-исследования, в ходе которых подросткам предлагается применить знания в разных областях человеческой деятельности. Главный принцип — открытие новых сфер применения знаний и получение посредством исследования новой для себя информации. Поэтапное





выполнение исследований различной степени сложности позволяет создать ситуацию успеха в обучении. Глубокая исследовательская деятельность проводится только с учащимися наиболее подготовленными и заинтересованными в продолжении исследовательской деятельности, углублении в какую-либо тему. Сложно добиться позитивных результатов в образовании, если у ученика нет необходимой мотивации учения: ясной и четкой постановки целей; установки перспектив учебного труда; возможности практического применения приобретаемых знаний и умений.

Формирование у учащихся интеллектуальных способностей и исследовательских умений и навыков происходит в клубе через знакомство с мультимедийными программными продуктами, работа с электронными каталогами, в сети интернет. Это поисковая, творческой работа, результатом которой становится представление проектной работы, создание публикаций в виде буклетов, веб-сайта, бюллетеня, презентации – ребята участвуют в конкурсах различного уровня с этими работами. Такой опыт позволяет им не только самостоятельно работать с информацией, полученной из различных источников, но и грамотно использовать эти источники для создания проекта, доклада, сообщения. Применение ИКТ помогает ребятам формировать информационные компетенции и основы информационной культуры. Показателем информационных компетенций становится способность создавать по результатам исследования различные фильмы, социально-значимые ролики, интерактивные путешествия, игры, буклеты и так далее.

Почему важно вовлекать учащихся в исследовательскую деятельность? Проекты позволяют детям сделать открытие, дарят радость познания и совместного творчества, формируют устойчивые навыки. Обладая широким диапазоном возможностей, они играют очень важную роль в формировании духовно-нравственного потенциала, помогают привлечь внимание к здоровому образу жизни, воспитывают культуру поведения, милосердие и гуманность, развивают творческие способности. Исследовательская работа помогает раскрыть потенциал ребенка, повышает мотивацию учебной деятельности, ее результативность. Дети начинают более объективно относиться к своим успехам и неудачам.

Я, как руководитель клуба, заинтересовывая детей и подростков, помогаю им самореализоваться: учащиеся становятся активными участниками творческого процесса. Благодаря чему растет уровень вовлечения в мероприятия различной направленности, где они занимают призовые места. Ребята регулярно получают грамоты, дипломы, награды за участие, что указывает на рост их навыков в творческой деятельности. Ведь эта работа, связанная с поиском, находками, открытиями и способствует воспитанию личности – активной, творческой, мыслящей.





Грамотно организованная и систематически осуществляемая деятельность по развитию одаренности, а также активное внедрение в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий, способствует раскрытию у учащихся творческих способностей, развивает стремление к интеллектуальному самосовершенствованию и саморазвитию, развитию навыков проектно-исследовательской деятельности. **W/R**

Литература:

Андреев 2009 – *Андреев В. И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. М.: Академия, 2009. 237 с.

Богоявленская, Богоявленская 2005 – *Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е.* Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. М., 2005. 176 с.

Ведерникова 2012 – *Ведерникова Л. В.* Теория и практика формирования ценностных установок учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности: монография. 2-е изд. доп. и перераб. Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2012. 196 с.

Милославский 1988 – *Милославский Ю. А.* Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 71.

Сластенин, Веретенникова 2008 – *Сластенин В. А., Веретенникова Л. К.* Формирование творческого потенциала школьников: учеб. пособие. М.: Магистр, 2008. 95 с.

Иванов, Яницкий 2007 – *Иванов М. С., Яницкий М. С.* Модель напряжений самореализации и ее эмпирическая валидизация // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 20–28.

Леонтьев 1998 – *Леонтьев А. А.* «Научите человека фантазии...» (творчество и развивающее образование) // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 39.

Маслоу 2011 – *Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М.: Изд-во МГУ, 2011. – С. 108–117.

Трацевская 2009 – *Трацевская Е. Ю.* Творческая самореализация учащихся в системе непрерывного художественного воспитания (школа-колледж): автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 2009. 24 с. С.15.

Эриксон 2009 – *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / общ. ред. В. Толстых. М.: Прогресс, 2009. 340 с.



Технология организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся общеобразовательных организаций в рамках учебного предмета «Химия» (внеурочная деятельность)

The technology of organizing educational and research activity with schoolchildren within the framework of the academic subject “Chemistry” (extracurricular activities)

Аннотация: в статье описаны основные подходы к разработке педагогической технологии, направленной на развитие исследовательских навыков обучающихся общеобразовательных организаций посредством реализации учебно-исследовательской деятельности во внеурочное время, приводится содержание основных ее блоков с позиции деятельности учителя и обучающихся.

Ключевые слова: педагогическая технология, учебно-исследовательская деятельность, учитель-наставник, исследовательская задача

Abstract. The article describes the main approaches to the development of pedagogical technology aimed at developing the research skills of students of general education organizations through the implementation of educational and research activity outside the classroom, provides the content of its main blocks from the perspective of the teacher's and the students' activities.

Keywords: pedagogical technology, educational and research activities, teacher-mentor, researcher's task

Перед современным учителем стоят постоянно усложняющиеся задачи, направленные на внедрение в образовательный процесс эффективных способов обучения, в частности, инновационных форм обучения. Одной из таких форм является учебно-исследовательская деятельность (УИД). Под УИД мы понимаем вид совместной деятельности обучающегося и учителя-наставника, направленной на решение образовательных исследовательских задач творческим, нестандартным способом, целью которого является получение обучающимся новых знаний, умений и навыков.



**Дробышев
Евгений Юрьевич,**

учитель химии МОУ
«Средняя школа № 4
г. Макеевки», г. Макеевка
Донецкой Народной
Республики

e-mail: zhedrobyshev87@
gmail.com

**Evgeny
Drobyshev,**

Chemistry teacher,
School 4, Makeevka,
Donetsk Republic



В нашем видении наличие учителя-наставника — то есть учителя, обеспечивающего педагогическое сопровождение обучающегося — эффективный подход к организации УИД обучающегося, способствующий развитию его интеллектуального и творческого потенциала.

Под исследовательской задачей мы понимаем задачу, которая не может быть решена по стандартному алгоритму. Ее решение требует проявления навыков поиска информации, сопоставления и анализа фактов, формулирования собственных выводов. Результатом решения такой задачи является новое знание.

Вовлеченность обучающегося в УИД способствует формированию всесторонне образованной личности, адаптированной к социуму; развитию творческих и аналитических способностей, навыков, направленных на самостоятельный поиск информации, приобретение знаний и применение их на протяжении всей жизни. Применение УИД в образовательном процессе способствует развитию у обучающихся активной интеллектуально-познавательной деятельности, что, по нашему мнению, является одним из основных направлений воспитательного процесса.

Вопросы, касающиеся разработки и применения педагогических технологий, направленных на организацию УИД обучающихся, являются актуальными в современной педагогике, поскольку такой вид организации образовательного процесса позволяет уйти от традиционной репродуктивной системы усвоения знаний.

На сегодняшний день в литературе нет единого подхода к определению понятия «педагогическая технология». Нам в наибольшей степени импонирует мнение Г. К. Селевко [Селевко 1998], который под педагогической технологией понимает систему способов, принципов и регуляторов, применяющихся в обучении.

Педагогическая технология должна представлять собой систему знаний, совокупность методов, приемов и последовательных операций, из которых организуется учебно-воспитательный процесс, гарантирующий достижение поставленного результата. В технологии должны быть отражены такие важнейшие черты как: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [Наволокова 2009].

Проанализировав работы исследователей, касающиеся процесса создания педагогических технологий, в частности Е. Н. Егоровой и Н. П. Новолоковой [Егорова 2016, Новолокова 2009] и др., мы можем утверждать, что понятие «педагогическая технология» в процессе разработки должно рассматриваться в трех аспектах:





- научном — как часть педагогики, изучающей и разрабатывающей цели, содержание и методы обучения, моделирующей педагогические процессы;
- процессуальном — как описание процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения;
- деятельностином — как реализация педагогического процесса.

Рассматривая организацию УИД как инновационную педагогическую деятельность, нами была разработана технология организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся в области учебного предмета «Химия» (ТОУИД).

Опираясь на работы А. Н. Дахина, Е. В. Яковлева [Дахин 2010, Яковлев 2016], мы определили основные блоки, из которых состоит ТОУИД: концептуальный, содержательный и процессуальный. Концептуальный блок описывает концепции, принципы и научные подходы, использованные при разработке ТОУИД; содержательный блок включает комплекс форм, методов и средств, направленных на развитие исследовательских навыков у обучающихся; процессуальный блок содержит описание этапов образовательного процесса, построенного на применении ТОУИД.

В процессе проектирования ТОУИД мы придерживались следующих критериев: системность, концептуальность, актуальность, научность, точность, интегративность, целостность, управляемость, воспроизводимость. Используемый нами алгоритм действий по проектированию ТОУИД включал диагностику целей и задач обучения, выявление структуры образовательного материала, разработку процессуальной базы обучения, поиск дидактических процедур, при помощи которых будет возможной реализация поставленных образовательных целей и задач.

На первом этапе разработки ТОУИД нами были проанализированы имеющиеся подходы и способы организации УИД обучающихся общеобразовательных организаций.

На втором этапе разработки ТОУИД были выделены основные компоненты, являющиеся основой будущей технологии; определены цели, задачи, концепции, подходы и принципы построения ТОУИД, ее структурные блоки.

Концептуальный блок ТОУИД

Основополагающими концепциями, на которых базируется ТОУИД, являются концепции развивающего, личностно-ориентированного и проблемного обучения.

Под развивающим обучением мы понимаем способ организации образовательного процесса, содержание, методы





и формы которого прямо ориентированы на всестороннее развитие личности обучающегося.

Личностно-ориентированное обучение обеспечивает поэтапный характер процесса обучения: от изучения личности обучающегося учителем к анализу и коррекции качества знаний обучающегося, его умений и навыков [Леонтович 2014].

Сущность концепции проблемного обучения заключается в том, что в процессе учебных занятий создаются специальные условия, в которых обучающийся, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживает и осмысливает учебную проблему, мысленно и практически действует в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов ее решения [Бабанский 1970].

ТОУИД базируется на применении принципов научности, системности, наставничества, целесообразности, метапредметности, активности обучающихся, гуманизма, целостности:

- применение принципа научности выражается в тщательности и научной аргументированности отбора образовательного материала [Селевко 1998];
- принцип системности — в составе и структурно-последовательном расположении элементов содержания образования, в установлении взаимосвязи между ними, определении этапов развития образовательного материала [Селевко 1998];
- принцип наставничества направлен на организацию активного взаимодействия учителя и обучающихся в рамках образовательного процесса [Новолокова 2009, Селевко 1998];
- принцип целесообразности обеспечивает подбор содержания, методов, форм педагогического процесса, направленных на формирование у обучающихся определенных личностных качеств, знаний, исследовательских умений и навыков [Мазурина 2012];
- принцип метапредметности заключается в обучении общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом [Машарова 2016];
- принцип активности обучающихся заключается в активизации мотивации, направленной на участие в УИД. Эта активность выражается в том, что обучающиеся осознают цели обучения, планируют и организуют свою деятельность, умеют ее контролировать, проявляют интерес к профессиональным знаниям, задают вопросы и умеют их решать [Селевко 1998];
- принцип гуманизма предполагает уважение и требовательность к личности обучающегося, признание ее



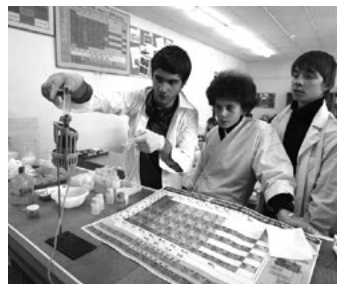


человеческих и гражданских прав, веру в безграничные способности и возможности к совершенствованию [Ведина 2005];

- принцип целостности гарантирует единство и взаимосвязь между всеми компонентами педагогического процесса в ТООИД [Новолокова 2009].

Разработанная нами ТООИД базируется на:

- системно-деятельностном подходе (учет возрастных, личностных, психологических особенностей обучающихся [Мазурина 2012]);
- поисково-исследовательском подходе (изучение и использование педагогического опыта педагогов-исследователей, педагогов-инноваторов, интегрирование инновационных способов обучения в собственную педагогическую деятельность учителя [Мугадова 2011]);
- когнитивном подходе (развитие когнитивных качеств обучающихся: быстроты и экономичности мышления, способности к решению нестандартных проблем, готовности воспринимать и анализировать противоречивую информацию [Гребнева 2016]);
- рефлексивном подходе (самоанализ и самоконтроль обучающихся, развитие их способности анализировать учебную деятельность и корректировать ее [Козырев 2015]);
- акмеологическом подходе (комплексное исследование уровня формирования исследовательских навыков обучающихся [Коновалов 2017]).



Содержательный блок ТООИД

Цель реализации ТООИД

Осуществление системной педагогической деятельности по поиску и сопровождению обучающихся, занимающихся УИД, способствует:

- формированию личности, способной к самосовершенствованию и самообразованию на протяжении всей жизни;
- формированию способностей обучающихся к целеполаганию, самостоятельному познанию нового, решению проблемных задач нестандартным творческим способом, лишенным определенного алгоритма действий;
- удовлетворению потребностей обучающихся в актуализации когнитивных, креативных и коммуникативных способностей, самоутверждении, саморазвитии и самопознании;
- развитию лидерских и соревновательных качеств обучающихся;
- осознанному профессиональному самоопределению обучающихся.





Задачи реализации ТООИД:

- формирование благоприятных условий для реализации УИД обучающихся;
- планирование, подготовка и сопровождение УИД обучающихся учителем;
- организация участия обучающихся в различных конкурсах исследовательской направленности;
- содействие осознанному профессиональному самоопределению обучающихся.

Методы образовательной деятельности в ТООИД

ТООИД направлена на достижение поставленных целей с помощью определенного набора методов: объяснительно-иллюстративного, проблемно-поискового, интерактивного, наглядно-практического, исследовательского.

Объяснительно-иллюстративный метод предполагает усвоение и последующее воспроизведение обучающимися преимущественно «готовых» знаний. Метод предшествует проблемно-поисковому [Цветков 1981].

Проблемно-поисковый метод обучения подразумевает погружение обучающихся в проблемные ситуации, организацию поиска возможных путей к их разрешению, выполнение упражнений, предусматривающих различные формы развития исследовательских навыков в целом [Цветков 1981].

Интерактивный метод обучения предполагает взаимодействие между учителем и обучающимися в режиме диалога или беседы, направление деятельности обучающихся на достижение поставленных образовательных целей. Особенностью метода является то, что он предусматривает активную деятельность обучающихся, применение информационно-коммуникативных технологий [Беспалько 1989].

Под наглядно-практическим методом понимается метод обучения, в котором усвоение образовательного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядных пособий и материально-технических средств, в результате чего формируются практические умения и навыки [Макарова 2011].

Исследовательский метод подразумевает решение обучающимися совместно с учителем проблемных задач, не имеющих однозначного подхода к решению. Метод предусматривает самостоятельное конструирование обучающимися стратегии по решению поставленной задачи [Пархоменко 2008].





Формы организации образовательной деятельности в ТООИД:

- Организация занятий по числу обучающихся: индивидуальные или групповые.
- Организация занятий по охвату предметной области: монопредметные и межпредметные.
- Подготовительная деятельность учителя к реализации УИД обучающихся. Выбор форм, методов, способов реализации УИД в зависимости от личностных особенностей, ожиданий и способностей обучающихся.
- Аналитико-диагностическая деятельность учителя (совместно с психологом при необходимости) по выявлению обучающихся, способных к реализации УИД во внеурочной деятельности, их отбор и диагностика.
- Реализация УИД обучающимися под руководством учителя-наставника во внеурочное время в рамках деятельности кружков, детских научных студий или индивидуальных занятий. Проведение регулярных занятий с обучающимися, создание положительной психологической атмосферы при проведении занятий. Организация сетевого взаимодействия обучающихся и учителя.
- Привлечение психолога для проведения психологических тренингов, направленных на выработку навыков стрессоустойчивости, рефлексивного анализа, концентрации внимания, развития памяти.
- Организация участия обучающихся в различных конкурсах исследовательской направленности. Определение индивидуального исследовательского маршрута обучающегося. Регулярный инструктаж о стратегии и тактике подготовки и участия в конкурсах исследовательской направленности.



Образовательный материал

Образовательный материал ТООИД содержит:

1. Авторский учебно-методический комплекс (УМК) «Экспериментариум» для учителя, включающий совокупность методических и дидактических материалов, используемых учителем химии для решения профессиональных задач при реализации ТООИД:

1.1. Методическое пособие «Учебно-исследовательская деятельность обучающихся по учебному предмету «Химия».

1.2. Методическое пособие «Рабочая тетрадь по подготовке и проведению учебно-исследовательской деятельности обучающихся по химии во внеурочное время».

1.3. Набор электронных образовательных материалов: записи вебинаров, документы, книги, презентации, видеофильмы, касающиеся педагогических, психологических,





методических аспектов организации учебно-исследовательской деятельности.

Процессуальный блок ТООИД

Основой организации УИД в ТООИД является взаимодействие учителя химии и обучающегося в рамках взаимосвязанных, взаимодополняемых и взаимообусловленных процессов овладения обучающимися знаниями, умениями и навыками в процессе педагогического сопровождения.

ТООИД обладает всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью.

Процесс реализации ТООИД включает целеполагание, планирование, проектирование процесса обучения, участие в соревновательной деятельности.

ТООИД результативна и гарантирует развитие личности обучающегося и результативность участия в различных конкурсах исследовательской направленности.

ТООИД можно применять в общеобразовательных организациях.

Процесс поэтапной организации УИД во внеурочной деятельности обучающихся описан в таблице 1. Минимальный срок реализации ТФПУ при использовании ее во внеурочной деятельности — 1 календарный год.

Таблица 1. Описание деятельности учителя и обучающегося при реализации этапов ТООИД

1. Аналитико-диагностический этап

Поиск обучающихся, способных к реализации УИД

Содержание деятельности учителя

- 1.1. *Поиск и мотивация обучающихся.* Проведение учителем регулярной поисковой работы в общеобразовательной организации путем сбора информации об обучающихся: их логических, и математических способностях, способностях в области химии, лидерских и соревновательных качествах, стремлении к познанию окружающего мира. Мотивация обучающихся.
- 1.2. *Диагностика обучающихся.* Проведение учителем и психологом диагностических процедур с отобранными обучающимися для выявления их индивидуально-личностных особенностей.
- 1.3. Выбор учителем способов организации занятий с обучающимися по следующим критериям:
 - по числу обучающихся: индивидуальные или групповые занятия;
 - по возрастным особенностям обучающихся — выбор вида деятельности: проектный, проектно-исследовательский или исследовательский;
 - по охвату предметной области: монопредметное или межпредметное исследование;
 - по времени проведения: краткосрочные исследовательские действия (до нескольких дней), долгосрочные исследовательские действия (от нескольких недель до нескольких месяцев)

Содержание деятельности обучающегося

- 1.1. Участие обучающегося в диагностических процедурах.
- 1.2. Участие обучающегося в ученических конференциях, ученических конкурсах в качестве наблюдателя



2. Подготовительный этап

Проведение подготовительных действий учителем для успешного проведения реализационного этапа ТООИД

Содержание деятельности учителя

2.1. *Выбор темы (проблемного поля) исследования.* Проводится учителем на основании постоянной аналитической работы по отслеживанию актуальных для обучающихся тем исследований, с учетом материально-технической базы, применяющейся для будущего исследования. Анализ сборников тезисов ученических и студенческих конференций, научно-популярных журналов, участие в вебинарах, семинарах и так далее. Ознакомление обучающегося с выбранной темой исследования.

2.2. *Поиск и обработка литературы по выбранной проблеме, анализ выбранной литературы на достоверность.* Проводится учителем по выбранной проблеме на предмет целесообразности реализации исследования на практике, с учетом имеющейся материально-технической базы для проведения исследования. Так же литература подбирается с учетом уровня организации УИД и ожиданий учителя по представлению результатов исследования.

2.3. *Адаптация литературы для работы с ней обучающегося.* Учитель производит избирательную корректировку литературных источников, таким образом, чтобы подаваемая информация в них была понятной для восприятия обучающегося. Литература должна соответствовать степени глубины предполагаемой разработки изучаемой проблемы.

2.4. *Постановка цели и задач исследования.* Учитель самостоятельно определяет цели и задачи будущего исследования, реализующегося в рамках УИД на основании результатов аналитико-диагностического этапа, выбора проблемы исследования и материально-технической базы, при помощи которой будет происходить решение выбранного исследования. Цели и задачи должны быть достижимы для обучающегося с учетом тех условий, в которых будет реализована УИД.

2.5. *Выбор вида и способа проведения исследования.* Выбор вида УИД (проектного, проектно-исследовательского, исследовательского) и способов его организации (теоретико-информационного, экспериментально-исследовательского, экспериментально-прикладного, творческого) производится учителем на основании результатов аналитико-диагностического этапа, выбора проблемы исследования, анализа литературы, с учетом поставленных целей и задач и материально-технической базы.

2.6. *Проведение предварительных исследовательских действий на предмет выявления реализуемости выбранного исследования в данных условиях.* Проводятся в том случае, если учитель хочет реализовать УИД, подкрепленную ситуацией успеха. В таком случае проводится предварительное исследование и выявляются все возможные аспекты, препятствующие достижению поставленных целей и задач

3. Реализационный этап

Совместная деятельность учащего и учителя, выступающего в роли наставника, по решению выбранной исследовательской задачи

Содержание деятельности учителя

Этап реализуется в совместной деятельности учителя и обучающегося.

3.1. *Определение объекта и предмета исследования.*

3.2. *Выбор и формулировка темы, обоснование ее актуальности.*

3.3. *Формулирование целей и задач исследования.*

3.4. *Формулирование гипотезы исследования*.*

(пункты 1–4 должны быть выполнены на основании работы, проведенной учителем на подготовительном этапе).

3.5. *Подготовка к проведению исследования обучающегося (изучение обучающимся литературы по теме, ознакомление с методами исследования).* Роль учителя в данном случае сводится к консультированию обучающегося.

3.6. *Выработка обучающимся собственного алгоритма проведения исследования.**

Наиболее оправданными методами УИД в области химии являются наблюдение и эксперимент.

* в случае реализации проектной деятельности пункты 3.4, 3.6, 3.7 исключаются



3.6.1. *Наблюдение* – целенаправленное восприятие какого-либо явления или объекта, в процессе которого обучающийся получает информацию о наблюдаемом явлении или объекте. Прежде чем приступить к наблюдению, рекомендуется предложить обучающемуся составить план наблюдения, содержащий алгоритм действий по поиску ответов на вопросы:

- Что является объектом наблюдения?
- Когда начнется наблюдение?
- Какова продолжительность наблюдения?
- Где будет проходить наблюдение?
- Для чего необходимо наблюдение?

Учитель контролирует процесс фиксации наблюдений, акцентируя внимание обучающегося на системообразующих элементах.

3.6.2. *Эксперимент* – самостоятельная деятельность обучающегося по реализации собственного алгоритма проведения исследования с опорой на информацию, полученную при изучении литературы. Учитель помогает обучающемуся в выборе доступных методов и средств измерения, их возможной модификации или замены. При реализации УИД в области химии оправдано применение качественного и количественного методов, исследовательского эксперимента. Перед началом эксперимента рекомендуется совместное составление плана его проведения, содержащего цель эксперимента; 2–4 задачи эксперимента; подробное описание методики эксперимента; перечень необходимого материального обеспечения (приборы, лабораторная посуда, химические реактивы, вспомогательное оборудование и средства); календарный график проведения эксперимента. Учитель на данном этапе контролирует деятельность обучающегося, исправляет допущенные им ошибки.

3.7. *Проведение исследования**. В начале исследования вклад учителя и обучающегося в его проведение должен быть примерно одинаковым, реализуются совместные исследовательские действия либо параллельные (проведенные обучающимся и учителем). В ходе выполнения исследования доля самостоятельности обучающегося в его проведении возрастает при условии успешного освоения им методики исследования. Учитель выступает в роли наставника, наблюдателя, консультанта.

3.8. *Анализ и обработка результатов исследования*. Проводится совместно обучающимся и учителем. Результаты исследования должны быть сведены в удобно читаемые формы записи – таблицы, графики, формулы, позволяющие быстро сопоставлять полученные результаты, например, с результатами, описанными в литературе. Учитель знакомит обучающегося с подходами к способам анализа и обработки результатов исследования на конкретных примерах.

3.9. *Формулирование выводов*. Выводы должны быть представлены в виде утверждений, выражающих в краткой форме важнейшие итоги исследования, содержать элементы нового знания, полученного обучающимся в результате исследовательской деятельности. В выводах даются ответы на вопросы: подтверждена или опровергнута выдвинутая гипотеза; достигнуты или не достигнуты цели и задачи исследования. Учитель корректирует, дополняет выводы, которые сформировал обучающийся.

3.10. *Подготовка отчета о проделанной работе*. Отчет готовится по форме, удовлетворяющей условиям конкурса (если планируется участие в конкурсе) или по требованиям учителя-наставника. Учитель контролирует и корректирует формируемый отчет.

3.11. *Представление результатов проделанной работы на конкурсах исследовательской направленности* (при необходимости). Участие в ученических и студенческих конференциях, конкурсах исследовательской направленности.

Учитель и психолог проводят тренировочные занятия по подготовке обучающихся к участию в конкурсе (репетиция выступления, упражнения по стрессоустойчивости, рекомендации по поведению в момент представления доклада, рекомендации по ответам на вопросы аудитории, упражнения на тренировку дикции и так далее).

* в случае реализации проектной деятельности пункты 3.4, 3.6, 3.7 исключаются



Содержание деятельности обучающегося

- 3.1. Предварительное изучение обучающимся научно-популярной и учебной литературы по выбранной проблеме исследования, подобранной и адаптированной для него учителем.
- 3.2. Предварительное изучение обучающимся теоретических подходов к проведению исследования. Тренировочные упражнения по формированию целей, задач, гипотезы исследования и так далее.
- 3.3. Обучающийся определяет объект и предмет по выбранной теме исследования (совместно с учителем).
- 3.4. Обучающийся формулирует тему своего исследования, обосновывает ее актуальность (совместно с учителем).
- 3.5. Обучающийся формулирует цели и задачи своего исследования (совместно с учителем).
- 3.6. Обучающийся формулирует гипотезу своего исследования (совместно с учителем).
- 3.7. Ознакомление обучающегося со способами проведения исследования с учетом выбранной темы.
- 3.8. Обучающийся составляет литературный обзор с опорой на предлагаемые источники, анализирует и выбирает методики эксперимента, применимые в рамках выбранной исследовательской проблемы.
- 3.9. Отбор обучающимся приемлемых методов исследования (совместно с учителем).
- 3.10. Составление обучающимся алгоритма реализации исследования (под руководством учителя).
- 3.11. Обучающийся определяет и подбирает необходимый исследовательский инструментарий (совместно с учителем).
- 3.12. Обучающийся разрабатывает календарный график проведения исследования (под руководством учителя).
- 3.13. Обучающийся проводит исследовательские действия (под руководством учителя). Результаты исследования обучающийся подробно фиксирует в журнале наблюдений (лабораторном журнале), в котором должны быть сформулированы: тема исследования, его проблема, цель, задачи, рабочая гипотеза, объект и предмет исследования, методы и способы проведения эксперимента, методы обработки данных эксперимента.
- 3.14. Обработка обучающимся результатов исследования (под руководством учителя, с учетом его указаний).
- 3.15. Обучающийся, анализируя литературу, выясняет, в каком виде подаются результаты исследований по изучаемой проблеме. Под руководством учителя обучающийся обрабатывает результаты исследования (при необходимости). Обучающийся представляет результаты исследования в виде диаграмм, таблиц, рисунков и других видов подачи информации. Если методы и способы проведения исследования были подобраны верно, то обработка и интерпретация полученных данных должны быть максимально схожими с теми способами, которые описаны в литературе. Если же метод или способ эксперимента был модифицирован самостоятельно, без опоры на литературные данные, интерпретация полученных данных эксперимента выполняется самостоятельно.
- 3.16. Обучающийся формулирует выводы по результатам исследования, в которых присутствуют ответы на вопросы: 1) подтверждена или опровергнута выдвинутая гипотеза? 2) достигнуты или не достигнуты цели и задачи исследования?
- 3.17. Обучающийся оформляет результаты исследования (отчет о проделанной работе). Если результаты исследования планируется представить на конкурсе исследовательской направленности, оформление производится согласно требованиям конкурса.
- 3.18. Обучающийся готовится к представлению результатов исследования в исследовательском конкурсе: подготовка доклада, мультимедийной презентации, работа над собственной дикцией, способом подачи информации, выработка стрессоустойчивости

**4. Рефлексивно-констатирующий этап**

Выявление сложностей и затруднений, возникших у обучающихся при участии в конкурсах исследовательской направленности

Содержание деятельности учителя

- 4.1. Аналитическая работа учителя и психолога. Совместный анализ учителем и психологом эмоционально-личностных качеств обучающегося, повлиявших на уровень участия обучающегося в конкурсе, определение возможности их коррекции либо актуализации.
- 4.2. Работа учителя и психолога с обучающимся. Работа учителя и психолога по устранению возникших сложностей при участии в конкурсах, связанных с эмоционально-психологическими затруднениями обучающегося (при необходимости)

Содержание деятельности обучающегося

- 4.1. Анализ обучающимся своих ожиданий и впечатлений после участия в конкурсе. Формулирование личного мнения о своих достоинствах и недостатках как участника конкурса.
- 4.2. Системное сотрудничество обучающегося с психологом по устранению возникших сложностей при участии в конкурсе, связанных с эмоционально-психологическими затруднениями (при необходимости)

Реализация ТОУИД во внеурочное время с учетом временных рамок рекомендуется с использованием так называемых «малого и большого кругов», показанных на рисунке 1.

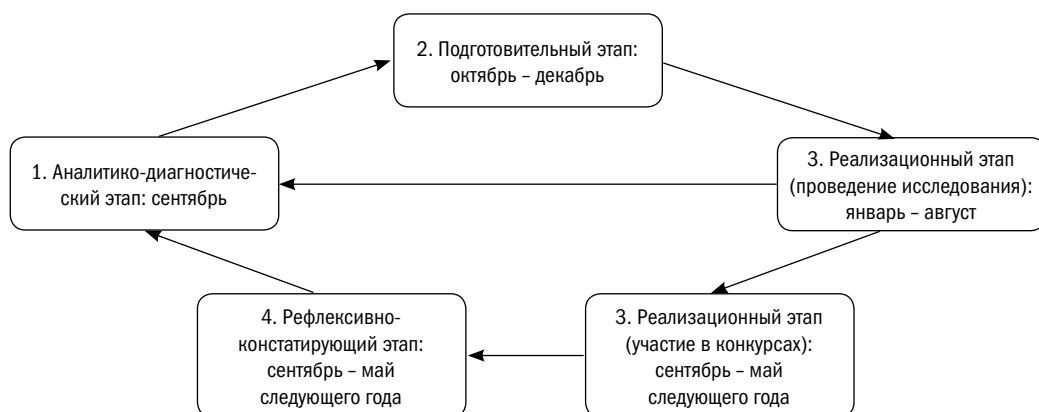


Рисунок 1. Схема реализации ТОУИД

Результативность ТОУИД определяется показателями, характеризующими участие обучающихся в конкурсах исследовательской направленности различного уровня организации под руководством учителя-наставника.

Основной задачей ТОУИД является формирование активной позиции обучающихся в вопросе построения индивидуальной образовательной траектории и собственного жизненного пути. Для ее решения важное значение имеет готовность учителя-наставника включиться в организацию учебно-исследовательской деятельности обучающихся. Полноценная реализация ТОУИД возможна только при условии создания системы психолого-педагогического, социального, и других видов сопровождения обучающихся.

ТОУИД является высокоэффективной, время- и трудозатратной как для учителя-наставника, так и для обучающихся.



Ее применение требует от учителя многолетнего сбора научно-методического материала, накопления собственных разработок, создания собственной методической и педагогической систем для системной и эффективной реализации учебно-исследовательской деятельности обучающихся. **ИР**

Литература:

- Бабанский 1970 – *Бабанский Ю. К.* Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. Ростов-на-Дону, 1970.
- Беспалько 1989 – *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
- Ведина 2005 – *Ведина А. Н.* Реализация принципа гуманизма в учебном процессе общеобразовательных школ Великобритании: На примере гуманитарных дисциплин: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Казань, 2005 227 с. РГБ ОД, 61:05-13/2211];
- Гребенева 2016 – *Гребенева Д. М.* Обзор методических подходов к обучению программирования в школе // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 13–27; [Электронный ресурс] URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1495> (Дата обращения: 20.12.2020);
- Дахин 2010 – *Дахин А. Н.* Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. 2010. № 1(3). Т.2. С.11–20.
- Егорова 2016 – *Егорова Е. Н.* Современные педагогические технологии как объективная потребность. Е. Н. Егорова, Ю. Н. Бахметова // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №1. [Электронный ресурс] URL: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2016/1/pedagogics/egorova-bakhmetova.pdf (Дата обращения: 03.05.2020).
- Новолокова 2009 – Энциклопедия педагогических технологий та инноваций / Автор-составитель Н.П. Новолокова. Х.: Вид. група «Основа», 2009. 176 с.
- Козырев 2015 – *Козырев Н. А.* Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования / Н. А. Козырев, О. А. Козырева // Электронный научно-практический журнал «Современная педагогика». 2015. №8. [Электронный ресурс] URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791> (Дата обращения: 03.05.2020).
- Коновалов 2017 – *Коновалов С. В.* Педагогическое моделирование в конструктах современного образования / С. В. Коновалов, О. А. Козырева // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. №1 (178). С. 58–63.
- Леонтович 2014 – *Леонтович А. В., Саввичев А. С.* Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы. / Под ред. А. В. Леонтовича. М.: ВАКО, 2014. 160 с.
- Мазурина 2012 – *Мазурина М. В.* Основные подходы в моделировании процесса формирования готовности педагога к инновационной деятельности М. В. Мазурина // Вестник Саратовского социально-экономического университета. 2012. №4 (43). С. 174–177.
- Макарова 2011 – *Макарова Е. Л.* Формирование исследовательской компетентности будущего учителя естественнонаучного профиля в процессе математической подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Макарова Елена Леонидовна. Самара, 2011. 23 с.
- Машарова 2016 – *Машарова Т. В.* Метапредметность как стратегический принцип в условиях реализации требований ФГОС / Т. В. Машарова, А. А. Пивоваров // Образование в Кировской области. 2016. №3 (39). С. 8–15.
- Мугадова 2011 – *Мугадова С. Т.* Технология педагогического моделирования / С. Т. Мугадова // Теория и практика общественного развития. 2011. №1. С. 155–157.
- Цветков 1981 – Общая методика обучения химии: Содерж. и методы обучения химии. Пособие для учителей / Цветков А. А., Иванова Р. Г., Полосин В. Г. и др.; Под ред. Л. А. Цветкова. М.: Просвещение, 1981. 224 с.
- Пархоменко 2008 – *Пархоменко Т. Л.* Исследовательский метод в организации учебной деятельности учащихся / Т. Л. Пархоменко // Журнал Современные проблемы науки и образования. 2008. № 5 (приложение) С. 23–24.
- Селевко 1998 – *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии // Учебное пособие для педагогических вузов. М.: Народное образование, 1998. с.130–193.
- Яковлев 2016 – *Яковлев Е. В.* Модель как результат моделирования педагогического процесса / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 9. С.136–140.



Организация профориентационной работы через исследовательскую деятельность на основе взаимодействия школы и НИИ

Organization of career guidance through research activities based on the interaction of a school and a research laboratory



Леонидова

Татьяна Викторовна,

кандидат сельскохозяйственных наук, старший научный сотрудник ФНЦ «ВИК им. В. Р. Вильямса», г. Лобня Московской области

e-mail:

tatyana_4159@mail.ru

Аннотация. В статье описана совместная научно-исследовательская деятельность обучающихся МБОУ школы № 4 г. Долгопрудного Московской области и ФНЦ «ВИК им. В. Р. Вильямса». Подобное сотрудничество позволяет не только дать школьнику навыки исследовательской работы, полное среднее образование, подготовить его к поступлению в вуз, но и способствует развитию его познавательных и коммуникативных возможностей, формированию творческого и научного мышления.

Ключевые слова: профориентация, совместная исследовательская деятельность, конференции, олимпиады, конкурсы

Abstract. The article presents the joint research activities of students of School 4 in Dolgoprudny, Moscow Region, and the Federal Research Center. Such cooperation allows not only to give students the skills of research work and complete secondary education, not only does it prepare them to be admitted to university, but also contributes to the development of their cognitive and communicative capabilities and the formation of creative and scientific thinking.

Keywords: career guidance, joint research activities, conferences, Olympiads, contests

В последнее время активно разрабатываются вопросы дифференциации и профилизации школьного обучения, интеграции содержания образования, уделяется значительное внимание качеству образования. На фоне вышеперечисленных процессов регистрируется рост числа учащихся средних общеобразовательных учреждений, занимающихся исследовательской деятельностью [Первышина, Бондаренко, Неборский, 2010].

Приобщение детей к научно-исследовательской деятельности позволяет наиболее полно определять и развивать их интеллектуальные и творческие способности, помогает определиться с выбором профессии и будет способствовать расширению знаний и умений в области выбранной специальности.



Актуальность включения в систему профориентации проектно-исследовательской деятельности обусловлена ее комплексным характером — от выявления проблем до получения и анализа практических результатов [Малахова 2018].

Однако несмотря на то, что исследовательская деятельность приобретает в школе все большее значение, не все учителя обладают навыками проведения с детьми исследовательской работы. Они сталкиваются с проблемой выбора тем исследований, современная школа испытывает трудности, связанные с организацией практической деятельности школьников в естественно-научном направлении, с оторванностью от производственных проблем, ощущает необходимость повышения уровня профориентационной работы среди учащихся школы [Борисович 2014]. Перспективным в данном направлении является сотрудничество школы и научно-исследовательского института. Подобное сотрудничество позволит приобщить детей к исследовательской деятельности и поможет определиться им с выбором профессии.

В нашей статье мы расскажем об опыте сотрудничества МБОУ школы № 4 г. Долгопрудного Московской области и ФНЦ «ВИК им. В. Р. Вильямса».

Цель наших исследований: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность развития научно-исследовательской и практической деятельности учащихся в результате взаимодействия школы и научно-исследовательского института.

Результаты и обсуждение. Наше сотрудничество с Федеральным государственным бюджетным научным учреждением «Федеральный научный центр кормопроизводства и агроэкологии им. В. Р. Вильямса» (ФНЦ «ВИК им. В. Р. Вильямса») продолжается с 2013 года. Это научно-методический исследовательский центр по кормопроизводству России, который координирует работу 75 НИИ и вузов по всем вопросам кормопроизводства: луговодству, полевому кормопроизводству, селекции и семеноводству кормовых культур, технологиям заготовки, хранения и использования кормов [Блохина, Леонидова, Воловик 2018].

В школе было создано детское объединение «Юный естествоиспытатель». Работа этого объединения ориентирована на формирование научного мировоззрения и удовлетворение познавательных интересов у обучающихся разного возраста в области биологии, экологии, химии и других предметов, на развитие исследовательской активности, нацеленной на изучение объектов живой и неживой природы и взаимосвязей между ними. Наш проект охватывает большой круг исследований, проводимых с детьми, в области сельского хозяйства, агроэкологии, охраны природы и имеет профориентационную направленность.



**Блохина
Надежда
Александровна,**

директор МБОУ школа
№ 4 г. Долгопрудного
e-mail:
dolgoprudny04@mail.ru

**Tatyana
Leonidova,**

Candidate of Agricultural
Sciences, Senior
Researcher, Federal
Williams Research Center
of Forage Production &
Agroecology, Lobnya,
Moscow Region

**Nadezhda
Blokhina,**

Principal, School 4,
Dolgoprudny, Moscow
Region



Для того, чтобы оценить склонность обучающегося к научно-исследовательской деятельности, мы проводили тестирование по методике Йовайши. Детям, у которых были выявлены склонности к экспериментальной работе, были предложены темы для исследований. Исследования, конечно, были проведены, однако, как мы считаем, у ученика должно быть еще желание проводить опыты, стремление к открытиям, способность добиваться намеченной цели, поэтому без отсутствия подобных качеств характера трудно добиться успеха. Для привлечения ребят к исследованиям, работу свою строили так, чтобы ученик сам захотел принимать в ней участие.

Для того, чтобы раскрыть своим учащимся значение научных открытий, показать им труд ученых, ознакомить с научными достижениями, показать, сколько времени и сил требуется ученым для получения своего научного открытия, какие этапы необходимо пройти для получения научного достижения и для того, чтобы ознакомить учеников с особенностями сельскохозяйственного труда, были организованы экскурсии в ФНЦ «ВИК им. В. Р. Вильямса».

За время нашего сотрудничества школьники неоднократно приезжали в институт, знакомились с направлением деятельности института, посещали различные лаборатории, музеи института. В селекционно-тепличном комплексе научные сотрудники рассказывали детям о значении для человека и экологии многолетних бобовых трав, рапса, направлениях их селекции, методах биотехнологии. Для учеников 5–6 классов самым интересным было знакомство с сельскохозяйственной техникой. Ребята смогли не только ее рассмотреть, но и посидеть в кабине трактора.

ФНЦ «ВИК им. В. Р. Вильямса» была организована экскурсия в Почвенно-агрономический музей им. В. Р. Вильямса РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева. Ученики 8–11 классов школы не только знакомились с экспонатами музея, но и совершили экскурсию по территории сельскохозяйственной академии. Проведение таких экскурсий имеет очень большое значение для профессионального самоопределения школьников. Они сочетают в себе не только наглядность и доступность информации, но и возможность формирования у ребят интереса к профессии. Экскурсия помогает школьникам соотнести свои профессиональные интересы и знания, полученные в школе, с новыми представлениями о профессиях, знакомит их с различными видами трудовой деятельности. В перспективе способствует осознанному выбору своего профессионального пути, а заодно осознанию того, что для настоящей работы все-таки нужны знания.

В 2018–2019 годах на базе ФНЦ «ВИК им. В. Р. Вильямса» проводилась летняя практика школьников. Учащиеся нашей школы принимали участие в прополке посевов рапса, горчицы





и сурепицы, ручном обмолоте рапса, в проведении агрохимических анализов почвы и растений.

Наши ученики проводили исследования совместно с сотрудниками института в различных областях сельского хозяйства, агроэкологии и охраны природы. Тематика их работ с каждым годом расширялась. Она включала следующие направления: сравнительная оценка различных отечественных сортов томатов и огурцов, экологические особенности озер Круглое и Киово, сравнительная оценка природных удобрений и их влияние на урожай растений огурцов, изучение содержания тяжелых металлов в придорожной зоне автомобильных трасс, сравнение листового опада лиственных и хвойных пород деревьев и их влияния на плодородие почвы, влияние различных факторов среды на прирост толщины годичных колец, сравнительная оценка использования цементной пыли и сталеплавильных шлаков для известкования почвы, как и зачем поют птицы, поведение уток в преддверии зимы, сравнение жирнокислотного состава различных масел, животный и растительный мир Подмосковья, кормление домашних животных, замкнутые экосистемы, бездомные собаки в городе, биологические особенности рапса, влияние различных факторов на всхожесть семян райграсса и люцерны и другие. Проведение школьниками различных исследований с растениями, животными, изучение их биологических особенностей, уход за своими объектами наблюдений способствует формированию и развитию бережного отношения к природе, обеспечение осознания природы как необходимой и незаменимой среды обитания человека.

Благодаря совместной работе, начиная с 2013 года, школьники 1–11 классов принимали участие в различных олимпиадах, конкурсах, конференциях по биологическим наукам. Активность школьников с каждым годом возрастает, количество учеников, принимавших участие в олимпиадах и конкурсах, увеличивается, многие из них награждены дипломами победителей и призеров. Увеличивается и количество конкурсов, в которых принимали участие наши ученики. Так, если в 2014 году дети участвовали только в одной городской конференции, в 2018 году — в 9 конференциях, то в 2020 году — уже в 15 конференциях. Отмечено увеличение количества победителей среди призовых мест. Так, если среди общего числа победителей и призеров в 2018 году количество победителей составило всего 17%, то в 2020 году их число было равно 68%.

Перечень олимпиад и конкурсов, в которых принимали участие учащиеся школы:

- VII Московский городской экологический форум «Москва в гармонии с природой»;
- Научно-технический конкурс «Открытый мир. Старт в науку», Москва, РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева;





- Областная конференция юных биологов и экологов;
- Областной конкурс «Мы за чистое Подмосковье»;
- Областной конкурс юных исследователей окружающей среды;
- Региональная научно-практическая конференция «Наука для всех»;
- Открытый межрегиональный экологический фестиваль «Древо жизни»;
- Межрегиональный конкурс проектных и исследовательских работ учащихся «Открытие»;
- Научно-практическая конференция учащихся «Сельское хозяйство, рациональное природопользование и агроэкология»;
- Всероссийский экологический диктант;
- Всероссийский заочный конкурс «Мой вклад в Величие России»;
- Всероссийский конкурс «Планета — наше достояние»;
- Всероссийский конкурс исследовательских работ «Научный потенциал XXI века»;
- Всероссийский конкурс исследовательских работ «Шаги в науку»;
- Всероссийский конкурс юных исследователей окружающей среды;
- Всероссийский конкурс исследовательских работ и рефератов «Я исследователь» ВЦГМИ «Идея»;
- Международный конкурс проектно-исследовательских и творческих работ учащихся «Старт в науке», Российская академия естествознания.

На Всероссийских юношеских Чтениях им. В. И. Вернадского ученик нашей школы дважды становился призером.

В 2018 году школа выступила с инициативой проведения конференции научно-исследовательских работ школьников на базе ФНЦ «ВИК им. В. Р. Вильямса». Были организованы и проведены 2 научно-практические конференции учащихся г. Лобни, Долгопрудного, Дмитрова «Сельское хозяйство, рациональное природопользование и агроэкология» с общим количеством участников более 50 человек. Учащиеся подготовили презентации и выступили с докладами. Лучшие работы были награждены грамотами.



Проведение научно-практической конференции учащихся «Сельское хозяйство, рациональное природопользование и агроэкология» на базе ФРЦ «ВИК им. В. Р. Вильямса», послужило началом сотрудничества ФНЦ «ВИК им. В. Р. Вильямса» и Управления образования г. Лобня, между ними также был заключен договор о сотрудничестве.

Согласно новым образовательным стандартам, познавательная деятельность должна развиваться не только у детей школьного возраста, но и у детей дошкольного возраста. Главное



достоинство применения исследовательского метода в детском саду заключается в том, что в процессе эксперимента дети получают реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, идет обогащение памяти, развитие речи ребенка, происходит накопление фонда умственных приемов и операций, которые рассматриваются как умственные умения. Для того, чтобы дети не потеряли интерес к окружающему миру, важно вовремя поддержать их стремление исследовать окружающую природу [Попова, Бренер, Труфанова, Мотырева 2016; Поздеева 2017].

В 2019 году был проведен совместный опыт школы и детей старшей группы детского сада № 15 г. Долгопрудного по выращиванию хлопка в Московской области. Школьники приходили в д/сад (фото 19–20), рассказывали детям о биологических особенностях хлопка и льна, поделились с ними рассадой хлопка. Дети высадили хлопок в теплице и на территории сада. В теплице хлопок зацвел, но, к сожалению, школьники таких результатов не получили. Совместно с учениками воспитанники детского сада выступили со своим исследованием на конференции учащихся, проводимой ФНЦ «ВИК им. В. Р. Вильямса. В сентябре 2020 года наши юные исследователи пошли учиться в первый класс, надеемся, что они продолжают свою исследовательскую деятельность. Развитие познавательной активности в детском саду может стать залогом успешного обучения их в школе.

В 2019 году школа получила сертификат участника проекта «Наука в Подмосковье».

В школе подготовлен сборник научно-исследовательских работ учащихся «Юный естествоиспытатель», составители Т. В. Леонидова, Н. А. Блохина. В сборнике представлены иллюстрированные исследовательские работы детей за 2017–2019 годы.

Трем ученикам школы за активное участие в исследованиях и конференциях присуждена именная премия главы города Долгопрудного.

Для определения влияния исследовательской деятельности на успеваемость учеников мы сравнили качество знаний по биологии и другим предметам за несколько лет. Было установлено, что этот показатель повысился у более чем 60% школьников. Таким образом, научно-исследовательская деятельность приводит к повышению мотивации и соответственно повышению качества образования, что говорит об эффективности проводимой работы. Однако, не все проходило так гладко, у некоторых школьников после неудачного окончания работы, неудачного выступления на конференциях пропадал интерес к проведению эксперимента. Ученикам приходилось испытывать эмоциональные нагрузки при выступлении на конференциях. Мы давали им возможность отдохнуть, переосмыслить





происходящее, и некоторые из них потом опять возвращались к проведению своих опытов.

Большое значение для успешной работы ученика имеет помощь родителей. Работая вместе с детьми, родители больше времени проводят с ними. Они становятся ближе к ним, лучше понимают проблемы своих детей. В результате совместной проектно-исследовательской деятельности дети узнают много нового о своих родителях, восполняют дефицит общения со взрослыми. Проявление заинтересованности родителей исследовательской деятельностью ребенка — важный фактор поддержки мотивации и обеспечения самостоятельности школьников при выполнении исследования. Взрослые выступают активными координаторами, сопровождающими и направляющими гармоничное развитие творческих, самостоятельных и исследовательских умений ребенка. Так, результаты совместной работы ученика с родителем и с научными сотрудниками по изучению различных сортов томатов опубликованы в научном журнале «Гавриш» [Деговцова, Деговцов, Блохина, Леонидова 2018].

Исследования, проводимые научными сотрудниками ФНЦ «ВИК им. В. Р. Вильямса» совместно со школьниками, опубликованы в «Международном журнале прикладных и фундаментальных исследований» [Леонидова, Сидоренкова, Блохина, Харитонов 2019; Воловик, Леонидова, Коровина, Блохина, Касарина 2019].

Работы детей также опубликуются в научном журнале для школьников «Старт в науке» и в сборнике тезисов докладов Всероссийской научно-практической конференции студентов профессиональных образовательных организаций и школьников общеобразовательных школ России «Пути науки 2020».

Ежегодно 16–18% выпускников школы избирают сельское хозяйство своей будущей профессией и поступают учиться в Российский государственный аграрный университет МСХА им. К. А. Тимирязева и другие высшие и средние специальные заведения с биологическими специальностями. Одной из учениц выдано направление от ФНЦ «ВИК им. В. Р. Вильямса» на целевое обучение в РГАУ-МСХА. Надеемся, что полученные знания пригодятся нашим выпускникам в дальнейшем в их будущей профессии.

Заключение. Научно-исследовательская деятельность школьников — это эффективный инструмент развития их творческих способностей, умений и навыков, повышения их мотивации к изучению преподаваемых наук. Ученик, у которого будут сформированы элементарные черты исследователя, будет трудиться более эффективно, принесет больше пользы обществу.

Полученный опыт показывает, что взаимодействие школы и института должно проводиться по следующим направлениям:





ознакомление учащихся с направлением работы института; получение первичных навыков исследовательской работы, постановка самостоятельных опытов под руководством учителей совместно с сотрудниками института, участие в научных конференциях, организуемых для молодых ученых.

Сотрудничество научно-исследовательского института и школы позволит обеспечить отбор перспективных талантливых школьников и их дальнейшую подготовку для работы в науке, т. к. в научном комплексе страны в настоящее время существует проблема привлечения в науку молодых специалистов. Подобное сотрудничество позволит не только дать ученику полное среднее образование, подготовить его к поступлению в вуз, но и будет способствовать развитию его познавательных и коммуникативных возможностей, формированию творческого и научного мышления. **URL**

Литература:

Первышина, Бондаренко, Неборский, 2010 – Первышина Е. К. Бондаренко С. С. Неборский О. И. Первышина Г. Г. Исследовательская деятельность как форма профориентации // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 4 С. 69.

Малахова 2018 – Малахова О. Ф. Проектная деятельность как средство социально-профессионального самоопределения детей // Психология, социология и педагогика. [Электронный ресурс] URL: <http://psychology.snauka.ru/2018/01/8501>.

Борисович 2014 – Борисович И. В. Проектно-исследовательская деятельность как эффективное средство профессиональной ориентации учащихся // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). Пермь: Меркурий, 2014. С. 112–114. [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/101/5245/>

Блохина, Леонидова, Воловик 2018 – Блохина Н. А., Леонидова Т. В., Воловик В. Т. Развитие исследовательской деятельности школьников при взаимодействии школы и научно-исследовательского института // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 2; [Электронный ресурс] URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27477>.

Попова, Бренер, Труфанова, Мотырева 2016 – Попова А. Н., Бренер О. А., Труфанова А. А., Мотырева А. Н. Экспериментирование как средство развития поисково-исследовательской деятельности у дошкольников // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, август 2016 г.) 2016. С. 32–35. [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/205/10894/>.

Поздеева 2017 – Поздеева С. И. К проблеме использования проектной и исследовательской деятельности в детском саду // Вестник ТПУ. 2017. № 8 (185). С. 42–45.

Деговцова, Деговцов, Блохина, Леонидова 2018 – Деговцова Т. В., Деговцов А. А., Блохина Н. А., Леонидова Т. В. Индетерминантные сорта и гибриды томата: в пленочных теплицах в условиях Подмосковья // Гавриш. 2018. № 3. С. 54–58.

Леонидова, Сидоренкова, Блохина, Харитонов 2019 – Леонидова Т. В., Сидоренкова Н. К., Блохина Н. А., Харитонов И. Д. Содержание тяжелых металлов в придорожной зоне автомобильных трасс // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2019. № 1 С. 146–149; [Электронный ресурс] URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=12657>.

Воловик, Леонидова, Коровина, Блохина, Касарина 2019 – Воловик В. Т., Леонидова Т. В., Коровина Л. М., Блохина Н. А., Касарина Н. П. Сравнение жирнокислотного состава различных пищевых масел // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2019. № 5 С. 147–152; [Электронный ресурс] URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=1275>.

**Ниязова****Гулияш Балкеновна,**

докторант Евразийского
национального универси-
тета имени Л. Н. Гумилева
e-mail: guliyash_5@mail.ru

**Копишев****Эльдар Ертаевич,**

кандидат химических
наук, заведующий
кафедрой Химии Евра-
зийского национального
университета имени
Л. Н. Гумилева
e-mail: eldar_kopishev@
mail.ru

Оценка сформированности основ исследовательской компетентности учащихся

Assessment of the formation of the foundations of students' research competence

Аннотация. В статье приводится теоретическая модель основ исследовательской компетентности учащихся, рассматриваются уровни их сформированности, представлена матрица разработки измерителей для установления соответствия уровня овладения учащимися исследовательскими компетенциями и планируемыми результатами исследовательской деятельности. Авторами уточняется, что оценивание сформированности исследовательских компетенций учащихся осуществляется при помощи интегрированных знаний — измерителей, охватывающих содержание самой исследовательской деятельности на основании конкретизированных в систему критериев и показателей.

Ключевые слова: основы исследовательской компетентности учащихся, исследовательские компетенции, измерители сформированности исследовательской компетентности, оценивание, критерии, показатели, задания

Abstract. The article provides a theoretical model of the foundations of students "research competence, examines the levels of their formation, presents a matrix for the development of indicators to establish the correspondence between the level of students' mastery of research competencies and the planned results of research activities. The authors clarify that the assessment of the formation of students' research competencies is carried out using integrated knowledge — indicators that cover the content of the research activity itself on the basis of the criteria and indicators specified in the system.

Keywords: fundamentals of students' research competence, research competencies, measuring the formation of research competence, assessment, criteria, indicators, tasks

С учетом теоретико-методологических позиций и базовых понятий, степени изученности проблемы в литературе,



«исследовательские компетенции» понимаются нами как интегральная сложносоставная характеристика личности, выступающая как синтез мотивационно-ценностного, когнитивно-содержательного, процессуального и оценочного компонентов [Ниязова 2017].

Опираясь на положение о том, что компетентность — это обладание компетенциями. Мы анализировали труды многих ученых-педагогов, в том числе С. Н. Скарбич [Скарбич 2009], А. А. Ушакова [Ушаков 2008], Е. М. Ибрагимовой [Ибрагимова, Идиятов 2015], рассматривающих понятие «исследовательская компетенция».

Анализ литературы позволяет прийти к выводу, что встречаются разные мнения, отсюда и различные взгляды, сопоставление которых показывает многозначность понятия.

Основы исследовательской компетентности — это комплекс исследовательских компетенций, способствующих самообразованию, обеспечивающих учащегося начальной школы подготовленностью для самостоятельной творческой исследовательской деятельности, являющейся ценностными основаниями быть более успешным в различных сферах жизни [Молдажанова, Ниязова, Копишев 2017].

Анализ научно-педагогической литературы и практики, результат опытно-экспериментальной работы, проведенной нами в 2015–2017 годах, позволяют делать вывод о том, что развитие основ исследовательской компетентности учащихся возможно при рассмотрении исследовательской деятельности как основного компонента целостного образовательного процесса, так как развитие и обучение являются взаимодополняющими друг друга педагогическими категориями.

В психолого-педагогической литературе рассматриваются структурно-содержательные, методологические и психологические основы исследовательской деятельности учащихся А. Н. Поддьяковым [Поддьяков 2006], А. С. Обуховым [Обухов 2007], А. В. Леонтовичем [Леонтович 2007], Д. Б. Богоявленской [Богоявленская 2006], А. А. Молдажановой [Молдажанова, Ниязова, Копишев 2017] и другими.

Теоретическую модель основ исследовательской компетентности учащихся, базирующуюся на мотивационно-ценностном, когнитивно-содержательном, процессуальном и оценочном компонентах, можно рассматривать как планируемый результат образовательного процесса, обязательной составляющей которого является исследовательская деятельность.

В ходе структурирования теоретической модели были определены уровни сформированности основ исследовательской компетентности учащихся начальной школы (высокий, средний, низкий), представленные в зависимости от степени проявления критериев и показателей (таблица 1).



Абенова
Алмагуль Баетовна,

учитель биологии высшей категории, заместитель директора по воспитательной работе школы-лицея №1 акимата города Нур-Султан
e-mail: almagul_abenova@mail.ru

Guliyash
Niyazova,

Ph. D. student,
L. N. Gumilyov Eurasian National University

Eldar
Kopishev,

Ph. D. in Chemistry,
Head of the Chemistry department of
L. N. Gumilyov Eurasian National University

Almagul
Abenova,

Teacher of Biology, Deputy Director for educational work, Lyceum 1 of Akimat of the Nur-Sultan city



Таблица 1. Модель сформированности основ исследовательской компетентности учащихся

Компоненты	Критерии	Показатели	Высокий	Средний	Нижний
Мотивационно-ценностный	Мотивационно-ценностное отношение к исследовательской деятельности («Хочу ...»)	<ul style="list-style-type: none"> потребность в исследовании и познавательная активность; стремление к коммуникации, экспериментированию; стремление к самостоятельной творческой исследовательской деятельности 	+	+	–
Когнитивно-содержательный	Знание и осознание проведения исследований («Знаю ...»)	<ul style="list-style-type: none"> знание и понимание возможностей и перспектив исследования; знание этапов исследования; знание методов, видов и источников исследования 	+	+	–
Процессуальный	Сформированность исследовательских компетенций «Умею, применяю ...»	<ul style="list-style-type: none"> умение выявлять проблему; умение планировать и реализовать исследовательскую деятельность; умение представлять результаты исследования 	+	+	+
Оценочный	Сформированность оценочных компетенций «Применяю ...»	<ul style="list-style-type: none"> умение описывать свое исследование; применение методов оценки: рефлексия, сравнение и сопоставление умение делать выводы 	+	+	+

Высокий уровень сформированности основ исследовательской компетентности учащихся характеризуется проявлением всех критериев в соответствии с указанными показателями. Исследовательская деятельность учащегося, обладающего высоким уровнем, основана на ярко выраженном мотиве. Сформированные исследовательские компетенции позволяют учащемуся самостоятельно, творчески реализовать все этапы исследования. Учащийся с высоким уровнем сформированности исследовательских компетенций знает последовательность действий исследования, умеет проводить эксперименты, наблюдать и делать выводы, может описывать свое исследование и обладает методами представления и оценки его результата.

Среднему уровню свойственна слабая выраженность сформированности критериев и показателей. Критериально-признаковый аппарат среднего уровня в модели развития основ исследовательской компетентности учащихся определяется наличием примерно 75% показателей.





Возможна яркая выраженность познавательной активности, потребности в исследовании и экспериментировании, но стремление к самостоятельной исследовательской деятельности может проявляться слабо. Учащийся может знать и понимать возможности, перспективы и этапы исследования, но в выборе методов и источников исследования полагается на помощь взрослого, кроме того, ощущает трудность в представлении результата исследования. Среднему уровню также свойственна слабая сформированность оценочных компетенций, в особенности умение делать выводы.

Низкий уровень характеризуется наличием у учащегося стремления к коммуникации, экспериментированию, наряду с этим отсутствием потребности в исследовании и познавательной активности, стремления к самостоятельной творческой исследовательской деятельности. Учащийся знает этапы исследовательской деятельности, но при этом не знает методов и видов исследования, не понимает возможностей и перспектив исследовательской деятельности. Возможна выраженность умения выявлять проблему, но при ее решении действует по заданному учителем плану. Учащийся может демонстрировать умение описывать свое исследование, но несформированность оценочных компетенций, как рефлексия, сравнение и сопоставление не позволяют проверить результативность своего исследования.

Как показывает теоретическая модель, по своей структуре основы исследовательской компетентности учащихся представляют многомерное проявление индивидуальных способностей учащегося, развивающихся в дальнейшем на протяжении всей жизни.

Таким образом определено, что оценка уровня сформированности основ исследовательской компетентности учащихся осуществляется на основании конкретизированных в систему критериев и показателей, представленных в таблице 1.

Ориентируясь на теоретическую модель, представим подходы к оцениванию сформированности основ исследовательской компетентности. Качественное изменение по сравнению с предыдущим уровнем и увеличение доли самостоятельности учащегося или усложнение способа деятельности, владение которыми он должен продемонстрировать, является формирующим и критериальным.

Формирующей (текущей) оценке подлежат представленные в деятельности форме по четырем критериям показатели. Диагностируемым индивидуальным результатом являются действия учащегося в рамках исследовательской деятельности. Для формирующего оценивания по критериям четырех показателей проводится тематическая диагностика. Диагностика осуществляется посредством заданий, упражнений, за выполнение которых выставляется установленное для каждого конкретного случая число баллов.





У. Б. Жексенбаева и других в работе по внедрению 12-балльной системы оценивания, сформированные компетентности, в том числе проектные и исследовательские, относят к метапредметным результатам, и в качестве формы оценки определяют портфолио [Жексенбаева, Самуратова, Заграничная 2007, с.7–9], что не предусматривает специальной шкалы отметок за тот или иной результат творческих исследований. Оценивание по критериям производится при выполнении исследования или решении заданий на основании зафиксированного в портфолио процесса деятельности учащегося. Объектами оценки выступают рабочие листы портфолио процесса исследовательской деятельности учащегося, листы представления решений заданий, презентация результата исследования, действия учащегося во время выполнения того или иного этапа исследовательской деятельности.

На наш взгляд, данный подход к оцениванию применим в организации образовательного процесса, не предусматривающего реализацию исследовательской деятельности, когда творческие исследования осуществляются спонтанно.

Рассматривая проблему инструментария, используемого в науке, А. И. Савенков [Савенков 2005] пишет, что новизна самого исследования — условие необходимое, но эта новизна может быть достигнута разными способами, которые следует представить в трех направлениях:

- создание принципиально нового методического инструментария;
- использование оригинального сочетания традиционных методов и методик;
- использование оригинального сочетания традиционных и новых методов и методик.

Третье направление выглядит наиболее предпочтительным, так как позволяет вполне рационально использовать в сочетании традиционные и новые методы и методики, выстроить диагностический инструментарий на основе взаимодополнения и взаимопроверки.

Рассматривая исследовательскую деятельность как обязательный компонент целостного процесса обучения и воспитания, измерители необходимо разрабатывать для установления соответствия уровня овладения учащимися основами исследовательской компетенции и планируемыми результатами учебной программы среднего образования.

Таким образом, необходимо отслеживать уровень и динамику развития компетенций, то есть мониторинг формирования планируемых результатов образовательного процесса с обязательным условием организации исследовательской деятельности учащихся.





Технология создания объективных измерителей достижения планируемых результатов включает определенную последовательность следующих действий:

- Разделение показателей, в данном случае выступающих объектами оценки, на отдельные элементы и их конкретизация. Некоторые результаты могут включать несколько проверяемых элементов, по которым должны разрабатываться задания.
- Разделение показателей на простые, сложные и комплексные.
- Разделение критериев оценивания на группы по форме контроля: письменная работа, устный опрос, практическая работа, эксперимент.

В итоге формируется структура системы контроля за процессом развития основ исследовательской компетентности учащихся.

С применением данной технологии конструирована матрица разработки измерителей, которая представлена в таблице 2 в качестве фрагмента системы разработки измерителей для определения уровней сформированности основ исследовательской компетентности учащихся и содержит лишь некоторые элементы исследовательской компетентности учащихся. Уровни сформированности обозначены литерами В, С и Н. Таким образом, В – отражает сформированность высокого, С – среднего и Н – нижнего уровня.

Разработка нового и определение из числа существующего традиционного инструментария для оценки уровня сформированности основ исследовательской компетентности учащихся является необходимым условием для успешного развития всех элементов показателей как по отдельности, так и комплексно.

Как показывает анализ существующих подходов, в процессе оценивания значимы: экспертная оценка хода реализации исследовательской деятельности (критерии наблюдения), оценка эффективности различных форм организации исследовательской деятельности учащихся, оценка продуктивности (экспертная оценка исследовательских работ учащихся).

При выборе диагностического инструментария, отмечает А. С. Обухов, следует отказаться от принципа «чем больше методик, тем лучше». Он предлагает разделить инструментарий на «диагностический минимум» и методики для углубленной диагностики, а также выбирать из общего «банка» только то, что максимально по содержанию и минимально по времени и средствам выявляет параметры, наиболее значимые для дальнейших практических задач [Обухов 2009]. А. С. Обухов и другие предлагают организовать диагностику по двум основным критериям: общий уровень развития познавательной сферы и динамика развития в ходе исследовательской деятельности.



**Таблица 2. Матрица разработки измерителей для определения уровней сформированности основ исследовательской компетентности учащихся**

Критерии	Показатели	Типы компетентностных заданий
1	2	3
Мотивационно-ценностное отношение к исследовательской деятельности («Хочу»)	<ul style="list-style-type: none">• потребность в исследовании и познавательная активность;• стремление к коммуникации, экспериментированию;• стремление к самостоятельной творческой исследовательской деятельности	<p>В — Составные задания на:</p> <ul style="list-style-type: none">• анализ, синтез• моделирование• абстрагирование• творческий перенос знаний <p>С — Составные задания на:</p> <ul style="list-style-type: none">• обобщение• выявление связей• выделение существенных признаков <p>Н — Простые и составные задания на:</p> <ul style="list-style-type: none">• осознание и осмысление• сравнение• обобщение• выявление связей
Знание и осознание проведения исследований («Знаю»)	<ul style="list-style-type: none">• знание и понимание возможностей и перспектив исследования;• знание этапов исследования;• знание методов, видов и источников исследования	<p>В — Составные задания на:</p> <ul style="list-style-type: none">• установление связей, взаимного влияния• выявление причин• выдвижение и подтверждение гипотез <p>С — Составные задания на:</p> <ul style="list-style-type: none">• моделирование• абстрагирование• доказательство <p>Н — Простые и составные задания на:</p> <ul style="list-style-type: none">• классификацию• выявление связи• выделение главного
Сформированность исследовательских компетенций «Умею, применяю»	<ul style="list-style-type: none">• умение формулировать вопросы;• умение выявлять проблему;• умение планировать	<p>В — Составные задания на:</p> <ul style="list-style-type: none">• неалгоритмический поиск решения проблем;• анализ и интерпретация результатов исследований• расчет и проведение эксперимента <p>С — Составные задания на:</p> <ul style="list-style-type: none">• проведение аналогии• практическое применение• расчет и наблюдение <p>Н — Простые и составные задания на:</p> <ul style="list-style-type: none">• систематизацию• обнаружение веществ и явлений• типовые расчеты и опыты



Сформированность оценочных компетенций «Умению, применяю»	<ul style="list-style-type: none"> • умение описывать свое исследование; • применение методов оценки: рефлексия, сравнение и сопоставление • умение делать выводы 	<p>В — Составные задания на:</p> <ul style="list-style-type: none"> • осуществление оценочных действий • выдвижение собственного умозаключения <p>С — Составные задания на:</p> <ul style="list-style-type: none"> • сравнение, сопоставление • высказывание суждений <p>Н — Простые и составные задания на:</p> <ul style="list-style-type: none"> • сравнение • высказывание мнения
---	--	---

В литературных источниках, посвященных данной проблеме, наряду с понятием «компетентность», встречается определение «базовый навык». Если исходить из концепции Е. Я. Коган и др., то можно отметить, что компетентность рассматривается как интегрированный сложносоставной результат образования и, в отличие от навыка, осознается в момент реализации, а в отличие от умения — совершенствуется не по пути автоматизации и превращения в навык, а в интеграции с другими компетенциями [Голуб, Перельгина, Чуракова 2006].

Как показывает теоретическая модель сформированности, по своей структуре основы исследовательской компетентности учащихся представляют многомерное проявление индивидуальных способностей учащегося, развивающиеся в дальнейшем на протяжении всей жизни.

Оценивание сформированности исследовательских компетенций учащихся осуществляется при помощи интегрированных знаний — измерителей, охватывающих содержание самой исследовательской деятельности.

Таким образом, определено, что оценка сформированности основ исследовательской компетентности учащихся осуществляется на основании конкретизированных в систему критериев и показателей с применением разных типов компетентно-ориентированных заданий. **W/R**

Литература:

Богоявленская 2006 — Богоявленская Д. Б. Исследовательская деятельность как путь развития творческих способностей // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: сборник статей / Под общей редакцией к.п.с.н. А. С. Обухова. М.: НИИ школьных технологий, 2006. С. 44–50.

Голуб, Перельгина, Чуракова 2006 — Голуб Г. Б., Перельгина Е. А., Чуракова О. В. Основы проектной деятельности школьника. Методическое пособие по преподаванию курса. / Под ред. Проф. Е. Я. Коган. — Самара: Издательство «Учебная литература», Издательский дом «Федоров», 2006. 224 с.

Жексенбаева, Самуратова, Заграничная 2007 — Жексенбаева У. Б., Самуратова Ж. Б., Заграничная Н. А. Методические рекомендации по внедрению системы оценивания учебных достижений обучающихся. Астана, 2007. С. 44–86.





Ибрагимова, Идиятов 2015 — *Ибрагимова Е. М., Идиятов И. Э.* Исследовательская компетенция: характеристика понятия // Образование и саморазвитие. 2015. № 4 (46), С. 24–26.

Леонтович 2007 — *Леонтович А. В.* Исследовательская деятельность учащихся как способ развития субъектной позиции // Исследовательская деятельность учащихся. Научно-методический сборник в двух томах / Под общей редакцией А. С. Обухова. Т.1: Теория и методика. — М.: Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь», 2007. С. 150–157.

Молдажанова, Ниязова, Копишев 2017 — *Молдажанова А. А., Ниязова Г. Б., Копишев Э. Е.* Развитие основ исследовательской компетентности учащихся начальной школы. // Проблемы современного образования — Московский педагогический государственный университет, 2017. № 2. С. 78–93.

Ниязова 2017 — *Ниязова Г. Б.* Развитие основ исследовательской компетентности учащихся начальной школы. // Проблемы современного образования — Московский педагогический государственный университет, 2017. № 1. С. 90–98.

Обухов 2007 — *Обухов А. С.* Социокультурные детерминанты развития и торможения самостоятельной исследовательской активности // Исследовательская деятельность учащихся. Научно-методический сборник в двух томах / Под общей редакцией А. С. Обухова. Т.1: Теория и методика. — М.: Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь», 2007. С. 157–165.

Обухов 2009 — *Обухов А. С.* Психологические основы исследовательской деятельности учащихся и оценка эффективности ее развития // Исследовательский подход в образовании: от теории к практике: Научно-методический сборник в двух томах / Под общей редакцией А. С. Обухова. Т.1: Теория и методика. — М.: Общероссийское общественное Движение творческих педагогов «Исследователь», 2009. С. 200–211.

Поддьяков 2006 — *Поддьяков А. Н.* Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности. Сборник статей / Под общей редакцией А. С. Обухова. М.: НИИ школьных технологий, 2006. С. 51–58.

Савенков 2005 — *Савенков А. И.* Путь в неизведанное: Развитие исследовательских способностей школьников: Методическое пособие для школьных психологов. — М.: Генезис, 2005. 203 с.

Скарбич 2009 — *Скарбич С. Н.* Сущность и компоненты исследовательских компетенций учащихся. // Исследовательский подход в образовании: от теории к практике: Научно-методический сборник в двух томах / Под общей редакцией А. С. Обухова. Т.1: Теория и методика. М.: Общероссийское общественное Движение творческих педагогов «Исследователь», 2009. С. 89–100.

Ушаков 2008 — *Ушаков А. А.* Развитие исследовательской компетентности учащихся профильной школы как личностно-осмысленного опыта осуществления учебно-исследовательской деятельности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. 2008, № 5. С. 123–126.





Методические рекомендации для участников Конкурса исследовательских работ Колледжа «26 КАДР» «В фокусе внимания»

Methodological recommendations for the participants of the contest of research works “V Fokuse” held at the “26 KADR” College

Аннотация. В статье представлен оригинальный конкурс «В фокусе внимания», который выступает одним из организационных условий повышения исследовательской культуры учащихся и педагогов Колледжа «26 КАДР». Особенность конкурса в том, что сами участники решают, какого типа экспертизу они хотят получить — обсуждение замысла исследования, обсуждение предварительных результатов или хода исследования, или же обратную связь на завершённое исследование. Конкурс также объединяет школьников, студентов и педагогов Колледжа вокруг разнообразной практики реализации исследований, расширяя репертуар форматов представления исследовательских проб, хода и результатов исследований в различных предметных областях.

Ключевые слова: конкурс исследовательских работ, учебно-исследовательская деятельность, замысел, реализация, рефлексия, пробные действия, завершённые исследования

Abstract. The article presents the original contest called “V Fokuse Vnimanania” (In the Focus of Attention), which is one of the organizational conditions for increasing the research culture of students and teachers of the “26 KADR” College. The key-feature of the contest is that the participants themselves decide what type of expertise they want to receive — discussion on the design of their research, discussion on the preliminary results or research progress, or feedback on the completed research. The competition also brings together schoolchildren, students and teachers at the College around the diverse practice of research implementation, expanding the range of formats for presenting research trials, progress and research results in various subject areas.



Обухов
Алексей Сергеевич,

кандидат психологических наук, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ, главный редактор журнала «Исследователь/Researcher», научный руководитель исследовательского центра «Точка варения» Колледжа 26 КАДР, г. Москва
e-mail: ao@redu.ru



Рытикова
Наталья Андреевна

руководитель отделения «Открытые образовательные практики» ГБПОУ Колледж 26 КАДР, г. Москва
e-mail: rytikovana@26kadr.ru

**Alexey Obukhov,**

Ph. D. in Psychology,
Leading Expert of the
A. A. Pinsky Center for
General and Additional
Education, Institute of
Education, National
Research University
"Higher School of
Economics", Editor-in-
Chief of the "Researcher"
journal, Scientific Director
of the "Tochka Varenia"
Research Center,
"26 KADR" College,
Moscow

Natalia Rytikova,

Head of the Department
"Open educational
practices", "26 KADR"
College, Moscow

Keywords: research work contest, educational and research activities, concept, implementation, reflection, trial actions, completed research

В 2020 году, невзирая на все турбулентные процессы в связи с ограничениями, вызванными пандемией, переходами с очного в дистанционный формат обучения и обратно, приостановками деятельности дополнительного образования, в Колледже 26 КАДР была запущена новая системная программа, содействующая вовлечению учащихся колледжа в исследовательскую деятельность. Форматом сборки данной практики стал конкурс «В фокусе внимания», который мы ввели как событие-сборку по этапам реализации исследовательской деятельности. Инновационность данного конкурса заключается в том, что в нем участники сами определяют, на каком уровне сложности и этапе завершенности своих исследований они готовы представить и получить обратную связь от экспертов и других участников конкурса. А также в том, что данный конкурс – пространство, в котором принимают участие с результатами своих исследований как учащиеся, так и педагоги колледжа.

Данный конкурс мы ввели именно как внутренний конкурс, связанный с внешними традиционными конкурсами, в которых обучающиеся колледжа ежегодно принимают участие (например, Всероссийский конкурс юношеских исследовательских работ имени В. И. Вернадского и др.). И в этом контексте мы ориентировались на сложившиеся критерии данных конкурсов [Леонтович 2018а, 2018б]. Кратко оговоримся о масштабе Колледжа, для понимания того, что запуск внутреннего конкурса – дело достаточно масштабное, особенно в ситуации, когда практика исследовательской деятельности в образовательной среде не имеет глубоких традиций [Леонтович, Рытикова 2020], поскольку колледж специализируется на проектной деятельности и развитии компетенций в логике Движения WorldSkills. ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26» – крупнейший колледж Москвы и в целом России, лидер в Движении WorldSkills. В нем действует 10 отделений различной направленности профессиональной подготовки, две школы и одно отделение дополнительного образования, включающее в себя два структурных подразделения. В колледже обучается более 5000 студентов и школьников.

Конкурс «В фокусе внимания» нацелен на вовлечение учащихся и педагогов в исследовательскую деятельность на различном уровне погружения (сложности), в различных формах реализации практики исследований, а также без ограничений в предметности исследований.

В первом цикле реализации Конкурса в 2020/21 учебном году приняло участие 116 студентов Колледжа с разных отделений. В пилотный год мы провели Конкурс в два этапа. На первом





этапе учащиеся представляли как замыслы своих исследовательских работ, так и уже завершенные или частично проработанные исследования. Результатом первого этапа становится проработка с помощью экспертов неточностей, уточнение замысла, рекомендации по продолжению работы над исследованием. В случае представления уже завершеного исследования эксперты давали рекомендации по доработке и/или рекомендовали работу для представления на всероссийских конкурсах. Из числа завершённых исследовательских работ, представленных на первом этапе конкурса, восемь работ были рекомендованы экспертами к участию во Всероссийском конкурсе юношеских исследовательских работ им. В. И. Вернадского (в результате одна работа была удостоена диплома лауреата). Остальные участники получили от экспертов рекомендации по дальнейшей работе. На втором этапе конкурса, который проходил уже в конце учебного года, ребята представляют только завершённые работы. Представление работ проходит в формате стендовой защиты.

Важно, что в конкурсе участвуют не только студенты и школьники, но и педагоги. Педагоги представляли собственные исследования или методические разработки, а также участвовали в позиции экспертов во взаимодействии с внешними экспертами, приглашенными из вузов-партнеров – МГУ имени М. В. Ломоносова, НИУ ВШЭ, МПГУ и других. Научные руководители могли, как и участники, получить обратную связь по сути исследований от внешних экспертов. В целом все эти линии коммуникации направлены на наращивание у педагогического коллектива Колледжа исследовательских компетенций, а также обучение практикам вовлечения обучающихся в исследовательскую деятельность.

По итогам Конкурса был создан короткий видеоролик о нем: <https://youtu.be/QaChSgcfZ4k>

Основная идея Конкурса заключается в том, что участники сами могут определять уровень сложности выполненной работы, выбирать разнообразные форматы реализации и представления исследований. Данные методические рекомендации направлены на помощь и поддержку участников по включению в исследовательскую деятельность и определяют рамочные требования и рекомендации по представлению работ на конкурс с учетом уровня сложности представляемого исследования.



Ссылка на видеоролик

От пробного действия к глубоким исследованиям

Исследовательскую деятельность мы рассматриваем в логике, предложенной Н. Г. Алексеевым [Алексеев 2002] в отношении деятельностного формата обучения: «**замысел** (постановка исследовательского вопроса) — **реализация** (осуществление сбора, фиксации, систематизации, обработки и анализа



данных) — **рефлексия** (осмысление, интерпретация, представление и обсуждение результатов исследования)».

При этом мы различаем исследования и проект. Проекты в рамках конкурса «В фокусе внимания» могут быть представлены только в случае наличия в них исследовательской составляющей.

Под исследовательской деятельностью понимают вовлечение учащихся в открытые познавательные ситуации, «извлечение знания из следа», в ходе которых учащиеся самостоятельно находят ответ на тот или иной исследовательский вопрос с помощью присвоенных в ходе реализации этой деятельности научных методов познания.

Под проектной деятельностью понимают реализацию замысла в действительности, то есть сначала создание образа желаемого результата, потом осуществление планирования реализации с учетом граничных условий и ресурсов, а в результате — воплощения задуманного в действительности. Серьезный проект при этом использует исследование как важный этап реализации, а исследование, в ряде случаев, требует проектирования для осуществления.

Ключевым в данных видах деятельности в образовании является нацеленность на развитие субъектности участников — максимального авторства, возможности проявления инициативы, творчества, самостоятельности учащихся при освоении и реализации исследовательской или проектной деятельности.

Психолого-педагогической рамкой реализации данных практик в образовании стала культурно-историческая психология (Л. С. Выготский и др.) [Выготский 2005], в которой задана идея «обучение ведет за собой развитие» через взаимодействие взрослого и ребенка в зоне ближайшего развития учащегося (присвоение норм деятельности через алгоритм от «делаем вместе» к «делаю сам»). При этом есть возрастные возможности учащихся по присвоению того или иного уровня сложности организации деятельности (в том числе в аспекте времени, числа смысловых этапов, освоенности общих и специальных способностей и др.), а также имеет больше значение предшествующий опыт деятельности каждого учащегося.

Так, чем младше учащиеся, тем важнее деятельность осуществлять более кратко по времени, по более простому алгоритму и четко выстроенным правилам, с большей опорой на наглядность, с меньшим числом участников в команде, с более четким распределением ролей и др. Для более старших и опытных учащихся важно усложнение деятельности по различным аспектам (большая длительность, большая самостоятельность, многоэтапность, многозадачность, расширение репертуара ролей участников в команде и др.).

В рамках конкурса выделяются три уровня сложности для предоставления исследований учащимися или педагогами;





методических разработок педагогов по сопровождению исследовательской деятельности учащихся. Выделение данных уровней — это один из аспектов реализации на практике концепции исследовательского центра «Точка варения» [Обухов и др. 2019], который и осуществляет координацию данного конкурса.

1. Прикосновение к исследованию — фиксация встречи с интересным, замысел возможного исследования, первичная фиксация эмпирических данных, пробные исследовательские действия, освоение метода исследования — уровень первичного ознакомления с исследованием на локальном материале через реализацию или инициирование поисковой активности, игр, первичных проб.

Возможные форматы исследований для учащихся:

1 — *замысел исследования* (представление и обсуждение для дальнейшей реализации) по рекомендованной структуре (см. приложение 1), который может быть представлен в формате презентации, постера с инфографикой, текста с обоснованием и планом исследования и др.;

2 — *первичная фиксация данных* (в формате фото, видео, коллекции, текста и др.) без анализа и обобщений, имеющая ценность как «схваченный» интересный аспект реальности (например, заснятые на фото или видео интересные факты, явления, события с комментариями к ним; запись интервью с краткой пояснительной запиской к нему; зафиксированные данные опроса с краткой постановкой задачи опроса; зафиксированные данные проведенного эксперимента; зафиксированные данные наблюдений и др.).

3 — *освоение метода исследования* — представление конкретных материалов и данных, отображающих освоенность конкретного метода исследования с пояснениями и комментариями в отношении особенностей применения данного метода на конкретном материале.

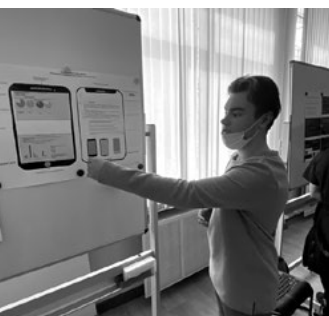
Возможные форматы представляемых работ педагогами:

1 — *замысел предметного исследования* (представление и обсуждение для дальнейшей реализации) по рекомендованной структуре (см. приложение 2), который может быть представлен в формате презентации, постера с инфографикой, текста с обоснованием и планом исследования и др.;

2 — *замысел психолого-педагогического исследования* (представление и обсуждение для дальнейшей реализации) по рекомендованной структуре (см. приложение 3), который может быть представлен в формате презентации, постера с инфографикой, текста с обоснованием и планом исследования и др.;

3 — *замысел методической разработки* (представление и обсуждение для дальнейшей реализации) по рекомендованной структуре (см. приложение 4), который может быть представлен в формате презентации, постера с инфографикой, текста с обоснованием и планом исследования и др.





II. Вовлечение в исследовательскую деятельность — проявление устойчивого интереса к изучаемому вопросу, выраженного в последовательном освоении исследовательских методов на конкретных исследовательских объектах с выходом на реализацию полноценного алгоритма исследовательской деятельности.

Это может быть первое реализованное исследование по простому алгоритму с наличием обобщений и выводов.

Основная задача представления таких исследований — получение квалифицированной обратной связи для дальнейшего развития исследования (данного или нового, с учетом опыта представленного). При этом экспертная группа, в случае если участник конкурса заявил исследование на данный уровень, но работа может претендовать на более высокий, может по согласованию с автором переместить на следующий уровень представления работ на данном конкурсе.

Возможные форматы исследований для учащихся:

1 — *текст завершеного исследования*, оформленного в соответствии с рекомендациями (приложение 5, без ограничений по объему), который может быть представлен также в формате презентации и/или постера (рекомендации — см. приложение 7);

2 — *исследовательский фильм* — смонтированный целостный сюжет, созданный на основе самостоятельно зафиксированных материалов — как результат какого-либо исследования с применением визуальных методов (с краткой пояснительной запиской);

3 — *реализованный мониторинг* — представление мониторинговых данных с постановкой исследовательского вопроса и первичным обобщением данных (в любом формате — сайта, презентации, текста и др. — в соответствии с целью и методом мониторинга).

Возможные форматы представляемых работ педагогами:

1 — *предметные исследования* (первичный опыт), описанные в соответствии (см. приложение 6), которые могут быть представлены, помимо текста, в формате презентации и/или постера;

2 — *психолого-педагогические исследования* (первичный опыт) по рекомендованной структуре (см. приложение 6), которые могут быть представлены, помимо текста, в формате презентации и/или постера;

3 — *методические разработки*, планируемые для реализации и оформленные в виде текста или видео, а также возможно формате презентации и/или постера; непосредственных материалов разработки с пояснительной запиской. Методические разработки могут быть направлены на различный уровень вовлечения учащихся в исследовательскую деятельность:

- *прикосновение* — правила игр на развитие исследовательских способностей, сценарии исследовательских квестов, планы отдельных уроков/занятий, выстроенных в исследовательском ключе; видеозапись поискового/исследовательского задания с открытым финалом; тексты с





описанием поисковых задач и задач открытого типа; описанные форматы мероприятий по знакомству с различными объектами и/или методами исследования; интерактивные формы привлечения учащихся в науку; и т. п.;

- *вовлечение* — программы и сценарии различных форматов работы, позволяющие учащимся пройти полный цикл исследования от замысла (выделение исследовательского вопроса) до предъявляемого результата (индивидуально и/или в группе) в любой предметной области или с использованием междисциплинарного подхода; программы курсов по включению учащихся в исследовательскую деятельность в различных предметных областях, и т. п.;
- *погружение* — проекты, программы, сценарии, планы мероприятий, позволяющие учащимся системно реализовывать исследовательскую деятельность на любом предметном материале, но с обязательными интересными и оригинальными результатами. Это могут быть программы работы исследовательских лабораторий, программы и описания учебно-исследовательских экспедиций, выездных исследовательских школ и т. п.

III. Погружение в исследовательскую деятельность — представление завершенных исследований, выполненных по требованиям внешних конкурсов исследовательских работ, претендующих на выдвижение на данные конкурсы. На этом уровне приветствуются исследования, имеющие выраженную междисциплинарность, интегративность и конвергентность разных научных направлений и методов.

Возможные форматы исследований для учащихся:

1 — *текст завершеного исследования*, оформленный в соответствии с рекомендациями (см. приложение 5 в соответствии с требованиями по оформлению и объему), который сопровождается также форматом презентации и постера (рекомендации — см. приложение 7);

2 — *исследовательский фильм* — смонтированный целостный сюжет, созданный на основе самостоятельно зафиксированных материалов — как результат какого-либо исследования с применением визуальных методов (с краткой пояснительной запиской);

3 — *реализованный мониторинг* — представление мониторинговых данных с постановкой исследовательского вопроса и первичным обобщением данных (в любом формате — сайт, презентация, текст и др. — в соответствии с целью и методом мониторинга).

Возможные форматы представляемых работ педагогами:

1 — *предметные завершенные исследования*, оформленные по общим требованиям (приложение 6), которые представлены, помимо текста, также в формате презентации и/или постера. Уровень исследования и качество его описания может претендовать на публикацию в профессиональном журнале, включенном в РИНЦ (Российский индекс научного цитирования);





2 — психолого-педагогические завершённые исследования, оформленные по общим требованиям (приложение 6), которые представлены, помимо текста, также в формате презентации и/или постера; уровень исследования и качество его описания может претендовать на публикацию в профессиональном журнале, включенном в РИНЦ (Российский индекс научного цитирования);

3 — методические разработки, реализованные с обучающимися, оформленные по общим требованиям (приложение 6). Данные разработки могут быть оформлены в виде методического текста, или методического фильма, или непосредственных материалов разработки с пояснительной запиской. Методическая разработка представляется также в формате презентации и/или постера. К разработке важно приложить примеры выполненных исследований учащихся или следы (примеры) их исследовательских действий; фото и/или видео материалы, отражающие ход реализации и результаты исследования учащихся. Методические разработки могут быть направлены на различный уровень вовлечения учащихся в исследовательскую деятельность:

- *прикосновение* — правила игр на развитие исследовательских способностей, сценарии исследовательских квестов, планы отдельных уроков/занятий, выстроенных в исследовательском ключе; видеозапись поискового/исследовательского задания с открытым финалом; тексты с описанием поисковых задач и задач открытого типа; описанные форматы мероприятий по знакомству с различными объектами и/или методами исследования; интерактивные формы привлечения учащихся в науку и т. п. с обязательными примерами результатов первичных исследовательских действий учащихся;
- *вовлечение* — программы и сценарии различных форматов работы, позволяющие учащимся пройти полный цикл исследования от замысла (выделение исследовательского вопроса) до предъявляемого результата (индивидуально и/или в группе) в любой предметной области или с использованием междисциплинарного подхода; программы курсов по включению учащихся в исследовательскую деятельность в различных предметных областях и т. п. С обязательными примерами исследовательских работ учащихся;
- *погружение* — проекты, программы, сценарии, планы мероприятий, позволяющие учащимся системно реализовывать исследовательскую деятельность на любом предметном материале, но с обязательными интересными и оригинальными результатами. Это могут быть программы работы исследовательских лабораторий, программы и описания учебно-исследовательских экспедиций, выездных исследовательских школ с обязательными примерами (иллюстрациями) результатов исследований учащихся.





Критерии экспертизы представленных работ по номинациям

Экспертиза работ осуществляется по следующим критериям (в соответствии с номинацией):

1. Критерии экспертизы по номинации «Замысел исследования» для обучающихся

1.1. Конкретность замысла

- 0 – замысел исследования фактически еще не оформлен
- 1 – замысел исследования обозначен в общих чертах
- 2 – замысел исследования конкретен, логично выстроен

1.2. Наличие первичного анализа основных концепций, основных источников и др.

- 0 – не представлены анализ основных концепций и описание использованных источников
- 1 – в работе обозначены возможные основные концепции и где планируется искать необходимые источники
- 2 – представлен краткий анализ основных концепций, основных источников, сделаны первичные умозаключения на основе имеющейся информации

1.3. Точность, конкретность формулировки цели и задач исследования

- 0 – не сформулированы цели и задачи
- 1 – нет конкретности и точности в формулировке цели работы, задачи не соответствует заявленной цели
- 2 – цели и задачи сформулированы точно и корректно, логически взаимосвязаны.

1.4. Обоснованность и адекватность выбора методов исследования

- 0 – не описаны методы исследования
- 1 – методы исследования описаны, но не обосновано их предназначение
- 2 – методы исследования обоснованы и адекватны поставленным задачам

1.5. Наличие плана исследования

- 0 – план не представлен
- 1 – план представлен в общих чертах, но не имеет необходимой конкретики для начала реализации
- 2 – план представлен так, что понятна полная последовательность реализации исследования





1.6. Доступность, четкость и содержательность представления замысла

- 0 – замысел представлен формально, без понимания его сути
- 1 – замысел представлен, но сбивчиво, сумбурно
- 2 – замысел представлен четко, с пониманием сути вопроса

1.7. Содержательность ведения дискуссии

- 0 – на смысловые вопросы не отвечает по сути
- 1 – отвечает на вопросы, но сбивчиво
- 2 – содержательно ведет дискуссию при обсуждении замысла исследования

2. Критерии экспертизы по номинации «Результаты исследования» для обучающихся и номинации «Исследования» для педагогов:

2.1. Соответствие содержания работы заявленной теме

- 0 – содержание не соответствует заявленной теме
- 1 – содержание в целом отвечает теме работы
- 2 – содержание полностью раскрывает заявленную тему

2.2. Введение в проблематику исследования (анализ основных концепций, основных источников и др.)

- 0 – не представлен анализ основных концепций, описание использованных источников
- 1 – в работе представлено описание основных концепций, использованных источников, но нет логической взаимосвязи, умозаключений на основе представленной информации
- 2 – представлен анализ основных концепций, основных источников, сделаны основные умозаключения на основе имеющейся информации

2.3. Точность, конкретность формулировки цели и задач исследования

- 0 – не сформулированы цели и задачи
- 1 – нет конкретности и точности в формулировке цели работы, задачи не соответствуют заявленной цели
- 2 – цели и задачи сформулированы точно и корректно, логически взаимосвязаны

2.4. Обоснованность и адекватность выбора методов исследования

- 0 – не описаны методы исследования
- 1 – методы исследования описаны, но не обосновано их предназначение
- 2 – методы исследования обоснованы и адекватны поставленным задачам





2.5. Наличие в исследовании собственных эмпирических данных или использование первичных источников (их достаточность)

0 — не представлены

1 — представлены в работе собственные эмпирические данные или использованы первичные источники, но их недостаточно для формулировки корректных умозаключений

2 — представлены в работе собственные эмпирические данные или использованы первичные источники, которых достаточно для формулировки корректных умозаключений



2.6. Обработка и анализ собранных данных или сообщений первичных источников

0 — отсутствует или проведена не корректно

1 — представлена неполно или со смысловыми ошибками

2 — представлена в полном объеме и корректно

2.7. Обоснованность выводов, обобщающих исследование и связь их с результатами

0 — выводы не обоснованы

1 — выводы не связаны с полученными результатами, а опираются только на результаты, описанные в первоисточниках

2 — выводы обоснованы и связаны с результатами работы

2.8. Соответствие (выводов) исследования заявленным целям, задачам, первоначальному плану, обоснованность отклонений

0 — не соответствуют

1 — частично соответствуют

2 — полностью соответствуют

2.9. Соблюдение требований к оформлению работы (информационно-справочный аппарат, список литературы и т. д.)

0 — не соблюдены

1 — соблюдены в целом

2 — полностью соблюдены

2.10. Уровень сложности исследования (по доступности материала, по последовательности этапов исследования и анализа, по методам сбора материала или обработки данных и т. п.)

0 — низкий

1 — средний

2 — высокий





2.11. Доступность, четкость и содержательность представления работы

- 0 – работа представлена формально, без понимания ее сути
- 1 – работа представлена, но сбивчиво, сумбурно
- 2 – работа представлена четко, с пониманием сути вопроса

2.12. Содержательность ведения дискуссии по работе

- 0 – на смысловые вопросы не отвечает
- 1 – отвечает на вопросы, но сбивчиво
- 2 – содержательно ведет дискуссию по работе

3. По номинации «Методическая разработка» для педагогов:

3.1. Оригинальность разработки

- 0 – разработка не носит оригинального характера
- 1 – разработка оригинально комбинирует или конкретизирует имеющиеся работы
- 2 – разработка оригинальна

3.2. Соответствие методической разработки задаче вовлечения учащихся в исследовательскую деятельности

- 0 – разработка не связана с практиками исследовательского обучения
- 1 – разработка включает в себя элементы вовлечения учащихся в исследовательскую деятельность
- 2 – разработка реализует практику вовлечения учащихся в исследования и сопровождение исследовательской деятельности

3.3. Научная корректность материалов

- 0 – материалы не корректны с точки зрения предметной составляющей
- 1 – материалы в целом корректны, но есть замечания
- 2 – материалы разработки полностью корректны

3.4. Соответствие психолого-педагогическим требованиям работы с учащимися

- 0 – разработка не имеет в описании психолого-педагогических условий и особенностей реализации
- 1 – разработка имеет описание психолого-педагогических условий и особенностей реализации общего характера
- 2 – работа имеет конкретные и детальные психолого-педагогические рекомендации с учетом возраста, образовательного и социального состава участников





3.5. Методическая составляющая

0 – разработка не имеет методической ценности (по ней невозможно понять, что и как проводить с учащимися)

1 – разработка описана в общих чертах, которые позволяет понять другим педагогам что и как делать, но без учета различных контекстов

2 – разработка описана так, что по ней есть максимальная возможность и целесообразность использования другими педагогами с учетом их контекста деятельности



3.6. Апробация методической разработки

0 – разработка не проходила апробации

1 – разработка имела разовую апробацию

2 – разработка проходила неоднократную апробацию и это отражено в ее описании

3.7. Соблюдение правил оформления цитирования, ссылок, библиографии в соответствии с действующим Библиографическим ГОСТом

0 – не соответствует

1 – частично соответствует

2 – соответствует полностью **W.R**



**Приложение 1. Рекомендованная структура представления замысла исследования учащимися**

Фамилия, имя автора (или участников авторской группы)		Тема возможного исследования
1		
2		
3		
4		
Замысел исследования		
Предметная область исследования (или несколько областей при междисциплинарном исследовании)		
Как возник интерес, появилась идея исследования		
Выбранный объект для исследования		
Исследовательские вопросы к объекту		
Методы исследования (сбора – фиксации и систематизации) и обработки материала (данных)		
Предположительные версии ответа на исследовательский вопрос (гипотезы)		
Глубина, сложность / длительность исследования (планируемая)		
Предполагаемые результаты: что может быть получено в результате исследования		
Что еще важно указать для конкретизации замысла исследования — дополнительные разделы структуры замысла задают сами авторы		



Приложение 2. Рекомендованная структура представления замысла предметного исследования педагогами

Фамилия, имя, отчество автора (или участников авторской группы)		Тема возможного исследования
1		
2		
3		
4		
Замысел исследования		
Предметная область исследования (или несколько областей при междисциплинарном исследовании)		
В чем суть проблемы исследования? Обоснование теоретической и практической новизны и значимости		
Выбранный объект для исследования		
Исследовательские вопросы к объекту		
Теоретическая рамка исследования (в русле какой теории и на какой теоретический вопрос отвечает)		
Методы исследования (сбора, фиксации и систематизации) и обработки материала (данных)		
Предположительные версии ответа на исследовательский вопрос (гипотезы)		
План реализации исследования		
Глубина, сложность / длительность исследования (планируемая)		
Предполагаемые результаты: что может быть получено в результате исследования		
Что еще важно указать для конкретизации замысла исследования – дополнительные разделы структуры замысла задают сами авторы		

**Приложение 3. Рекомендованная структура представления замысла психолого-педагогического исследования педагогами**

Фамилия, имя, отчество автора (или участников авторской группы)		Тема возможного исследования
1		
2		
3		
4		
Замысел исследования		
Возрастная группа, в рамках которой планируется проведение исследования		
Социальный контекст проведения исследования (значимые характеристики)		
В чем суть проблемы исследования? Обоснование теоретической и практической новизны и значимости		
Психолого-педагогический предмет исследования		
Исследовательские вопросы		
Теоретическая рамка исследования (в русле какой теории и на какой теоретический вопрос отвечает)		
Методы исследования сбора (фиксации и систематизации) и обработки материала (данных)		
Предположительные версии ответа на исследовательский вопрос (гипотезы)		
План реализации исследования		
Глубина, сложность / длительность исследования (планируемая)		
Предполагаемые результаты: что может быть получено в результате исследования и кому это может быть полезным		
Что еще важно указать для конкретизации замысла исследования — дополнительные разделы структуры замысла задают сами авторы		



Приложение 4. Рекомендованная структура представления замысла методической разработки педагога

Фамилия, имя, отчество автора (или участников авторской группы)		Тема возможной методической разработки
1		
2		
3		
4		
Замысел исследования		
Уровень вовлечения учащихся в исследовательскую деятельность (прикосновение, вовлечение, погружение)		
Возрастная и социальная группа обучающихся, для работы с которой направлена разработка		
Формат реализации (способ) применения разработки (кем, когда, как, зачем возможно применить разработку?)		
Предполагаемые формы и методы реализации задуманной разработки		
Соотношение своего замысла с аналогами предлагаемых разработок		
Вопросы, требующие методической помощи при реализации методической разработки		
Что еще важно указать для конкретизации замысла разработки — дополнительные разделы структуры замысла задают сами авторы		



Приложение 5. Рекомендации по оформлению текста исследовательских работ учащихся

В работе важно представить ряд принятых для описания исследования элементов.

В тексте работы учащихся **не требуется** обоснование актуальности, новизны и практической значимости.

Цель исследования. Очень часто, читая текст, трудно понять, зачем он написан. С этим часто приходится сталкиваться в художественных произведениях, где композиция романа или рассказа является предметом авторского замысла, и развязка, объясняющая цель написания текста, наступает только в конце. В исследовательских работах это не так. Композиция и структура исследовательской работы стандартны, от этих стандартов (или правил) нельзя отступать (как, например, в футболе нельзя играть руками). Цель исследования обычно состоит в изучении определенных явлений (для иллюстрации возьмём гипотетический пример из области наук о Земле — изучение кислотности воды в водных объектах N-го заповедника).

Гипотеза исследования. В некоторых исследованиях полезно выделить гипотезу (но бывают поисковые исследования без гипотез). Это позволяет придать работе больший смысл и конкретизировать предмет исследования. В ходе работы она может быть либо подтверждена, либо опровергнута. Гипотеза должна быть обоснованной, то есть подкрепляться литературными данными и логическими соображениями. В нашем примере гипотезой исследования может быть предположение о зависимости кислотности воды от глубины водоема. Такое предположение определяет и выбор водоемов для отбора проб (мелкие и глубокие).

Задачи исследования. После этого необходимо поставить задачи исследования. Задачи и цели — не одно и то же. Задачи показывают, что вы собираетесь делать (например, провести отбор определенного количества проб воды из разных объектов и определение их кислотности с помощью индикатора, назовем его условно «лакмусовой бумажкой»).

Литературный обзор. В работе должен присутствовать литературный обзор, то есть краткая характеристика того, что известно об исследуемом явлении, в каком направлении происходят исследования других авторов. В обзоре вы должны показать, что знакомы с областью исследований по нескольким источникам, что вы ставите новую задачу, а не «изобретаете велосипед», делаете то, что давно уже сделали до вас. Написание литобзора поможет вам более свободно овладеть материалом, обоснованно отвечать на вопросы во время доклада. Нужно понимать, что в хорошо выполненной работе то, что входит в текст и звучит на докладе — лишь «верхушка айсберга», основная часть которого скрыта под водой и напрямую в работе не присутствует.

Методы и материалы исследования. Используемые в нашем примере правила отбора и определения кислотности являются методикой исследования, ее описание должно присутствовать в работе (в какие банки отбирается вода, с берега или с лодки, с какой глубины, ночью или днем, сразу ли используется «лакмус», каким образом определяется его цвет — на глаз или с помощью цветового клина, как записываются результаты). Докладчику необходимо отдавать себе отчет в границах применимости методики и ее устойчивости (например, возможных последствиях использования недостаточно хорошо вымытых банок).

Результаты исследования. Далее представляются собственные результаты. Необходимо четко понимать разницу между рабочими данными и данными, представляемыми в тексте работы. В процессе исследования часто получается большой массив чисел (или иных данных), которые представлять не нужно. В тексте числа и конкретные примеры служат



для иллюстрации и общей характеристики полученных в ходе исследования результатов, на основании которых делаются выводы. Поэтому обычно рабочие данные обрабатывают и в тексте представляют только самые необходимые. Наиболее выигрышной формой представления является графическая. Всегда ставьте себя на место читателя, которому за время прочтения работы (а это 5–10 минут), нужно разобраться и в работе, и в характере представленных результатов, старайтесь максимально облегчить ему восприятие текста.

Анализ данных и обсуждение результатов. Полученные данные необходимо сопоставить друг с другом и с литературными источниками и проанализировать, то есть установить и сформулировать закономерности, обнаруженные в процессе исследования.

Выводы. Завершается работа выводами, в которых тезисно, по порядку, излагаются результаты работы. Выводы должны соответствовать целям, задачам и гипотезе исследований, являться ответом на вопросы, поставленные в них.

Приложения. При необходимости в них обычно выносятся методики, значимые данные, необходимые для понимания материалы. На приложения даются ссылки в тексте работы.

Объем текста работ для уровня «вовлечения» не регламентирован. Для работ уровня «погружения», претендующих на участие во внешних конкурсах, следующие **требования по оформлению работ:**

1. Текст работы предоставляется в виде файлов MS Word в форматах .doc или .docx.
2. Печатный объем работы не должен превышать: 10 м/п страниц по естественнонаучному направлению и 15 м/п страниц по гуманитарному направлению (размер шрифта 14 pt, межстрочный интервал 1,5).
3. Рекомендуемый (оптимальный) объем работы: текстовая часть — 5 м/п страниц (что соответствует примерно 10000 знакам); иллюстративные материалы — не более 3-х листов формата A4; краткое описание (аннотация) работы — 0,5 страницы (не более 1000 знаков). При превышении объема иллюстративные материалы рекомендуется вынести в отдельное приложение.
4. Технические требования к тексту: Шрифт Times New Roman: для основного текста работы 14 pt; заголовки глав, отделов и частей 16 pt п/жирный; подзаголовки 14 pt п/жирный. Поля: верхнее и нижнее 2 см, левое 3 см, правое 1 см. Межстрочный интервал 1,5. Абзацный отступ 1,25 см. Выравнивание по ширине страницы. Использование переносов не допускается. Подписи к рисункам и таблицам — Times New Roman, 12 pt.
5. Текст должен быть проверен автоматической проверкой правописания программы MS Word.
6. Рисунки, графики, таблицы, фотографии вставляются в работу после упоминания их в тексте или выносятся в отдельное приложение и обязательно сопровождаются подписями. На рисунок или таблицу обязательно должна быть ссылка в тексте в виде: «... была получена прямая зависимость (рис. 1) ...» или «... для данных пород характерны повышенные содержания стронция (табл. 1)...» или «... что отчетливо выражается в изменении количества особей (прил. 1, табл.1)...»
7. Обязательным элементом работы является список литературы, в котором перечисляются все использованные источники. На все пункты списка литературы должны быть ссылки в тексте в формате (Фамилия, год) или (Название, год). Пример: «...что было неоднократно показано предшественниками [Ронкин и др., 2005]...».
8. Работа не должна содержать плагиат (некорректного заимствования). При использовании текстов из различных источников важно цитату поставить в кавычки и дать на нее ссылку



Приложение 6. Требование к оформлению текстов исследовательских или методических работ педагогов

Рекомендуемый объем — до 2 п. л. (80 000 знаков с пробелами). Работа представляется в виде файла формате doc. Файл должен быть назван фамилией автора.

Шрифт Times New Roman, 12 pt, интервал 1, поля везде 2 см. Стили и форматирование не допускаются. Допустимы подзаголовки не более двух уровней. Разрешаются выделения фрагментов текста полужирным шрифтом и курсивом, выделения прописными (большими) буквами исключаются. Допускаются списки с автоматической нумерацией (маркировка либо значком •, либо арабскими цифрами, если необходимо ранжировать объекты списка по значимости). Сноски и примечания только автоматические, постраничные, пронумерованные арабскими цифрами. Цифра сноски в конце предложения ставится перед точкой. Шрифт сносок Times New Roman, 10 pt.

Упоминание персоналий в тексте обязательно с указанием инициалов. Между номерами страниц, а также между годами и числами ставится не дефис, а короткое тире. В основном тексте используются кавычки-елочки (« »). Кавычки-лапки (“ ”) употребляются только внутри закавыченного текста и в иностранном тексте.

Текст должен сопровождаться аннотацией и списком нескольких (5–7) ключевых слов на русском и английском языках. Аннотация должна отражать основные положения статьи, проблему, задачи и смысловое содержание. Название и сведения об авторе (ФИО, учебное звание и ученая степень при наличии, должность/класс/курс и место работы/учебы, населенный пункт и регион) статьи также должны быть даны на русском и английском языке. Указывается также электронный адрес автора для публикации в журнале.

Если к тексту прилагаются рисунки и фотографии, то они должны быть представлены в виде отдельных графических файлов разрешением не менее 300 dpi (точек на дюйм) в формате jpeg. В тексте следует давать ссылки на пронумерованные рисунки/иллюстрации (Рис. N). Таблицы и диаграммы (при наличии) выполняются средствами Word. Каждому объекту (рисунку, иллюстрации, таблице, диаграмме) присваивается название, отражающее его суть.

В конце статьи прилагается список литературы. При оформлении литературы приводится полное библиографическое описание: автор (фамилия, инициал), название, место и год издания, страницы. Ссылки на интернет-источники даются с пометкой URL.

Для периодических изданий: автор, название статьи, название издания, год, номер выпуска, страницы.

Для сборников статей: автор, название статьи, название сборника и его редактор, год и место выпуска, страницы.

В тексте на месте сноски ставятся квадратные скобки и указываются фамилия автора и год издания книги, а после запятой, если нужно, указываются номера страниц: [Бахтин 1975, 49–50]. Если в статье указаны два произведения автора, вышедшие в один год, в списке литературы они последовательно обозначаются буквами русского алфавита: [Обухов 2008а; Обухов 2008б].

Примеры оформления:

Эрдниев 1990 – Эрдниев Б. П. Развитие творческого мышления в математическом образовании. Элиста: Калмыцкое книжное издательство, 1990.

Алексеев 2002 – Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 85–102.

Поддьяков 1959 – Поддьяков Н. Н. Особенности преобразования исполнительских действий в исследовательские // Доклады АПН РСФСР. 1959. № 5. С. 85–88



Приложение 7. Рекомендации по оформлению постера для представления исследовательской работы (общие для учащихся и педагогов)

Размер плаката для стендового доклада (постера) не должен превышать 1м*1м. В верхней части располагается полоска шириной около 100 мм, содержащая название работы, выполненное шрифтом 48 (12 мм высоты прописной буквы). Под названием на той же полосе — фамилии авторов и научного руководителя/консультанта, учреждение, город, где выполнена работа — шрифтом 36 (8 мм высоты прописной буквы). В левом углу полоски должен быть выделен индивидуальный номер стенда, который сообщается в пригласительном письме или при регистрации.

Текст, содержащий основную информацию о проделанном исследовании (цели и задачи, методы исследования, полученные результаты и выводы) должен быть выполнен шрифтом Times New Roman Cyr, размер 20 или 22, интервал 1,5. Возможно отклонение от заданного стандарта. Информативность и убедительность предоставляемого материала зависит от качества иллюстративного материала (то есть графиков, таблиц, рисунков и фотографий). Таблицы не должны быть перегружены цифровым материалом. Рисунки и графики должны иметь пояснение. Весьма уместно использование цветной графики. Фотографии должны нести конкретную информационную нагрузку. Оптимальное соотношение текстового и иллюстративного материала примерно соответствует 1:1 по занимаемой площади стенда.

Любая дополнительная информация о проведенном исследовании (фотоальбом, гербарий, коллекция минералов и т. п.) может быть представлена автором непосредственно в качестве дополнительного материала, расположенного рядом со стендом (постером).

Не забывайте, что стенд предназначен для того, чтобы кратко и наглядно ознакомить слушателей с содержанием вашей работы и достигнутыми результатами. Это не плакат, рекламирующий ваше исследование. Поскольку материал стенда не может охватить все исследование, будьте готовы ответить на вопросы слушателей и пояснить любой текстовый и иллюстративный материал стенда

Литература:

- Алексеев 2002 – Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 85–102.
- Выготский 2005 – Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ, 2005. 670 с.
- Леонтович 2018а – Леонтович А. В. Подходы к оценке и экспертизе ученической исследовательской или проектной работы // Исследователь/Researcher. 2018. №3-4. С. 118–122.
- Леонтович 2018б – Леонтович А. В. Экспертная система Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ имени В. И. Вернадского // Исследователь/Researcher. 2018. №3–4. С. 123–129.
- Леонтович, Рытикова 2020 – Леонтович А. В., Рытикова Н. А. Этапы внедрения исследовательской деятельности учащихся в учреждении среднего профессионального образования: опыт Колледжа «26 КАДР» // Исследователь/Researcher. 2020. №3. С. 253–259.
- Обухов и др. 2019 – Обухов А. С., Глазунова О. В., Рытикова Н. А., Ежова О. Ф. Концепция исследовательского центра «Точка варения» в парке «Усадьба Трубецких в Хамовниках» // Исследователь/Researcher. 2019. №4. С. 57–72.

**Обухов****Алексей Сергеевич,**

кандидат психологических наук, доцент, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ, г. Москва

e-mail: aobuhov@hse.ru

«Универсальный конструктор» организации конференций и процедуры экспертизы исследовательских и проектных работ (на примере конкурса «Высший пилотаж»)

“Universal construction kit” for organizing conferences and expertise on research and project works (on the example, the “Vyshy Pilotage” content)

**Струкова****Елена Вячеславовна,**

кандидат филологических наук, начальник отдела содействия развитию и профессиональному самоопределению одаренных школьников Дирекции по профессиональной ориентации и работе с одаренными учащимися НИУ ВШЭ, г. Москва

e-mail: estrukova@hse.ru

Аннотация. На примере развития Всероссийского конкурса исследовательских и проектных работ «Высший пилотаж» представлены наработки, имеющие ценность для подготовки организаторов и экспертов подобных конкурсов. Описана практика развития конкурса и расширения числа региональных конкурсов, потребовавшая создания особой модели повышения квалификации вовлеченных специалистов. Результатом проведения таких курсов стали три наработки, полезные для использования не только в рамках проведения «Высшего пилотажа», но и в рамках схожих конкурсов: 1 — «универсальный конструктор» для организаторов регионального конкурса; 2 — алгоритм «калибровки» критериев экспертизы; 3 — «чек-листы» с ключевыми вопросами для защиты исследовательских и проектных работ на конкурсе.

Ключевые слова: конкурс исследовательских и проектных работ, «Высший пилотаж», организация конкурса, экспертиза, критерии экспертизы

Abstract. On the example of the All-Russian contest of research and project works “Vyshy Pilotage”, developments that are valuable for the training of organizers and experts of such competitions are presented. The practice of developing the contest and expanding the number of regional competitions is described, which required the creation of a special model for improving the qualifications of the involved specialists. The result of the courses was three developments, useful for use not only in the framework of the contest



in question, but also in the framework of similar competitions: 1 — “universal construction kit” for the organizers of the regional contests; 2 — algorithm of “calibration” of the evaluation criteria; 3 — “checklists” with key questions for the defense of research and design work at the contest.

Keywords: competition of research and project works, “Vyshy Pilotage”, contest organization, expertise, evaluation criteria

Конкурс «Высший пилотаж»: основные вехи полета

Конкурс исследовательских и проектных работ «Высший пилотаж» (<https://olymp.hse.ru/projects>) был организован Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» в 2015–2016 учебном году. Регистрация участников открывалась осенью, заключительный этап проводился весной. В первом конкурсном сезоне, в 2016 году, он собрал под единым брендом «Высший пилотаж» 14 существующих конкурсов для абитуриентов на факультетах НИУ ВШЭ. Его появление было связано с потребностью университета в абитуриентах с базовыми навыками и компетенциями по написанию научных исследований и подготовке проектов. Миссия конкурса формулировалась так: «развитие у школьников творческих способностей, интереса к исследовательской и проектной деятельности и выявления одаренных школьников». Развитие, интерес, выявление — константы конкурса, определившие дальнейший вектор его развития. Корреляция, по мысли организаторов, проста: через интерес возможно развитие способностей, в свою очередь выявленные способности смогут раскрыть талант.

Первоначально целевой аудиторией конкурса были учащиеся 10–11 классов, постепенно класс абитуриентов по отдельным направлениям снижался. Для примера, в конкурсном сезоне 2022 по направлению «Филология» уже могут участвовать школьники 7–11 классов. В целом целевая аудитория конкурса — старшеклассники, вовлеченные в конкурсную деятельность, с высокой мотивацией и самоорганизацией — задавала вектор развития конкурса и мотивировала организаторов на трансформацию организационно-методической модели. Именно запрос целевой аудитории привел к увеличению количества направлений. Изначально в 2015–2016 учебном году в конкурсе было заявлено 14 направлений, в 2021–2022 учебном году количество направлений увеличилось до 25. Среди «новичков» оказались направления, которые отвечали на запросы как самих школ, так и образовательных программ НИУ ВШЭ. Так, введение в конкурсном сезоне 2022 года направления «История» стало ответом на запрос школьников и их педагогов-историков. Открытие образовательной программы «Международные отношения» привело к появлению направления с аналогичным названием в конкурсном

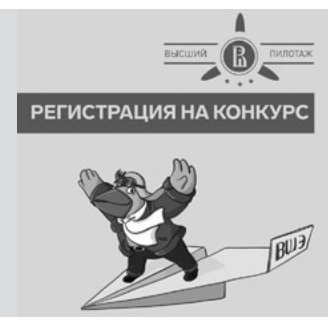
Alexey Obukhov,

Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Leading Expert of the A. A. Pinsky Center for General and Further Education, Institute of Education, National Research University 'Higher School of Economics', Moscow

Elena Strukova,

Ph. D. in Philology, Head of the Department for Assistance to the Development and Professional Self-Determination of Gifted Students, Directorate for Professional Guidance and Work with Gifted Students, National Research University 'Higher School of Economics', Moscow





сезоне 2020 года. Помимо интереса целевой аудитории оргкомитет конкурса при введении направлений ориентировался и на запрос рынка труда на специалистов в высокотехнологичных областях развития науки и техники. Ответом на такой запрос стало введение направления «Спутникостроение и геоинформационные технологии» в конкурсном сезоне 2021 года.

Организационная модель конкурса также претерпевала изменения, связанные с более глубоким изучением интереса целевой аудитории. Первоначально конкурс включал два этапа: отборочный (дистанционный) и заключительный. В рамках отборочного этапа школьникам необходимо было зарегистрироваться в личном кабинете и загрузить конкурсную работу, жюри оценивали работы и приглашали авторов лучших на заключительный этап. Модель основывалась на гипотезе, что высокомотивированный старшеклассник способен самостоятельно пройти путь от регистрации на сайте конкурса до подготовки исследования или проекта и загрузки его в систему. Однако низкий процент загрузки работ (31–35%) в первые три года конкурса показал, что модель требует более глубокой проработки. Согласно проведенным опросам, выяснилось, что целевая аудитория в большинстве своем нуждается в сопровождении при подготовке конкурсной работы. При ближайшем рассмотрении носителями компетенций по сопровождению школьников были учителя в школах. Основываясь на этом положении, в 2019 конкурсном сезоне был введен альтернативный дистанционному трек отборочного этапа — региональный конкурс, который предполагал максимальное включение учителей в сопровождение школьников при подготовке конкурсной работы.

Таким образом, за счет более глубокого изучения поведения целевой аудитории организаторами были предложены два пути «входа» в конкурс. Первый трек — дистанционный — был ориентирован на школьников с уже проявленным и осознанным интересом. Эта целевая группа представляла собой группу высокомотивированных старшеклассников, с хорошими организаторскими способностями, у которых уже был доступ к наставникам: родителям, научным коллективам, учителям. Вторым трек — региональный — был ориентирован на выявление интереса и вовлечение в конкурсную работу школьников, отличающихся стабильно высокими показателями по успеваемости, но ограниченных в доступе к наставникам.

Региональный трек был введен в конкурсном сезоне 2019 (2018–2019 учебный год). К организации региональных конкурсов были привлечены 11 площадок в регионах: Барнаул, Владивосток, Воронеж, Красноярск, Набережные Челны, Нижний Новгород, Новосибирск, Пенза, Рязань, Тольятти, Челябинск. В конкурсном сезоне 2020 года региональное представительство расширилось до 18 площадок. Площадки организовывались на базе средних образовательных школ, которые





отличались хорошими показателями в региональных рейтингах и имели соглашения о сотрудничестве с НИУ ВШЭ.

Интерес регионов в проведении конкурса объяснялся следующим:

1. развитие потенциала школьников региона;
2. статус организатора регионального конкурса;
3. наличие победителей / призеров регионального конкурса среди учащихся;
4. реализация требований ФГОС, в рамках которого индивидуальный проект является обязательной формой обучения и входит в перечень учебных предметов старшей школы.

Понимая трудоемкость проекта, оргкомитет предложил регионам сотрудничество, заложив в основу принцип автономности региональных организаторов. Принцип подкреплялся следующими обоснованиями:

Во-первых, предполагалось, что региональные организаторы могут самостоятельно решать, какие конкурсные направления выбрать для проведения: от одного до всех представленных в «меню» конкурса. Это позволяло оптимизировать трудозатраты, так как выбирались направления в соответствии с профилем школы и наличием экспертов.

Во-вторых, региональные организаторы самостоятельно решали, кого из дипломантов регионального конкурса поощрять «путевкой» на заключительный этап в Москву. Это положение было важно для мотивации учителей работать со школьниками с точки зрения достижимости результата, в данном случае призерства/победы своих подопечных.

В-третьих, региональные организаторы вправе самостоятельно решать, на какой площадке проводить конкурс, кому вручать благодарности, как продвигать конкурс. Это важно с точки зрения уникальности каждой площадки и особенностей взаимодействия с партнерами в регионах: у одних школ есть выходы на администрации города, другие взаимодействуют с региональными министерствами.

Однако итоги первых двух лет сотрудничества с регионами обозначили ряд *организационных и методических проблем*:

1. эксперты на заключительном этапе подчеркивали, что уровень работ, пришедших по региональному треку, ниже, чем уровень работ, полученных в рамках дистанционного трека;
2. конкурсные работы регионального трека не соответствовали требованиям к конкурсным работам, указанным в методических рекомендациях;
3. конкурсные работы регионального трека отклонялись экспертами из-за наличия плагиата;
4. также по итогам конкурсов больше половины работ региональных дипломантов не приняли участие в заключительном этапе.





Последний пункт был особенно болезненным для оргкомитета, так как получалось, что школьники региональных конкурсов получили наставников, подготовили конкурсную работу, стали дипломантами, но главная цель — вовлечение в конкурсную деятельность «Высшего пилотажа» по региональному треку большего числа школьников, не была достигнута. Для примера, по итогам конкурсного сезона 2019 года 463 школьника приняли участие в региональных конкурсах, из них 116 стали региональными дипломантами с правом участия в заключительном этапе, из них только 85 загрузили работы. То есть 31 школьник своим правом побороться за победу не воспользовался.

По итогам двух лет существования регионального трека в июне 2020 года оргкомитет обозначил следующие задачи на новый конкурсный сезон:

- совершенствование процедуры критериального отбора организаторов Региональных конкурсов «Высший пилотаж»;
- повышение эффективности взаимодействия Региональных организаторов и Оргкомитета Конкурса;
- повышение качества предоставляемых на заключительный этап работ;
- минимизация рисков «неучастия» в заключительном этапе рекомендованных дипломантов региональных конкурсов;
- повышение статуса регионального конкурса.

Для решения поставленных задач появилась идея проведения *курсов повышения квалификации для представителей региональных конкурсов*.

Курсы повышения квалификации для организаторов и экспертов региональных конкурсов «Высший пилотаж»

Первые курсы повышения квалификации прошли в 2020 году. В них приняли участие 66 представителей из регионов. Вход на курсы был свободным, зарегистрироваться могло любое количество представителей от региональных организаторов. Курсы проводились онлайн. Календарный план КПК совпадал с календарем конкурса, что позволяло решать как образовательные задачи КПК, так и задачи по организации и проведению конкурса.

Таблица 1. Соотнесение календаря конкурса и КПК

Календарь конкурса	Календарь КПК
До 1 октября — подготовка конкурсных документов, открытие регистрации, открытие приема работ на региональные конкурсы	Октябрь — 1 модуль
Ноябрь—январь — проведение региональных конкурсов	Ноябрь — 2 модуль
Конец апреля — заключительный этап конкурса в Москве	Апрель — 3 модуль



По итогам первого года проведения КПК были достигнуты следующие количественные показатели:

- число участников региональных конкурсов выросло на 19% (943 участника в 2021 году, 794 — в 2020 г.);
- число рекомендованных дипломантов региональных конкурсов выросло на 14% (262 участника в 2021 году, 229 — в 2020 г.);
- число загруженных региональными дипломантами работ выросло на 41% (201 участник в 2021 году, 142 — в 2020 г.);
- число участников регионального трека, принявших участие в заключительном этапе, выросло на 57% (150 участников в 2021 году, 95 — в 2020 г.);
- число призеров заключительного этапа из школьников, прошедших региональный трек, выросло почти в два раза — 94% (37 участников в 2021 году, 19 — в 2020 г.);
- число победителей заключительного этапа из школьников, прошедших региональный трек, составило 5 человек в 2021 году против 2 — в 2020 г.

По итогам анкетирования слушатели отметили следующие навыки, которые они получили в рамках КПК:

1. навыки организации конкурса Высший пилотаж: *«Пришло понимание «пробелов» в организации», «Много организационных вопросов исчезло»;*
2. навыки организации мероприятий в целом: *«Появилось понимание, как организовывать мероприятия, на примере мероприятия «Высший пилотаж»», «Получила ценный навык планирования»;*
3. обмен опытом с коллегами: *«Можно было бы сказать, что важно общение. Но хочу сказать, перед началом новой кампании в голове все восстановилось, более того, при таком детальном обсуждении вспомнила все свои плюсы и минусы, и есть время их не допустить сейчас»;*
4. навык оценки и экспертизы конкурсной работы: *«Мне стали более понятны критерии оценки и важные моменты, на которые необходимо обратить внимание при оценке работ», «Познакомилась с критериями оценивания, получила навык обсуждения, выставления оценки не по среднему, а по общему в итоге сформированному мнению примерное понимание того, как должна осуществляться работа».*

В 2021–2022 учебном году также реализуется второй цикл курсов повышения квалификации.

В итоге выстроена эффективная модель деятельности реализации курсов, которая имеет три модуля, сопряженных с графиком реализации региональных и финального конкурса «Высший пилотаж»:

1 модуль — до реализации региональных конкурсов: проработка организационных вопросов по подготовке и реализации региональных конкурсов; проработка подходов к





экспертизе исследований и проектов по заданным критериям; освоение технологии и алгоритма проверки на корректность заимствований;

2 модуль — консультативное сопровождение реализации региональных конкурсов; методические и консультативные встречи с кураторами предметных направлений конкурса;

3 модуль — участие в общественной экспертизе исследований и проектов на финале конкурса; анализ качества региональных конкурсов с учетом ключевых показателей результативности на всероссийском финале; перепроектирование нового цикла организации регионального конкурса с учетом рефлексии завершенного.

Входе реализации курсов были созданы три методические разработки, которые могут быть продуктивно использованы для подготовки и реализации любых конкурсов проектных и исследовательских работ с учетом особенностей и требований этих конкурсов:

1 — «универсальный конструктор» для организаторов регионального конкурса;

2 — алгоритм «калибровки» критериев экспертизы;

3 — «чек-листы» с ключевыми вопросами при защите исследований и проектных работ на конкурсе.

Представим данные наработки, так как они имеют, с нашей точки зрения, общеметодическую ценность, в отрыве от конкретики конкурса «Высший пилотаж».

«Универсальный конструктор» для организатора конкурса исследовательских и проектных работ

Данный «конструктор» выстроен из «блоков» (крупных элементов, по которым структурированы основные организационные вопросы для подготовки и проведения конкурсов исследовательских и проектных работ: время, место, форма, этапы проведения, люди, направления, информация, поддержка, экспертиза, коммуникация участников, награждение, связь с всероссийским конкурсом. Данные «блоки» разделены на «детали», к каждой из которых сформирован открытый набор вопросов, на которые организатору любого конкурса исследовательских и/или проектных работ необходимо иметь свой ответ. Важно, что к каждой детали организатор может добавлять дополнительные вопросы, как и сами «детали». Этот открытый «конструктор». Также он подразумевает, что не обязательно все «детали» необходимо прорабатывать. Часть их может быть выпущена при необходимости.

Представляем детализацию выработанного «Универсального конструктора».





Таблица 2. «Универсальный конструктор» организации конкурса исследовательских и проектных работ

«Детали» «блоков» «Универсального конструктора»	Какие вопросы важно учитывать?
Время	
Соответствие общему календарю конкурса	Вписывается в общий календарь Конкурса? Есть ли люфт времени для подготовки от регионального к всероссийскому конкурсу? Есть ли у участников возможность прослушать вебинары от экспертов по подготовке работы (октябрь, ноябрь)? Достаточно ли времени у участников для загрузки работ, рекомендованных к участию в заключительном этапе в Москве? ...?
Дата	Каникулы или учебные дни? Как соотносится с графиком других событий в регионе и/или в образовательной организации? Свободна ли площадка в это время? Свободны ли эксперты? ...?
Число дней	Один или два? Подряд или с перерывом? ...?
День недели	Занятость учащихся Занятость экспертов ...?
Время проведения (по часам)	Нужны ли перекусы, обед? Несовпадение с другими событиями у всех позиций? участников? Утомляемость участников? ...?
Расписание (план дня)	Необходимость и достаточность времени на каждый элемент программы? В какой последовательности? Соотношение времени работы секций с числом участников? Соотношение времени работы секций со спецификой направления? ...?
Место	
Площадка	Проводящей организации? Открытая площадка города? Статусная площадка города? Площадка, заинтересованная в привлечении учащихся регионов? Несколько площадок в связке с направлениями? ...?
Число и масштаб аудиторий	Сколько и какие элементы программы? Количество направлений? Число участников? Формат проведения? ...?



«Детали» «блоков» «Универсального конструктора»	Какие вопросы важно учитывать?
Необходимое оборудование	Формат проведения? Оборудованы ли аудитории? Нужно ли техническое сопровождение? Есть ли устойчивая связь у всех участников (если дистанционное участие)? ...?
Организация пространства	Формат проведения? Рассадка и форматы коммуникации? Кто в аудитории главный (участники или эксперты)? Наличие мест для слушателей? Как реализуется визуальная организация пространства (афиша конкурса, ролл-ап или пресс-вол)? ...?
Форма проведения	
Заочная (подача текста)	Какие требования к подаче по формату? Как это связано с форматом и способом организации экспертизы? Как подаются тексты и кому они доступны? Как с ними работает эксперт? ...?
Дистанционная (доклад в онлайн-формате)	Что теряем, а что приобретаем при таком формате? На какой платформе? Какие инструкции важно продумать и разослать для участников и экспертов для работы в этом формате? Насколько это открыто для слушателей? ...?
Очная – стендовая	Есть ли пространство для ее проведения? Как будут размещаться постеры? Как будет организована в пространстве экспертиза? Как будет организована коммуникация между участниками? ...?
Очная – устные доклады	Как организовано пространство? Каков регламент по времени? Кто ведет? Когда и как сбрасываются презентации? Кто может задавать вопрос и в каком порядке? ...?
Сочетание разных форм проведения	Какие формы проведения выбраны? Как они друг с другом сочетаются? Какие задачи решает каждая из форм, а какие их сочетание? Как они разведены в пространстве и времени? ...?
Этапы проведения	
Информирование о конкурсе	Где и как размещена информация о конкурсе? Как ее получает целевая аудитория (и кто это – целевая аудитория)? Кто, как и где делает афишу, рассылки, объявления? Есть ли задача увеличения числа участников? Если ли задача увеличения качества работ? ...?



«Детали» «блоков» «Универсального конструктора»	Какие вопросы важно учитывать?
Подача работы	Какие данные необходимы для регистрации? В какой форме происходит регистрация? Насколько это удобно участникам? Насколько удобно с базой потом работать организаторам? Кто подает работу (организация / руководитель / участник)? Есть ли предварительный отбор до подачи на конкурс? ...?
Проверка на корректность заимствования	Кто проверяет корректность заимствования? Как это организовано и с помощью какой программы? При каком проценте заимствования, указанном программой, работа проходит качественный анализ корректности? Происходит ли не только количественный, но и качественный анализ корректности заимствования? Что происходит, если выявляется плагиат? ...?
Отбор по итогам заочной экспертизы работ	Есть ли какой-то барьер и как он определяется? Число экспертов? Независимость экспертов? Квалификация экспертов? Кто принимает окончательное решение? ...?
Формирование программы очного этапа	Соотнесение числа участников в направлениях? Соотношение форм проведения конкурса? Сочетания конкурса с другими событиями и форматами работы? Сроки и способы информирования о приглашении? Открытость информации о конкурсе? ...?
Проведение очного этапа	Открытость мероприятия? Работа с экспертами? Работа с участниками? Где могут участвовать и какие права имеют научные руководители? Допуск слушателей и их формат участия? ...?
Выбор работ для рекомендации на всероссийский конкурс	Нужно ли выбирать квоту или держать планку уровня? Как выбрать между сопоставимыми работами одну? Как и кто решает конфликтные вопросы? Как учитывать возможность участия на всероссийском конкурсе? ...?
Подача работ на всероссийский конкурс	Информированы ли авторы рекомендованных работ о необходимости загрузки на сайт конкурса? Кто контролирует загрузку рекомендованных работ? Кто непосредственно контактирует с Всероссийским конкурсом? В какой мере вписывается подача в установленные дедлайны всероссийского конкурса? ...?



«Детали» «блоков» «Универсального конструктора»	Какие вопросы важно учитывать?
Подготовка к участию и сопровождение участников на всероссийский конкурс	Осуществляется ли дополнительная подготовка к всероссийскому конкурсу? Получает ли автор рекомендованных работ методические рекомендации от экспертов? Есть ли запрос на консультирование с экспертами всероссийского конкурса до его проведения? Как осуществляется организационное сопровождение участия во всероссийском конкурсе? ...?
Люди	
Участники	Какие классы? Какие школы/образовательные организации? Какие населенные пункты, районы, регионы? Каков их интерес? ...?
Эксперты	Откуда и как приглашаются? По каким критериям подбираются? Есть ли специальная подготовка? Каков их интерес? ...?
Научные руководители	Как осуществляется взаимодействие с ними? Есть ли отдельная работа с ними до и после конкурса? Какое место и формат участия их во время конкурса? ...?
Организаторы	Как формируется команда и из кого? Какие роли и как распределяются в команде? Каков их интерес? ...?
Почетные гости	Кого зовем и зачем? Какое их место и время участия? Как это используется для развития конкурса? Каков их интерес? ...?
Слушатели (учащиеся)	Командами? Индивидуально? Какие классы? Как взаимодействуют друг с другом? Каков их интерес? ...?
Волонтеры	Для чего нужны? Откуда звать? Сколько и каких нужно? Каков их интерес? ...?



«Детали» «блоков» «Универсального конструктора»	Какие вопросы важно учитывать?
Родители	Нужно ли с ними взаимодействовать — когда и как? Присутствуют ли на конкурсе и какое их место? Каков их интерес? ...?
Кто еще?	...? ...? Каков их интерес?
Направления	
Полный охват направлений для региональных конкурсов	Будут ли работы на все направления в достаточном количестве и качестве? Хватит ли научных руководителей на все направления? Хватит ли экспертов на все направления? ...?
Выбор нескольких из перечня всероссийского конкурса	Какие направления выбираются? Почему именно они? Каков прогноз по числу и качеству работ на каждое из направлений? Будет ли цель расширять перечень этих направлений? Достаточно ли квалифицированных экспертов на каждое из направлений? ...?
Выбор одного направления из перечня всероссийского конкурса	Какого именно? Почему именно его? Будет ли цель расширять перечень направлений? Каков прогноз по числу и качеству работ на это направление? Достаточно ли квалифицированных экспертов на это направление? ...?
Формирование направлений на основе заявок в соответствии с направлениями всероссийского конкурса	Насколько при этом алгоритме вписываемся в общий календарь конкурса? Какова технология формирования направлений из состава заявок (кто и как это делает)? Как будет формироваться состав экспертов? ...?
Информация	
Регламент	Какие документы обязательно должны быть? Кто пишет и кто утверждает Регламент о региональном Конкурсе? Как он соотносится с Положением о Всероссийском конкурсе? Есть ли сайт, на котором размещены все официальные документы о региональном конкурсе? ...?
Продвижение	Как, кто и когда получает информацию о конкурсе? Где, как и кому можно увидеть информацию о конкурсе? Какая информация о конкурсе необходима, чтобы в нем принять участие? Нужна ли какая-то отдельная стратегия работы по направлению PR для конкурса? Используется ли стилевое оформление всероссийского конкурса в региональном конкурсе? ...?



«Детали» «блоков» «Универсального конструктора»	Какие вопросы важно учитывать?
Коммуникация с участниками	Через какие платформы и средства осуществляется коммуникация участниками и организаторами конкурса? Как (с помощью каких каналов) осуществляется коммуникация между организаторами и экспертами? Какие еще важны каналы коммуникации? ...?
Информирование о результатах	Где и когда публикуется официальная информация об итогах конкурса? Где и как освещается информация о результатах конкурса? Кому эта информация адресована? ...?
Поддержка	
Административная поддержка	От кого она нужна? Какая нужна? Для чего она нужна? Как ее получить? ...?
Образовательные, научные и иные организации	Какие организации выступают основными организаторами конкурса? Как осуществляется между ними взаимодействие? Взаимодействие с какими еще организациями важно? Для чего это нужно? Как осуществить взаимодействие с той или иной организацией? ...?
Спонсоры	Нужны ли и какие? Для чего они нужны? Каков их интерес? Кто и как их привлекает? ...?
Информационные партнеры	Кто выступает информационным партнером? Кто еще мог бы им стать? Как их привлечь? Какой у них может быть интерес? ...?
Экспертные сообщества	Есть ли в регионе сложившиеся экспертные (профессиональные) сообщества? Есть ли с ними сотрудничество? Как можно привлечь эти сообщества к сотрудничеству? ...?
Иная...	...? ...?
Экспертиза	
Состав экспертов	Кто формирует? Что является критерием для включения в эксперты? Есть ли процедура самовыдвижения в эксперты? Если ли различие профессиональной и общественной экспертизы? Известен ли состав экспертов (публичность состава)? ...?



«Детали» «блоков» «Универсального конструктора»	Какие вопросы важно учитывать?
Процедура экспертизы	Как организована? Кто организует? Каков регламент? Как обеспечивается профессионализма? Как обеспечивается независимость? Сколько экспертов на одну работу? ...?
Критерии экспертизы	Как они соотносятся с критериями Всероссийского конкурса? Насколько они известны участникам? Насколько (кем и когда) на них обращается внимание участников? Есть ли работа по согласованию их трактовки экспертами? ...?
Способы подведе- ния результатов экспертизы	Кто и как в ней участвует? Как она реализована (средний балл, рейтинг, обсуждение)? Какие факторы учитываются при подведении итогов? ...?
Формы обрат- ной связи для участников	Предусмотрено ли получение обратной связи участниками? Если да, то в какой форме и насколько детально? Есть ли возможность для коммуникации участников и экспертов после подведения итогов? ...?
Коммуникация участников	
Коммуникация в конкурсной процедуре	Есть такая коммуникация или она отсутствует? Участники могут слушать друг друга? Участники могут задавать вопросы друг другу? Есть ли право первенства вопросов к другим участникам? Есть ли формат взаимной экспертизы участников? ...?
Дополнительные форматы коммуни- кации и мероприя- тия для участников	Есть ли специальные форматы, организующие коммуникацию для участников? Какие дополнительные мероприятия проходят в рамках конкурса для участников? Какие задачи эти форматы реализуют и как? ...?
Награждение	
Система дипломов/ грамот	Есть ли иерархия наград? Для чего она нужна? Какие типы дипломов/грамот есть? Есть ли индивидуальная формулировка каждому участнику? Есть ли особый формат данных бумаг? ...?
Награды	Как проходит процедура награждения? Каково ее значение именно в этом формате? Используется ли доступ к ресурсам как награда? Есть ли материальные призы при награждении и как они обеспечиваются? ...?



«Детали» «блоков» «Универсального конструктора»	Какие вопросы важно учитывать?
Иное...	...? ...?
Связь с всероссийским конкурсом	
Делегирование	Кого из дипломантов рекомендовать на заключительный этап? Нужно ли увеличивать число делегатов и каким образом? Как учитывается возможность делегата поехать на Всероссийский конкурс? ...?
Сопровождение между региональным и всероссийским конкурсом	Нужны ли консультирование и доработка рекомендованных работ? Если нужна, то кто и как это осуществляет? Как учитываются форматы Всероссийского конкурса при подготовке и сопровождении к нему при работе с делегатами? ...?
Сопровождение на всероссийском конкурсе	Кто сопровождает делегатов на всероссийский конкурс? Как это организовано? Какие задачи реализует сопровождающий при участии на всероссийском конкурсе? Отслеживаете ли вы результаты выступления на всероссийском конкурсе своих участников? Как опыт участия на всероссийском конкурсе потом влияет на развитие регионального конкурса? ...?

¹ Впервые в определенной модификации описанный алгоритм был применен при отработке критериев экспертизы А. С. Обуховым с экспертами Всероссийского конкурса исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я — исследователь» в 2019 году в Сочи [Савенков, Обухов 2018].

² Данные аспекты отражены в ряде публикаций [Леонтович 2018а; Леонтович 2018б].

«Калибровки» критериев экспертизы¹

Вводный этап

Презентация: различие оценивания и экспертизы. Задачи экспертизы и форматы их реализации. Квалификация эксперта и способ ее развития. Проект и исследование: различие жанра и критериев экспертизы². Постановка задачи на практическую работу.

Отработка критериев экспертизы на заочном этапе (работа с текстами)

Участники делятся на четыре больших группы (по направлениям).

Каждая большая группа в случайном порядке делится на малые группы по 4–5 человек (минимум 3). Внутри направления важно иметь минимум 3 группы.

По каждому направлению выбираются примеры текстов конкурсных работ с соответствующими критериями экспертизы. Возможны варианты: а) два текста (1 — проект, 1 — исследование); б) от одного до трех текстов одного жанра (только проект или только исследование).



Подбор текстов и логика их выбора по числу: если текстов несколько, то важно, чтобы они были разного уровня — те, что точно прошли бы в финал, спорные и те, что точно не прошли. Если текст 1, то лучше, чтоб он был неоднозначным в оценке.

Этапы работы:

1 — направление разделяется на группы по числу участников около 5 человек (в пределах от 3 до 5). Если в направлении есть и исследования, и проекты, то четным залам даются работы одного жанра; нечетным — другого. И к ним предлагаются соответствующие критерии. Если в направлении один жанр — всем дается по 1 работе и критерии по направлению.

При онлайн-формате работы удобно использовать в виде гугл-формы оценочные бланки по критериям направления.

Сначала каждый участник смотрит работу и оценивает ее в баллах по критериям (от 20 до 30 минут — зависит от объема текста на чтение и экспертизу работы).

Вариант 1 — всем группам дается одна и та же работа.

Вариант 2 — каждой группе дается своя работа.

2 — внутри группы, после того как каждый проставит баллы, важно, чтобы все участники увидели баллы друг друга. В группе обсуждаются баллы, внимательно соотносятся критерии и текст работы при спорных моментах (несовпадении оценок внутри группы). Группа должна в итоге заполнить общий оценочный лист (отдельная графа в бланке), договорившись по всем критериям и оценкам. Важно, чтобы не голосованием и не средним арифметическим, а обсуждением, принятием консенсусом (от 20 до 30 минут).

3 — все группы объединяются внутри направления. От группы представляется оценка работы по критериям, которая соотносится с «эталонной» от куратора направления. Куратор комментирует — почему он поддерживает или дает свою оценку работы по тому или иному критерию (от 20 до 30 минут).

Если пошли по варианту 1 — то также до обсуждения создается общее поле оценок от всех групп по каждому критерию общей работы и это становится предметом обсуждения (совпадения или нет в оценках у разных групп и на основании чего те или иные группы дали оценку).

Если пошли по варианту 2 — то тут куратору придется, пожалуй, больше комментировать обоснованность оценки при экспертизе работы с соотносением сути работы (так как работы участники прочтут разные).

4 — участники со всех направлений встречаются вместе и от каждого направления куратор дает краткое резюме, к чему пришли участники, какие затруднения при калибровке критериев были видны, что важно учитывать при согласовании оценок, на что опираться особенно в их направлении (по 5 минут на направление, всего 20 минут).





Отработка критериев экспертизы на очном этапе (устный доклад)

1 — просмотр видеозаписи одного доклада (выбирается пример из направления, которое наиболее востребовано участниками курсов или которое минимально связано с их профессиональной направленностью, например, такие мультидисциплинарные направления, как урбанистика, медиа или культурология) — просматривается вместе видеозапись доклада, вопросов к докладчику и обсуждения доклада. При просмотре каждый участник индивидуально проставляет баллы по критериям очной части конкурса в соответствии с направлением и жанром работы на видеозаписи. Критерии (бланк) определяются в соответствии с выбранным докладом.

Помимо этого важно, чтобы участники записали, какие вопросы было бы целесообразно задать докладчику (кроме тех, что были заданы), чтобы было основание для оценки по критериям экспертизы (до 20 минут).

2 — участники расходятся по малым группам (5–7 человек) и сопоставляют свои оценки, при сопоставлении обсуждают каждый критерий. Важно, чтобы итог определялся не большинством голосов, не средним баллом, а через достижение консенсуса. Составляют список важных вопросов для докладчика (до 20 минут).

3 — все участники возвращаются в общий зал. На экран выводится таблица с результатами экспертизы по критериям по группам. Обсуждаются только те критерии, по которым высокий разброс в баллах. Группы аргументируют свое мнение.

Затем обсуждаются перечни вопросов (20 минут).

4 — общий итог по опыту калибровки экспертизы: на что важно обращать внимание при прочтении и применении критериев экспертизы. Какого типа вопросы важно задавать после доклада участнику конкурса (до 20 минут).



Важно, чтобы описанный алгоритм отработки критериев экспертизы проходил последовательно по этапам 1 — индивидуально; 2 — в малой группе; 3 — все вместе. Именно на различии в оценках и выстраивается продуктивная дискуссия по калибровке критериев, вырабатываются согласованные подходы к экспертизе, трактовки и понимание заданных критериев.

Также отметим, что важным результатом такой работы на КПК по «Высшему пилотажу» стала доработка и корректировка самих критериев экспертизы в нескольких направлениях конкурса.



«Чек-листы» с ключевыми вопросами к авторам исследовательских и проектных работ

Представленные «чек-листы» выработаны совместно с участниками курсов повышения квалификации по «Высшему пилотажу» при отработке критериев экспертизы. Данные листы избыточны. Они включают множество вопросов, ответы на которые, при грамотном составлении доклада о результатах исследования или проекта, должны прозвучать, собственно, в самом докладе. В этом контексте данные «чек-листы» могут использоваться экспертами как в ходе сессии докладов на конкурсе, так и при подготовке к докладам самими участниками. **WPA**

Чек-лист вопросов в помощь эксперту и участнику. Жанр работы «Исследование»

Критерии экспертизы	Примерные формулировки вопросов
Замысел	
Тема исследования	Почему выбрана именно эта тема?
	Как трактуются ключевые понятия, вынесенные в тему исследования?
	В какой мере содержание раскрывает сформулированную тему?
	В чем оригинальность исследования?
	Чем объясняется выбор темы?
Проблема исследования	Какая проблема решается в исследовании?
	Как была выявлена данная проблема?
	Поставленная проблема затрагивает какую-то определенную социальную группу или общество в целом?
Теоретическая рамка исследования	На какие теоретические исследования вы опирались в своей работе?
	Знакомы ли вы с подобными исследованиями, аналогами данной темы/проблемы?
	Что из анализа литературы по проблеме для вас было наиболее значимо?
	Соответствуют ли использованные теории проблеме и методам исследования?
	Насколько используемые теории (если их несколько) непротиворечивы и соотносятся друг с другом?
	Рассматривались ли зарубежные подходы к исследованию изучаемой проблемы?
Исследовательские вопросы	Какие исследовательские вопросы были поставлены?
	Как происходило возникновение данных вопросов?
	Чем определялась формулировка исследовательских вопросов?



Критерии экспертизы	Примерные формулировки вопросов
Цель и задачи исследования	Какова цель исследования?
	Как задачи соотносятся друг с другом и целью исследования?
	Как задачи решаются (способы и методы их решения)?
Объект и предмет исследования	Как обозначены предмет и объект исследования?
	Было ли сложно определить объект и предмет исследования?
Гипотеза	В чем состоит гипотеза вашего исследования?
	Соответствие гипотезы поставленным цели и задачам?
	Насколько предложенные методы исследования позволяют подтвердить/опровергнуть выдвинутую гипотезу?
Реализация	
Методы	Какие методы исследования вами использованы? Почему именно эти?
	В какой мере методы отвечают на поставленные исследовательские вопросы / решают сформулированную гипотезу?
	Если методов несколько, как выстроена взаимодополняемость методов исследования (как они соотносятся друг с другом)?
	Какие ограничения есть у используемых методов?
Ресурсы и планирование	Какие ресурсы использовались для проведения исследования?
	Какие этапы были у исследования?
	Как планировалось время реализации исследования?
	Имеет ли значимость последовательность сбора данных?
	Какова самостоятельность вашего исследования? Кто и как оказывал помощь в его реализации?
Теоретическая основа исследования	Как выстраивался теоретический анализ в исследовании?
	Какие ключевые понятия в вашем исследовании?
	Почему Вы выбрали именно такую трактовку ключевых понятий?
	Как определялась теоретическая рамка исследования?
	Как выбирались источники? Какие базы источников использовались?
	Как выбранный теоретический подход помогает Вам решить поставленные задачи?
	Рассматривалась ли история исследований изучаемой проблемы?
	Выявлены ли различия в подходах к изучаемой проблеме в разных теоретических источниках?
	Анализировались ли публикации последних лет по проблеме?
	Использовались ли иностранные источники при обзоре литературы по проблеме?



Критерии экспертизы	Примерные формулировки вопросов
Данные и их обработка	Как фиксировались данные?
	Как систематизировались данные?
	Как обрабатывались данные?
	Какие методы анализа применялись?
	Какова погрешность ваших исследований/измерений?
	Какова граница возможностей использованных методов?
	Как можно обосновать корректность выбранных методов анализа/обработки данных?
Результаты	Как можно доказать достоверность результатов?
	Насколько выборка/материалы репрезентативны?
	В какой мере результаты исследования отвечают на проблему и поставленные исследовательские вопросы?
Выводы	К каким новым выводам вы пришли?
	Есть ли неожиданные результаты в вашем исследовании?
	Каковы границы выводов для их применения?
	Носят ли выводы локальный характер или могут быть экстраполированы на более широкие материалы/выборки/ситуации?
	Отвечают ли выводы на задачи исследования и как они связаны с проблемой и гипотезой?
	Каковы основания по каждому выводу (из каких результатов они вытекают)?
Рефлексия	
Реализация замысла	Как вы оцените сами, получилось ли реализовать задуманное исследование в полной мере?
	В какой мере представление исследования отражает все этапы и полноту содержания исследования?
	Какие исследовательские вопросы оказались нерешенными?
	Как ваше исследование повлияет/повлияло на решение проблемы?
Самооценка процесса и результата	С какими трудностями вы сталкивались?
	Какие идеи были сформулированы лично Вами?
	Как данное исследование повлияло на вас?
	Есть ли (возможна ли) практическая польза исследования?
	Найдут ли результаты исследования практическое применение?
Перспективы	Какие новые исследовательские вопросы появились в ходе исследования?
	Собираетесь ли вы продолжить исследование? Как?
	Какие цели вы в дальнейшем для себя ставите?

**Чек-лист вопросов в помощь эксперту и участнику.
Жанр работы «Проект»**

Критерии экспертизы	Формулировки ориентировочных вопросов
Замысел	
Актуальность	Что стало причиной замысла проекта?
	Как проблема была выявлена (осознана)?
	Какие есть варианты решения проблемы? Изучалось ли это до предложения своего решения?
	Насколько актуален данный проект для вашего региона (конкретного сообщества)? На основании чего это стало понятно?
Цель проекта, образ результата	На решение какой проблемы направлен проект?
	Что определяется результатом проекта? Каков изначальный замысел (образ результата)?
	Как представляется конечный результат (продукт) реализации проекта? Как этот образ зафиксирован?
	Зачем (для чего?) нужен результат проекта?
Целевая группа (адресат, заказчик)	Для кого разработан проект?
	Кому предназначен проект (кто его адресат)?
	Почему выбрана именно эта целевая группа?
	Кому еще проект может быть интересен?
	Есть ли заказчик у данного проекта? Как выстраивалась работа с заказчиком? Как происходило уточнение образа результата с заказчиком?
Новизна, оригинальность	Как понять, что проект новый?
	Сравнивался ли этот проект с аналогами? К каким выводам пришли, сравнивая свой проект с другими?
	Чем Ваш проект отличается от уже существующих? Почему Ваш вариант лучше? Как это можно понять?
Исследовательская база проекта	На каких данных, источниках основываются представления о новизне, актуальности и значимости проекта?
	Проводилось ли предпроектное исследование? Какими методами? Какие получились результаты и как они определили содержание реализованного проекта?
Ресурсы	Как проводилась оценка имеющихся ресурсов?
	Как выделялись дефициты в ресурсах и как происходил поиск необходимых ресурсов?
Способ решения	Какие способы (инструменты, методы) предложены для реализации замысла проекта? Почему именно они?
	Насколько и как обоснованы методы (способы) решения (достижения результата)?
Выгода	Что может определяться как выгода от проекта (экономическая, социальная, иная)?
	Имеет ли смысл говорить об экономической выгоде?
	Насколько проект экономически рентабелен?



Критерии экспертизы	Формулировки ориентировочных вопросов
Оценка рисков	Каковы риски реализации проекта?
	Как риски можно оценить?
Реализация	
Этапы реализации	Какие были этапы реализации проекта? В чем их особенность?
	Насколько последовательны проработанные этапы (в каждом этапе поставлены цель, задачи, ожидаемые результаты)?
	Насколько логично они следуют друг за другом?
Анализ промежуточных результатов	Проводилось ли подведение итогов по каждому этапу реализации проекта?
	Что выступало показателями (признаками) полноты реализации каждого этапа?
План и ход реализации	Разработан ли план-график реализации проекта?
	Насколько реализация соответствует план-графику?
Сроки реализации	Как определялись сроки реализации проекта?
	Были ли они определены изначально?
	Уточнялись ли (менялись ли) они по ходу реализации?
Ресурсы проекта	Какие организационные, технические и материальные, социальные и иные ресурсы использовались?
	Насколько ресурсы использовались рационально?
	Можно ли оценить КПД использования ресурсов?
Путь решения	Все ли пути реализации проекта рассмотрены, изучены?
	Найден ли оптимальный путь реализации проекта? Насколько этот путь эффективен? Как это можно оценить?
	Можно ли было реализовать проект более простым путем?
Методы реализации	Как применялись выбранные методы реализации проекта?
	Происходило ли отслеживание эффективности применения выбранных методов по ходу реализации проекта?
	Менялись ли методы реализации проекта по ходу? Почему?
Полнота информации для реализации проекта	Какими источниками в работе пользовались?
	Почему именно эти авторы/научные школы?
	Как соотносится Ваш проект с общеизвестными точками зрения?
	Насколько Вы владеете терминологией, используемой в проекте?
	Какие ключевые слова и понятия проекта?
Качество выполнения	Какие методы, материалы, инструменты, ресурсы применялись для достижения цели?
	Насколько они обоснованы, адекватны и необходимы?
	Как оценить качество их применения?
Социальная значимость	Насколько этично, экологично, уместно и т.п. решение проблемы?
	Можно ли расширить границы проекта?



Критерии экспертизы	Формулировки ориентировочных вопросов
Рефлексия	
Согласование целей и результатов	В какой мере согласованы цели и результаты?
	Насколько полученный результат совпадает с изначально намеченным образом результата?
Решение задач	Решены ли поставленные задачи?
	Помогло ли данное решение получить нужный результат?
	Помогал ли кто-то в реализации проекта и насколько охотно они шли навстречу?
Оценка качества	Все ли удалось реализовать?
	Что получилось и не получилось в проекте и почему?
	Что получилось оптимально?
	Что могло бы быть лучше? И как?
	Есть ли проблемные точки проекта?
Представление	Все ли формальные требования к представлению проекта учтены?
	Соответствует ли оформление проекта требованиям конкурса?
	Насколько полно презентация отражает суть проекта?
	Насколько докладчик владеет презентационными навыками?
Удовлетворение	Есть ли удовлетворение от реализации проекта?
	Что было наиболее увлекательно при реализации проекта?
	Что было сложнее всего? А что проще всего?
Социальная значимость	Насколько этично, экологично, уместно и т.п. решение проблемы?
	Можно ли расширить границы востребованности проекта?
	Какие социальные эффекты есть у проекта?
Практическая значимость	Получается ли этому проекту решить какую-то проблему?
	Какова польза и для кого получена от проекта? Как оценить полезность?
	Насколько надежно решение проблемы?
Оптимизация ресурсов	Чувствуете ли вы необходимость привлечения еще каких-то ресурсов или людей?
	Возможны ли варианты удешевления или/и упрощения проекта или получения продукта?
Перспективы	Какие перспективы работы над данным проектом?
	В какой мере и кем может быть в дальнейшем востребован проект?

Литература:

Леонтович 2018а — Леонтович А. В. Подходы к оценке и экспертизе ученической исследовательской или проектной работы // Исследователь/Researcher. 2018. № 3–4. С. 118–122.

Леонтович 2018б — Леонтович А. В. Экспертная система Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ имени В. И. Вернадского // Исследователь/Researcher. 2018. № 3–4. С. 123–129.

Савенков, Обухов 2018 — Савенков А. И., Обухов А. С. Методические рекомендации по подготовке и проведению Всероссийского конкурса исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я — исследователь!» // Исследователь/Researcher. 2018. № 3–4. С. 177–214.



Развитие исследовательских способностей в игре: умение дать определение понятию

The development of research skills in a play: the ability to find a definition to a term

Аннотация. Мы продолжаем публикацию серии статей по развитию исследовательских способностей в игре. Данные игры направлены на развитие универсальных способностей, которые значимы в жизни в целом и для усиления личностного потенциала детей и подростков в реализации исследовательской деятельности. Авторы статьи передают свой многолетний опыт работы с детьми дошкольного возраста, младшими школьниками, а также подростками и старшеклассниками в исследовательских группах и экспедициях. В пятой статье представлены игры на развитие умения давать определение понятию — значимой способности в развитии понятийного мышления, без которого трудно адекватно реализовать исследовательскую деятельность в любой предметной области. В статье даны комментарии как предлагаемые игры могут применяться в работе с детьми с учетом их возраста.

Ключевые слова: игра, исследовательские способности, учение дать определение понятию

Abstract. This paper is to continue our series of articles on developing research skills through games. These games are aimed at developing the universal abilities that are significant in life in general and to enhance the personal potential of children and adolescents in the implementation of research activities. The authors of the article share their many years of experience working with preschool children, primary school children, as well as adolescents and high school students in research groups and on expeditions. The fifth article presents games aimed at the development of the ability to give a definition to a term — a significant ability in the development of conceptual thinking, without which it is difficult to adequately implement research activities in any subject area. The article provides comments on how the proposed games can be applied in working with children, considering their age.

Keywords: game, research ability, teaching to define the term



Обухов
Алексей Сергеевич,

кандидат психологических наук, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ, главный редактор журнала «Исследователь/Researcher», научный руководитель исследовательского центра «Точка варения» Колледжа «26 КАДР», г. Москва
e-mail: ao@redu.ru



Комарова
Наталья Михайловна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, г. Москва
e-mail: h_m@inbox.ru

**Кондратьева
Нина Леонидовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, г. Москва

e-mail: ninakond@mail.ru

Мы продолжаем серию статей по развитию отдельных исследовательских способностей в игре [Обухов и др. 2020а, 2020б, 2020в, 2021]. В данной статье мы приведем примеры игры и различных способов игрового взаимодействия взрослого с детьми, которые могут способствовать развитию умения давать определение понятиям.

Еще Л. С. Выготский отмечал, что становление понятийного мышления — это суть кризиса созревания в подростковом возрасте. «Развитие процессов, приводящих впоследствии к образованию понятий, уходит своими корнями глубоко в детство, но только в переходном возрасте вызревают, складываются и развиваются те интеллектуальные функции, которые в своеобразном сочетании образуют психологическую основу процесса образования понятий. Только при превращении ребенка в подростка становится возможным решительный переход в область мышления в понятиях» [Выготский 1999, с. 120–121]. При этом его ученики и последователи Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, создавшие систему развивающего обучения, экспериментально доказали, что если выстроить последовательную практику освоения понятий, работая с детьми в их «зоне ближайшего развития», то еще в младшем школьном возрасте можно сформировать способность к понятийному мышлению [Давыдов 1996]. В любом случае, стоит обратить внимание на идею Л. С. Выготского, что образование понятий «уходит корнями в глубокое детство». То есть способность дать определение понятию, использовать понятие уместно, соотнести явление, свойство, объект с обобщенным понятием — это то, чему ребенок может учиться в процессе освоения и развития речи.

Один из эффективных способов развития умения давать определение понятию и уместно использовать, применять понятия — различные игры, в которых это умение стимулируется.

Так, для формирования способности давать определение понятию у **детей дошкольного возраста** начальным этапом может выступать воспитание у них умения описывать предмет, уточнять его специфические характеристики и выделять существенные признаки. Этому способствуют разнообразные игры. Приведем примеры некоторых из них.

«**Вошебный мешочек**». Для игры используется мягкий тканевый мешок с затягивающимся верхом. Можно использовать ткань яркой расцветки для привлечения внимания детей.

Ход игры. В мешок кладутся различные предметы, знакомые детям. Каждому ребенку по очереди предлагается опустить руку в мешок. Ребенок нащупывает какой-то предмет и описывает его (из какого материала, какой формы, какого размера и т. д.). Если ребенок затрудняется в описании, то на начальном этапе взрослый может помогать ему, задавая наводящие вопросы: какой он? круглый? большой? гладкий? и т.п. После описания ребенок делает свое заключение, что это за предмет, называет





и вытаскивает его из мешка. Сравнивается предположение и итоговый результат.

«*Что попало к нам в роток, что попало на зубок?*» В игре используются разнообразные овощи и фрукты. При проведении игры важно учитывать отсутствие пищевой аллергии у детей.

Ход игры. К одному из детей обращаются с просьбой «Открой рот, закрой глаза». После этого ему в рот кладут ломтик еды. Затем спрашивают, что это — овощ или фрукт? Какой он? Ребенок называет, к примеру, овощ. Он сочный, хрустящий, вкусный. Делает свое заключение — это огурец. Подтверждается правильность отгадки или выражается несогласие в случае ошибки. В данной игре важно обучать детей уметь выделять как можно больше специфических признаков того или иного овоща или фрукта, а также разнообразие своих вкусовых ощущений.

«*Собери бусы*». Для игры потребуются геометрические фигуры из картона, фанеры или другого материала различного цвета (красного, синего, коричневого и т. д.) и разного размера (маленького, среднего, большого) с отверстиями для нанизывания на шнурок. Полоски бумаги со схемами. Схема содержит 10–12 позиций из чередующихся форм, различающихся по величине и цвету.

Ход игры. Играют в парах. Игроки садятся с противоположных сторон стола, напротив друг друга. Между ними устанавливается перегородка. У одного игрока геометрические фигуры разной величины и цвета, а также шнурок, у другого — схема. Игрок, опираясь на рисунок, говорит другому последовательность операций — какую фигуру за какой следует размещать на шнурке. После выполнения задания проверяется его правильность — сопоставляется порядок расположения фигурок на шнурке и на схеме.

«*Многозначные слова*». Целью игры является назвать как можно больше предметов, обладающих определенным признаком. Важно ориентироваться на высказывания партнера, дополнять новую информацию к уже известной.

Ход игры. Игрокам задаются определенные вопросы. «Покажите мне вспомнить, у кого или у чего есть ручки?» Ведущий фиксирует ответы детей. За каждый правильный ответ ребенок получает фишку. После того, как ответы исчерпаны, взрослый объединяет фишки детей, показывая весь объем сказанных слов. Возможные варианты вопросов: «Какие иголки вы знаете?» (швейная игла, иголки ежа, иглы елки, сосны и т. д.). «У чего или у кого есть ножки?» (стола, стула, гриба и т. д.). «У кого или чего бывает хвост?» (поезда, очереди, собаки, коровы и т. д.).

«*Подбор определений*». Целью игры является подобрать к слову как можно больше определений. Важно ориентироваться на высказывания партнера, дополнять новую информацию

Alexey Obukhov,

Ph.D. in Psychology,
Leading Expert of the A. A. Pinsky Center for General and Continuing Education, Institute of Education, National Research University 'Higher School of Economics', Editor-in-Chief of the 'Researcher' journal, Scientific Director of the 'Tochka Varenia' Research Center, '26 KADR' College, Moscow

Natalya Komarova,

PhD in Psychology,
Associate Professor at the Department of Psychological Anthropology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow

Nina Kondratyeva,

Associate Professor at the Department of Psychological Anthropology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow



к уже известной. Подбирается ряд картинок (яблоко, груша, лиса, ежик и т. д.).

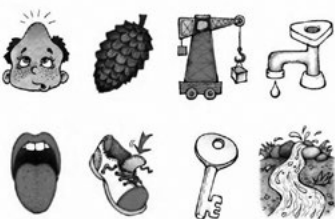
Ход игры. Ведущий демонстрирует какую-то из картинок, например, яблока. Яблоко, какое оно? Дети подбирают слова (красное, круглое, румяное, сочное, душистое, спелое, большое, наливное). Ежик... (колючий, запасливый, пугливый, проворный, маленький, ушастый). Воспитатель задает наводящие вопросы в случае затруднения у детей (Как сказать о ежике, чтобы было понятно, что его тело покрыто иголками? Когда запасает съестные припасы? боится лисы? быстро бега-ет? у него большие ушки? и т. д.). За каждый правильный ответ ребенок получает фишку. После того, как ответы исчерпаны, взрослый объединяет фишки детей, показывая весь объем ска-занных слов.

В понятии находят отражение не все, а лишь основные, существенные признаки определяемых предметов. В науке, изучающей эти процессы, — логике, существует множество правил относительно того, как давать определения понятиям. Естественно, что дошкольникам большинство из них недоступно и не нужно, но это вовсе не означает, что пропедевтическая работа в данном направлении не должна вестись, как раз на-против — она необходима. Ребенок, у которого сформированы азы этих умений в раннем возрасте, легче и естественней будет выполнять эти сложные логические операции в дальнейшем, что обязательно скажется не только на его обучаемости, но и на культуре его мышления в целом.

Важным элементом в процессе обучения детей *умению делать обобщение и формулировать понятия* является переход от способности описания конкретных предметов к абстрагиро-ванию, выстраиванию логических цепочек и обоснованию умозаключений.

Вариантом такой подготовки может быть освоение деть-ми различных способов *составления собственных загадок*. Тра-диционно работа с детьми строится на отгадывании загадок. Наблюдения показывают, что отгадывание происходит у смет-ливых дошкольников как бы само собой на уровне спонтанно-го озарения или путем перебора вариантов. При этом большая часть детей являются пассивными наблюдателями. Верный от-вет сообразительного ребенка на конкретную загадку как пра-вило быстро запоминается другими детьми. Если через некото-рое время задается та же самая загадка, то большая часть детей просто вспоминает ранее услышанный ответ.

Гораздо продуктивнее и актуальнее научить детей самих составлять загадки. Вначале ребенку предлагается отгадать не-сколько загадок. А затем просят его сочинить уже свою. Алго-ритм составления новой загадки не очень сложный. Результат — обогащение словарного запаса, развитие образных





характеристик речи, логического мышления, умение сравнивать, анализировать. Существует несколько возможных вариантов составления загадок, с которыми можно познакомить детей.

Наиболее простой способ составления загадки — описание характерных признаков предмета без его названия. (Желтый, маленький, пушистый (Цыпленок)). Один из вариантов такого способа — это перечисление не признаков, а действий предмета без его названия. (Гудит, в воздухе летает, людей перевозит (Самолет)).

Более сложным вариантом составления загадок является способ, когда выделяются несколько совпадающих свойств предмета, но не этот предмет. (И круглый, и желтый, и горячий, но не солнце. (Блин)). Следующий вариант, когда есть схожие свойства предмета, но не является этим предметом. (С хвостом, а не мышь. Со шпорами, а не наездник. (Петух)). Складывание загадок посредством сравнений [Арбекова 2017] требует использование связующего звена — союза «как». Ребенок составляет загадку с помощью сопоставления свойств предметов (Белый как снег, сладкий как мед (сахар)). Выделяют также способ составления загадок по правилу: «И у одного предмета есть, и у другого предмета есть. Что это?» (У двери есть, у чашки есть, в пенале — есть. Что это? (Ручка)). Вызывает интерес у детей придумывание загадок по правилу: части предмета есть, а функций не выполняет («Ноги есть, а не ходит» (Стол, стул)).

Со всеми вариантами составления загадок следует знакомить детей, поощряя их инициативу и творчество. В процессе составления загадок развиваются все мыслительные процессы ребенка, расширяются его креативные способности и воображение.

А. А. Нестеренко [Нестеренко 1993] разработаны *модели составления загадок для детей школьного возраста*. В адаптированном варианте данная технология позволяет научить составлять загадки и дошкольников. Как показывает практика, обучение детей составлению загадок можно начинать с 3,5 лет, при этом используется несколько моделей обучения.

Модель 1. Для составления загадки выбирается объект, знакомый детям. Далее детьми даются образные характеристики по заданным заранее признакам. Например, выбрано слово «самовар».

— Какой самовар внешне? — Блестящий (взрослый записывает это слово в первой строчке левой части таблицы 1).

— Какой самовар по действиям? — Шипящий (заполняется вторая строчка левой части таблицы).

— Какой он по форме? — Круглый (заполняется третья строчка левой части таблицы).





Воспитатель просит детей дать сравнения по перечисленным значениям признаков и заполнить правые строчки таблицы:

Таблица 1. Модель составления загадок

Блестящий	Начищенная монета
Шипящий	Проснувшийся вулкан
Круглый	Спелый арбуз

Далее детей просят дать образные характеристики объектам, выбранным для сравнения (правая часть таблицы).

В правой части напротив слова «блестящий» фиксируются слова, сочетающиеся с этим признаком – монета, но не простая, а начищенная монета. И так с каждым из трех слов, относящихся к основному объекту – самовару.

После заполнения таблички взрослый предлагает прочитывать загадку, вставляя между строчками правого и левого столбцов связки «Как» или «Но не».

Чтение загадки может происходить коллективно всей группой детей или каким-либо одним ребенком. Сложенный текст неоднократно повторяется всеми детьми.

Итоговая загадка про самовар: «Блестящий, как начищенная монета; шипящий, как проснувшийся вулкан; круглый, но не спелый арбуз».

После освоения модели «Какой – что бывает таким же» на активном уровне необходимо познакомить детей с особенностями сравнений. Загадки можно составить на основе «занижения» свойств объектов (самовар тусклый, как нечищенные ботинки) или их «завышения» (самовар блестящий, как начищенная монета).

Модель 2. Методика работы со второй моделью аналогична работе с первой моделью. Перед детьми вывешивается таблица, которая постепенно заполняется (сначала в левой, а потом в правой части).

Протокол составления загадки про ежика с детьми 5 лет.

- Что делает ежик?
- Пыхтит, собирает, семенит.
- Пыхтит как кто или что?
- Пыхтит как новенький паровозик (сравнение на «завышение»).
- Пыхтит как старый чайник (сравнение на «занижение»).
- Собирает как хорошая хозяйка (сравнение на «завышение»).
- Собирает как жадина (сравнение на «занижение»).
- Семенит, как ребенок, который учится ходить (сравнение на «завышение»).
- Семенит как старый дедушка (сравнение на «занижение»).





Далее воспитатель предлагает составить загадку в целом, используя связки «Как», «Но не».

Составление загадки про ежика с приемом «завышение»: «Пыхтит, как новенький паровозик; собирает, как хорошая хозяйка; семенит, но не ребенок, который учится ходить».

Составление загадки про ежика с приемом «занижение»: «Пыхтит, но не сломанный чайник; собирает, но не жадина; семенит, как старый дедушка».

Модель 3. Особенностью освоения этой модели является то, что ребенок, сравнивая один объект с каким-либо другим объектом, находит между ними общее и различное.

Протокол составления загадки про гриб:

- На что похож гриб? — На мужичка.
- А чем отличается от мужичка?
- У гриба нет бороды.
- Еще на что похож?
- На дом, но без окон.
- А еще?
- На зонтик, но у зонтика тоненькая ручка.

Текст получившейся загадки: «Похож на мужичка, но без бороды; похож на дом, но без окон; как зонтик, но на толстой ножке».

После освоения детьми алгоритма составления загадки по каждой модели, можно предложить придумать каждому ребенку свою загадку самостоятельно.

Для ребят **младшего школьного возраста**, а также **подростков** могут быть предложены следующие игры:

Игра «Опиши предмет». Эта игра используется в качестве разминки, когда участники только знакомятся с умением давать определение понятиям. Во взаимосвязи с возрастом можно варьировать уровень сложности по подбираемому предмету. Последовательность действий в игре:

1. Всем участникам письменно предлагается описать предмет, который демонстрирует ведущий. Это может быть яблоко, карандаш, мел, песочные часы и пр. Затем ведущий просит нескольких участников зачитать вслух полученные описания и сравнить их между собой. В процессе обсуждения стоит обратить внимание на то, каковы были главные и второстепенные характеристики предмета, предложенные в описаниях участниками, а также насколько они были краткими или избыточными. Таким образом составляются примерные критерии структуры определения понятия.

2. Участники делятся на микрогруппы, в которых сначала индивидуально дают описание нового предмета, а затем проводят сравнительный анализ описаний внутри микрогруппы по разработанному ранее критериям. В итоге должно получиться одно описание предмета от каждой микрогруппы.





3. Каждая микрогруппа дает описание конкретного предмета, не называя его. По описанию другие группы должны отгадать предмет.

Игра «Отгадай, что загадали?» Это групповая игра, направленная на тренировку умения давать определения понятиям. Играть в нее можно как с дошкольниками и младшими школьниками, так и с подростками и старшеклассниками, то есть без ограничений по возрасту. Из группы детей выбирают водящего, т.е. того, кто будет отгадывать, и просят его на минуту покинуть комнату. В это время детям демонстрируется изображение предмета, который будет отгадывать водящий. Сложность предмета должна варьироваться согласно возрасту играющих детей. По возвращению водящего в комнату, ему предлагается отгадать загаданный предмет. Для этого водящий может попросить любого игрока дать определение загаданному слову, и на основании услышанного высказать предположение о том, какой предмет загадали. Ведущему следует задавать уточняющие вопросы тому, кто дает определение слову, так как оно не всегда формулируется корректно. В этом заключается обучающий компонент игры. Приведем пример из практики. Младшим школьникам нужно было дать определение слову огурец. Когда водящий попросил своего одноклассника дать определение загаданному слову, тот выдал следующую формулировку: «Это такая зеленая колбаска!» На что педагог пошутил, уточнив: «Наверное, это какая-то тухлая колбаса?». Но на самом деле таким образом педагог навел отвечающего ребенка на мысль, что данное определение недостаточно полное и нужно его переформулировать. Подумав немного, отвечающий добавил: «Это зеленая свежая колбаска с пупырышками!».

Игра «Придумай загадку». Эта игра может стать логичным продолжением игры «Отгадай, что загадали?» Уровень сложности здесь повышается, но и интерес к игре также может увеличиться за счет ее творческого содержания. Для этой игры понадобится несколько листов бумаги и простые ручки/карандаши для письма.

Ведущий просит одного из игроков покинуть класс, а всем остальным предъявляет изображение какого-то предмета, либо сам предмет. Далее всей группе предлагается задание — придумать загадку об этом предмете. Когда водящий появляется в классе, изображение предмета прячется, а водящий сам выбирает того, кто расскажет ему загадку, после чего должен дать свой ответ-разгадку. Если водящему не удалось разгадать загадку, то он может попросить еще одну загадку про этот предмет у кого-то из игроков, пока не разгадает загаданный предмет. После игры важно проанализировать с детьми загадки разных игроков с точки зрения полноты формулировки загаданного слова, ответить на вопрос — чью загадку было разгадать легче и почему?





Игра «Рюхи». Для этой игры нужно поделиться на несколько команд по 3–5 человек. Ведущий заранее заготавливает понятия, термины или сложные слова и их определения, которые предположительно не будут известны участникам игры. Каждой команде выдаются небольшие листы бумаги и карандаши для записи. Игра состоит из нескольких раундов, каждый из которых начинается с того, что ведущий говорит вслух понятие (одно из тех, что заранее заготовлено), и предлагает командам дать определение этому понятию. Командам важно дать не верное определение, а выдуманное — такое, чтобы можно было запутать команды соперников. Каждая команда придумывает и записывает определение понятия на листочке и отдает его ведущему. Ведущий в случайном порядке зачитывает все определения данного понятия + верное определение, присваивая им порядковые номера. Далее каждая команда выбирает номер определения, которое считает верным и записывает его на листочке, который показывает ведущему. При этом свое определение выбирать нельзя. Затем ведущий называет номер правильного определения понятия и распределяет баллы за ответы.

Если команда угадала верное определение понятия, она получает 1 балл. Если команда выбрала определение понятия команды-соперника, то соперник получает 2 балла, так как ему удалось придумать такое определение, которое сбило с толку чужую команду. Побеждает команда, которая набрала больше всех баллов. Игра проходит очень весело, азартно, и в то же время создает возможность тренировать умение давать определение понятиям.

Игра «Без чего это не может существовать?» Ведущий предлагает игрокам изображение предмета (скамейка, помидор, подушка и т. д.), или объекта (сад, школа, стадион и т. д.), и просит назвать то, без чего этот предмет или объект не может существовать. Таким образом участники игры учатся выделять главные признаки, посредством которых можно также давать определение понятию. Например:

- Без чего не может существовать сад?
- Наверное, без земли.
- Но если будет только земля, вырастут ли сами цветы и деревья?
- Возможно, в саду нужен садовник.

Таким образом, мы приходим к выводу, что для существования сада обязательно нужно соблюсти два условия — земля и садовник. Это и есть отличительные признаки понятия «сад».

Игра «Я тебе подарю». Во взаимодействии с подростками эта игра может стать завершающей в данном блоке игр на развитие исследовательского умения давать определение понятию. Когда участники уже научились выделять главный признак предмета, а также находить его отличительные свойства, можно перейти к благодарности друг к другу за проделанную





работу. А для педагога эта игра станет своеобразной рефлексией того, насколько участники усвоили новые знания и могут их свободно применять в деятельности. Итак, все участники садятся в круг, и ведущий предлагает в знак благодарности за работу в группе подарить любому игроку подарок-ассоциацию. Но есть условие — этот подарок должен отражать то свойство, или характеристику личности, которой отличается участник. При этом запрещается использовать характеристики внешности игрока. Формулировка может быть свободной. Например: «Я подарю тебе фонарик, потому что он такой же яркий как ты!» Или: «Я подарю тебе часы, потому что они работают также четко, как ты!». При этом педагогу важно принимать все варианты, если только они не содержат обидные реплики, потому что это довольно непростая задача — подобрать предмет-ассоциацию к личностной характеристике участника. Для этого нужно иметь не только хорошее воображение, но и быть очень наблюдательным! Чего мы вам искренне желаем! **W/B**

Литература:

Арбекова 2017 — *Арбекова Н. Е.* Развиваем связную речь у детей 4–5 лет с ОНР. Издательство ГНОМ, 2017. 112 с.

Выготский, 1999 — *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Издательство «Лабиринт», 1999. 352 с.

Давыдов 1996 — *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. 541 с.

Нестеренко 1993 — *Нестеренко А. А.* Страна Загадок: О развитии творческого воображения у детей. Ростов на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1993. 27 с.

Обухов и др. 2020а — *Обухов А. С., Кондратьева Н. Л., Комарова Н. М.* Игры на развитие исследовательских способностей: наблюдательность // Исследователь/Researcher. 2020. № 2. С. 118–128.

Обухов и др. 2020б — *Обухов А. С., Комарова Н. М., Кондратьева Н. Л.* Игры на развитие исследовательских способностей: умение видеть проблемы // Исследователь/Researcher. 2020. № 3. С. 260–266.

Обухов и др. 2020в — *Обухов А. С., Комарова Н. М., Кондратьева Н. Л.* Развитие исследовательских способностей в игре: умение продуцировать гипотезы // Исследователь/Researcher. 2020. № 4. С. 276–285.

Обухов и др. 2021 — *Обухов А. С., Комарова Н. М., Кондратьева Н. Л.* Развитие исследовательских способностей в игре: умение задавать вопросы // Исследователь/Researcher. 2021. № 1–2. С. 195–207.





Организация работы с видеоматериалами в экспедиции со школьниками

Working with video materials on an expedition with schoolchildren



**Петров
Илья Михайлович,**

магистр в области «Визуальная антропология детства» (Кафедра психологической антропологии Института детства МПГУ), оператор Фонда «Электронная энциклопедия истории и культуры русских сел и деревень», учитель информатики в Школе № 1553 имени В. И. Вернадского
email: ip@1553.ru

**Ilya
Petrov,**

M. A. in Visual Anthropology of Childhood (Department of Psychological Anthropology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University), operator of the 'Electronic Encyclopedia of the History and Culture of Russian Villages' Foundation, ICT-Teacher, Vernadsky School 1553

Аннотация. Статья посвящена обзору технических аспектов проведения съемок и обработке материалов в экспедициях со школьниками. Автор рассматривает основные этапы работы с медиафайлами, разбирает часто встречающиеся ошибки, возникающие при съемке в экспедициях. Рассматриваются плюсы и минусы использования различных технических устройств и программ для монтажа. Также приводятся конкретные параметры и настройки, оптимальные при съемке и обработке материалов.

Ключевые слова: экспедиции со школьниками, съемка в экспедиции, оборудование для экспедиций, работа с медиафайлами

Abstract. The article overviews the technical aspects of filming and processing video materials on expeditions with schoolchildren. The author examines the main stages of work with media files, analyzes common errors that occur when filming on expeditions. The pros and cons of using various technical devices and editing programs are also considered. In addition, it provides specific parameters and settings that are optimal for filming and processing the video materials.

Keywords: expeditions with schoolchildren, filming on an expedition, expedition equipment, working with media files

Моя экспедиционная деятельность началась в 2009 году, когда я поехал вместе с группой «Комплексное исследование культуры и истории русских деревень» в мезенское село Погорелец. С тех пор я наблюдал за тем, как процесс работы над аудио, фото и видеофайлами в исследовательских экспедициях со школьниками претерпевал множество изменений. В данной статье я хотел бы поделиться опытом организации подобной деятельности.

Прежде всего стоит указать на то обстоятельство, что в наших экспедициях участвуют школьники 8–11 классов. В отличие от студентов или профессиональных фольклористов, они готовы продуктивно работать в течение небольшого периода



времени: 7–10 дней. После экспедиции только немногие готовы продолжать работать с собранными материалами — в основном для написания индивидуальных исследовательских работ. Все остальные участники после экспедиции, как правило, уже не готовы активно обрабатывать материалы. Именно поэтому мы стараемся описать максимальное количество материалов сразу на месте. Мы не делаем полнотекстовых расшифровок интервью, чтобы ускорить процесс, и указываем в описи только тему разговора и ключевые слова.

Технически этапы работы с медиафайлами можно представить в виде пяти этапов:

- Подготовка к съемке
- Съемка события
- Описание материалов
- Монтаж
- Презентация и получение обратной связи.

Рассмотрим подробно особенности каждого этапа работы с медиаматериалами.

Подготовка к съемке

При подготовке к съемкам необходимо прежде всего договориться о распределении ролей в команде (это может быть два-три человека), например, один оператор и один-два собеседника с диктофоном. Собеседники могут помогать оператору при съемке, отвлекая внимание на себя, ведя беседу.

Выбор камеры

При выборе камеры для съемки стоит обратить внимание на такие характеристики, как время работы от батареи, время непрерывной съемки и светочувствительность.

Устройства, пригодные для видеосъемки, можно классифицировать на три типа:

- Смартфоны
- DSLR-камеры
- Камкодеры.

Рисунок 1. Техника для съемки в экспедиции

	<ul style="list-style-type: none">+ Есть у многих участников- Сложные форматы видео- Используется не только для съемки- Малый заряд батареи
	<ul style="list-style-type: none">+ Высокое качество изображения- Малый заряд батареи- Большой размер файлов- Дорогая техника
	<ul style="list-style-type: none">+ Небольшая цена+ Большой заряд батареи- Качество съемки невысокое

Преимущества и недостатки каждого из устройств (по цене до 100 тысяч рублей) можно увидеть на рисунке 1.

Важно подчеркнуть, что данные преимущества и недостатки актуальны при выборе камеры для волонтерской экспедиции со школьниками, но не для профессиональной киносъемки. Поэтому в данном сравнении не представлены кинокамеры таких фирм, как RED, ARRI



или BlackMagic. Задача наших волонтеров, прежде всего, снять как можно больше материала за достаточно короткий срок в разных точках деревни.

Съемка события

Процесс организации съемки интервью заслуживает отдельной статьи. По моему опыту операторской работы, съемка получается хорошей, если в ней участвует «команда» из оператора и одного-двух собеседников. Один из самых простых способов съемки — репортажный. Тут важно, чтобы все внимание информанта было обращено на собеседников: в таком случае задача оператора передать направления взгляда информанта и интервьюера (фотография 1).

В экспедициях особенно заметно, что ритм городской жизни значительно отличается от деревенского. При ведении интервью стоит помнить об этом факте и стараться не слишком часто задавать вопросы и давать собеседникам простор для воспоминаний. Особенно удачной можно считать ситуацию интервью, в которой инициатором беседы и воспоминаний являются сами старожилы. На кадре из фильма «Колодозеро» видно, как хозяйка оживленно вспоминает былое вместе со своим братом (фотография 2).

Замечательной практикой вовлечения большого количества школьников в съемки и взаимодействие с местными жителями может быть организация обучения какому-либо ремеслу (фотография 3) или танцу или разучивание песни. На фотографии 4 на стр. 254 можно видеть, как участники экспедиции танцуют кадрили под руководством жительницы села Усть-Утка.

Главным преимуществом таких мероприятий может быть привлечение внимания самих жителей к ценности их собственных традиций. Кроме того, благодаря большому количеству человек, становится возможным моделировать прямо на месте фигуры танца, которые было бы невозможно понять по устному рассказу.



Фотография 1. Импровизированная экскурсия по селу Александровка Красноярского края, 2013 год. Кадр из фильма «Сибирская Мазурия», оператор Петров Илья



Фотография 2. «Не интервью» — обмен историями двух старожилов при участии слушателей (Кадр из фильма «Колодозеро», оператор Петров Илья, 2011 год)



Фотография 3. Работа на покосе: обучение местным традициям и фиксация на видеонамеру, оператор Палоротский Михаил, экспедиция в село Усть-Утка Свердловской области 2017 год



Ошибки при съемке

Рассмотрим несколько часто встречающихся ошибок, которые допускают начинающие операторы при съемках в экспедиции:

- Быстрое движение камеры
- Съемка в вертикальной ориентации
- Игнорирование фона при съемке интервью
- Выбор яркого цветового профиля.

Движение камеры

Решением первой проблемы может быть установка камеры на штатив, либо «счетчик» до следующего движения камеры — простое правило: хочешь начать движение камеры — подожди 5 секунд и начинай двигать. Альтернативой такому счетчику может быть «ленивая» следящая камера — оператору нужно выбрать персонажа для съемки и перемещать камеру только в крайней необходимости, когда персонаж начинает покидать кадр. Такой прием хорошо работает на включение зрителя в процесс — заставляет смотреть на все глазами снятого персонажа. Подвидом такой съемки может быть съемка из-за плеча — задача оператора держать в кадре не только персонажа, но и то, на что он направляет взгляд — таким образом персонаж превращается в «проводника» между событиями и зрителем.

Формат съемки

Юным операторам следует понимать, что их материалы могут стать основой фильма или презентации для статьи. Если планируется съемка материалов для фильма, то необходимо обговорить формат съемок. К примеру, вертикальная ориентация видео в сочетании с горизонтальными кадрами в серье-ном фильме может выглядеть эклектично.

Выбор фона

В одной из экспедиций, мне встретились материалы интервью, содержащие очень ценную с точки зрения истории деревни информацию, но включить их в фильм или ролик для сайта было практически невозможно, так как окружение повествующего человека могло сильно отвлечь от информационной



Фотография 4. «Активное интервью» — реконструирование танца под руководством жительницы села Усть-Утка Свердловской области, 2017 год, оператор Сотникова Ксения



Фотография 5. Кадры из интервью. Неудачный выбор окружения



части (например, фотография 5). Всегда необходимо помнить о контексте — если вы планируете интервью, важно, чтобы фон и окружение персонажа был либо нейтральным, либо — и это даже лучше — говорил что-то дополнительно о персонаже.

Операторы или собеседники вполне могут быть в кадре документального фильма наравне с местными жителями, но их внешний вид не должен сильно отвлекать и информантов, и зрителя. На фотографии 6 (см. 1-й форзац обложки) можно видеть, как большое количество операторов сформировало совершенно непригодную картину для съемки общим планом — праздничные костюмы девушек контрастируют с будничной одеждой операторов.

Цветовой профиль

Выбор «плоского» цветового профиля позволит сохранить больше оттенков в изображении. В настройках камеры нужно указать пониженную контрастность и нейтральную насыщенность, небольшую резкость и отключить шумоподавление (рисунок 2) — все эти настройки применяются к сохраненным снимкам при помощи встроенных функций фотоаппарата или смартфона и при максимальных значениях уменьшают количество информации.

На фотографии 7 (см. 1-й форзац обложки) можно заметить, что некоторые градации светлых и темных оттенков на фотографии пропали из-за излишнего увеличения контраста изображения. Для съемки документальных фотографий стоит сохранять, безусловно, как можно больше информации.

Режим экспозиции	Усредненный >
Контрастность	Самая низкая >
Насыщенность	Средняя >
Резкость	Самая низкая >

Рисунок 2. Рекомендуемые настройки стандартного приложения камеры смартфона Xiaomi

Опись материалов

Процесс описи интервью (фотография 8) является одним из самых сложных технологических этапов в наших экспедициях из-за нескольких факторов:

- Ограниченность времени описи
- Большой объем материалов (до 100 интервью за 7 дней экспедиции)
- Большое количество участников экспедиции
- Большое количество устройств

К сожалению, мы еще не нашли программу с набором функций, позволяющих описывать интервью достаточно быстро. Технологически этот процесс осложнен тем, что необходимо переключаться между воспроизведением медиафайла и записью текста. Подобные программы описи материалов — это либо профессиональные редакторы субтитров с дополнительным, довольно сложным интерфейсом (например, Subtitle Workshop), либо лингвистические программы вроде Praat,



Фотография 8. Процесс описи собранных материалов в селе Красный Партизан, 2019 год



в которых опись должна быть слишком точной для наших задач. Иными словами, профессиональные программы слишком требовательны к структуре описи и не имеют достаточной гибкости, чтобы использовать их в экспедиции со школьниками для описи аудио и видеофайлов.

Способ описания видео до сих пор вызывает вопросы — действительно, в нем важно не только аудио, но и визуальный ряд, который может нести и документальную, и даже художественную ценность.

В наших экспедициях 2018 и 2019 года был опробован метод описи видео при помощи скриншотов. В программе VLC каждые 1–2 минуты видео создавался скриншот и сохранялся в виде отдельного файла (рисунок 3 на 1-м форзаце обложки), содержащего в названии номер интервью и таймкод. В конце к названию файла приписывались дополнительные ключевые слова, описывающие главное в сцене (рисунок 4 на 1-м форзаце обложки). Таким образом, можно было составить впечатление о видеозаписи в целом и найти нужный фрагмент, пользуясь обычным поиском программы Проводник.

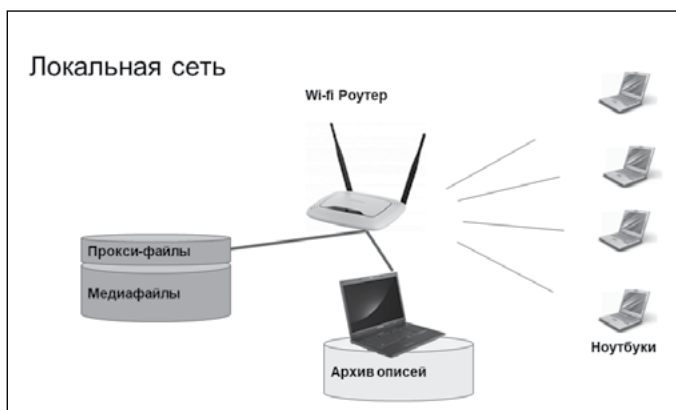
Монтаж

При одновременной работе большого количества человек возникает проблема обмена материалами интервью. В наших экспедициях прижился формат локальной сети с централизованным хранилищем: обычно в роли этого хранилища выступал жесткий диск, подключенный к роутеру (рисунок 5).

Для облегчения просмотра видеофайлов необходимо создавать их уменьшенные копии — «прокси-файлы». Вот технические характеристики видеофайла, которые мы используем в экспедициях:

- Контейнер mp4
- Кодек h264
- Разрешение 426x240

Рисунок 5. Размещение архива экспедиции в локальной сети



- Битрейт 512 кбит/с, константный.

Для сжатия большого количества файлов я использую программу ffmpeg и bat-скрипт, отправляющий по очереди все видеофайлы, находящиеся в данной папке в очередь на сжатие. Сжатые файлы будут оказываться в папке «ready», а исходные файлы в папке «source».



Исходный код

```
mkdir "progress"
mkdir "ready"
mkdir "source"
FOR /F "usebackq delims==" %%i IN (`dir /B /A-D /OS`) DO move %%i "progress" && ffmpeg -y -threads
10 -i "progress\%%i" -b:v 256k -maxrate 512k -b:a 128k -s 426x240 -r 25 -c:v h264_nvenc -c:a copy
"ready\%%i_240p.mp4" && move "progress\%%i" "source"
pause
```

Выбор монтажной программы может быть обусловлен такими факторами, как сложность освоения, стоимость программы и используемая операционная система (рисунок 6). Для начинающих школьников лучше использовать более простые программы, чтобы ребята могли освоиться с интерфейсом программы, в котором еще не слишком много кнопок. Ученики должны привыкнуть к процессу работы над фильмом. После освоения простых программ можно начать использовать более сложные продукты.

Публикация материалов и презентация

В наших школьных экспедициях прямо на месте создаются несколько медиапродуктов, размещаемых в интернете (если доступ к нему есть в деревне). Это и короткие статьи, и видеоролики для этих статей, и небольшие документальные фильмы. Получение обратной связи от жителей деревни, их эмоциональный отклик — лучшая награда для всех участников экспедиции.

Видеоматериалы, использованные в фильме, начинают смотреться совсем по-другому — это уже часть авторской презентации ученика, и он становится экспертом темы, поднимаемой в этом фильме.



Рисунок 6. Распределение некоторых монтажных программ по цене и субъективной сложности освоения

Заключение

Организация работы большого количества людей в экспедиции может быть решена при помощи небольшого компьютерного класса и локальной сети. Подготовка к съемкам интервью и командная работа всех участников экспедиции может помочь снять интересный и полезный материал. Съемки фильмов и познавательных исторических роликов в экспедиции позволяют мотивировать не только всех участников экспедиции, но и местных жителей. **W/B**

**Авдеева****Елена Валентиновна,**заслуженный учитель РФ,
методистe-mail: avdeeva_
smolensk@mail.ru

Экспедиция как ресурс патриотического воспитания школьников

Expedition as a resource for patriotic education of schoolchildren

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые приемы и методы патриотического воспитания обучающихся. Участие в исследовательской экспедиции, направленной на изучение истории родного края, авторы считают одним из эффективных способов воспитания подрастающего поколения. В статье описано применение такого метода на примере экспедиции по маршруту спасательной операции 1942 года, легшей в основу книги «Операция «Дети»», в ходе которой было эвакуировано более 3000 детей.

Ключевые слова: дополнительное образование, экспедиция школьников, маршрут экспедиции, поисково-исследовательская деятельность, педагогические технологии

**Анискин****Виталий Олегович,**

кандидат географических наук, инструктор-методист, Смоленское областное ГБУ ДО «Детско-юношеский центр туризма, краеведения и спорта», г. Смоленск

e-mail: vitaliy.aniskin@yandex.ru

Abstract. The article examines some techniques and methods of patriotic education of students. The authors consider participation in a research expedition aimed at studying the history of students' native land one of the most effective ways to bring up the young people. The article describes the application of this method on the example of an expedition along the route of the rescue operation of 1942, during which more than 3000 children were evacuated and on which the book "Operation Children" was based

Keywords: additional education, school expedition, expedition route, search and research activities, pedagogical technologies

Одним из актуальных направлений в работе с обучающимися, в том числе в учреждениях дополнительного образования, является патриотическое воспитание, обусловленное необходимостью постоянного обновления форм и методов организации воспитательной работы со школьниками. Эта необходимость возникла в связи с изменением социальных обстоятельств, в которых меняются и сами школьники, что, в свою очередь, требует постоянного поиска наиболее результативных средств педагогического взаимодействия.

Наибольшие возможности для реализации подхода к обучению и патриотическому воспитанию открывает экспедиционная деятельность, как наиболее сложная форма воспитательной работы. В 2020–2021 годах Смоленский областной



Центр детско-юношеского туризма, краеведения и спорта организовал межрегиональную экспедицию школьников «Во имя жизни» (реконструкция партизанской спасательной операции «Дети» 1942 года на территории Смоленской и Тверской областей), поддержанную Русским географическим обществом. Ее целью стало изучение географических условий проведения партизанской спасательной операции «Дети» для выработки предложений по использованию полученного материала в учебно-воспитательном процессе, а также разработки туристско-экскурсионного маршрута.

Проект был направлен на популяризацию в обществе и в молодежной среде, географических и исторических знаний, воссоздание важнейшей партизанской операции времен Великой Отечественной войны, наглядно демонстрирующей героизм и самоотверженность ее участников, расширение возможностей развития экскурсионно-познавательного туризма в России.

Великая Отечественная война пришла на Смоленскую землю уже вскоре после начала боевых действий, оказавшись на пути главных сил фашистского вторжения. Но к началу февраля 1942 года, после разгрома гитлеровцев под Москвой, в ходе наступления войск Калининского фронта была освобождена значительная часть Калининской (ныне Тверской) области с городами Осташков и Торопец, а также территории на северо-западе Смоленской области. Линия фронта прошла по линии «Велиж — Демидов — Слобода — Белый». Вместе с регулярной армией в боевых действиях на Смоленщине принимали участие партизаны соединения «Батя», освободившие от врага 230 населенных пунктов на территории Слободского, Пречистенского, Касплянского, Демидовского, Духовщинского, Руднянского, Понизовского и Велижского районов. Так на Смоленщине был создан северо-западный партизанский край, располагавшийся южнее линии фронта и занимавший площадь 4,8 тыс. км². Партизанское соединение «Батя» находилось в оперативном подчинении 4-й ударной армии Калининского фронта.

В апреле 1942 года в фашистских штабах появилась директива, предписывающая «немедленно приступить к принудительной депортации... всего пригодного к работе населения» для отправки в Германию. В это же время противник планировал карательную операцию с целью ликвидации Северо-западного партизанского края.

Штаб соединения «Батя» принял решение об эвакуации в советский тыл семей партизан и советско-партийных работников, а также подростков, тысячи которых при вторичной оккупации могли быть вывезены в Германию как источник рабочей силы. Маршрут эвакуации пролегал через так называемые «слободские ворота», контролировавшиеся 145-й стрелковой дивизией 4-й ударной армии, с выходом на ж/д станцию Торопец. Таким образом, в июле-августе 1942 года в тыл страны,

**Elena
Avdeeva,**

Honored Teacher of the
Russian Federation,
Methodologist

**Vitaly
Aniskin,**

Ph. D. in Geography,
methodologist, Smolensk
Regional State Budgetary
Institution of Additional
Education 'Children and
Youth's Center of Tourism,
Local History and Sports',
Smolensk





в ремесленные училища и школы фабрично-заводского обучения было отправлено 13500 подростков и 450 детей-сирот.

Одной из самых ярких страниц в трагической летописи Великой Отечественной войны является спасательная партизанская операция «Дети», осуществленная в период с 23 июля по 1 августа 1942 года. В результате сложнейшего 10-дневного 200-километрового перехода были спасены 3225 детей в возрасте от 8 до 15 лет. Руководили походом три молодых женщины в возрасте 20–24 лет.

Из Торопца спасенных детей эшелонам отправили в г. Горький (ныне Нижний Новгород), где они, пройдя курс лечения и обучения, вместе с взрослыми «ковали Победу» на оборонных предприятиях Горьковской области.

Единственным информационным источником для разработки маршрута экспедиции и изучения условий проведения в 1942 году спасательной операции стала книга Л. К. Новикова и Н. М. Дроздовой «Операция “Дети”», написанная в жанре художественно-публицистической прозы и изданная в 1986 году (второе издание книги вышло в 1990 году). В основу книги легли воспоминания, которыми многочисленные участники похода поделились с авторами спустя 35–40 лет после проведения спасательной операции.



Еще до начала серии пеших и лыжных походов по восстановлению маршрута операции 1942 года, все участники экспедиции – руководители групп и школьники – познакомились с обоими изданиями книги «Операция “Дети”». Наложив полученные знания на топографическую карту масштаба 1:100000, участники экспедиции обнаружили ряд «белых пятен» и нестыковок, касающихся протяженности дневных и ночных переходов, несуществующих природных объектов, отсутствия лесных дорог и так далее.

Так, используя топографические карты РККА 1935 и 1941 гг. и Вермахта 1941 г., а также информацию членов поисковых отрядов, ребята в ходе походов собрали большой фактический материал. В камеральной обстановке был проведен сравнительный анализ дорожно-тропиночной сети, данных по заселенности изучаемой территории в предвоенный и современный периоды. Так ребятам удалось восстановить маршрут движения колонны детей летом 1942 года. При этом на одном из самых «проблемных» участков маршрута было совершено географическое открытие – обнаружено место несуществующего в настоящее время водоема в окрестностях с. Покровское, упоминающегося в книге «Операция “Дети”».

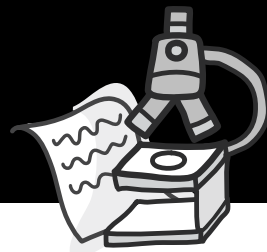
Специфическая среда экспедиции позволила создать особое учебно-воспитательное пространство, в котором средствами краеведения успешно решались задачи патриотического воспитания обучающихся, в частности, через поисково-исследовательскую деятельность. Применение различных



педагогических технологий позволило участникам экспедиции выбрать деятельность по интересам, которая соответствовала их способностям, была направлена на формирование у них знаний, умений, навыков, научного мировоззрения, воспитание патриотизма.

Полученные в экспедиции, прежде всего, метапредметные знания и познавательные навыки, успешно переносятся на другие сферы деятельности, позволили осуществить ряд исследовательских проектов, которые были представлены и высоко оценены на региональном конкурсе исследовательских краеведческих работ учащихся «Край мой Смоленский» (региональный этап Всероссийского конкурса исследовательских краеведческих работ обучающихся «Отечество»). **И.В.**





Автор:

**Михина
Дарья Дмитриевна,**
8 класс ГБОУ Школа
№ 1553 имени
В. И. Вернадского
e-mail: dmihina@1553.ru

Научный руководитель:

**Дриго
Софья Игоревна,**
ГБОУ Школа № 1553
имени В. И. Вернадского
e-mail: sofia@1553.ru

Функции и темы дневников, написанных во время блокады Ленинграда девушками 12–20 лет

The function and topics of diaries written during the siege of Leningrad by girls 12–20 years old

Аннотация. Исследование посвящено дневникам, созданным девочками и девушками 12–20 лет в блокадном Ленинграде. Целью работы было выяснить, зачем в такой тяжелый период девушки ведут свои дневники, и определить круг волнующих их тем. Для этого в работе проводится детальный анализ текстов 10 дневников девушек-блокадниц. Материалы дневников представлены проектом «Прожито».

Ключевые слова: дневник, прямой адресат, косвенный адресат, функции дневников, тематические круги

Abstract. The study is devoted to the diaries created by girls aged 12–20 in the besieged Leningrad. The purpose of the work was to find out why girls kept their diaries during such a difficult period, and to determine the range of the topics that concerned them. For this purpose, a detailed analysis of the texts of 10 girls' diaries was carried out. The texts of the diaries were provided by the "Projito" project.

Keywords: diary, direct addressee, indirect addressee, functions of diaries, thematic circles

Цель работы: Определить функции и темы дневников, написанных во время блокады Ленинграда девочками и девушками 12–20 лет.

Задачи:

1. Изучить теоретический материал по подобным исследованиям дневников. Найти подходящие дневники.



2. Проверить наличие или отсутствие функций, указанных в лекции М. А. Мельниченко, в наших дневниках.
3. Скорректировать функции из лекции М. А. Мельниченко на основе полученных данных.
4. Выделить темы записей в дневниках.
5. Разметить тексты дневников в соответствии с тем, в какой тематический круг попадает запись или часть записи.

Обзор современных исследований личных дневников

В последние годы интерес к изучению дневников растет. В работах А. А. Зализняка, М. А. Мельниченко, И. Г. Венякина, И. Л. Савкиной поднимается вопрос жанровых особенностей дневников. В статье И. Л. Савкиной «Я, ТЫ, МЫ: о некоторых формах адресованности в дневниках обычных советских людей» рассматриваются различные адресаты. На сайте [Argamas](http://Argamas.ru) вышел курс лекций М. А. Мельниченко и И. Г. Венякина «Зачем люди ведут дневники, а историки их читают», в которых рассматриваются происхождение и эволюция дневников, их функции и адресаты. Определение дневника мы взяли из статьи А. А. Зализняка «Дневник: к определению жанра». В ней выделяются следующие существенные признаки этого жанра:

1. «Автор является одновременно адресатом, и при этом имеется потенциальный второй, косвенный, адресат» [Зализняк 2010].

Пример из дневника Клары Загацкой: «Пойду-ка я спать. Спокойной ночи» — прямой адресат. Это обращение к дневнику.

Пример из дневника Валентины Беркович: «Ну как мы переживем? Есть надежды? Как вы думаете, все живые люди?» — прямой адресат. Это обращение ко всем.

Пример из дневника Ольги Досенко: «Танцевала с Геней (брат Фрамы) он хорошо танцует» — косвенный адресат. Для понимания собственного текста эти пояснения не нужны.

Пример из дневника Клары Загацкой: «Этот момент проходит как-то мгновенно и думаешь о нем только тогда, когда все кончается. Нервы настолько напряжены, что абсолютно ничего не замечаешь» — косвенный адресат. В этой записи можно увидеть косвенного адресата по форме глаголов «думаешь», «не замечаешь». Они стоят во втором лице, единственном числе и образуют обобщенно-личные односоставные грамматические основы. Клара как бы описывает, что происходит с ней. С другой стороны, она распространяет это действие на читателя.

2. «Автор является одновременно повествователем, то есть в дневнике отсутствует повествователь как отдельный от автора виртуальный наблюдатель и повествующая инстанция. Отсутствие фикционального повествователя — наиболее существенный структурный признак, отличающий дневниковый

Author:

Daria Mikhina,

Grade 8 Student,
V. I. Vernadsky School
1553, Moscow

Supervisor:

Sophia Drigo,

Russian Teacher,
V. I. Vernadsky School
1553, Moscow





текст от художественного. Поэтому, в частности, в дневнике невозможна смена «точки зрения» — не обязательная, но очень типичная особенность художественного текста» [Зализняк 2010].

3. «Нефикциональность текста дневника» [Зализняк 2010].

4. «Отсутствие единого авторского замысла. Художественное произведение обязательно предполагает таковой» [Зализняк 2010].

5. «Дневник — это текст о себе. О чем бы в нем ни писалось — о событиях личной жизни или социальных переворотах, излагаются ли мысли и переживания автора или приводятся понравившиеся цитаты или услышанный обрывок разговора, пишется хроника текущих событий или составляется план диссертации, — это документ о личности пишущего, и именно как таковой пишущим воспринимается». [Зализняк 2010]

6. «Дневник — это текст о текущем моменте (о сегодняшнем дне или нескольких прошедших днях, но не более). Даже если содержанием записи являются воспоминания, планы на будущее или общие рассуждения, автору существенно, что описываемые мысли и чувства имели место именно в этот день и именно при данных обстоятельствах» [Зализняк 2010].

7. «Наличие метатекстовой даты записи, соответствующей именно моменту записи, а не дате описываемых событий» [Зализняк 2010].

Материалы

Дневники (таблица 1 на стр. 265) мы брали с сайта <https://prozhitto.org/>. Центр «Прожито» работает с 2019 года с текстами, свидетельствующими о прошлом от первого лица. Сайт создан для сохранения рукописей, также для гуманитарных исследований.

Всплеск интереса к дневникам

По наблюдениям М. А. Мельниченко, «люди чаще начинают вести дневники в трагические, страшные и переломные времена — во времена войн и революций» [Мельниченко, Венявкин]. Девять из десяти дневников начаты во время Великой Отечественной войны. Здесь приведены цитаты первых дневниковых записей, в которых девушки объясняют начало ведения дневника.

Пример из дневника Татьяны Вассоевич: «22 июня 1941. В 12 часов дня объявили, что началась война».

Пример из дневника Клары Загацкой: «1941. Первый раз в своей жизни начинаю вести дневник. Вообще я против всяких записей на бумажку своих мыслей, т. к. очень не люблю, чтобы их кто-нибудь знал, но теперь такое интересное время и вместе с тем такое тревожное, что, если я выживу все это, то будет очень интересно вспомнить».





Таблица 1. Информация о девушках, дневники которых анализировались

Имя и возраст на начало войны	Первая запись	Последняя запись	Об авторе дневника
Ольга Досенко, 15 лет	1 января 1941	9 августа 1944	С начала блокады Ольга работала штамповщицей на заводе. 1 февраля 1942 года умерла ее мать, Ольга переехала жить к тете и устроилась на работу начальником материальной части. С мая 1942 года служила в военных частях Ленинграда, получила звание ефрейтора
Клара Загацкая, 16 лет	Дата неизвестна; описание начала блокады	16 марта 1944	Как и многие ленинградцы, в начале блокады Клара дежурила на крышах во время бомбежек. В 1942 году от голода умер папа, а чуть позже Клару с матерью эвакуировали в Йошкар-Олу
Мария Еремина, 14 лет	20 октября 1941	22 декабря 1941	Блокада застала Марию, когда она училась в ленинградском училище вдали от родных
Антонина Журина, 16 лет	23 января 1942	10 февраля 1942	Антонина во время блокады училась в старших классах. Вместе со своими одноклассниками помогали в госпитале
Браднебравник, 12 лет	22 июня 1941	25 декабря 1941	Браднебравник во время блокады училась в школе. Она дежурила на крышах, помогала тушить зажигательные бомбы
Татьяна Вассоевич, 12 лет	22 июня 1941	9 мая 1945	Татьяна во время блокады оставалась с матерью и братом, ведь отец был в геологической экспедиции. В январе 1942 года умер ее брат, а через месяц ее мать. Татьяне самой пришлось организовывать похороны
Капитолина Вознесенская, 14 лет	24 октября 1941	21 августа 1942	Капитолина училась в ремесленном училище. За первую блокадную зиму потеряла отца, бабушку, дядю и тетю. В апреле ее мать устроилась на базу сторожем, что спасло их от голодной смерти. Летом Капитолину вместе с ремесленным училищем отправили работать на огороды
Валентина Базанова, 14 лет	3 сентября 1941	29 сентября 1941	В 1941 году Валентина училась в восьмом классе. Отец работать не мог, мать работала учительницей, поэтому в октябре они остались на одной карточке служащего и на трех иждивенческих карточках. От голода в декабре умерла Лена (домработница), а в январе — отец
Валентина Беркович, 19 лет	22 декабря 1941	4 мая 1942	В 1942 году Валентина окончила десятый класс средней школы и поступила на курсы медицинских сестер при Ленинградском педиатрическом институте
Галина Бабанская	15 декабря 1941	27 июня 1942	Во время блокады Галина жила с матерью и бабушкой в центре города. Работала (где, неизвестно)



Страница из дневника
Татьяны Вассоевич

Пример из дневника Валентины Беркович: «22 декабря 1941. Не хотела начинать новую тетрадь в таком удручающем настроении, ну что делать, все ждем лучших дней».

«Блокада Ленинграда — уникальное событие в истории. Сотни тысяч людей заперты в городе и находятся в своих домах. У многих из них есть доступ к бумаге и чернилам, а также время и возможность делать записи. И многие из них начинают вести дневники». [Мельниченко, Венявкин]

«Многие авторы блокадных дневников, осознавая масштаб происходящего, включали режим историка и сознательно начинали документировать происходящее для исследователей и потомков. Почти все авторы ленинградских дневников этого времени фиксируют места попадания бомб, время воздушных тревог, объем пайков, цены на черном рынке — фактографию, на основе которой можно будет написать историю обороны города». [Мельниченко, Венявкин]

Подход к исследованию дневников

По мнению А. А. Зализняка, могут быть следующие области изучения дневников:

1. «Извлечение фактов *биографии пишущего*.
2. Извлечение сведений, касающихся упоминаемых в дневнике *реальных людей, событий и обстоятельств*. Для этого могут быть использованы дневники любых авторов; область знания — история.
3. Извлечение сведений, касающихся *устройства человеческого сознания*: механизмов работы памяти, рефлексии, оценки, эмоций, мышления, вербализации опыта, творческой деятельности и т. д. Область знаний — психология.
4. Изучение дневника как *типа коммуникативной деятельности и типа текста*. Это задача лингвистики и отчасти литературоведения (в частности, нарратологии, находящейся на их стыке), а также семиотики и культурологии» [Зализняк 2010].

Мы изучаем взаимодействие человека с дневником и функции этого взаимодействия, поэтому можно сказать, что мы изучаем дневники с позиций четвертой области изучения.

На одном из семинаров Мельниченко читал записи из блокадных дневников, в которых авторы сами объясняли, зачем они ведут дневники. Исследователь выделяет следующие функции блокадных дневников:

- поддержка в сложное время,
- фиксация важного для будущего,
- отвлечение от грустных мыслей,
- самосохранение: дневник нужен, чтобы не опуститься,
- самоконтроль,
- дневник необходим как собеседник,



Автор дневника –
Валентина Беркович



- дневник как свидетельство ради возмездия: это обвинительный документ,
- дневник как личное пространство для выхода из коммунальных проблем,
- дневник как инструмент для того, чтобы оставить след.

Для определения функций дневников мы пользовались мотивным анализом.

«Мотив — любая единица сюжета или фабулы, взятая в аспекте ее повторяемости, типичности, т.е. имеющая значение либо традиционное (известное из фольклора, литературы; из жанровой традиции), либо характерное именно для творчества данного писателя и даже отдельного произведения» [Тамарченко 2004].

По словам М. А. Мельниченко, дневник — это инструмент, а значит — это способ справиться с чем-либо. «Времена тяжелых испытаний обостряют потребность людей в инструментах для работы с переживаниями. А дневник — очень терапевтический инструмент, позволяющий формулировать переживания и через это дистанцироваться от них. Огромное количество дневников начинаются во время военных конфликтов и, если автор доживает до конца, сами сходят на нет после завершения войны, потому что в этом инструменте больше нет необходимости» [Мельниченко, Венявкин].



Автор дневника – Галина Бабанская

Анализ дневниковых записей

В лекции Мельниченко указывает функции дневников блокадников. Мы решили проверить, какие из этих функций есть в наших дневниках. Мы решили найти мотивы для подтверждения каждой из этих функций.

1. Дневник как способ поддержки в сложное время

В процессе анализа текстов мы смогли уточнить классификацию, выявив дополнительные функции:

Дневник как способ справиться с одиночеством.

«12 ноября 1941. Эх! Жизнь, жизнь, неужели теперь наши там не предчувствуют, что я здесь умираю голодной смертью, мучаясь в одиночестве, которой, видно, мне не пережить» — Мария Еремина.

Дневник как способ пережить невозможность связи с родными.

«3 ноября 1941. Город — фронт, в данный момент мы не думаем о жизни, на каждом шагу — смерть.

Смерть видна на каждом шагу, каждую минуту. Боже милостивый, скоро ли будет конец? Конец, наверно, будет тогда, когда нам всем конец придет. Жаль все-таки, что не увижу теперь никогда своих родных и свою деревню» — Мария Еремина.

Дневник как способ пережить потерю близких.

«26 декабря 1941. Декабрь — это страшный месяц, потому что 20 декабря умер папа. Мне очень жалко, что я не видела, как



Автор дневника –
Антонина Журина



Автор дневника –
Клара Загацкая

он умирал. Никак не могу свыкнуться с этим, все думается, что вот-вот раздастся звонок. Мне часто он снится во сне. Чтобы я сейчас дала, чтобы он был жив!» — Капитолина Вознесенская.

«30 апреля 1942. Так 1-го февраля я потеряла самого близкого и родного человека — потеряла маму, как не тяжело мне вспоминать этот день, но я решила все-таки занести это событие на страницы своего дневника» — Ольга Досенко.

Дневник как способ пережить голод.

«4 декабря 1941. Настроение паршивое. Голод с каждым днем чувствуется все больше и больше» — Клара Загацкая.

Дневник как способ пережить войну.

«7 декабря 1941. Как это прекрасно! Может быть, скоро прорвут блокаду! Неужели это будет? (...)

Черт возьми! Неужели мы доживем до этого времени...

На южном фронте тоже хорошо. Наши, наверное, скоро возьмут Таганрог» — Клара Загацкая.

«10 декабря 1941. Наши войска на всех участках фронта перешли в наступление. Наши войска продвигаются вперед и занимают города. Например, наши войска заняли следующие города: Клин, Калинин, Волоколамск, Малый Ярославец, Керчь, Феодосия и т. д. Наши войска идут в наступления» — Бранднбравник.

Дневник как способ пережить конец войны. Эту функцию мы смогли найти только в одном дневнике.

«9 мая 1945. Вот день, которого миллионы людей ждали почти четыре года. А ждала ли я его? Да, я повторяла за всеми: «Скорей бы кончилась война!» Конечно, я хотела, чтобы она кончилась, но было что-то другое. Может, я немного боялась этого дня; я считала, что встретить его я должна, как-то серьезно, что к этому времени должно что-нибудь произойти» — Татьяна Вассоевич.

Конец войны оказался для многих очень сложным периодом жизни. У многих не осталось близких, нет работы, весь город разрушен и не понятно, что делать дальше.

2. Дневник как способ выразить свою ненависть к врагу

«3 ноября 1941. (...) Адольф Гитлер — этот гадина, кажется, угостит нас на праздник как следует своими “своеобразными подарочками”» — Мария Еремина.

«1 марта 1944. Враг сделает все от него зависящее, чтобы срывать нормальную работу наших ленинградских фабрик и заводов. Чтобы в бешеной злобе ко всему русскому, советскому, варварски бомбить наши жилые дома, больницы, школы, дворцы» — Ольга Досенко.

3. Дневник как способ разобраться в отношениях

«24 декабря 1941. Опять она мне напомнила Вовку! Но что это все-таки значит? Я думаю о нем совершенно спокойно.



Автор дневника – Татьяна
Вассоевич



Но это не мешает мне его по-прежнему уважать» — Клара Загацкая пытается понять, какие у нее взаимоотношения с Вовкой.

4. Дневник необходим как собеседник

«21 января 1943. Решила, что дневник этот я посвящу Любе, так что писать буду, как бы ей рассказывала». Люба — это подруга Клары. Когда Клару эвакуировали вместе с друзьями в Старую Руссу, Клара узнала, что родители хотели, чтобы она вернулась в Ленинград. Тогда Клара на поезде вместе с подругой Соней вернулась в Ленинград, а ее друзья, включая Любу, остались в Старой Руссе.



5. Дневник как способ почувствовать причастность к блокадникам

«7 декабря 1941. Черт возьми! Неужели мы доживем до этого времени...»

«31 декабря 1941. Вот и прошел 1941 год. Сколько мы перенесли» — Клара Загацкая. Из контекста понятно, что под «мы» имеются в виду блокадники.

6. Дневник как способ фиксации важного для будущего

Причину начала ведения дневника Клара описывает в первой записи, на основании этого мы можем подтвердить функцию — дневник как способ фиксации важного для будущего. Также эта функция встречается в последующих записях.

«1941. Интересное время и вместе с тем такое тревожное, что, если я выживу все это, то будет очень интересно вспомнить» — Клара Загацкая.

«19 декабря 1941. Вот уже 8 дней, как я не писала. За это время произошло очень много. Начну с самого начала» — Клара Загацкая.

«21 января 1943. Я решила больше не писать дневник и сейчас очень жалею об этом, т. к. много пропустила и много забыла» — Клара Загацкая.

«30 апреля 1942. Сейчас такая минутка, что я решила опять продолжать записывать в свой дневник после продолжительного времени, в период которого произошло очень и очень много перемен как в моей личной, так и в жизни нашей родины» — Ольга Досенко.

«26 декабря 1942. Вообще за это время не произошло ничего существенного, а записывать ерунду тоже не интересно» — Ольга Досенко.

Также функцию «дневник как способ фиксации важного для будущего» можно увидеть в дневнике Галины Бабанской. Большая часть записей в нем посвящена событиям масштаба Ленинграда. В своем интервью, данном Д. Гранину, Галина Бабанская рассказывает, зачем во время блокады вели дневник. И этот ретроспективный взгляд тоже подтверждает, что





важная функция дневников тех времен — это фиксации важного для будущего.

«Вероятно, все-таки события были таковы, что как-то остаться не зафиксированными они просто не могли. Самая главная мысль была та, что когда-то, когда все это кончится (а в этом сомнения не было, раз мы писали такие вещи), вот когда все это кончится, и самой читать, и, очевидно, прочесть тем, кто этого не видел» — Галина Бабанская.

7. Дневник как способ коммуникации

«12 января 1942. Ну как мы переживем? Есть надежды? Как вы думаете, все живые люди? Да переживем, наверное, люди живучи...» — Валентина Беркович.

Контент-анализ

Метод, которым мы пользовались при анализе дневника — количественный контент-анализ.

Как указывает А. Л. Джордж, «количественный контент-анализ рассматривает частоту отдельных тем, слов, символов, содержащихся в тексте» [Кирпиков 2018]. В нашем случае мы рассматривали тематические круги записей и их соотношение в тексте.

Мы стали размечать текст по цветам, в зависимости от масштаба темы фрагмента. Мы выделили шесть кругов:

1. События масштаба ближнего окружения, частной жизни девушки, ее рассуждения и переживания.
2. События масштаба школы, техникума, работы и т.п.
3. События городского масштаба
4. События масштаба СССР
5. События мирового масштаба
6. События, которые не понятно куда относить

Пример анализа из дневника Клары Загацкой:

1. События масштаба ближнего окружения, частной жизни девушки, ее рассуждения и переживания: «5 декабря. Сегодня у меня очень радостный день. Получила сразу четыре письма и все из разных мест. От Али, Любы, Ривы и Нади — первый раз. Я так обрадовалась, что не знала, с которого начать читать».
2. События масштаба школы, техникума, работы и т.п.: «27 января. Эти дни очень много работаю. А с сегодняшнего дня, наверное, не будем вообще выходить с завода».
3. События городского масштаба: «22 января. Сегодня получили по 100 гр. повидлы на иждивенцев, 100 гр. сахарного песка на рабочих и служащих, 100 гр. пшенной крупы на всех и 50 гр. сливочного масла на всех».
4. События масштаба СССР: «11 декабря. Так как пишу утром, то новое только то, что наши части взяли город Елец».





5. События мирового масштаба: «8 декабря. Вчера произошло событие, которое войдет в мировую историю: Япония напала на Америку. Началась 2-я мировая, империалистическая война».
6. Не понятно куда относить: «19 декабря. Вот уже 8 дней, как я не писала. За это время произошло очень много. Начну с самого начала, т. е. с 13 числа».

В таблице указано общее количество символов и процентное соотношение различных тематических кругов (таблица 2).

Таблица 2. Результаты контент-анализа

ФИО	Возраст (лет)	Кол-во символов (без пробелов)	События масштаба ближнего окружения	События масштаба школы, техникума, работы	События городского масштаба	События масштаба СССР	События мирового масштаба
Мария Еремина	14	9824	72,7%	2,0%	24,2%	0,0%	0,0%
Журина Антонина Алексеевна	16	532	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Браднебравник	12	7499	10,2%	0,0%	58,7%	25,3%	1,2%
Валентина Беркович	19–20	7261	64,3%	9,6%	19,0%	2,2%	0,0%
Татьяна Вассоевич	12–6	7701	87,9%	10,2%	0,0%	0,6%	0,0%
Галина Бабанская	19–20	4588	18,9%	0,0%	79,4%	0,0%	0,0%
Ольга Досенко		44034	70,0%	17,7%	9,1%	3,3%	0,0%
Валентина Базанова	14	6152	43,9%	0,6%	51,0%	2,7%	0,0%
Капитолина Вознесенская	14–15	15961	88,7%	0,8%	7,6%	0,0%	0,0%
Клара Загацкая		47571	62,5%	7,0%	26,7%	3,5%	0,4%

В результате данного анализа мы выяснили, что во многих дневниках есть чередование тематических кругов. Это можно объяснить тем, что в жизни человек входит в разные тематические круги. Самый частый тематический круг — ближний. Но есть два дневника, в которых почти нет описания событий масштаба ближнего круга. Это дневники Браднебравник и Антонины Журиной.



Только у Клары Загацкой и у Браднебравник встречаются записи круга «события мирового масштаба».

В дневниках Марии Ереминой, Валентины Беркович, Татьяны Вассоевич, Ольги Досенко, Капитолины Вознесенской и Клары Загацкой большая часть записей — это «события масштаба ближнего окружения».

В дневнике Валентины Базановой почти одинаковое количество записей кругов «события городского масштаба» и «события масштаба ближнего окружения».

В дневнике Галины Бабанской все записи — описание происходящего. Большая часть записей — «события масштаба города».

В дневнике Браднебравник почти не пишет о своей семье, о друзьях, о школе. Все записи военного характера. Нет личных записей: про родственников, школу, друзей.

В дневнике Антонины Журиной есть записи только масштаба школы.

Выводы

Мы проанализировали 10 дневников, наши выводы распространяются только на наш проанализированный материал.

Часть 1

Мы нашли следующие функции:

1. Дневник как способ поддержки в сложное время:
 - справиться с одиночеством;
 - пережить невозможность связи с родными;
 - пережить потерю близких;
 - пережить голод;
 - пережить конец войны;
 - пережить войну.
2. Дневник как способ выразить свою ненависть к врагу.
3. Дневник как способ разобраться в отношениях.
4. Дневник необходим как собеседник.
5. Дневник как способ почувствовать причастность к блокадникам.
6. Дневник как способ фиксации важного для будущего.
7. Дневник как способ коммуникации с другими людьми.
8. Дневник как способ фиксации того, как помогали школьники во время блокады.





Часть 2

1. Тематические круги записей в дневниках чередуются.
2. От самой популярной до самой непопулярной темы дневниковых записей располагаются так:
 - Ближнее окружение.
 - События масштаба города.
 - События школьного масштаба.
 - События масштаба СССР.
 - События мирового масштаба.
3. В пяти из десяти дневников самый большой процент записей посвящен событиям ближайшего окружения.
4. В четырех из десяти дневников самый большой процент записей посвящен событиям масштаба города.
5. Только в одном дневнике преобладают записи масштаба школы.
6. Только в одном дневнике количество записей, посвященных событиям масштаба СССР, составляет значимый процент (25,3%), в остальных не более 3,5%.
7. Только в двух дневниках присутствуют записи о событиях мирового масштаба, но и процент этих записей невелик (0,4% и 1,2%). Все эти записи посвящены началу войны Японии с Америкой.
8. Возраст не влияет на соотношение тематических кругов. **WIR**



Литература

Зализняк 2010 — Зализняк А. А. Дневник: к определению жанра // НЛО. — 2010. — №6. [Электронный ресурс] URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2010/6/dnevnik-k-opredeleniyu-zhanra.html>.

Кирпиков 2018 — Кирпиков А. Р. Качественный контент-анализ как метод исследования // УрФУ. — 2018. [Электронный ресурс] URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/59130/1/978-5-91256-403-1_2018_006.pdf.

Мельниченко, Венявкин — Мельниченко М. А., Венявкин И. Г. Зачем люди ведут дневники, а историки их читают. [Электронный ресурс] URL: <https://arzas.academy/courses/81/1>.

Савкина 2019 — Савкина И. Л. Я, ты, мы: о некоторых формах адресованности в дневниках обычных советских людей // Автобиография. — 2019. — № 8. [Электронный ресурс] URL: https://www.academia.edu/44486699/%D0%AF_%D0%A2%D0%AB_%D0%9C%D0%AB_%D0%BE_%D0%BD%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%8B%D1%85_%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%85_%D0%B0%D0%B4%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8_%D0%B2_%D0%B4%D0%BD%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%85_%D0%BE%D0%B1%D1%8B%D1%87%D0%BD%D1%8B%D1%85_%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%B8%D1%85_%D0%BB%D1%8E%D0%B4%D0%B5%D0%B9.

Тамарченко, Тюпа, Бройтман 2004 — Тамарченко Н. Д., Тюпа В. И., Бройтман С. Н. Теория литературы. М.: ACADEMIA, 2004. С. 193–194.



Приложение к исследовательской работе



Комментарий специалиста

Инна Сергеевна Конрад, к. филол. н., доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ

Переживание травматических событий — одна из актуальных тем для изучения представителями разных наук от психологии до философии. В своей работе Дарья Михина обращается к страшному эпизоду из истории нашей Родины — блокаде Ленинграда во время Великой Отечественной войны, — и пытается ответить на вопрос: каким образом жителями города преодолевались эти события? Ею выбран самый «говорящий» материал — личные дневники.

Автором исследования продемонстрировано прекрасное умение работать с научной литературой (в список прочитанного включены наиболее уважаемые ученые — специалисты в области изучения дневниковой прозы и памяти); Дарьей очень хорошо представлен анализ прочитанных книг. Также мы видим корректный подход к изучаемому материалу: выбранные дневники атрибутированы; есть данные об их авторах, что сразу позволяет нарисовать портрет девушек-авторов.

Д. Михиной выбран адекватный целям и задачам метод — контент-анализ, и, по нашему мнению, Дарья продемонстрировала умение работать в данном направлении.

Цели, задачи и выводы логично выстроены и вытекают друг из друга. Мы можем поздравить Дарью с успешно проведенной работой!

В то же время мы хотели бы обратить внимание на некоторые недочеты.

Во-первых, изложению следовало бы придать более «классическую» форму: работе не хватает вступления; анализ источников следует делать в виде текста, а не перечня (хотя пункты довольно развернутые).

Во-вторых, в тексте есть технические недочеты («забыты» номера страниц в ссылках; нет единообразия в знаках).

В-третьих, и это основное, хотелось бы видеть больше примеров-иллюстраций из анализируемых дневников.

Надеемся, в будущем Дарья продолжит свою работу, а мы желаем ей успехов!





Автобиографические воспоминания людей, переживших заключение в концентрационных лагерях нацистской Германии

Memoirs of people who survived imprisonment in Nazi Germany concentration camps

Аннотация. В исследовании школьницы, содержательно погрузившейся в тему геноцида, ездившей в Освенцим для поиска различных материалов, проводится анализ автобиографических воспоминаний людей, переживших предельные условия заключения в концентрационных лагерях нацистской Германии. В работе дается обоснование выбранным текстам и проводится их сопоставительный анализ по различным критериям, касающимся восприятия себя, людей вокруг, различных аспектов заключения.

Ключевые слова: автобиографические воспоминания, концентрационные лагеря, нацистская Германия, описание переживаний, предельные возможности

Abstract. In the study of the schoolgirl, who plunged meaningfully into the topic of genocide, who traveled to Auschwitz to search for various materials, an analysis of autobiographical memories by people who survived the extreme conditions of imprisonment in the concentration camps of Nazi Germany is carried out. The work provides a justification for the choice of texts and conducts a comparative analysis of them according to various criteria related to the perception of oneself, people around, and various aspects of the conclusion.

Keywords: autobiographical memories, concentration camps, Nazi Germany, description of experiences, extreme abilities



Автор:

Воробьева Анна

ученица 9 класса Школы
№1553 имени В. И. Вер-
надского, г. Москва
e-mail: avorobeve@1553.ru

Научный руководитель:

Обухов

Алексей Сергеевич,

кандидат психологи-
ческих наук, доцент,
руководитель специали-
зации «Социокультурная
психология и антропо-
логия» Школы №1553
имени В. И. Вернадского,
ведущий эксперт Института
образования НИУ ВШЭ
e-mail: ao@redu.ru

Author:

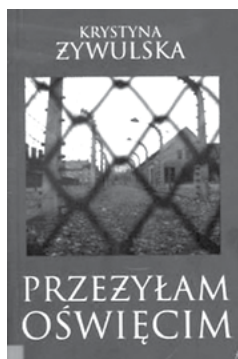
Anna Vorobyova

9th grade student, V. I.
Vernadsky School 1553,
Moscow

Supervisor:

Alexey Obukhov,

Ph. D. in Psychology,
Associate Professor,
Leader of "Sociocultural
Psychology and
Anthropology" club at
V. I. Vernadsky School
1553, Leading Expert of
the Institute of Education,
National Research
University "Higher School
of Economics"



Введение

Обоснование темы. В последние годы в молодежной среде, а также во многих зарубежных странах появилась тенденция к замалчиванию или подделыванию исторических фактов о холокосте. К сожалению, такое отношение к истории ведет к ошибкам в будущем. Однако пример людей, прошедших концентрационные лагеря, может многому научить: как не потерять себя и свои ценности, как выжить и остаться человеком.

Поэтому в моей работе рассмотрен опыт четырех людей, прошедших через ужас лагерей нацистской Германии. Для исследования взяты периоды до, во время и после заключения.

Проблема исследования. Воспоминания и переживания людей, переживших нахождение в концентрационных лагерях. Сходство и различия этих историй, что помогло людям адаптироваться во время и после нахождения в концентрационных лагерях.

Цель исследования – *узнать и проанализировать переживания* людей, переживших концентрационные лагеря, во время и после заключения.

Задачи:

1. Подбор литературы для исследования;
2. Запрос в архивы лагеря Аушвиц в Польше;
3. Выделение критериев анализа при первичном ознакомлении с историями жизненного пути людей, отбор авторов из общего количества согласно выбранным критериям;
4. Анализ полученных сведений и составление таблицы по выделенным критериям;
5. Выделение приоритетов и ценностей, описание жизненных траекторий людей, прошедших концентрационные лагеря;
6. Сравнение сопоставимых выделенных жизненных историй по заданным критериям;
7. Соотнесение ключевых изменений в жизненном пути изучаемых историй с историческими событиями, происходившими в их жизни.

Объект: автобиографические тексты.

Предмет: тексты воспоминаний людей, переживших концентрационные лагеря.

Ключевые понятия:

Автобиографическая память – «память на специфичные личные события» или «память о событиях, произошедших в собственной жизни» (В. В. Нуркова).

Жизненный путь человека – это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения. Жизненный путь является своеобразным портретом личности: в нем запечатлеваются ее мировоззрение и жизненная





направленность, притязания и достижения, отношения к жизненным трудностям и способы их преодоления (Б. Г. Ананьев).

Переживание — это перенести какие-либо, обычно, тягостные события, преодолеть какое-нибудь тяжелое чувство или состояние (вытерпеть, выдержать и т. д.) (Ф.Е. Василюк).

Авторы воспоминаний:

1. Халина Бирнбаум (15.09.1929 — настоящее время), польская еврейка из г. Варшава (Польша), школьница; была в заключении в лагерях: Майданек, Аушве, Равенсбрюк, Нойштадт-Глеве.
2. Кристина Живульская (Соня Ландау) (01.09.1914 — 01.08.1993), польская еврейка (выдавала себя за польку) из г. Варшава (Польша), юрист; была в заключении в лагерях: двух подразделениях Аушвиц.
3. Богдан Бартниковский (24.01.1932 — настоящее время), поляк из г. Варшава (Польша), школьник; был в заключении в лагерях: Биркенау, Маутхаузен.
4. Барутчев Сурен Константинович (1896 — 1980), армянин из Баку (Азербайджан), врач, советский военнопленный; был в заключении в лагерях: Орша, Майданек.

Изначально в пул текстов для анализа планировалось взять еще несколько. Однако, они оказались существенно отличающимися по способу и истории написания, что не позволило их использовать для сопоставления. Эти тексты также были изучены и использовались для более глубокого и детального понимания контекста, вариативности жизненных историй.

Авторы, не подошедшие по критериям выборки текстов для сопоставления:

Фриц Кляйнман (1923 — 20.01.2009), австрийский еврей из г. Вена (Австрия), школьник; был в заключении в лагерях: Бухенвальд, Аушвиц.

Густав Кляйнман (02.05.1891 — 01.05.1976), австрийский еврей из г. Вена (Австрия), мебельщик; был в заключении в лагерях: Бухенвальд, Аушвиц.

Людвиг (Лале) Соколов (урожд. Эйзенберг) (28.10.1916 — 31.10.2006), австро-венгерский еврей из г. Кромпахи (было Королевство Венгрия, сейчас Словакия), студент; был в заключении в лагерях: Биркенау, Маутхаузен-Гузен;

Анна Франк (12.06.1929 — 02.1945), немецкая еврейка из г. Франкфурт на Майне (Веймарская республика), школьница; была в заключении в лагерях: Аушвиц и Берген-Бельзен;

Владек Шпигельман (11.10.1906 — 18.08.1982), польский еврей из г. Сосновец (Польша), военнопленный; был в заключении в лагерях: Аушвиц.

Методы:

- структурный анализ автобиографических текстов;
- нарративный анализ данных текстов;
- сравнительный анализ полученных данных.





Концентрационные лагеря нацистской Германии: история и воспоминания

Исторический контекст исследования

Нацизм входил в тройку радикальных идеологий, возникших на территории Европы после Первой мировой войны. Двумя краеугольными документами нацистской идеологии были «25 пунктов» НСДАП (1920 г.) и автобиография Гитлера «Mein Kampf» (1925 г.). Определяющими элементами идеологии германских нацистов были: ненависть к демократии, коммунизму, евреям и убеждение в превосходстве немецкой нации над другими.

Поэтому в основе захватнической политики Третьего Рейха (1933–1945 гг.) лежали не только стремление к политическому господству в Европе и мире, но и планы проведения на территории Восточной Европы, признанной немецким «жизненным пространством», далеко идущих демографических изменений в соответствии с нацистской расовой доктриной.

Так, нацизм придерживался расовых теорий, основанных на вере в существование арийской главной расы, превосходящей все другие расы, особенно евреев, которых нацисты рассматривали как смешанную расу, проникшую во многие части общества и ответственную за эксплуатацию и репрессии против арийской расы. Нацисты также классифицировали славян и цыган, как Untermensch (недолюди). Чтобы сохранить расовую чистоту арийской расы, в 1935 году был введен ряд расовых законов, которые стали называться Нюрнбергскими законами. Отношения между арийцами и неарийцами наказывались как Rassenschande или «расовое осквернение».

Ликвидация «народностей Востока» должна была приобретать разнообразные формы — начиная с германизации части «расово пригодных» людей, переходя к различным мерам, направленным на снижение рождаемости и рост смертности, и заканчивая непосредственным физическим уничтожением. Именно это послужило началом появления концентрационных лагерей.

Концентрационные лагеря на территории Третьего рейха создавались с 1933 года, со времени прихода к власти Гитлера и его партии НСДАП. В них в начале держали в заключении людей, признанных «нежелательными элементами общества»: политических противников нацистского режима (вне зависимости от расовой принадлежности), евреев, свидетелей Иеговы, уголовников, немецких гомосексуалистов. С начала войны немцы также стали создавать лагеря на территориях оккупированных ими стран, туда попадали не только военнопленные, но и люди, попадающие под расовый закон. Первый концлагерь в Германии был создан близ Дахау в марте 1933 года.

Концентрационные лагеря создавались на союзных и всех захваченных во время войны территориях: Арбайтсдорф,





Берген-Бельзен, Бухенвальд, Гросс-Розен, Дахау, Заксенхаузен, Миттельбау-Дора, Нейенгамме, Нидерхаген-Вевельсбург, Флосенбург, Равенсбрюк (Германия); Аушвиц, Варшава, Краков-Плассов, Собибор, Трешлинка, Люблин/Майданек, Штуттгоф (Польша), Герцогенбуш (Нидерланды), Кауен/Каунас (Литва), Маутхаузен (Австрия), Натсвайлер (Франция), Рига-Кайзервальд (Латвия), Файфара/Вайвара (Эстония) и прочие. Лагерь нацистской Германии делились на: концентрационные лагеря (лагеря содержания и/или уничтожения в основном евреев, но также политических заключенных, асоциальных элементов и так далее) и лагеря смерти (места уничтожения).



Наиболее известным концентрационным лагерем является Аушвиц, созданный в июне 1940 года на территории Польши вблизи деревни Освенцим, пригород города Краков. На его территории был как трудовой лагерь, так и лагерь смерти, где с особой жестокостью проводились медицинские эксперименты над людьми.

В самые жуткие периоды существования Аушвиц состоял из нескольких десятков подсобных лагерей. Основными являлись: Аушвиц I (16 тысяч заключенных), Аушвиц II-Биркенау (90 тысяч заключенных), Аушвиц III-Моновицы (10 тысяч заключенных), во всех остальных лагерях вместе содержалось около 21 тысячи узников (данные приведены для августа 1944 года).

Во второй половине 1944 года, за несколько месяцев до отступления, немцы начали уничтожать доказательства своих преступлений — жгли регистрационные книги заключенных и списки депортированных евреев, вывозили награбленные у жертв вещи и большое количество строительных материалов. В последние недели существования лагеря были взорваны газовые камеры и сожжены склады с оставшимся имуществом заключенных.

В середине января 1945 года, в связи с прорывом линии фронта частями Красной армии и приближением их к Освенциму, 56 тысяч узников были вынуждены совершить пеший переход «Марш смерти». Он был задуман и осуществлен нацистами в целях эвакуации рабочей силы в концлагерь, расположенные в глубоком тылу Третьего рейха. Во время перехода погибли не менее 9 тысяч заключенных. 7,5 тысяч оставленных в лагере узников были освобождены советскими солдатами.

Статистическая справка. За время существования концентрационных лагерей через них прошли миллионы людей. По последним данным:

- Аушвиц — 4 миллиона узников;
- Майданек — 1,38 миллиона;
- Маутхаузен — 122 тысячи;
- Заксенхаузен — 100 тысяч;
- Равенсбрюк — 92,7 тысячи;
- Трешлинка — 80 тысяч;





- Штуттгоф – 80 тысяч;
- Десятки тысяч жертв насчитывали концентрационные лагеря на территории СССР – Саласпилс, Алитус, 9-й форт Каунаса, Озарици.

Количество детей до 14 лет в этих лагерях составляло 12–15%.

Из 18 миллионов узников 11 миллионов были уничтожены в лагерях, тюрьмах, гетто. Мощность уничтожения только концентрационного лагеря Аушвиц составила до 30 тысяч человек в день.

Память о концентрационных лагерях нацистской Германии в рассказах выживших

В 2018 году я случайно узнала о популярном в Голландии (Амстердам) музее «Анны Франк». Множество туристов посещают ее квартиру-музей несмотря на то, что уже более 70 лет этой девочки-подростка нет в живых. Прочитав ее книгу «Убежище», я заинтересовалась проблемой холокоста.

Однако, подтолкнуло меня к написанию исследовательской работы незнание современной молодежью проблематики убийств в Третьем рейхе, и самого геноцида.

Для написания работы я посетила мемориал самого известного и крупнейшего концентрационного лагеря Аушвиц, в котором были приобретены первые книги. Однако этого было недостаточно, что инициировало дополнительные изыскания.

Позже, уже связавшись с архивариусом Аушвица, я узнала об истории появления таких автобиографических текстов. После второй мировой войны власти многих стран объявили о желании собрать архив документов и воспоминаний людей, прошедших концентрационные лагеря. Так появилось множество книг и сборников документов, которые издаются и переиздаются до сих пор.

Выбор текстов для исследования. Выборка автобиографических текстов осуществлялась по нескольким параметрам:

1. Книга должна была описывать жизненный путь человека, выжившего в концентрационном лагере;
2. Должны были быть приведены документы, подтверждающие пребывание в лагере и последующее освобождение;
3. В выборке участвовали тексты авторов двух возрастных групп: во время прибытия в лагерь были в возрасте 10–18 лет и в возрасте 18–50 лет;
4. Текст должен быть написан от первого лица.





Подбор и логика анализа автобиографических текстов

Первоначально планировалось использовать материалы книг как вспомогательную литературу, а основной упор сделать на архивные видео, присланные из Польши (мемориал Аушвиц). К сожалению, в процессе сотрудничества с главным архивариусом Ph.D. Wojciech Płosa, быстро выяснилось, что все видео-материалы на польском языке. Однако, по заверению Wojciech Płosa все книги («Я пережила Освенцим» Кристина Живульская; «Детство в полосатых робах» Богдан Бартниковский; «Надежда умирает последней» Халина Биренбаум), которые были отобраны мною для исследовательской работы, соответствуют не только исторической действительности, но и практически полностью соответствуют тем видео-архивным материалам, что были присланы. Четвертая книга «Майданек» под редакцией К. А. Пахалюк, является сборником документов и интервью. Майданек (Люблин) 23 июля 1944 стал первым освобожденным Красной Армией концентрационным лагерем, поэтому с помощью Российского Военно-исторического общества была выпущена данная книга.



Халина Биренбаум

Об авторах книг, использованных в исследовании

Халина Биренбаум (15.09.1929 — настоящее время), польская еврейка, которая эмигрировала в Израиль и там стала писательницей. На данный момент она выпустила более восьми книг и более мелких поэтических форм, каждая из которых посвящена Холокосту.

Кристина Живульская (Соня Ландау) (01.09.1914 — 01.08.1993), польская еврейка, которая до войны участвовала в движении сопротивления. После войны она занималась публицистикой и написала одну из самых ярких, по оценке современников, книг «Я пережила Освенцим». Однако, после роста антисемитизма в Польше, она переехала жить к своим сыновьям в Дюссельдорф, где и скончалась в 1993 году.

Богдан Бартниковский (24.01.1932 — настоящее время), поляк, который после прохождения военной службы работал журналистом, писал книги. Остался жить в Польше и на данный момент старается донести историческую правду людям через многочисленные интервью иностранным медиа-ресурсам. В них он рассказывает не только о том, что пережил во время войны, но и о роли Красной Армии в освобождении концентрационных лагерей.

Сурен Константинович Барутчев (1896 — 1980), армянин, не сразу вернулся на Родину после освобождения, некоторое время провел в Польше, где участвовал в составлении хроник Советско-польской комиссии о Великой Отечественной



Кристина Живульская

войне. По возвращении в СССР вернулся к врачебной практике и преподавал в институтах. В 1956 году был реабилитирован. В 1964 году вышел на пенсию, жил в городе Кисловодск, где и умер в 1980 году.

Параметры анализа автобиографических текстов

Для проведения исследовательской работы была составлена таблица (сама таблица в журнале не публикуется из-за ее большого объема) со следующими параметрами для выделения из текстов воспоминания смысловых единиц информации об авторе, о фактах его жизненного пути, содержании автобиографического текста и последующего сопоставления между авторами:

1. Жизнь до заключения в концентрационных лагерях. Дата и место рождения, национальность, социальное положение, род деятельности;
2. Основная информация о пребывании в лагерях. Время пребывания, лагеря заключения, причина заключения и способ освобождения;
3. Условия и психология лагерной жизни. Данный раздел был создан для изучения психологии поведения, адаптации и выхода человека из кризисной ситуации. Подразделялось на три группы:
 - Условия содержания/проживания (пространство, предметы и время). Описание условий содержания, род деятельности и социальное положение в лагере, ключевые события, наиболее сильно отразившиеся на поведении и психике людей;
 - Я и мои состояния, переживания, эмоции. Описание телесных переживаний, описание времени (протяженность), анализ эмоционального состояния, реакция на насилие, ценности человека, религия и вера;
 - Другие люди и взаимоотношения с ними. Отношения с другими людьми, описание других людей в лагере, анализ чужого эмоционального состояния;
4. Жизнь после заключения в концентрационных лагерях. Место будущего проживания, будущие род деятельности и социальное положение, родственники, ценности человека после войны, отношения с другими людьми, собственная позиция о пережитом;
5. Источники информации и их характеристики.

По данным параметрам были проанализированы 7 автобиографических материалов. Однако, при выборке три из изучаемых текстов были исключены из последующего анализа, так как эти три материала (о Густаве Кляйнмане (отец), Фрице Кляйнмане (сын), Людвиге (Лале) Соколове (Эйзенберг)) — были написаны от третьего лица, что не соответствовало критериям конечного отбора.



Богдан Бартниковский



Сопоставительный анализ автобиографических текстов воспоминаний людей, переживших концентрационные лагеря

Авторы анализируемых текстов:

1. Халина Биренбаум — на момент попадания в лагерь 13 лет.
2. Кристина Живульская — на момент попадания в лагерь 29 лет.
3. Богдан Бартниковский — на момент попадания в лагерь 12 лет.
4. Сурен Барутчев — на момент попадания в лагерь 47 лет.

В тексте далее номера указанных авторов соотносятся с авторством цитатами или информацией, представленной из автобиографических воспоминаний.

Важно отметить, что авторы выбранных текстов на момент попадания в концентрационный лагерь находились в разном возрасте: двое в подростковом, двое в зрелом. Безусловно, это имело значение для восприятия описываемой ситуации. При этом важно отметить, что подростковый возраст в таком контексте позволяет уже полноценно и глубоко анализировать происходящие события.

Условия содержания/проживания (пространство, предметы и время)

Основные ключевые события в концентрационном лагере, оказавшие влияние на психологическое состояние людей:

1. Прибытие в Майданек и смерть матери Халины в газовой камере. Сближение с Хелей, невестой брата Халины. Перевод в Аушвиц. Смерть Хели в больничном крыле. Место работы в швейной мастерской и появление новых друзей: Бася, Полус, Целина, пани Прайс и Ружичка, которые окружили Халину своими заботой и любовью. Тиф, потеря дружбы с Басей, из-за поиска Баси подруг среди важных и влиятельных персон. Перевод на работу в «Канаду» (склад вещей, которые оставались от людей, попавших в лагерь) и дружба с Альвирой Капо (название должности следящего за работой других заключенных), которая помогала Халине и успокаивала ее. Выстрел в плечо, попадание в больницу в мужском лагере, роман с Абрамом, известие о смерти Хилека (ее брата), эвакуация Аушвица. Освобождение в Нойштадт-Глеве.
2. Переправка в Аушвиц, нахождение Зоси (лучшая подруга) рядом и роман с Анджеем. Назначение в Канцелярию благодаря знакомству с более «старым» заключенным, начало написания стихов, попадание в ремир (больничное крыло), смерть Зоси, Ганки и других женщин из ее города.





Знакомство с Басей, которая тоже работала в канцелярии, перевод в Бжезинки (лагерь Беркенау). Стихи Кристины попали к руководству лагеря, но администрация решила, что они принадлежат другому человеку, поэтому она не пострадала. Письмо о заключении матери Кристины. Поимка Мали, которая сбежала из лагеря и была надеждой заключенных на свободу через побег. Уничтожение цыган, что вновь пошатнуло веру и надежду на выживание. Провал Варшавского восстания и известие о том, что город уничтожен взрывами. Смерть Анджея (возлюбленный Кристины) при его попытке побега. Приближение Красной Армии, бомбардировка и эвакуация мужчин. Эвакуация оставшихся заключенных, побег во время эвакуации лагеря.

3. Прибытие в Аушвиц, разлука с матерью, распределение в FKL (лагерь передержки), а после в мужской лагерь. Первое ответственное решение о помощи чужому человеку: попытка спасения девочки цыганки, но в итоге, девочка умерла под колючей проволокой. Распределение в блок, где жил Богдан, «кролик» (ребенок на котором проводились медицинские опыты). Второе ответственное решение о помощи: забота о «кролике». Третье ответственное решение мальчика: работа «лошадью» на повозке, чтобы была возможность увидеться с матерью в женском лагере. Эвакуация лагеря, из-за бомбардировок, в связи с наступлением Красной армии. Участие в «Марше смерти» и гибель нескольких товарищей по блоку проживания. Прибытие в Маутхаузен, освобождение Красной армией.

4. Пленен, изначально был доставлен в Оршу вместе с другими военнопленными, а после в Майданек. Работа помощником заведующего больничного крыла, попытки помогать заключенным. Приближение советских войск, в связи с этим побег немцев, освобождение лагеря Красной Армией.

Во всех воспоминаниях делается акцент на перестройке социальных отношений в связи с попаданием в концентрационный лагерь (потери/смерти близких, обретении новых знакомств, помощь от других и другим).

Род деятельности и социальное положение:

1. Майданек: толкать тяжелые тачки с землей или камнями; прополка травы; разные работы. аушвиц: работа на «лугу»; прачечная; швейная мастерская; прокладка железнодорожных рельс; работа в поле; рытье канав; стройка; ткачество; «Канада», «Картофельная команда». Нойштадт-Глеве: Авиационный завод;

Низкое социальное положение, исключая время работы в «Канаде» в Аушвице.

2. Аушвиц: «Аусен»; канцелярия; «Эффектенкамер». Бжезинки: «Эффектенкамер»;





Низкое, не самое худшее социальное положение (так как полька, а не еврейка), до попадания в канцелярию (положение стало получше).

3. Биркенау: таскать кирпичи; таскать повозки вместо лошадей;

Низкое (поляк и ребенок).

4. Орша: хирург амбулатории. Майданек: помощник заведующего;

Низкое (все время. Наравне со всеми военнопленными).

Несмотря на то, что все четверо заключенных попали в самое низкое социальное положение, условия труда у них было разные. Сурен с самого начала был определен на работу по специальности. Халина и Кристина постепенно с тяжелого физического труда были переведены в более «легкие» физические условия: Халина в «Канаду», а Кристина в канцелярию. Богдан в силу возраста не мог претендовать на улучшение условий труда, поэтому все время пребывания в лагере оставался на тяжелых (для ребенка) физических работах.

Описание условий содержания

1. «Лагерь производил на меня ужасающее впечатление — особенно сторожевые вышки, ошестинившиеся дулами пулеметов, и колючая проволока под электрическим током»; «Лагерь “труда” ... вечная тревога, каторга, бездонный ад»; «Майданек никому не давал времени на воспоминания, уныние и отчаяние. Страх смерти и пыток приводил к тому, что каждая минута в лагере притупляла разум, но зато заостряла звериный инстинкт и убивала остатки человеческих проявлений»; «К сожалению, в условиях Аушвица никакое чувство не могло спасти человека от медленной голодной смерти»; «Условия жизни ухудшались, и сил убывало»; «Ночи в Нойштадт-Глеве были кошмарными, но и днем было не лучше».
2. «Нас толкнули куда-то влево и велели размещаться на нижних нарах. Мы с Зосей взобрались туда, и я почувствовала себя будто в гробу. Нельзя было поднять голову, дышать нечем»; «Я знала, что моя судьба висит на волоске. Меня опять могут послать в лагерь, во вшивый барак, на работу в поле»; «Грабился труд человека — до последнего его вздоха. Но и после его смерти продолжался грабеж: зубов, волос, всего человеческого тела».
3. «Воздух тяжелый, жирный, насыщенный чем-то неизвестным, страшным. Может так пахнет смерть?»; «Душно. Весь день светило солнце, и сейчас блок нагревшийся, сухой, в нем нечем дышать. Уснуть, уснуть как можно скорее, пока из щелей роем не выползли клопы и по всему блоку не разнеслась их тяжелая, горьковатая вонь, пока не запищали крысы, бегающие по нам без малейшего страха»;





«...блоковый распихал нас по нарам, как селедку»; «Я боюсь. Ведь известно — здесь не плачут, не просят. Здесь покорно ждут. Эти громкие просьбы могут нам дорого обойтись. Я знаю. Так было уже не раз».

4. «Все эти опознавательные знаки давали возможность каждому эсэсовцу, не разговаривая с заключенным, знать о нем основное»; «В Майданеке существовал совершенно особого рода спорт ... так немцы эсэсовцы и старшины полей и барачков состязались между собой в жестокости. Каждый старался перещеголять другого»; «Это продолжительное, безмолвное шествие на казнь было таким потрясающим, таким страшным, что ни один из наблюдавших его не был в состоянии слова проронить»; «Голодные люди день и ночь думали о дополнительной пище, так как основная не удовлетворяла»; «Этот лагерь, задуманный, построенный и эксплуатировавшийся гестаповцами в Польше, обращенной в могилу всех европейских народов, представлял собой Средневековье в оправе современной “цивилизации”»; «Существование заключенных в Майданеке напоминало танец канатоходца. Никто не был уверен в завтрашнем дне»; «Особенность Майданека состояла в том, что в нем были собраны воедино все методы, применявшиеся в разных малых и больших лагерях порознь».

Стоит отметить, что каждый из четырех людей описывал содержание в лагерях по-разному, возможно из-за различий возраста. Если у подростков это эмоциональное восприятие и ужас от новых условий окружающего мира. То у самого старшего — Сурена, это отстраненное восприятие. Он не соотносит себя с теми условиями, в которые попал, он описывает ситуацию, мир вокруг в целом.

Физическое состояние в лагере

Телесные переживания

1. «В то время я больше думала, как избавиться от мучительного зуда кожи, грязи и вшей, чем о том, как добыть дополнительную порцию супа»; «Ежедневно нас донимали проверки, голод, каторжный труд, побои и насекомые. По ночам нас съедали вши»; «Эти нечеловеческие муки усугубляли вши: они ползли по открытым ранам, огромные, назойливые, насосавшиеся нашей крови!»
2. «Голод терзал кишки. Мучил холод. Болели руки, ноги, болели все кости, и чувствовалось, как слабеет сердце. Я мечтала о минуте отдыха, а нас ждал еще апрель»; «Невыносимо чесалось тело. Это была чесотка. Ею болели все. Кроме того, нарывы и волдыри между пальцами рук, водяные и гнойные мучили так, будто тело резали ножом. И это наиболее мучительное тело атаковали блохи и вши».





3. «Ууу! Удар в спину, безумная, обжигающая боль, и еще раз, и еще!»; «Уже даже не урчит в животе, уже только тянет и жжет»; «Такая удача... У меня сейчас во рту будет хлеб! Я буду жевать медленно, очень медленно ... и наконец-то на мгновение не буду чувствовать этого бешеного дерганья и жжения в животе».
4. «Почти все заключенные накидывались на пищу и заполняли желудок так, как заливается горючим бак автомашины»; «Болезнь обостряет и без того тяжкие впечатления плена...»
5. Анализируя описания телесных переживаний, отметим, что для мальчика (Бартниковский), самым сложным было чувство голода. Для девочки (Биренбаум) и женщины (Живульская) голод был не на первом месте, больше значения придавалось чистоте тела и его здоровью. Стоит отметить, что самый взрослый человек вновь воспринимает и описывает ситуацию отстраненно, в целом, не переходя на личные переживания, дистанцируясь от жизненных неудобств.



Психологическое состояние

Анализ эмоционального состояния:

1. «Шок после неожиданной утраты матери, безумный страх при виде караульных вышек, пулеметов, зеленых эсэсовских мундиров и, наконец, невозможность избежать всего того, чего я научилась избегать на протяжении нескольких лет в гетто, довели меня почти до помешательства»; «Несколько лет преследований в гетто, потеря отца, брата и самая болезненная из всего — утрата матери — расшатали мои нервы, и в то время, когда нужно было проявить максимальную стойкость»; «Из-за чесотки я стала такой нервной, что взрывалась по любому поводу, спорила из-за каждой мелочи даже с Хелей, сделалась злой и несправедливой»; «Но тогда я была так убита горем, что даже не могла плакать... Я осталась одна»; «Я утратила также веру в людей и остатки уважения к ним»; «Я не слишком размышляла о возможной смерти, вообще не думала о том, что с нами будет»; «Я чувствовала отвращение к себе самой, ощущала себя мерзким, раздавленным червяком».
2. «С этой минуты я перестала быть человеком. Перестала чувствовать, помнить. Умерла свобода, мама, друзья. Не было у меня ни фамилии, ни адреса. Я была заключенная номер 55908. С каждым уколом иглы отпадала какая-то часть моей жизни»; «Самой страшной была минута пробуждения: когда сознание возвращало тебя к тому, где ты находишься. Надо было найти в себе мужество, чтобы подняться и начать новый день»; «Казалось, нет конца этому кошмару»; «Понемногу я научилась различать искреннюю





помощь, идущую от сердца, и помощь, продиктованную каким-нибудь расчетом»; «Я слушала рассказы, и мне казалось, что жизнь никогда и не была иной. Попеременно меня охватывали ненависть, жажда протеста, апатия и, наконец, всегда и над всем берущее верх чувство бессилия»; «Непередаваемое никакими словами блаженство. Я лежу. Я не должна идти. Теперь можно и умереть»; «Я свободна! Я свободна! Буду жить!»

3. «Это неправда, что я здесь в Освенциме... это сон... это неправда...»; «... полное тревожного ожидания того, что будет с нами дальше, мой ужас ничуть не уменьшился»; «Среди ночи я неожиданно проснулся и ошарашенно оглянулся вокруг. Где я? Откуда здесь столько детей? Где родители, где мой дом?..»; «Если бы можно было не смотреть, не слышать, как они едят...»; «А я один. Хотя, у меня есть мама в женском лагере, но это совершенно так, как будто у меня никого нет»; «Но один раз я даже был счастлив, что здесь нет моего отца, дяди или кого-нибудь близкого, взрослого»; «Нет! Они улетят — и все? А мы останемся в лагере? И ничего не изменится? Нет! Я больше не могу! Не хочу! Хочу есть, бегать, ходить в школу, не хочу выносить нужники и тащить повозку!».
4. «И вот, несмотря на то, что я, точно так же, как и они, испытывал на себе тяжкий гнет плена и человеческого унижения, бесправия и все другие лишения, вместе с тем чувствовал моральное удовлетворение от того, что еще кому-то нужен, кому-то могу облегчить страдания»; «Не скрою, приходилось очень тяжело, до того тяжело, что поделиться можно было только с бумагой, не потому, что в концлагере не было людей, которым можно доверить свои чувства и мысли, а потому что гуманность не позволяла давить тяжестью своих переживаний на душу другого заключенного»; «Собственная судьба кажется особенно жестокой до тех пор, пока ее не сравнишь с судьбой других; собственное горе кажется безысходным, пока не увидишь и поймешь горя другого человека»; «На мои плечи легла огромная ответственность — сохранение жизни оставшихся в госпитале военнопленных».

Анализ высказываний всех авторов весьма труден, так как реакция у всех весьма разная. Халина и Кристина проходят все стадии: отрицание ужаса, принятие и уход в апатию, под конец возрождение надежды на освобождение. У мальчика, Богдана, с начала и до конца прослеживается непринятие ситуации, в которой он оказался, желание вновь вернуться домой, ощущение сна, который вот-вот закончится. Интересно отметить, что самый старший автор, Сурен Барутчев, благодаря своей профессии смог психологически легче выносить сложившуюся ситуацию.





Для него помощь заключенным в больничном блоке стала некой опорой среди всего того ужаса, в котором он находился.

Описание времени (протяженность)

1. «Когда мы вошли на территорию Майданека, там проходила переключка, которая в этот вечер длилась очень долго, дольше обычного, якобы в наказание»; «Ночная смена в швейной мастерской длилась бесконечно».
2. «Жизнь проносилась вне времени, как в горячем бреду. От воскресенья до воскресенья. Дни недели ничем не отличались один от другого»; «Идут и идут, и не видно конца. Когда же конец?.. Приближается вечер, наступает ночь»; «Время прокатилось, будто колесо пыток, и раздало, сделало нечувствительными наши сердца, стерло даже воспоминания».
3. «Неделю назад у меня еще был дом, отец, мама, все. Как это было давно, как это далеко»; «Мы стоим друг против друга, разделенные проволокой, и улыбаемся. Всего лишь короткое мгновение, лишь мгновение».
4. «В первые же дни пребывания в Майданеке я почувствовал всю дьявольскую продуманность ежечасного, ежеминутного, непрерывного угнетения заключенных».

Все четверо бывших заключенных определяют время как растянутое, бесконечное... А жизнь до лагеря кажется чем-то далеким и нереальным.

Реакция на насилие

1. «Впрочем, меня били непрерывно, я лишь просила Бога, чтобы это была плеть, а не доска... Тяжелый, жесткий удар доской был гораздо больнее»; «Страдания жертв, битых до крови, до потери сознания, до смерти, все же не могли отпугнуть других от шмуглерства картофеля в лагерь».
2. «Раздирающий душу пронзительный крик потряс воздух. Мы все сели на нарах. Мы глядели друг на друга обезумевшими, полными страха глазами»; «Да, погибают всюду. Но в борьбе, от пули, от снаряда. А эта смерть — это трагедия бессилия».
3. «Случалось, что эсэсовец замахнется тростью, двинет узника по голове раз-другой, пнет упавшего, и тот уже больше не встанет... А то и выстрелит... Это я часто видел, это уже было, собственно говоря, привычным!»; «Или нет, не скажу, ведь тогда отлупят, не дадут есть. И я умру... И не дожусь».
4. «Много раз я смотрел на эту сложную систему изоляторов, на которых была прикреплена колючая проволока, много раз думал о том, как порочна человеческая изобретательность, когда она идет по извращенному пути»; «В бараках голода, неволи, печали, слез и предельной человеческой усталости творился настоящий ад...»; «От методов открытого, публичного уничтожения людей эсэсовцы перешли





к методам засекреченным, тайным, от индивидуальных — все больше и больше к массовым».

Халина, Кристина и Богдан рассказывают о насилии в лагере, как об ужасе, о неизбежном, с чем им пришлось смириться. Под конец своего заключения реакция на чужую боль или смерть у них притупленная, они смирились в какой-то момент, что живут в аду. Сурен вновь демонстрирует свои способности исследователя, он как бы со стороны смотрит на окружающую действительность. Он удивляется людской жестокости, извращенности ума со стороны немцев и умению людей выживать в самых сложных ситуациях с другой стороны.

Религия и вера и ценности человека:

1. «Я поклялась тогда, что если переживу войну и у меня будет еда, то никогда не буду соблюдать пост. Давая такой обет, я сознательно и с удовольствием совершала акт мести тому Богу, в которого верили в доме моих родителей, который покинул всех нас в беде, который здесь, в гитлеровских лагерях уничтожения, оказался выдумкой лживых священников, требовавших любви и уважения к нему, страха перед его правосудием».

Ценность: не оставлять родных людей в трудной ситуации (подтверждение: Хеля (близкая подруга Халины и невеста ее брата) и отказ от всех благ ради нее), после смерти Хели начнется отстранение ото всех и анализ собственного эмоционального состояния.

2. «Да, я видела, как они шли, видела, как вошли, теперь вижу огонь... И все же, не верю, не могу поверить»; «Бомбы падают совсем рядом. Мысленно просим бога, чтобы это продолжалось как можно дольше».

Ценность — вполне возможно потерять смысл и мотивацию, но важно продолжать жить, бороться и идти к свободе (подтверждения: побег, выхождение из ревира).

3. Бог не упоминается в тексте. Ценность — наконец встретиться со своими родными и вернуться к себе домой.
4. «Огромное большинство советских военнопленных никаких религиозных чувств не обнаруживало».

Ценность — свое состояние не ставится на первое место, важнее чужие люди и сохранение их жизней.

Анализ текстов показывает, что весьма религиозные люди (Кристина и Халина) в обычной жизни, попадая в жестокий мир лагерной жизни начинают отрицать существование бога, теряют веру. Богдан просто не вспоминает о боге. Сурен в силу своего рождения в СССР про бога в своих воспоминаниях не говорит. Что касается ценностей, то девушки показывают приверженность и ценностям, и жизни (как таковой). Мальчик, уходя в неприятные ситуации, мечтает и ждет только одного — встречи с семьей.





Другие люди и отношения с ними

Отношения с другими людьми

1. «Если бы не Хеля, не ее безграничная преданность и постоянная забота, я погибла бы через несколько дней. Хеля в душе присягнула моей маме, что заменит ее, и сдержала слово! До самого конца своей жизни она была для меня настоящей матерью»; «Хеля оказалась слабее меня; я трепетала от мысли, что могу потерять ее ... Мы постепенно менялись ролями»; «К сожалению, я уже не могла высечь в душе ни искры сострадания к кому-либо, я любила только Хелю».
2. «Пришла Валя и сказала, что Зося заболела тифом. Сердце у меня упало»; «Итак, Зоси нет, сознание отказывалось понять это. Никогда уже не будет Зоси, не осталось и следа ее жизни. Тело ее было брошено у барака, по нему шагали, а потом вместе с другими швырнули в грузовик, увезли, сожгли. И меня не было возле нее, а, наверное, она хотела пить и некому было подать ей воды».
3. Не описывается прямо в тексте. Но отношения с детьми в бараке были вполне хорошими.
4. «Чем же можно было помочь остальным?.. Только добрым словом, только человеческим обращением, только человеческой лаской»; «В тяжелых условиях плена мы (советские врачи) жили дружной семьей»; «Взаимоотношения советских врачей с Гёттом были построены на взаимной ненависти. Гётт более умело скрывал это, нежели пылкая советская молодежь».

Самый маленький автор не много вспоминал о своих товарищах по несчастью, для него главным были свои внутренние переживания. Халина и Кристина, несмотря на разницу в возрасте, транслируют практически одинаковое поведение: после потери в самом начале близких людей, затем у них появляется одна-две подруги на каждый период времени заключения, но близко они стараются никого к себе не подпускать, боясь новых потерь. Сурен очень переживает, страдает окружающим его людям, тяжело переживает невозможность им помочь, облегчить страдания.

Описание других людей в лагере

1. «Члены зондеркоманды по приказу эсэсовцев сжигали трупы, а также следили за раздеванием обреченных на уничтожение газом людей и отправкой их вещей в команду, где они сортировались и дезинфицировались перед вывозом в Германию. Поэтому у них всегда было полно еды, одежды, даже драгоценностей». «Страх и отвращение переполняли меня при виде узниц, сцелившихся во время битвы ... злобных, агрессивных женщин, стремившихся выжить любой ценой». «(Бася) становилась все более молчаливой, недоброжелательной и скрытной».





2. «Может (СС) и она была когда-то нормальной, может, и у нее был дом, может, это здесь она одичала». «Зоя на разные лады сочиняла басни о своей выносливости: “Я не голодна, съешь ты”, “мне все равно не хочется” пить»; «Какой чудак! Уславливается о встрече будто в Варшаве. Будто это от нас зависит». «Она (Валя) принадлежала к тем немногим, которые, несмотря на все, не утратил человеческое достоинство. Она была просто хорошим человеком»; «Уходят... эти, самые подлые... те, что издевались над нами! Выйдут на свободу, затеряются в народе, и никто их не найдет». «Может ли это быть? Некоторым кажется, что весь мир будет брошен в Освенцим. Видно, все сошли с ума».
3. «Янек молодец, всегда чем-то занят, никогда не сидит без дела»; «Капо в высоких сапогах, идущая рядом с телегой, останавливается на минуту на обочине дороги. Мы ее уже знаем — это добрая капо».
4. «Разделить хлеб на две порции и оставить вторую на другую половину дня удавалось лишь немногим — только самым выдержанным или самым тяжело раненым и больным...». «Капо второго сорта были еще страшнее. Они строили свое лагерное благополучие на грубой эксплуатации остальных заключенных. Отборная ругань, побои, систематические поборы, предательство, различные формы издевательства составляли предпосылку для разгула, пьянства и обжорства самих капо». «Сознание полной безнаказанности за любые жестокости по отношению к заключенным развязывало эсэсовцев-садистов до крайности».

Анализ отношений с другими людьми и описания других людей, показывают, что мальчик (Богдан) в силу возраста старался найти в окружающих что-то светлое, теплое. Сурен в своих воспоминаниях очень много внимания уделяет другим людям, анализируя их поведение. Он отстранено, как ученый исследователь, следит за ситуацией. Халина в силу возраста отмечает множество негативных изменений в окружающих ее людях, возможно это юношеский максимализм, попытка четко разделить мир на белое и черное. Кристина менее строго в оценочных суждениях заключенных, но остро переживает несправедливость по отношению к надсмотрщикам, что они могут остаться без возмездия за свои злодеяния.

Анализ чужого эмоционального состояния

1. «Я еще верила, что Хеля выздоровеет, но она знала, что эти мои маленькие жертвы, — единственные, которые я могла себе позволить, — уже ни к чему не приведут». «Мои слова, хотя и очень далекие от действительности, приносили Хеле явное облегчение»; «Хеля была уже так слаба и измучена болезнью, что сама хотела добровольно пойти в санитарную часть». «Жизнь Хели угасала, как пламя догоравшей свечи».

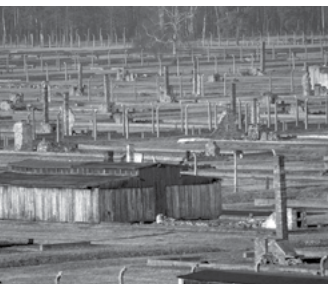




2. «Мы плакали, когда писали первое письмо. Вновь на мгновение ожила мечта о свободе, о родном доме, оживо все, что было самым близким, все, что потеряно». «Она (Зоя) отворачивалась и умолкала. Глаза ее были полны слез. Она не помнила о своем собственном голоде». «Мы уже научились не думать и не вспоминать. А посылки выводили нас из этого состояния, вызывали тоску». «А мы? Мы должны покорно умирать, одна за другой. Это были слабые отголоски бессильного душевного бунта. Все смирились и, напрягая последние силы, тянули лямку». «Первая тревога в лагере! Вой этой сирены звучал для нас, как самая прекрасная музыка!». «Вероятно и мы погибнем за час до освобождения, но что из того? Мы испытали ни с чем не сравнимую радость — узнали, что пришел час возмездия, что они погибают».
3. «Мы стоим напротив, смотрим друг на друга. Я вижу в ее (мамы) глазах счастье и ужас». «Дом... Не проходит и дня, чтобы мысленно не возвращаться туда. Собственно, почему? Мы видели, как пылали наши дома, знаем, что прежде чем сгореть, они уже были только руинами. А все-таки до сих пор мы говорим — наш дом, в нашем доме, в наш дом».
4. «Инстинкт самосохранения до крайности обострил эгоизм заключенных». «Вполне понятно, что и моральное состояние военнопленных, которых увозят на Запад, в Германию, все дальше и дальше от линии фронта, — было чрезвычайно тяжелым. Чем дальше на запад, тем дальше и бледнее надежда на освобождение, тем ближе гибель». «Одни были крайне подавлены и не видели никакого просвета, а другие не расставались с надеждой». «Эти чувства прорвались наружу глухими рыданиями печальных наблюдателей, когда перед их глазами замелькала большая группа детей в возрасте шести, восьми, десяти лет. Каждый был потрясен до глубины души». «Однако, страдали от условий, в которые попали, глубоко переживая морально, вновь и вновь анализировали подробности боя или военной операции, во время которых попали в плен». «Узникам Майданека было совершенно неведомо одно человеческое чувство — спокойствие. Оно казалось сказочным, никогда на свете не существовавшим». «Анализ разговоров и поведения заключенных убедили меня в том, что почти все узники отдают большую или меньшую дань отчаянию. Только великая сила надежды спасает большинство».

Анализ состояния Халины показывает, что она глубоко переживала только эмоции близких людей, и для нее был трагедией их «уход». Кристина сопереживала другим, а под конец отождествляла себя со всеми заключенными. Богдан в силу возраста остро переживал в основном за родных, которых видел крайне редко и к которым стремился всей душой. Сурен воспринимает других





людей, как врач. Он изо всех сил старается облегчить страдания других людей. Он напоминает подвижника, который, забыв о себе и собственных чувствах, стремится помочь всем чем может.

Заключение

На примере четырех историй людей, переживших заключение в концентрационных лагерях, мы можем увидеть пример жизненной стойкости. Однако каждый из них проживал этот период времени по-своему. Безусловно, есть сходные реакции у Халины Биренбаум и Кристины Живульской несмотря на то, что одна была подростком на момент попадания в концентрационный лагерь, а вторая – взрослой женщиной. Возможно, это связано с тем, что Халина попала во взрослый блок, и ей пришлось быстро повзрослеть. Обе прошли через острое неприятие ситуации, потерю близкого/родного человека, апатию, переоценку ценностей и возрождение надежды на спасение.

Богдан Бартниковский, несмотря на то, что был всего на несколько лет младше Халины, демонстрирует типично детский уход от реальности. Он погружен все время в «мечту» о доме, это не дает ему озлобиться, уйти в агрессию, позволяет сохранить собственный маленький мир.

Сурен Барутчев – самый неоднозначный автор. Он практически ничего не говорит о себе в своих воспоминаниях. Зато он детально, скрупулезно описывает лагерь, людей вокруг (как немцев, так и заключенных), их реакции, действия, переживания. Он как будто писал летопись для потомков или исследовательскую работу. Однако, по тем немногим отрывкам, что он посвящал себе, можно сделать вывод, что он, боясь эмоционального срыва, сознательно уходил во врачебную работу, создавая щит от окружающей действительности таким образом.

Важно отметить, что каждый из авторов воспоминаний после освобождения занялся просветительской деятельностью. Они писали книги, создавали материалы для архивов, давали интервью... Все это явно позволило авторам интегрировать травматические воспоминания в память, совладать со своими с травматическим опытом. А также дало возможность ныне живущим не забывать ужасы концентрационных лагерей и, я надеюсь, что в будущем такого не повторится. **W/R**



Литература:

Бартниковский 2016 – *Бартниковский Б.* Детство в полосатых робах. (Dzieciństwo w pasiakach). Освенцим, 2016.

Биренбаум 2016 – *Биренбаум Х.* Надежда умирает последней (Nadzieja umiera ostatnia). Освенцим, 2016.

Дронфилд 2018 – *Дронфилд Дж.* Мальчик, который пошел в Освенцим вслед за отцом. (The boy who followed his father into Auschwitz). Лондон, 2018.

Живульская 2012 – *Живульская К.* Я пережила Освенцим (Przeżyłam Oświęcim). Варшава, 2012.



Майданек 2020 — Майданек (Концентрационный лагерь Майданек. Исследования. Документы. Воспоминания) / под редакцией К. А. Пахалюк. М., 2020.

Моррис 2018 — *Моррис Х.* Татуировщик из Освенцима (The tattooist of Auschwitz) М., 2018.

Серадска 2015 — *Серадска А.* Альбом зарисовок из Аушвица. (Szkicownik z Auschwitz). Освенцим, 2015.

Франк 2018 — *Франк А.* Убежище (Het achterhuis). М., 2018.

Шпигельман 2014 — *Шпигельман А.* Маус (Maus: A Survivor's Tale). М., 2014.

Комментарий специалиста

Анна Владимировна Макаrchук, к. психол. н., директор Центра толерантности Еврейского музея

Работа Анны Воробьевой посвящена Холокосту — одной из самых страшных страниц в истории человечества, но сфокусирована эта работа не на жестокости и зверствах фашизма, а на том, что помогло людям адаптироваться во время и после нахождения в концентрационных лагерях.

Работа нацелена на то, чтобы узнать и проанализировать переживания людей, переживших концентрационные лагеря, во время и после заключения. В качестве источника исследовательского материала автором был выбран анализ автобиографических текстов — воспоминаний и переживаний четырех респондентов, переживших концентрационные лагеря.

Автору удалось провести глубокий анализ исторического контекста исследований. Это, безусловно, является и украшением, и необходимой частью подобного рода исследований и позволяет увидеть взаимовлияние и взаимообусловленности социальной среды, в которой живет человек, и его ценностей, поступков, чувств, выборов, жизненных ориентиров.

Автором были удачно выбраны методы исследования: структурный и нарративный анализ автобиографических текстов.

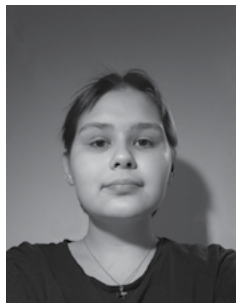
Анна выбрала ряд параметров анализа автобиографических текстов, которые, в свою очередь, разделялись на группы: Жизнь до заключения в концентрационных лагерях; Основная информация о пребывании в лагерях; Условия и психология лагерной жизни; Жизнь после заключения в концентрационных лагерях; Источники информации и их характеристики.

Следует отметить полноту и системность выделенных критериев. Они позволяют, с одной стороны, вычленить ключевые системообразующие факторы, с другой — сравнить между собой жизнеописания героев.

Проведенный анализ позволил автору вычленить как индивидуальные копинг-стратегии и особенности реагирования, так и общие для всех героев стратегии совладения с травматическим опытом. Ценным выводом исследования стало то, что универсальной и эффективной стратегией для всех респондентов стало участие в просветительской деятельности — написание книг, статей, создание архивов. Это позволяет сделать прикладные гипотезы, важные для психотерапии.

В завершение нужно сказать, что исследовательская работа Анны Воробьевой выполнена на высоком уровне и имеет высокую практическую ценность и просветительскую значимость.

В дальнейшем автору можно пожелать использовать материалы исследования для реализации просветительских проектов.



Автор:

Мустафина Наиля,

10 класс Школы №1553
имени В. И. Вернадского

e-mail:

nmustafina@1553.ru

**Научный
руководитель:**

Обухов

Алексей Сергеевич,

кандидат психологических наук, доцент,
руководитель специализации «Социокультурная психология и антропология» Школы №1553 имени В. И. Вернадского, ведущий эксперт Института образования НИУ ВШЭ
e-mail: ao@redu.ru

Author:

Naila Mustafina,

10th grade student,
V. I. Vernadsky School
1553, Moscow

Supervisor:

Alexey Obukhov,

Associate Professor, Leader of "Sociocultural Psychology and Anthropology" club at V. I. Vernadsky School 1553, Leading Expert of the Institute of Education, National Research University "Higher School of Economics"

Изменение мировоззрения у детей и подростков с онкологическими заболеваниями (от 10 до 18 лет)

Changes in worldview in children and adolescents (from 10 to 18 years old) with cancer

Аннотация. Исследование школьницы, попавшей в больницу с онкологическим заболеванием, посвящено изучению того, как изменяются ценности и мировоззрение детей и подростков с онкологией, когда они сталкиваются с угрожающим жизни заболеванием и полностью перестроенным с учетом болезни ходом жизни. Исследование имело качественный дизайн, автором проводились глубинные интервью в ситуации включенного наблюдения.

Ключевые слова: мировоззрение, подростки, онкологические заболевания, изменения, описание переживаний, предельные возможности

Abstract. A study of a schoolgirl admitted to hospital with cancer explores how the values and worldviews of children and adolescents with cancer change when they face a life-threatening illness and a life course that has been completely rebuilt to take into account the illness? The study had a high-quality design, the author conducted in-depth interviews in a situation of included observation.

Keywords: worldview, adolescents, oncological diseases, changes, description of experiences, extreme abilities

Введение

В современном мире онкология является одним из самых сложных и трудно поддающихся лечению заболеваний. Доступные в современной медицине методы лечения онкологии являются очень трудными и требующими много длительного времени: химиотерапия, проводимая у всех опрашиваемых мною подростков, лучевая терапия, протонотерапия и экспериментальный метод лечения таргетными препаратами. Представление об этой болезни в обществе очень категорично.



В качестве иллюстраций к работе представлены фотографии Алексея Обухова из госпитальных школ проекта «УчимЗнаем»

Большинство людей боятся этой болезни, потому что прямой ассоциацией к ней является летальный исход. Это безусловно сказывается на психологии заболевшего, особенно ребенка. Серьезность заболевания, страх перед диагнозом и слезы родителей оказывают сильное влияние на восприятие своего состояния.

Диагноз «рак» всегда вызывает у родителей шок и неприятие данной ситуации. Не все родители могут с этим справиться. После такого обязательно нужно провести беседу с ребенком, объяснить ему ситуацию и поддержать в нем уверенность на успех в лечении.

Длительный путь лечения и неопределенный прогноз создают тревожную атмосферу и вызывают у больного страх и панику, в особенности если больным является ребенок или подросток. Беседы с родителями и атмосфера любви и поддержки в семье помогают преодолеть страх и добавляют сил и смелости. Вера в успех упрощает дорогу к выздоровлению.

И все-таки длительное нахождение в онкологическом стационаре, ограниченность в общении со сверстниками и семьей, перерыв в посещении школьных занятий сильно сказывается на мировоззрении детей и на их социализации. Так как же изменяется взгляд на мир у детей, которые прошли столь сложный путь и ушли в ремиссию и у ребят, которые еще находятся в процессе терапии, но уже близки к победе над болезнью?

Цель: выявить изменения в ценностях и мировоззрении детей и подростков с онкологией.

Гипотеза: серьезный диагноз у ребенка вызывает кардинальные изменения во взгляде на жизнь, восприятии себя, отношении к своей безопасности и здоровью, ценностях, связанных с семьей и межличностными отношениями со сверстниками.

Объект исследования: мировоззрение.

Предмет исследования: изменение мировоззрения в ситуации тяжелой болезни.

Задачи:

1. Составить вопросы для исследовательского интервью с пациентами
2. С помощью беседы с детьми от 10 до 18 лет, больными онкологией, выявить субъективно значимые изменения в их жизни и психологическом состоянии в связи с диагнозом.
3. Проанализировав тексты интервью, выявить субъективно значимые изменения в мировоззрении и системе ценностей детей и подростков с обнаруженными онкологическими заболеваниями.

План реализации исследования:

1. Сформулировать гипотезы об изменении психологии детей с онкологией.
2. Составить вопросы для разговора с опрашиваемыми.
3. Провести интервью в онкологическом отделении НПЦ им. В. Ф. Войно-Ясенецкого среди детей 10–18 лет.





4. Проанализировать интервью, выявив важные изменения в жизни детей.
5. Сделать выводы о влиянии онкологии на детей от 10 до 18 лет.

Методы:

- исследовательское интервью (по заданной структуре вопросов с уточнением по ответам);
- качественный анализ текстов интервью с выделением смысловых категорий по структуре опроса.

Выборка: 6 опрошиваемых подростков, проходящих лечение или уже вышедших в ремиссию, по диагнозу саркомы разных степеней в НПЦ им. В. Ф. Войно-Ясенецкого в Москве:

- АХ, м, 10 лет
- МБ, ж, 13 лет
- МГ, ж, 14 лет
- КС, ж, 15 лет
- НЛ, м, 16 лет
- МЕ, ж, 18 лет.

Терминология:

Онкология — раздел медицины, изучающий доброкачественные и злокачественные опухоли, механизмы и закономерности их возникновения и развития, методы их профилактики, диагностики и лечения. Онкологические болезни представляют собой обширный и разнородный класс заболеваний.

Химиотерапия злокачественных новообразований — один из современных высокотехнологичных методов лечения различных видов злокачественных новообразований с помощью введения в организм человека или животных специальных химических веществ или лекарственных препаратов, так называемых противоопухолевых (antineoplastic) химиотерапевтических агентов.

Лучевая терапия, радиотерапия, радиационная терапия, радиационная онкология — лечение ионизирующей радиацией (рентгеновским, гамма-излучением, бета-излучением, нейтронным излучением, пучками элементарных частиц из медицинского ускорителя).

Протонотерапия — передовой метод радиационной медицины, уникальность которого заключается в использовании протонов (положительно заряженных частиц) для точного локального облучения патологических образований с минимальным воздействием на окружающие ткани.

Таргетные препараты — вещества, которые блокируют рост и распространение опухоли, воздействуя на определенные молекулы в опухолевых клетках («молекулярные мишени»), которые и отвечают за их рост, прогрессирование и распространение.

Ремиссия — период течения хронической болезни, который проявляется значительным ослаблением (неполная ремиссия) или исчезновением (полная ремиссия) ее симптомов (признаков заболевания).

Рецидив — повторение болезни после кажущегося полного выздоровления.

Депрессия у онкологических пациентов — это симптоматическое расстройство, обусловленное тяжелым диагнозом и сложным длительным лечением.



Гипотезы об изменениях в поведении подростков, больных онкологией

У значительной части детей с онкозаболеваниями выявляются частые и резкие изменения в настроении. Эти дети часто плаксивы, они утрачивают интерес к увлечениям, интересовавшим их раньше. Нередко у детей проявляется повышенный интерес к своей болезни, они интересуются данными о заболевании в интернете, начинают ориентироваться в терминологии, интересуются ходом болезни, прислушиваясь к разговорам окружающих их в отделении взрослых. Встречая сверстников, находящихся в таком же положении, как и они, и находя с ними общий язык, дети часто обсуждают ситуации, в которые попали, делясь опасениями об их здоровье и поддерживая друг друга. Дружба среди сверстников, которые оказались в похожих ситуациях в этом случае очень важна. Они могут как поговорить о состоянии друг друга, так и отвлечься, поболтав по душам. Дети и подростки могут отвлечься от каждодневной рутины и мучений в больнице, вместе собраться играть в настольные игры или просто скрасить свое одиночество, проходящее в четырех стенах больницы. Друзья, не попадавшие в подобные ситуации, совсем не понимают чувства, эмоции и взгляды детей, проводящих столько времени в тяжелой обстановке и отдающих столько сил на борьбу с болезнью.

У детей, которые проводят большое количество времени лечения с родителями, часто меняются взаимоотношения с ними. Они конфликтуют с ними и часто недовольны их отношением к себе. Причиной изменений в поведении ребенка являются нарушения в работе организма из-за тяжелой формы лечения заболевания. Нарушения аппетита и сна, частые срывы и истерики, обоснованные неготовностью к столь резким изменениям в достаточно стабильной жизни ребенка, новые страхи и беспокойство о своем здоровье — все это сильно влияет на психологию поведения ребенка.

Внезапное наступление серьезного заболевания воспринимается детьми как «трагическое лишение всего». Многомесячная госпитализация, лишение возможности общения с друзьями, отрыв от учебы и разлука с домом влияют на психологическое состояние и сознание ребенка. Все это сопровождается частыми болезненными процедурами и изменением внешнего облика пациента. Облысение, являющееся наиболее заметным изменением во внешности больного, выделяет его из толпы сверстников, нередко приводя к осуждению со стороны непонимающих ситуации детей.

Многие работы на тему изменения поведения подростков с тяжелыми заболеваниями ссылаются на психологические отклонения у детей. Психологические нарушения у ребенка связаны с побочными действиями лечения, то есть с нарушением работы внутренних органов. По их словам, за детьми часто наблюдаются нарушения в мышлении и реакции. Появляется рассеянность и ограничения в восприятии окружающего мира.





Интервью с пациентами

Исследовательским методом моей работы являются интервью, которые были проведены среди больных онкологией детей в научно-практическом центре специализированной медицинской помощи детям им. В. Ф. Войно-Ясенецкого. Опрошив небольшое количество лечащихся подростков с помощью составленных мною вопросов, я узнала, что в основном дети говорят о том, что болезнь отняла у них ценное время и возможности. Каждый из них стал больше ценить вещи и ситуации, которые раньше были абсолютно обыденными. Они лишились возможности проводить время с семьей и друзьями, что так важны в этом возрасте. Дети стали сильно ограничены в передвижениях и активностях. Многие скучают по прогулкам и каждодневной рутине, даже такой, как хождение в школу и возвращение домой. Фраза «Я просто хочу снова почувствовать себя нормальным человеком» звучала очень часто. Из-за болезни и ограничений дети считают себя «другими». Ход их жизни сильно и резко изменился, стабильность и знание того, что будет завтра, неожиданно пропали. Наша болезнь кардинально меняет жизнь и взгляды на нее.

Общий анализ текстов интервью

Мною были составлены вопросы, основанные на интересующих меня темах.

1. Общение со сверстниками и их изменения.
2. Общение со взрослыми и их изменения.
3. Семья и изменение отношений в семье.
4. Ценности и их изменения.
5. Будущее, планы на будущее.
6. Изменения в себе.

Опрашиваемые в целом рассказывали о себе по заданной теме, также отвечая на поставленные мною вопросы. Выборка детей была составлена по мере длительности пребывания пациента в больнице, исходя из состояния и перспектив. Мною был выбран возраст от 10 до 18 лет, потому что это осознанный возраст, когда дети уже более или менее понимают, что с ними происходит и могут сформулировать свой взгляд и мнение. Также для обычных подростков, это время самой насыщенной жизни среди сверстников, возраст появления друзей и знакомых.

Информация о респондентах

МЕ – Ж, 18 лет, 1,5 года лечилась в Москве, а до этого около года в родном городе. Вышла в ремиссию полгода назад.

МГ – Ж, 14 лет, 4 месяца лечилась в Красноярске по неправильному диагнозу и уже полгода в Москве с остеосаркомой





4 степени. Ждет операции по замене коленного сустава и части большеберцовой кости.

АХ — М, 10 лет, чуть больше полугода лечится в Москве с диагнозом остеосаркома бедренной кости 4 степени. Поступил в больницу со 2 степенью заболевания, но диагноз прогрессировал. Когда было взято интервью, был в процессе лечения в ожидании операции, сейчас же находится под наблюдением врачей, принимая экспериментальный вид лечения.

КС — Ж, 15 лет, полгода лечилась в родном городе по неправильному диагнозу и уже год и 10 месяцев борется с 4 стадией остеосаркомы в Москве. Перенесла много операций, а сейчас продолжает лечение экспериментальными препаратами.

МБ — Ж, 13 лет, первый раз заболела в 7 лет, через год ушла в ремиссию и уже в 13 вернулась с рецидивом. Ждет операцию по замене сустава и кости.

НЛ — М, 16 лет, 3 месяца обследовался в родном городе, и уже 2 месяца лечится в Москве, остеосаркома 2 степени.



Общение со сверстниками:

1. Поддерживаешь ли ты общение со своими сверстниками и понимают ли они тебя?

АХ, 10 лет: Общается с одноклассниками, есть пара друзей, с которыми поддерживает общение.

МБ, 13 лет: Не общается ни с кем из сверстников.

МГ, 14 лет: Со многими продолжает общение, их отношения не сильно изменились.

КС, 15 лет: «Я общаюсь с некоторыми своими старыми друзьями, у меня появились новые знакомства. Конечно, они меня не понимают, потому что это сложно понять за один день или месяц. Всегда, когда я пытаюсь им что-то объяснить, я не вдаюсь в подробности и говорю с ними как с маленькими детьми. Но я почти не рассказываю свои переживания, потому что обычный человек не понимает, как поддержать в такой ситуации».

НЛ, 16 лет:

«Да, поддерживаю. Но никто не может понять, что мы здесь чувствуем, пока сами это не пройдут».

«Друзья интересуются моим состоянием, часто пишут мне и спрашивают, как дела. Они переживают за меня и это, конечно, приятно».

МЕ, 18 лет: «Поддерживаю, но довольно редко, потому что нам сложно найти общий язык».

Обобщение:

Многие опрошиваемые поддерживают общение со своими сверстниками, но все они говорят, что друзья, которых не затронула болезнь, не понимают их состояния и им сложно найти общий язык.

Некоторые подростки в отделении не поддерживают общения со старыми друзьями и не заводят новых, потому что сами отделились от сверстников по личным причинам.



2. Как твои друзья отнеслись к твоему заболеванию?

АХ, 10 лет:

Одноклассники стали относиться мягче, друзья поддерживают и переживают.

«Одноклассники стали разговаривать со мной помягче, раньше были грубыми, а сейчас многие проявляют сочувствие».

«Кстати, вот мне очень не нравится, когда кто-то пишет мне и пытается поддержать только из вежливости или потому что его родители заставили меня написать. Они абсолютно не искренне спрашивают, как я себя чувствую и так далее».

МБ, 13 лет: Друзей нет, одноклассники не поддерживают.

МГ, 14 лет: Друзья отнеслись с пониманием и сопереживанием.

КС, 15 лет: «Я думала, что некоторые от меня отвернуться или будут смеяться, но они вообще спокойно к этому относятся».

НЛ, 16 лет: «Некоторые были в шоке, но не сильно показывали этого. Конечно, никто этого не ожидал, но сейчас они верят в мое выздоровление».

МЕ, 18 лет: «Неоднозначно, потому что многие из них не понимали, как продолжать со мной общение и поддерживать меня. Вместо того, чтобы попробовать меня поддержать, они просто закончили общение со мной. Как говорится, «нельзя быть другом только в хорошую погоду», это полностью подходит под мою ситуацию».

Обобщение:

Большая часть людей отнеслась с пониманием и сочувствием, меньшее количество остались равнодушны, а отвернулись единицы.

3. Замечал ли ты, что стал более открытым и общительным или наоборот?

АХ, 10 лет: Стал более открытым и общительным со всеми.

МБ, 13 лет: Нет, изменений в общении почти не проявилось.

МГ, 14 лет: Считает, что стала более закрытой, раньше было легче заводить знакомства и общаться со своими сверстниками.

КС, 15 лет: «Первые месяцы в больнице я стала более замкнутой и ни с кем не общалась, у меня было какое-то постепенное принятие болезни и мне было не до знакомств. Потом я стала более открытой к общению и сейчас у меня нет преград для общения с человеком».

НЛ, 16 лет: «В принципе, я тут не очень давно, так что пока я особых изменений не заметил. Может я и стал чуть более открытым, но это потому, что я понимаю, что у всех нас здесь похожие ситуации и почему бы не пообщаться, если нас именно здесь столкнула жизнь».

МЕ, 18 лет: «Когда ты сталкиваешься с такими проблемами, тебе не хочется кричать об этом на весь мир, и ты наоборот закрываешься в себе. Все-таки такие мысли очень нагнетают, и ты постоянно думаешь, как быть дальше».

Обобщение:

Большинство опрошенных стали более открытыми к общению и знакомствам после принятия своего диагноза, некоторые, столкнувшись с такими проблемами замкнулись в себе, и единицы остались равнодушны.



Общение со взрослыми:

4. Как изменились твои взаимоотношения со взрослыми?

АХ, 10 лет: Раньше не сильно контактировал со взрослыми, сейчас все поменялось.

«Раньше я говорил со взрослыми только о нужном, сейчас можем просто поговорить, даже не по делу, а просто поболтать».

МБ, 13 лет: С детства больше общалась со взрослыми, поэтому резких изменений не наблюдается.

МГ, 14 лет: Общение со взрослыми не особо изменилось, как и раньше близких отношений почти нет.

КС, 15 лет: «Со сверстниками у меня стало меньше тем для общения, а со взрослыми наоборот намного больше. Сейчас мне стало намного легче со взрослыми, потому что они больше меня понимают. Мне кажется, я стала взрослее себя чувствовать из-за обстоятельств, которые на меня повлияли».

НЛ, 16 лет: Общения со взрослыми не было и не появилось.

МЕ, 18 лет: «Я начала больше общаться со взрослыми, потому что болезнь на меня сильно повлияла, и я сама стала взрослее».

Обобщение:

Большинство ребят стали ближе общаться со взрослыми в том числе из-за того, что сами начали чувствовать себя взрослее. У остальных же как не было близкого контакта со взрослыми, так и не появилось.

5. Как окружающие тебя взрослые отнеслись к заболеванию? (учителя, знакомые и т. д.)

АХ, 10 лет: Отношение взрослых сильно изменилось, все начали жалеть и успокаивать.

«Все вокруг начали успокаивать и более мягко со мной разговаривать, если раньше, допустим, они могли позволить себе грубость в мою сторону, то сейчас такого нет».

МБ, 13 лет: Взрослые начали жалеть и баловать, отношение сильно изменилось еще в детстве.

МГ, 14 лет: «Ну взрослые также отнеслись с пониманием и небольшой жалостью, все проявляют сочувствие».

КС, 15 лет: «Учителя, когда я заболела, записали коллективное видео в поддержку для меня, и сейчас, когда у меня какие-то проблемы, со сдачей экзаменов например, они мне всегда помогают, идут на уступки и не замучивают меня учебой».

НЛ, 16 лет: «Наверное, сдержанно. Не знаю, как это объяснить. Моя мама сразу всем объяснила, что сейчас все это лечится, поэтому сильно бурной реакции не было».

МЕ, 18 лет: «У всех свое мнение на этот счет. Кто-то старается поддержать и ты сближаешься с этим человеком, а кто-то может задеть своими словами».

Обобщение:

В основном, окружающие детей взрослые стали относиться к ним с большим сочувствием и пониманием. Только в одном случае были проявления негатива.



Семья:

6. Как поменялись твои отношения с мамой? А с папой?

АХ, 10 лет: Сблизились с мамой из-за болезни, раньше не так много времени проводили вместе.

«Отношения с мамой стали намного ближе, раньше она все время была на работе и я был с папой, но папы не стало и мы с мамой теперь, не по нашей воле конечно, проводим очень много времени вместе».

МБ, 13 лет: «Еще с детства, когда я первый раз заболела, стала ближе к маме, из-за постоянного контакта в больнице. Папа много помогал с лекарствами и документами, но мы стали реже видеться».

МГ, 14 лет: «Почти ничего не изменилось, но из-за того, что мы теперь так много времени вместе, может и немного ухудшилось, но в целом нет».

КС, 15 лет: «Особо ничего не поменялось, но в общении с мамой стало больше доверия, потому что мы намного больше времени проводим вместе».

«С папой тоже особо ничего не изменилось, мы как всегда хорошо друг к другу относимся, и он меня поддерживает так же, как и вся остальная семья».

НЛ, 16 лет: «С мамой как были хорошие отношения, так и остались. С папой мы общаемся не часто, мои родители в разводе».

МЕ, 18 лет: «Мы стали ближе и стали лучше понимать друг друга».

Обобщение:

Большинство детей сблизились со своими мамами и у них улучшились взаимоотношения. Только в одном случае они немного испортились.

С папами у всех взаимоотношения остались прежними.

7. Как поменялись твои отношения с бабушкой/бабушкой, с другими значимыми родственниками?

АХ, 10 лет: Отношения с бабушкой не сильно поменялись, а дедушка не понимает всей сути болезни, но все равно пытается веселить и подбадривать.

«Бабушка общается со мной как раньше, поддерживает конечно, говорит, что все будет хорошо, но сильно ничего не поменялось».

«Дедушка еще не понимает, что это очень серьезная болезнь, постоянно предлагает приехать к нему в гости, копать картошку например».

МБ, 13 лет: Отношения с бабушкой почти не поменялись.

МГ, 14 лет: Начала больше общаться с родственниками из-за болезни.

КС, 15 лет:

«Раньше я не придавала значения общению с какими-то из родственников, но сейчас я понимаю, что все они близкие мне люди».

«Начали больше внимания уделять мне, внимательнее относиться к моему здоровью, стали более чуткими и больше проявлять инициативы к общению».

НЛ, 16 лет: «В общении с бабушкой и дедушкой ничего не изменилось. Мы с ними также не очень часто общаемся, они не хотят меня тревожить во время лечения».



МЕ, 18 лет: «Со многими родственниками стали ближе общаться. Большую часть поддержки я получала от близких, они очень помогли мне преодолеть болезнь».

Обобщение:

В основном все стали ближе общаться со своими родственниками и получали от них поддержку. Но также у некоторых отношения с родней не изменились.

8. Есть ли у тебя братья или сестры? Получаешь ли ты от них поддержку?

АХ, 10 лет: Братьев и сестер нет.

МБ, 13 лет: Есть брат близнец, в детстве очень близко общались, сейчас отстранились друг от друга.

МГ, 14 лет: Старшей сестре 27 лет, из-за болезни стали сильно ближе друг к другу. Она поддерживает и сопереживает.

КС, 15 лет:

«Моему младшему брату всего 5 лет, и он не совсем понимает, что происходит, но все равно от него поддержка самая сильная».

«Старшей сестре 21, она меня очень сильно поддерживает и часто звонит, но тему болезни мы почти не обсуждаем. Мы стали намного ближе с началом болезни, теперь общаемся больше как подруги».

НЛ, 16 лет: Родных братьев и сестер нет, есть двоюродный брат со стороны отца, но скорее всего он вообще ничего не знает, потому что они не общаются.

МЕ, 18 лет: «У меня есть двоюродные братья и сестры, но я считаю их родными, потому что мы стали намного ближе».

Обобщение:

Большинство братьев и сестер поддерживают больных, но есть случаи, когда они отстраняются друг от друга.

9. Стал ли ты больше ценить время, проведенное с семьей?

АХ, 10 лет: «Ну нет, с семьей наверное нет, скорее просто скучаю по обычной жизни».

МБ, 13 лет: «Нет, скорее наоборот, из-за ограничений, все свое время вне больницы я провожу с семьей».

МГ, 14 лет: «Скорее нет, я долгое время жила только с мамой, поэтому сильных изменений нет, но очень скучаю по друзьям».

КС, 15 лет: «Да, когда я попадаю домой, я начинаю понимать, что то, что раньше казалось грузом, находиться дома, а не гулять с друзьями например, сейчас является для меня невероятным счастьем».

НЛ, 16 лет: «Я и до этого жил с мамой, не могу сказать, что что-то изменилось. Скорее я стал ценить время не с семьей, а просто дома».

МЕ, 18 лет: «Я стала ценить многое, в особенности время с семьей. Большую часть времени теперь я стараюсь проводить с ними».

Обобщение:

Те дети, кто живет в полной семье, стали больше ценить время, проведенное с семьей, за исключением одного ребенка, которому это безразлично. Те же, которые живут только с мамами, разницы не почувствовали.



Ценности:

10. Чувствуешь ли ты, что стал серьезнее и внимательнее относиться к здоровью близких и в целом окружающих?

АХ, 10 лет:

Раньше думал, что болезнь очень редкая, а сейчас боится за своих друзей и знакомых при любом подозрительном случае.

«Да, мне как друг сказал, что у него в этом же месте что-то заболело и чуть-чуть припухло, я так испугался. Но, слава богу, у него все хорошо, я очень рад».

МБ, 13 лет: Нет, отношение незначительно изменилось.

МГ, 14 лет: Больше да, чем нет.

КС, 15 лет:

«Если это близкий мне человек, то да. Я начала больше внимания обращать на здоровье окружающих».

«Недавно у моей сестры тоже заболело колено, и врачи никак не могли поставить определенный диагноз. И я начала заставлять ее записаться на МРТ и пройти обследование. В итоге оказалось, что все хорошо, но я знатно испугалась».

НЛ, 16 лет: Скорее да, чем нет.

МЕ, 18 лет: «После того, что мне пришлось пройти, я больше внимания обращаю на состояние близких. Я всегда настаиваю на том, чтобы они прошли минимальные обследования или сходили к врачу».

Обобщение:

У всех, опрашиваемых мною ребят обострилось внимание к здоровью и состоянию своих близких. Они начали больше заботиться о них, переживать и настаивать на походе к врачу, переживая за их здоровье.

11. Стал ли ты больше ценить живое общение с теми, с кем не мог видеться долгое время из-за болезни?

АХ, 10 лет:

Скучает по одноклассникам, но далеко не по всем.

«Скучаю по некоторым из своих одноклассников, не хватает этого общения и простой ходьбы в школу».

МБ, 13 лет: «Нет, у меня не так много друзей, чтобы по ним скучать».

МГ, 14 лет: «Да, общение с друзьями по сети, это уже совсем другое, хочется гулять вместе, и чтобы все было как раньше».

КС, 15 лет: «Я очень мало начала видеться со своими подругами, которых раньше видела каждый день и поэтому теперь, когда мы гуляем, мы стараемся провести каждую минуту вместе на максимум».

НЛ, 16 лет: «Да, естественно. Думаю, все, побывавшие в подобной ситуации, начинают ценить живое общение, все-таки мы многого лишаемся».

МЕ, 18 лет: «Однозначно да, мне этого очень не хватало».

Обобщение:

Все, кто продолжает общение со своими друзьями и знакомыми однозначно стали больше ценить живое общение с ними. Но есть и те, кто не скучает по своим друзьям. Многие упоминали, что стали намного больше ценить то, чего резко лишились.



12. Какие жизненные ситуации, которые раньше казались тебе обыденными, теперь приобрели другой смысл и значение?

АХ, 10 лет:

Соскучился по обычным действиям повседневной жизни.

«Скучаю по времени, когда я мог ходить, гулять, на велосипеде кататься. Раньше я как-то всего этого не замечал, а сейчас очень хочется снова все это почувствовать».

«Каждый раз, приезжая в больницу, очень скучаю по дому. Хочется просто там побыть, почувствовать себя здоровым, как будто я пришел со школы, сделал уроки, покушали все, как раньше».

МБ, 13 лет: «Я почти не помню своей жизни до болезни. Даже когда я была в ремиссии, ограничения не давали мне нормально жить. Так что я не знаю, по чему мне скучать».

МГ, 14 лет: Скучает по своей повседневной жизни, прогулкам с друзьями и прочему.

КС, 15 лет: «Раньше для меня сходить в магазин было абсолютной обыденностью, но теперь, потому как я очень редко бываю в магазинах из-за низких анализов, для меня это праздник. Сейчас я смотрю на обычные для всех вещи через призму удивления. Я просила маму остаться подольше, потому что я просто стояла и рассматривала полки с продуктами и не могла оторваться».

НЛ, 16 лет: «Вечерние прогулки с другом, например. Очень хочется сейчас это повторить. Вроде обычное действие, выйти вечером в магазин, но всего этого обычного жутко не хватает».

МЕ, 18 лет: «Мне не хватает школы, эмоций, которые я там испытывала и обычной повседневной жизни».

Обобщение:

Все ребята очень скучают по своей повседневной жизни, прогулкам с друзьями, школе и даже походам в магазин. Но одна девочка, которая большую часть своей жизни провела в больницах, или из-за ограничений не могла жить обычной жизнью, не скучает по всему этому, потому что не помнит, каково это — быть обычным ребенком.

13. Стал ли ты больше ценить время?

АХ, 10 лет: «Я был дома почти 2 недели, и они пролетели как по щелчку пальцев, а здесь мы с тобой всего 2 дня после перерыва, а время очень тянется, как будто уже месяц тут провели».

МБ, 13 лет: «Не знаю, большая часть моей жизни была проведена в больнице, я уже не помню, как жила без ограничений».

МГ, 14 лет: «Да, надоело уже здесь, я дома то была только один раз за все время, а тут еще и время тянется очень долго».

КС, 15 лет: «Однозначно да, каждое мгновение вне больницы теперь — счастье».

НЛ, 16 лет: «Я наверное просто понял, что время очень быстро летит».

МЕ, 18 лет: «Да, потому что никогда не знаешь, что ждет тебя завтра. Болезнь научила меня ценить момент».

Обобщение:

Все дети научились ценить момент и начали понимать, что время очень скоротечно. Для них «каждое мгновение вне больницы теперь — счастье».

Но девочка, которая большую часть времени провела в больницах, не помнит обычной жизни и не придает этому никакого значения.



14. Чувствуешь ли ты, что стал более ответственным и внимательным по сравнению со своими сверстниками?

АХ, 10 лет: «Да. Ну наша болезнь предполагает серьезность и внимательность и у нас, и у родителей. Все сразу изменилось, я раньше вообще почти ничего об этом не знал, все всегда говорят, что онкология не лечится, но у нас вокруг так много примеров успешного выздоровления, что я смотрю на детей и понимаю, что вылечусь».

МБ, 13 лет: Подобных изменений не наблюдалось.

МГ, 14 лет: Скорее да, чем нет.

КС, 15 лет: «Я стала сильнее ограничивать себя в том, в чем дети моего возраста себе не отказывают».

НЛ, 16 лет: «По некоторым из друзей могу сказать, что да. Болезнь, я думаю, повлияла на меня в этом плане, но чтобы сравнить, надо общаться со сверстниками, а я сейчас не знаю, что происходит в жизни у моих друзей и одноклассников, так что точно сказать не могу».

МЕ, 18 лет: «Да, потому что ты чувствуешь за собой большую ответственность и все, касаясь твоего здоровья ты должен контролировать сам, а не твои родители».

Обобщение:

Большинство ребят согласилось с тем, что они стали взрослее и ответственнее, потому что серьезность заболевания это предполагает. Некоторые же сомневались в своем ответе.

Будущее:

15. Повлияла ли болезнь на твои планы относительно будущего в обучении, выборе профессии, занятий?

АХ, 10 лет: Болезнь на планы не повлияла, но стала больше интересна медицина.

«Все это пробырки и иголки в процедурном кабинете стали интересны как-то. Я захотел узнать, как все это делается и начал разбираться, что да как».

МБ, 13 лет: Болезнь не повлияла на планы, потому что когда она появилась, планов не было как таковых.

МГ, 14 лет: Болезнь сильно ограничила возможности, но планы не сильно изменились.

КС, 15 лет: «Как только я попала в больницу, я начала думать о том, как стану врачом-онкологом, буду лечить детей и рассказывать всем свою историю, но потом, через некоторое время, когда меня уже стало тошнить даже от одного вида больницы, я подумала, что я больше не хочу связывать с этим свою жизнь. Уж лучше я буду потом как-то косвенно помогать людям, перечислять в какие-то фонды деньги, например, но точно не свяжу свою работу с этим. Я понимаю, что даже если я и стану спасать жизни людям, то я начну каждый случай примерять на себя и мне будет очень сложно прятать свои эмоции».

НЛ, 16 лет: Нет, болезнь совсем не повлияла на выбор профессии.

МЕ, 18 лет: «Да, это повлияло на меня в области выбора профессии. По ходу болезни я часто сталкивалась со специалистами, которые безразлично относились к моему состоянию здоровья. В дальнейшем я бы хотела помогать людям, не важно в какой сфере, главное, чтобы я была полезна».



Обобщение:

Большинство ребят сказали, что болезнь не повлияла на их планы в отношении профессии. Некоторые сказали, что стали больше интересоваться медициной. А кто-то упомянул, что болезнь повлияла на них в плане того, что в будущем они хотят посвятить свою жизнь помощи людям, которые в этом нуждаются, не важно в какой сфере.

16. Появились ли у тебя новые конкретные мечты на будущее после выздоровления (путешествия, материальные приобретения, духовное развитие, обучение, развлечения)?

АХ, 10 лет:

Появились мечты только о путешествиях.

«Да, я, например, всегда хотел побывать в Берлине, и из-за пребывания в больнице это еще усилилось. При этом добавились еще места, куда хочу съездить. Но сейчас дома, как на отдыхе».

МБ, 13 лет: Нет, она в принципе уже не видит своего будущего без болезни.

МГ, 14 лет: «Почти нет, я не задумывалась об этом, наверное мне просто не хватает общения и развлечений».

КС, 15 лет:

«Да, у меня появился огромный список дел и планов на путешествия».

«Я очень хочу переехать, потому что с квартирой, в которой мы сейчас живем, у меня связано много плохих воспоминаний как раз из-за болезни. Боюсь, что, когда мы вернемся, я уже не смогу воспринимать ее как должно».

НЛ, 16 лет: «Пока я об этом не думал. Скорее всего мечтать начну, когда мне уже скажут, что я иду на поправку».

МЕ, 18 лет: «После болезни мне больше захотелось развиваться духовно. Я хочу найти себя. Одной из моих целей является помощь людям с таким же заболеванием».

Обобщение:

Некоторые ребята начали много думать о путешествиях, пребывая в четырех стенах больницы, другие же начали мечтать о духовном развитии и поиске себя. Но многие не смогли ответить на мой вопрос, потому что кто-то не задумывался об этом, а кто-то не видит своего будущего без ограничений.

Изменения:

17. Что изменилось в твоем сознании, когда ты впервые услышал свой диагноз?

МБ, 13 лет: Уже не помнит, была слишком маленькая.

МГ, 14 лет: «Когда впервые услышала свой диагноз, я была в большом шоке, я не знала, что вообще и как. Я тогда еще не осознавала всю сложность лечения. Потом постепенно я узнавала все нюансы: сколько придется лечиться, что мне будут делать и так далее».

НЛ, 16 лет:

«Страх, неожиданность, непонимание что и почему. Когда ты об этом вообще ничего не знаешь, появляется очень большой страх за свое будущее».

«Я задавал себе вопрос, почему это произошло, не мог поверить, что это случилось именно со мной».



МЕ, 18 лет: «Когда слышишь это впервые, ты еще не знаешь, что тебя ждет. Для полного осознания нужно много времени. Проще говоря, ты меняешься полностью и становишься другим человеком, более осознанным, чем раньше».

Обобщение:

Самое частое, что чувствуют дети, это страх за свое будущее, шок и непонимание происходящего. Многие сказали, что им понадобилось много времени, чтобы во всем разобраться и принять свой диагноз.

18. Начал ли ты воспринимать себя как-то по-другому после появления особо заметных факторов болезни (шрамы, облысение)?

АХ, 10 лет: «Не сильно, но когда начали выпадать волосы, сильно захотелось поменять в них что-нибудь. Хочется экспериментировать, потому что я понял, что мне уже нечего терять».

МБ, 13 лет: «В 7 лет мне было достаточно все равно, я видела, что сильно отличаюсь от сверстников, но меня это не сильно волновало, а уже в 13 лет я еще перед началом лечения подстриглась очень коротко, мне было все равно выпадут они или нет, потому что без них даже удобнее».

МГ, 14 лет: «Да, у меня появилось куча комплексов по поводу своей внешности, шрамов, как я буду выглядеть после операции».

НЛ, 16 лет: «Пока у меня, кроме облысения, заметных факторов нет. Но даже это я не воспринимаю как показатель того, что у меня рак».

МЕ, 18 лет: «Многим людям неприятно видеть мои шрамы, но конкретно для меня это напоминание о том, какую боль я пережила. Эти испытания закалили меня».

Обобщение:

У всех были разные ответы, на кого-то это никак не повлияло, кто-то воспринял это болезненно и у него зародились комплексы, а кто-то воспринял это как напоминание о сложном пути к выздоровлению и победе над испытанием жизни.

19. Как ты сам считаешь, повлияла ли болезнь на твой взгляд на мир?

МБ, 13 лет: «Наверное как-то и повлияла, ведь я большую часть своей жизни провела в больницах, но я не знаю, как именно».

МГ, 14 лет: «Думаю да, потому что я стала больше ценить все моменты прошлого. Я просто лишилась всего того классного, что было тогда, чего нет у меня сейчас. Стала по-другому смотреть на людей, на их поведение и действия».

«Меня до сих пор преследует это неприятие себя, комплексы и истерики».

НЛ, 16 лет:

«У меня просто пришло понимание, что таких людей много, что нет простого лекарства от этой болезни. Раньше я не сильно задумывался об этом».

«Пока, я не думаю, что мой взгляд на мир как-то изменился, но я не знаю, что будет потом, но думаю, что я не буду ставить крест на этой части моей жизни. Я буду гордиться тем, что я победил рак. Посмотрим, что будет дальше».

МЕ, 18 лет: «Да, мой мир сильно изменился, я поняла, что нужно быть друг к другу добрее, нельзя обесценивать чужие проблемы и боль, как это делают другие люди. Мы должны помогать друг другу принимать себя в такие сложные моменты».

Обобщение:

Все ответы были разными, но одна мысль преследовала детей в их ответах. Болезнь сильно изменила их и закалила. Они все еще не знают, что ждет их дальше, этот период жизни дал каждому подростку вынести какой-то урок.



Особые случаи изменений в поведении пациентов

По мере изучения темы психологии больных таким серьезным заболеванием, оказалось, что многие пациенты на психологическом уровне не всегда справляются со своим диагнозом. Происходящее с ними сильно влияет на их моральное состояние.



Депрессия у онкологических пациентов

В ходе исследования был выявлен один пациент онкологического отделения, у которого были замечены симптомы клинической депрессии. *Депрессия у онкологических пациентов* — это симптоматическое расстройство, обусловленное тяжелым диагнозом и сложным длительным лечением. Симптомами, которые были замечены у ребенка, являются: усталость, снижение аппетита, раздражительность, социальная изоляция, агрессия, чувство собственной беспомощности, безнадежности.

Важно заметить, что данный ребенок находится в рецидиве, то есть проходит столь сложный путь лечения второй раз. Впервые заболевание было выявлено в семилетнем возрасте, но, по словам пациентки, почти ничего, кроме боли, изнуряющих лечебных процедур и длительного нахождения в стационаре, она не помнит. Спустя 4 года после выхода из больницы, уже в тринадцатилетнем возрасте, в ходе контрольного исследования, которое проводилось систематически, а точнее каждые 3 месяца, у ребенка было найдено новообразование, но уже другого типа, которое находится приблизительно в том же месте, что и то, что ей удалось победить. После получения этой новости, конечно, риск впадения в депрессию у ребенка сильно увеличивается, так как он помнит весь ужас, что ему удалось пройти и совсем не хочет к этому возвращаться. Ситуацию усугубила сложность лечения заболевания, потому что даже при самом успешном его исходе, ребенок уже вряд ли будет ходить не хромая и жить полной жизнью. Пациент провел большую часть своей жизни, находясь в постоянных ограничениях, длительном стационаре и испытывая сильные боли, что и стало основной причиной появления симптомов клинической депрессии.

Отвечая на мои вопросы, девочка часто не могла сформулировать ответа, говорила монотонно и односложно. Она не могла сформулировать изменения в своих ценностях просто потому, что не помнит, как жила до того, что с ней случилось. Она провела в больнице тот самый возраст, когда дети заводят первых верных друзей, появляются новые знакомства и формулируются первые мысли о будущей жизни. По ее ответам можно понять, что она не видит своего будущего как такового. Она не имеет предположений о будущей профессии, не знает, о чем





мечтать и к чему стремиться. В разговоре с ней были ярко выражены ее чувства безысходности и безнадежности. Этот ребенок на грани того, чтобы потерять веру в свое выздоровление.

Выводы

Построив свою гипотезу на основе своего опыта, разговоров с окружающими меня подростками, оказавшимися в похожей ситуации, изучив статьи на тему психологии подростков и детей с тяжелыми заболеваниями, я предположила, что при столкновении со столь тяжелыми проблемами как морально, так и физически, у людей возникают явные изменения в мировоззрении, психологии поведения, восприятии, ценностях и во взгляде на свое будущее. Опросив детей и подростков, больных онкологией, я подтвердила свою гипотезу. Многие из них открыто и уверенно отвечали на поставленные мною вопросы, рассказывали много интересного о своей жизни и изменениях в ней с приходом болезни. Освещенные мною темы помогли мне лучше и подробнее узнать о психологии ребенка с онкологией. Вот мои выводы касательно каждой затронутой мною темы:

Общение со сверстниками и их изменения:

Многие опрашиваемые поддерживают общение со своими сверстниками, старые знакомые жалеют их и относятся с сочувствием, но многие пациенты говорят, что те, кто не сталкивался с подобными трудностями, не понимают их состояния и иногда им сложно найти общий язык. У некоторых больных старые друзья не знали, как относиться к сложившейся ситуации и отвернулись, даже не попробовав помочь. Большинство детей стали более открыты к общению после принятия своего диагноза. Были и те, кто не поддерживает общение со своими старыми знакомыми, не заводят новых друзей и стали более ограничены в общении.

Общение со взрослыми и их изменения:

Большинство опрашиваемых мною подростков сказали, что они стали ближе общаться со взрослыми. По их словам, окружающие их в отделении взрослые, значительно больше понимают их и у них стало намного больше тем для разговоров. Но не все так отзывались о своих взаимоотношениях со старшим поколением, у некоторых не появилось желания общаться со старшими, как и не было его раньше. В основном окружение больного ребенка относится к нему с сочувствием и жалостью, но в ходе исследования был и случай, когда подросток получал негатив и необоснованную агрессию со стороны своего окружения.





Семья и изменение отношений в семье:

подавляющее большинство детей за время лечения сильно сблизилось со своими мамами, за исключением одного случая, когда постоянное совместное времяпрепровождение подпортило их отношения. Братья и сестры больных часто помогают им и поддерживают, болезнь сплотила их, но есть и случаи, когда наоборот, они стали отстраняться друг от друга. Дети, которые живут в полной семье стали больше ценить время, проведенное в кругу близких. Те же, кто живет только с мамой, разницы не почувствовали. Большая часть пациентов также отметила, что их взаимоотношения со многими родственниками стали ближе.

Ценности и их изменения:

Все ребята говорили о том, что стали намного больше ценить то, чего так резко лишились из-за болезни. Живое общение, прогулки с друзьями, школу, походы в магазин и развлечения обычного ребенка или подростка. Все дети научились ценить момент и поняли, что время очень скоротечно.

- «Я хочу просто почувствовать себя здоровым, нормальным человеком. Хочу гулять и ходить в школу, а не проходить химию, операции и все то, что нас заставляют делать». — АХ, 10 лет
- «Теперь для меня каждое мгновение вне больницы — счастье». — КС, 15 лет
- «То, что раньше казалось грузом — находиться дома, например, сейчас для меня — праздник». — КС, 15 лет

Большинство ребят согласилось, что стали взрослее и ответственнее, как в отношении здоровья и благополучия своих близких, так и в целом.

Будущее, планы на будущее:

Большая часть ребят сказала, что болезнь не повлияла на их планы относительно будущей профессии, она лишь сильно ограничила возможности. Кто-то сказал, что решил начать развиваться духовно, искать себя и помогать людям в какой бы то ни было сфере. Часто ребята говорили мне о том, что, пребывая в четырех стенах больницы, они начали много думать о путешествиях и строить грандиозные планы, но кто-то затруднялся ответить на мой вопрос, потому что говорили, что начнут задумываться об этом, когда врачи принесут им хорошие новости.

Изменения в себе:

Когда ребенок узнавал свой диагноз, его преследовали такие чувства как: страх, шок, неожиданность и непонимание что и почему. Многим понадобилось много времени для принятия диагноза. Все дети упоминали, что стали взрослее, умнее и ответственнее. Такие явные признаки болезни как шрамы,





хромота и облысение не на всех пациентов повлияли негативно. Кто-то воспринял это остро, у больного появились комплексы, кто-то вынес из этого собственное значение, напоминание о сложностях, а кто-то не придает этому особого значения.

Итоговые выводы:

1. Подростки, узнав диагноз об угрожающей жизни болезни, все в начале переживали состояние шока, не понимали происходящее, долго не могли принять свой диагноз.
2. После принятия новой жизненной ситуации одни подростки могли существенно поменять отношения, предпочтения, устремления. Для многих возникла ситуация потери или ограничения возможностей обучения и реализации ряда значимых планов. В ряде случаев происходит потеря интереса к тому, что волновало раньше. Кто-то при этом планы на будущее сохраняет, даже при ограничении возможностей их реализации.
3. Наиболее существенно для всех подростков переживание своей «ненормальности», ярко выражено желание почувствовать себя здоровым человеком. Все подростки считают, что они стали сильно взрослее из-за переживания угрожающей жизни болезни.
4. В отношениях со сверстниками, со взрослыми, с семьей у подростков с онкологическими заболеваниями ситуация сильно различается в зависимости от социальной ситуации, предшествующей заболеванию. **W8**



Литература:

Василук 1984 — *Василук Ф. Е.* Психология переживания. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.

Мухина 2006 — *Мухина В.* Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 608 с.

Онкология — Онкология. [Электронный ресурс] URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%BD%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F>.

Веселова 2018 — *Веселова Н. В.* Когда болен ребенок. Семья и онкология. 2018 [Электронный ресурс] URL: <https://www.b17.ru/article/98677/>.

Психотерапия 2021 — Психотерапия у детей с онкологическими заболеваниями. 2021. [Электронный ресурс] URL: https://meduniver.com/Medical/Psichology/psixoterapia_pri_onkologicheskix_zabolevaniax.html



Комментарий специалиста

Н. В. Ткаченко, к.психол.н., доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского государственного психолого-педагогического университета

Работа Наиля Мустафиной представляет собой прекрасный пример полевого исследования, выполняя которое автор находится внутри поля, сама является участником ситуации — проходящей лечение пациенткой. Исследовательская работа Наиля в этом контексте не может быть рассмотрена и оценена в отрыве от этого опыта — опыта психологического совладания с трудной жизненной ситуацией. Не случайно в списке использованных источников Наилья указывает труд Фёдора Ефимовича Василюка «Психология переживания», в котором описывается способ совладания людьми разных критических ситуаций.

Написание исследовательской работы о переживании подростками онкологического заболевания как раз пример такого совладания — в контексте творческого и ценностного жизненного мира.

Результаты, полученные автором, являются бесценным источником уникальных знаний о сокровенном переживании самими подростками своей болезни, полученные как свидетельства открытых и искренних ответов.

Развивая идеи о сущности мировоззрения подростков, проходящих лечение, автору можно предложить несколько направлений работы:

- использовать в качестве аналитической рамки идеи Фёдора Ефимовича о жизненных мирах и способах совладания в критических ситуациях (Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Издательство Московского университета, 1984);
- использовать идеи Виктора Франкла о задачах на смысл, которые изложены в его книге «Человек в поисках смысла» (Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйсмана. М.: Прогресс, 1990. 368 с.);
- аналитическую работу, проводившуюся по анализу текстов интервью, сделать опираясь либо на собственную, авторскую модель «мировоззрения подростков», либо опираясь на идеи авторов, описывающих ее (например, Обухов А. С. Мировоззрение подростков провинций России // На пороге взросления / Науч. ред.: Л. Ф. Обухова, И.А. Корепанова. М.: МГППУ, 2011. С. 147–161).

Хочу подчеркнуть, что выше сказанное предлагается автору как возможное продолжение для развитие идей, ценность же настоящей работы не поддается оценке — она бесценна, и как пример подлинной глубокой полевой работы, с подлинным погружением в исследовательское поле, и как взгляд изнутри, и как пример решения задачи на смысл, и как наглядный пример того, что исследовательская деятельность решает невероятное множество задач — в том числе задачи самопомощи и самоподдержки в трудных условиях борьбы с болезнью.

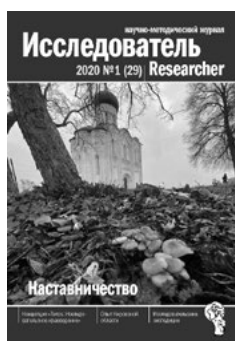
Я хочу пожелать автору крепчайшего здоровья, уверенной ремиссии и твердой уверенности в будущем!



Журнал публикует теоретические работы, исследования, методические разработки, программы, описания практического опыта и моделей организации исследовательского обучения, обучения через открытия, исследовательской практики в образовании. Материалы, публикуемые в журнале, направлены на развитие исследовательской деятельности учащихся в различных предметных областях и формах образовательной деятельности (от детского сада до вуза).

Редакция в первую очередь рассматривает:

- материалы по изучению исследовательского поведения и исследовательской деятельности, познавательной активности и любознательности на разных этапах онтогенеза и в различных условиях;
- методические, дидактические и практические разработки и пособия по организации исследовательской деятельности учащихся в дошкольном, школьном и дополнительном образовании: в контексте занятий и урока, школьном классе и группах дополнительного образования, в полевых и лабораторных условиях, с детьми различных возрастов и т. д.;
- учебные пособия и разработки для учащихся по самостоятельной организации исследовательской деятельности, а также в контексте детско-родительского взаимодействия;
- образовательные программы различного вида (авторских, элективных курсов, предметов базисного учебного плана, дополнительного образования и т. д.);
- проекты и программы исследовательских мероприятий (конференций, выездных исследовательских школ, образовательных путешествий, экспедиций и др.) с учащимися различных возрастов;
- материалы о международном опыте, практике, сотрудничестве в области научного образования, обучения через исследования.



Исследовательские работы школьников напрямую от авторов редакция не принимает: они отбираются редколлегией с ведущих всероссийских конкурсов исследовательских работ.

Требования к оформлению

К рассмотрению принимаются материалы объемом до 2 п.л. (80 000 знаков с пробелами) по электронной почте на адрес ir@edu.ru. Файл должен быть назван фамилией автора.

Текст представляется в формате doc, шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, поля везде 2 см.

Стили и форматирование не допускаются. Допустимы подзаголовки не более двух уровней. Разрешаются выделения фрагментов текста полужирным шрифтом и курсивом, выделения прописными (большими) буквами исключаются.



Допускаются списки с автоматической нумерацией (маркировка либо значком •, либо арабскими цифрами, если необходимо ранжировать объекты списка по значимости).

Сноски и примечания только автоматические, постраничные, пронумерованные арабскими цифрами. Цифра сноски в конце предложения ставится перед точкой. Шрифт сноска Times New Roman, кегль 10.

Упоминание персоналий в тексте обязательно с указанием инициалов. Между номерами страниц, а также между годами и числами ставится не дефис, а короткое тире. В основном тексте используются кавычки-елочки («»). Кавычки-лапки (“”) употребляются только внутри закавыченного текста и в иностранном тексте.

Текст должен сопровождаться аннотацией и списком нескольких (5–7) ключевых слов – на русском и английском языках. Аннотация должна отражать основные положения статьи, проблему, задачи и смысловое содержание. Название и сведения об авторе (ФИО, ученое звание и ученая степень при наличии, должность/класс/курс и место работы/учебы, населенный пункт и регион) статьи также должно быть дано на русском и английском языке. Указывается также электронный адрес автора для публикации в журнале.

Если к тексту прилагаются рисунки и фотографии, то они должны быть представлены в виде отдельных графических файлов разрешением не менее 300 dpi (точек на дюйм) в формате jpeg. В тексте следует давать ссылки на пронумерованные рисунки/иллюстрации (Рис. N). Таблицы и диаграммы (при наличии) выполняются средствами Word. Каждому объекту (рисунку, иллюстрации, таблице, диаграмме) присваивается название, отражающее его суть.

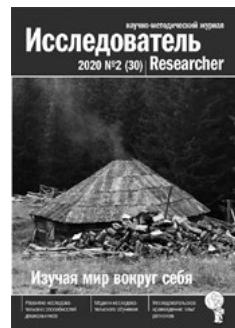
Ссылки на библиографию и список литературы

В конце статьи прилагается список литературы. При оформлении литературы приводится полное библиографическое описание: автор (фамилия, инициал), название, место и год издания, страницы. Ссылки на интернет-источники даются с пометкой URL:.

Для периодических изданий: автор, название статьи, название издания, год, номер выпуска, страницы.

Для сборников статей: автор, название статьи, название сборника и его редактор, год и место выпуска, страницы.

В тексте на месте сноски ставятся квадратные скобки и указываются фамилия автора и год издания книги, а после запятой, если нужно, указываются номера страниц: [Бахтин 1975, 49–50]. Если в статье указаны два произведения автора, вышедшие в один год, в списке литературы они последовательно обозначаются буквами русского алфавита: [Обухов 2008а; Обухов 2008б].





Примеры оформления:

Эрдниева 1990 – *Эрдниева Б.П.* Развитие творческого мышления в математическом образовании. Элиста: Калмыцкое книжное издательство, 1990.

Алексеев 2002 – *Алексеев Н.Г.* Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 85–102.

Поддяков 1959 – *Поддяков Н.Н.* Особенности преобразования исполнительских действий в исследовательские // Доклады АПН РСФСР. 1959. № 5. С. 85–88.

Данные об авторе

К статье обязательно должны прилагаться следующие данные об авторе (-ах) – на русском и английском языках:

- Ф.И.О. (полностью) – на русском и английском языках.
- Ученая степень, звание (при наличии).
- Место работы (современное официальное название учреждения полностью).
- Должность.
- Населенный пункт, регион.
- Контакты: e-mail; контактный телефон с кодом города; почтовый адрес.
- Фотография (портретная) автора (-ов) – отдельным графическим файлом (в формате jpeg).

Передачей материала в редакцию автор подтверждает согласие на воспроизведение (опубликование, обнародование, дублирование, тиражирование) без ограничения тиража экземпляров, использование метаданных (название, имя автора, аннотации, библиографические материалы и пр.) путем распространения и доведения до всеобщего сведения, обработки и систематизации, а также включения опубликованного материала в различные базы данных и информационные системы.

Автор обязуется не передавать материал в редакции каких-либо периодических изданий в течение трех лет со дня его передачи в редакцию журнала «Исследователь/Researcher» (в случае подтверждения, что статья принята к публикации в журнале).

Сайт журнала:

<http://issledovatel-researcher.ru>

Бесплатная подписка на получение электронной версии журнала:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfG1SHuybYH-2ZjmLMGPSQXr7hBlRgOm5B9ViMcGPav4P6JSg/viewform>

**Точка
ВАРЕНИЯ**



**«Точка варения» «26 КАДР»
в парке «Усадьба Трубецких в Хамовниках»**

Ул. Усачева, д. 1с3А

Приглашаем детей 3+ и взрослых на программы по направлениям:

Простые механизмы
Школа наблюдателя птиц
Летние программы **Антропология** **Экология** **Мир насекомых**
Город Будущего
Метеорология **Программирование** **Фитогеография**
Путешествие по экотропе
Живопись **Мир городского парка*** **Верховая езда**
Учебный день в парке*
Удивительные опыты
Жизнь растений

instagram: @t.vareniya
facebook: @t.vareniya
Вконтакте: @t.vareniya
сайт: <http://точка-варения.рф>

+7 (991) 878-66-29
+7 (982) 634-12-06
+7 (965) 392-47-17



* организация коротких образовательных программ под запрос



УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ГИМНАЗИЯ

Московского государственного университета
имени М. В. Ломоносова

Университетская Гимназия (школа-интернат) МГУ имени М. В. Ломоносова — это инновационный научно-образовательный комплекс, в котором продолжают лучшие отечественные традиции и применяются современные подходы к образованию и воспитанию подрастающего поколения.

В Гимназии дети осваивают программы 8–9 и 10–11 классов.

Ребята обучаются по индивидуальным траекториям в рамках пяти направлений:

- математического;
- инженерного;
- естественнонаучного;
- социально-правового;
- историко-филологического.

Ведущая деятельность учащихся — исследовательская. Ее главные задачи — пробудить в молодых людях стремление к открытиям и сформировать навыки проведения самостоятельных исследований и эффективно-го решения поставленных перед ними задач.

КАК ПОСТУПИТЬ

Для поступающих в 8 класс прием осуществляется по трем направлениям:

- физико-математическое;
- химико-биологическое;
- гуманитарное.

Для поступающих в 10 класс прием осуществляется по пяти направлениям (по два профиля в каждом):

- математическое (математика; прикладная математика);
- инженерное (физика; информатика);
- естественнонаучное (химия; биология);
- историко-филологическое (история; филология);
- социально-правовое (экономика и социология; право).

Этапы приема в Гимназию:

- регистрация участников, включая написание мотивационного эссе;
- вступительные испытания I этапа в письменной форме;
- Летняя школа, в рамках которой пройдут занятия и вступительные испытания II этапа.

Вступительное испытание I этапа включают блоки по различным предметам в зависимости от класса и профиля.

Приемная кампания регламентируется Правилами приема в Университетскую гимназию и законодательными актами Российской Федерации.

По вопросам поступления обращайтесь по электронной почте (priem@school.msu.ru) или по телефону 8 (499) 783-17-70 (с 10 до 17 часов по московскому времени по рабочим дням).

Мы сочетаем
академический
подход с актуальными
педагогическими
технологиями и всегда
открыты для новых
идей и позитивного
сотрудничества!



Москва, Ломоносовский
проспект, дом 27, корпус 7



8 (499) 783-17-70



@msugifted