

Пермский *10'19*
педагогический
журнал

ISSN 2219 – 0236



www.pspu.ru



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (МИНОБРНАУКИ РОССИИ)
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Министерство образования и науки Пермского края
Университетский округ инновационных образовательных учреждений при ПГГПУ

12+

Пермский педагогический журнал

№10/2019

Научно-практический рецензируемый журнал

Пермь
ПГГПУ
2019

**Научно-практический рецензируемый журнал
Периодичность публикаций 1 раз в год**

Учредители:

Министерство образования и науки Пермского края
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)
Университетский округ инновационных образовательных учреждений при ПГГПУ

Издатель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)

Пермский педагогический журнал: науч.-практ. рецензир. журнал / ред. кол.: А.К. Колесников (глав. ред.), Л.В. Коломийченко (зам. глав. ред.), А.М. Белавин (науч. ред.) [и др.]; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2019. – №10. – 154 с.

Содержание десятого (юбилейного) номера журнала представлено материалами инновационной деятельности образовательных организаций, имеющих статус центров инновационного опыта (ЦИО), по разным направлениям в улучшении качества региональной системы образования: инновационная деятельность дошкольных образовательных организаций (ЦИО Пермского края); современные технологии воспитания и обучения школьников в условиях урочной и внеурочной деятельности; инновационные процессы в инклюзивном образовании и в работе с детьми с ЗПР; проблемы профессиональной ориентации школьников, подготовки студентов, повышения профессиональной квалификации педагогов. Обозначены основные достижения образовательных организаций, реализующих проекты инновационной деятельности; определены перспективы дальнейшего развития журнала в контексте отражения теоретических и концептуальных оснований совершенствования отечественного образования в условиях инновационного поиска, базирующегося на прогрессивных тенденциях образовательной политики Пермского края.

Журнал предназначен для преподавателей вузов, студентов педагогических университетов, руководителей, учителей, воспитателей и специалистов образовательных учреждений.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: канд. физ.-мат. наук, проф., советник ректора по развитию ПГГПУ А. К. Колесников

Заместитель главного редактора: д-р пед. наук, проф. Л. В. Коломийченко

Научные редакторы: д-р ист. наук, проф. А. М. Белавин; д-р пед. наук, проф. А. И. Санникова

Члены редколлегии: канд. психол. наук Н. А. Красноборова; канд. пед. наук В.В. Коробкова;

д-р пед. наук Б.А. Крузе

ОБЩЕСТВЕННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА:

Сопредседатели:

канд. физ.-мат. наук, проф., советник ректора по развитию ПГГПУ А. К. Колесников

канд. пед. наук, министр образования Пермского края Р. А. Кассина

Члены Совета:

д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАО Б. А. Вяткин

канд. пед. наук, ведущий специалист отдела мониторинга и контроля качества образования И. Г. Никитин

канд. пед. наук, доцент, декан филологического ф-та Е. А. Рябухина

канд. пед. наук, доцент, декан математического ф-та И. Н. Власова

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), договор № 270-04/2014 от 28.04.2014 г.

Журнал зарегистрирован как сериальное печатное издание в международном регистрационном каталоге (ISSN 2219–0236 print)

Электронная версия журнала представлена на сайте:

URL: <http://pspu.ru/university/universitetskij-okrug/napravleniya-deyatelnosti/prezentacia-ped-opita/permskij-pedagogicheskij-zhurnal>

Электронная почта журнала: okrug@pspu.ru

Печатается по решению редакционно-издательского совета

Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

Уважаемые коллеги! Поздравляю Вас с выходом юбилейного номера «Пермского педагогического журнала».

«Пермский педагогический журнал», издаваемый ПГГПУ с 2010 г., изначально задумывался как информационная составляющая поэтапного процесса модернизации сферы образования и педагогики в Пермском крае. По мере решения широкого спектра задач инновационного поиска журнал приобретает особую самостоятельную ценность, поскольку предназначен для широкого круга читателей, интересующихся проблемами современного образования, – от студентов, обучающихся в педагогическом университете, до ветеранов педагогического труда, от начинающих педагогов до ведущих ученых, носителей передовых педагогических идей. На страницах журнала представлены новаторские находки лучших педагогов, содействующие педагогическому поиску и поддержке взаимодействия науки и практики.

В 2014 г. ПГГПУ заключил договор с Национальной информационно-аналитической системой на размещение в Российском индексе научного цитирования Пермского педагогического журнала.

В публикуемых материалах находят отражение теоретические аспекты повышения качества современного образования; вопросы организации, пути и средства совершенствования образовательного процесса, проблемы позитивной социализации обучающихся, опыт и перспективы социального развития и воспитания; обосновывается и находит практическое подтверждение образовательный потенциал научно-исследовательской, социокультурной, проектной деятельности; рассматриваются разные аспекты ранней профессиональной ориентации и социализации обучающихся, развития универсальных учебных действий, использования ИКТ и интерактивных методов в организации педагогического процесса и преподавания разных дисциплин (русский язык, литература, география, история, математика) и др.

Ориентируясь на миссию Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, состоящую в качественной подготовке и переподготовке специалистов для обеспечения стабильности и стимулирования инновационного развития общества, образовательные организации г. Перми и Пермского края целенаправленно осуществляют научный поиск в контексте сетевого взаимодействия, регулярно транслируют свои достижения в ходе проведения форумов, конференций регионального, федерального и международного уровней. Результаты инновационного поиска находят отражение в публикациях «Пермского педагогического журнала».

За годы существования журнала существенно возросло количество публикаций, представленных по материалам деятельности Центра инновационного опыта, результатов научных исследований магистрантов и аспирантов нашего университета (от 23 статей в первом номере до 38 – в девятом номере). Всего за годы существования журнала опубликовано 280 статей. Особые слова благодарности и признательности за эффективную реализацию целевых ориентиров инновационной деятельности хочется выразить министру образования и науки Пермского края Кассиной Раисе Алексеевне, авторам научных публикаций, систематически обогащающих информационное поле журнала результатами научного поиска: Груздевой Ирине Викторовне (шесть публикаций), Шаяхметовой Венере Рюзальевне (пять публикаций), Черепанову Михаилу Станиславовичу (четыре публикации), Сурдуковской Светлане Витальевне (четыре публикации), Фомичевой Надежде Васильевне (четыре публикации), Куляпину Алексею Сергеевичу (четыре публикации), Субботиной Наталии Алексеевне (три публикации).

Достижения «Пермского педагогического журнала» вселяют надежду на его перспективное развитие и утверждение статусной позиции в отечественной системе образования, направления которой могут определяться результатами инновационного поиска образовательных организаций центров инновационного опыта Пермского края. Редакционная коллегия журнала благодарит Министерство образования и науки Пермского края за инициативу и поддержку в трансляции результатов инновационной деятельности, авторов публикации за высокий уровень методологической культуры, востребованность результатов инновационного поиска массовой практикой образовательных учреждений и выражает надежду на дальнейшее продуктивное сотрудничество.

**Главный редактор
Андрей Константинович КОЛЕСНИКОВ,
кандидат физико-математических наук,
профессор, советник ректора по развитию**

УДК 371

Белоусова К.Д., Коломийченко Л.В., Мальцев К.А., Петров А.В.
**«Пермский педагогический журнал» сегодня: достижения, проблемы
 и перспективы**

Представлены целевые ориентиры и направления деятельности центров инновационного опыта Пермского края, теоретические и прикладные аспекты решения задач образовательной политики в масштабах современного регионального образования. Обозначены основные достижения образовательных организаций, реализуемых проектов инновационной деятельности; определены перспективы дальнейшего развития журнала в контексте отражения теоретических и концептуальных оснований совершенствования отечественного образования в условиях инновационного поиска, базирующегося на прогрессивных тенденциях образовательной политики Пермского края.

Ключевые слова: «Пермский педагогический журнал», центры инновационного опыта, прогрессивные тенденции развития журнала.

Концепция инновационных процессов в образовании трактуется в настоящее время максимально широко, в сравнении с формулировками начала 2000-х гг., когда под инновационностью, как правило, подразумевалось улучшение технической оснащенности учреждений. Сегодня очевидна тенденция к равновесной роли в планировании и реализации инновационных проектов как высших, так и подчиненных им институтов образования. Последнее можно обозначить как переход от директивной модели модернизации («сверху») к сетевым научно-практическим стратегиям, когда инновация внедряется в виде эксперимента в отдельном учреждении и, в зависимости от его итогов, распространяется в аналогичных институциональных условиях. В современных условиях развития региональной системы образования учебные заведения разных уровней и специализаций являются не просто площадками для реализации экспериментальных программ, но получают особый статус центров инновационного опыта (ЦИО). Эти инициативы потребовали, во-первых, нормативно-правового закрепления, а во-вторых, отражения основных направлений инновационной деятельности в отраслевом медиапространстве. Таким образом, создание «Пермского педагогического журнала» было оправдано всей социокультурной ситуацией, связанной в том числе с определением образовательно-педагогического дискурса и обозначением основных векторов перспективного развития системы образования в Пермском крае.

«Пермский педагогический журнал», издаваемый ПГГПУ с 2010 г., изначально задумывался как информационная составляющая поэтапного процесса модернизации сферы образования и педагогики в Пермском крае. Поэтому анализ его контента целесообразно проводить, исходя из заявленных общих целей и задач.

Цель журнала – повышение квалификации работников образования Пермского края посредством широкоформатной трансляции основных направлений и результатов деятельности центров инновационного опыта.

Задачи журнала:

- содействовать оказанию информационной научной и практической помощи работниками образования;

- осуществлять презентацию передовой научной мысли и успешного практического опыта в области педагогики, психологии, методики обучения и воспитания;

- изучать и пропагандировать позитивные результаты инновационного поиска центров инновационного опыта Пермского края;

- распространять достижения ведущих научных школ ПГГПУ с целью популяризации научной картины мира, практической помощи учителям-предметникам, воспитателям, психологам, социальным педагогам, методистам;

- освещать актуальные проблемы развития общего и профессионального образования в Пермском крае и Российской Федерации.

Журнал позиционирует себя не только как информационная поддержка инновационных проектов и деятельности ЦИО. Он берет на себя функции своеобразного «куратора» в продвижении передовых результатов инновационной работы и предоставляет дискуссионную площадку, где обмениваются мнениями представители теории и практики в области современной педагогики. Обозначая проблемы современного образования, реагируя на инициативу «с мест», педагогические запросы, пропагандируя инновационные проекты ЦИО, журнал отказался от жесткой формулировки тематики своих разделов. Разнообразие тем и количество разделов варьируется, отражая гибкую стилистику издания, его способность своевременно реагировать на запросы и инициативы образовательного сообщества. Невысокую периодичность выхода «Пермского педагогического журнала» можно объяснить своеобразной «синхронностью» издателей с ритмом работы учебных заведений, функционирующих годовыми академическими циклами.

Один из основополагающих принципов, отраженных в публикациях, – максимальная репрезентативность:

– проблем и вопросов, касающихся теоретической и практической деятельности по внедрению инноваций в образовательный процесс;

– учебных заведений всех ступеней и уровней системы образования разных территорий и районов края и города;

– научных изысканий и прикладных позиций педагогических работников, авторов журнала.

Пропагандистская задача журнала – поддержка и популяризация опыта учебных заведений, имеющих статус ЦИО, строящих свою инновационную деятельность на основе научно-практического взаимодействия в рамках университетского округа. В публикациях теоретической и методологической направленности закономерно преобладают авторы ПГГПУ. Учителя и педагогические работники средних учебных заведений и ДОУ делятся на страницах журнала конкретными методиками и результатами внедрения инновационных программ, демонстрируя достигнутый уровень учебной

и профессиональной компетентности. Оценивая территориальное представительство и профессиональную принадлежность авторов, отметим, что помимо городских школ, ДОУ и гимназий, активными фигурантами интеллектуальной площадки журнала показывают себя работники краевых образовательных учреждений (например, СОШ № 10 и № 16 г. Кунгура, СОШ № 3 г. Добрянки, СОШ № 14 г. Березники). Отдаленные районные учреждения делегируют авторов не так регулярно, хотя в целом география края на страницах издания весьма обширна: г. Чусовой, Оса, Соликамск, Горнозаводск, Юго-Камск, Чайковский, пгт. Суксун. Таким образом, инновационные инициативы университетского округа ПГГПУ, реализуемые посредством журнала, имеют широкий резонанс на краевом уровне.

Представительство городских учебных заведений отличается большим разнообразием; постоянными авторами журнала являются учителя и работники гимназии № 11 им. С.П. Дягилева, СОШ № 135 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология», гимназии № 10, гимназии № 33, лицея № 2, лицея № 4, С(К)ОШ для детей с ограниченными возможностями здоровья № 152, СОШ № 102.

Образовательные организации г. Перми и Пермского края проявляют высокий уровень публикационной активности: МАОУ «Лицей № 4» г. Перми (24 публикации), МАОУ СОШ № 102 с углубленным изучением отдельных предметов г. Перми (12 публикаций), МАОУ «Гимназия № 10» (14 публикаций), МАОУ «Лицей № 2» (14 публикаций), МАОУ Юго-Камская СОШ (12 публикаций), МАОУ СОШ № 135 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология» (13 публикаций), МАОУ «Добрянская СОШ № 3» (10 публикаций), МАОУ «Гимназия № 33» г. Перми (9 публикаций), МАОУ «Школа № 152 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми (13 публикаций), МАОУ СОШ № 14 г. Березники (8 публикаций), МАОУ «Гимназия № 11» г. Перми (7 публикаций), МАОУ СОШ № 100 г. Перми (5 публикаций), МАОУ «Точка» г. Перми (5 публикаций), МАОУ СОШ № 10 г. Кунгура (4 публикации), МАОУ СОШ № 4 г. Чайковского

(5 публикаций), МАОУ «Гимназия № 7» г. Перми (5 публикаций), МБДОУ «Добрянский детский сад № 20» (4 публикации). Результаты деятельности остальных центров представлены немногочисленными публикациями, что перспективно в плане их дальнейшего сотрудничества с «Пермским педагогическим журналом».

Работники дошкольных образовательных организаций города и края представлены как авторы достаточно широко, но ввиду нерегулярности публикаций сложно говорить об их системном характере. В этом видится серьезный резерв политики журнала.

«Пермский педагогический журнал» старается придерживаться принципа *научной фундаментальности*, предполагающего следование четкой структуре и логической последовательности при формировании своего контента. При этом просматривается стремление к вычленению одной-двух основных тем в рамках конкретного номера. Практически каждый из выпусков (даже с учетом изменений наименований разделов) структурируется по принципу «теоретические аспекты образования – методика (технология) обучения – практическая реализация и результативность конкретных методик и теорий». В этом смысле обозначение первых разделов журнала как, например, «Теоретические основы организации современного образовательного процесса» (или аналогичными формулировками) – весьма показательно и характерно. Наукоориентированность наиболее наглядно представлена в контексте работы ЦИО как примера приобретения и наращивания учебных компетенций путем генерирования и реализации инновационных проектов. В целом продвижение журналом инновационных стратегий с целью роста учебных и профессиональных навыков (компетентностей) иллюстрирует закономерную тенденцию к интеграции системы российского образования в общий контекст общеевропейского образования и, как следствие, глобального общества информационного типа.

Попробуем охарактеризовать некоторые концептуально-содержательные доминанты публикаций журнала в их соответствии с заявленной политикой издания.

Именно разъяснению смысла и значения инноваций в системе образования, типологии и этапам *инновационной деятельности*, а также передовому опыту учебных учреждений, имеющих статус ЦИО, посвящены статьи двух первых выпусков «Пермского педагогического журнала». Общий тренд задает статья Л.В. Коломийченко «Организация инновационной деятельности в учреждениях образования» (2010. № 1. С. 19). Осевым концептом и ключевым объектом исследования авторов является универсальное понятие компетентности (компетенции), или *компетентностной ориентированности образования* и воспитания, обозначающее вектор и качественный уровень приобретаемых в процессе учебной и педагогической деятельности навыков. В современном мире менторское «знание» уступает место основанному на свободном доступе к информации исследовательскому результату. «Смена ориентиров от “знаниевого” к “компетентностному” образованию, – озвучено в одной из статей, – требует изменений и в содержании, и в технологии образовательного процесса» (Федотова С.А. Осмысление практики организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся в контексте реализации компетентностного подхода в образовательном процессе лица. 2010. № 1. С. 44).

В статье Е.В. Макаренко «Осмысление компетентностно-ориентированного подхода в образовании на этапе перехода российских школ на ФГОС второго поколения» (2011. № 2) всесторонняя потребность в практическом применении данного подхода обосновывается наиболее аргументированно.

Достижение высокого уровня компетентности – предмет исследования специфики конкретно-прикладных, урочных практик (учебные компетенции) при необходимом дифференцировании возможностей дошкольников, детей младшего, среднего и старшего школьного возраста. Особое внимание в ряде статей уделено коммуникативному (в том числе языковому) компоненту компетентности (Белогрудова В.П., Мосина М.А. Технология формирования иноязычной коммуникативной компетенции. 2011. № 2. С. 71; Арапова С.А. Методологи-

ческие аспекты формирования мультимедийно опосредованной иноязычной компетенции учащихся: от теории к практике. 2014. № 5. С. 12).

Умение верно избрать способ отношений и взаимодействий есть одно из условий успешной проектно-исследовательской деятельности как для педагогов, так и для учащихся. Профессиональная компетентность учителя – залог успешной компетентностной реализации ученика, поэтому особое значение имеют публикации, посвященные информационной и текстовой компетентностям (см., например, Сурдуковская С.В. Реализация модели формирования текстовой компетентности в гимназии. 2014. № 5; Ищенко Р.В. Развитие информационной компетентности учащихся в проектной деятельности (из опыта работы учителя информатики). 2015. № 7).

Компетентностно-ориентированное обучение, включающее в себя инновационные методики и технологии, не замыкается в границах ДОУ и СОШ и имеет перспективную задачу дальнейшей и, что важно, успешной, профессиональной реализации учащихся. В связи с этим существенное внимание в публикациях уделяется методам *профориентационной работы* в школах. Тема выглядит традиционной, однако известно, насколько изменились социокультурные условия и экономическая ситуация в стране и в мире. Получение азов будущего профессионального выбора по-прежнему происходит во время академических занятий; решение учебных проблем должно, следовательно, включать в себя реальные представления о соответствующем виде деятельности (см. Буторина Н.В., Хромцова И.О. Формирование готовности к профессиональному самоопределению школьников средствами учебного предмета. 2016. № 8. С. 145). Авторы публикаций считают должным выявить современные общественно-экономические условия, сопровождающие постшкольную социализацию, предлагают приемы (в том числе игровые – для младшего возраста) выбора профильных направлений, апеллируя к личным и предметным интересам молодого человека, чтобы, кроме прочего, смягчить неизбежные риски при определении пер-

спектив карьерного роста (см. статью Кирикович Т.Е. Новые задачи профориентационной работы школы в связи с современными тенденциями развития информационного общества. 2013. № 4. С. 120). Но общая тональность авторов в освещении темы профориентационной работы школ весьма критическая. Все еще ощущим разрыв между предлагаемыми школой критериями профильной подготовки и складывающегося в сознании учащихся представления об «успешной личной карьере». Показательна и достаточно радикальна в контексте данной темы статья Хлыстовой Н.В. «Можно ли в школе сделать карьеру ученику?» (2012. № 3. С. 74).

В условиях, когда результативность педагогического труда и успеваемость учащегося определяются не только объемом усвоенного знания, но, скорее, системным набором специальных и межпредметных «компетенций», решающее значение приобретает *методическая новизна и социальная ориентированность* преподавания. Для журнала эта тематика является сквозной, так как учителей-предметников, а также работников детских садов более всего волнуют именно конкретные способы реализации инновационных стратегий и их наглядная эффективность. Итогом же внедрения методических инноваций в рамках школы, с учетом возрастных особенностей и личностных характеристик учащихся (*внутри- и межпредметная интегративность*, внедрение *исследовательских проектов*, их *тьюторское сопровождение*, *квестовые и веб-технологии*, *дискуссионность*, *внеурочная и внешкольная занятость*, *ИКТ-технологии*) заявлено приобретение познавательных навыков и создание учебной модели самостоятельного исследования, усвоение его целей, задач и алгоритмов (см. статью Мокрушина О.Г. Исследовательская деятельность в учебном процессе как один из путей формирования интеллектуальной культуры школьников. 2013. № 4).

Обращает на себя и возрастающее внимание, которое авторы публикаций уделяют таким двум полярным, но таким взаимосвязанным на деле проблемам, как *методика обучения и воспитания учащихся с ограниченными по здоровью возможно-*

стями, с одной стороны, и, с другой, – образовательные и психологические аспекты работы с одаренными детьми. Выделим первую проблему как неизбежно сложную и крайне «болеую» в социальном плане. Первые статьи отражали в основном инновационный опыт отдельного ЦИО МБОУ СОШ № 154 г. Перми по использованию дистанционной (с помощью ИКТ-технологий) модели обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (см. две статьи Городничевой Н.Ю. 2010. № 1. С. 56, 84). К двум последним на сегодня номерам журнала к проблеме подключаются научные силы педагогического университета (см. Назарова Н.М. Системно-деятельностный подход в обучении детей с особыми образовательными потребностями. № 8. 2016. С. 102). К учащимся с различными ограниченными возможностями здоровья (нарушения слуха и зрения, инвалидность, аутизм, умственная отсталость, синдром Дауна) применяется дифференцированный подход, поскольку специальная педагогика предлагает широкий спектр методик, не ограничивающихся собственно учебным содержанием, но также описанием диагностических, психологических, коммуникативных, адаптационных аспектов решения образовательных задач (см. Соколова О.С. Система работы по развитию самостоятельности обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития. 2018. № 9. С. 82; Осотова О.Н., Мельникова А.Л. Организа-

ция школьного образования детей с синдромом Дауна. 2018. № 9. С. 66). Решение проблемы интеграции молодых людей с ОВЗ и нарушением в развитии в общественную и профессиональную жизнь – главная задача таких публикаций.

Мы обозначили далеко не все, но наиболее широко представленные в формате издания проблемы. Масштабные задачи, предусмотренные долгосрочной программой модернизации системы образования в Пермском крае, находятся в разной степени реализации. В связи с этим дальнейшее функционирование «Пермского педагогического журнала» как органа информационного сопровождения инновационных образовательных проектов и инициатив представляется абсолютно оправданным и перспективным. В связи с тем что информационное поле журнала выходит за пределы изначально обозначенной цели, связанной с публикацией материалов по результатам деятельности ЦИО, перспективы его развития могут определяться в контексте периодического издания, отражающего не только прикладные, но и теоретические, концептуальные аспекты развития системы отечественного образования в условиях инновационного поиска, основанного на прогрессивных тенденциях образовательной политики Пермского края.

Раздел I

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ (ЦИО ПЕРМСКОГО КРАЯ)

УДК 373.2.016

Болотова М.М., Гундак Л.П.

Развитие познавательных и исследовательских способностей воспитанников посредством создания мобильных лабораторий

Представлена информация об инновационном опыте МАДОУ «Детский сад №44 “Кораблик”» г. Соликамска по организации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста в мобильных лабораториях. Главная идея заключается в том, что каждая возрастная дошкольная группа занимается экспериментальной деятельностью по своей проектной линии «Чудеса на кухне», «Крутая механика», «Эти разные металлы», «Возможности человека», «Тайны научных фокусов». В основе всех проектных линий заложен принцип «Познаем науку играя».

Ключевые слова: *мобильные лаборатории, исследовательские способности, познавательная деятельность, исследовательская деятельность, познание окружающего мира.*

Мир, в котором мы живем, сложен, многогранен и изменчив. Люди – часть этого мира – открывают все новые и новые объекты, явления и закономерности окружающей действительности, при этом каждый человек возвращается в рамках сформировавшегося у него образа мира. Образ мира — это сложная целостная система знаний о человеке, о других людях, о себе, о своей деятельности [5].

В период дошкольного детства происходит зарождение первичного образа мира благодаря познавательной активности ребенка, имеющей свою специфику на каждом возрастном этапе. Развитие познавательного интереса к различным областям знаний и видам деятельности является одной из составляющих как общего развития дошкольника, так и дальнейшей успешности его обучения в школе. Интерес дошкольника к окружающему миру, желание освоить все новое – основа формирования этого качества. По мнению И.Э. Куликовской, на протяжении всего дошкольного детства наряду с игровой деятельностью огромное значение в развитии личности ребенка имеет познавательная деятельность как процесс усвоения знаний, умений, навыков [4].

Познавательная деятельность рассматривается в психологии как сознательная де-

ятельность субъекта, направленная на приобретение информации об объектах и явлениях реальной действительности [1–3].

Потребность в новых впечатлениях и знаниях является одной из фундаментальных потребностей, лежащих в основе как познавательного, так и общего психического развития детей дошкольного возраста. Эта потребность выявлена и изучена в целом ряде исследований. Л.И. Божович отмечает, что потребность в новых впечатлениях преобразуется в познавательную потребность и в конечном итоге выступает как база для развития других потребностей ребенка [5]. Потребность ребенка в новых впечатлениях лежит в основе возникновения и развития неистощимой ориентировочно-исследовательской (поисковой) деятельности, направленной на познание окружающего мира.

Многочисленные исследования отечественных психологов и педагогов (Н.Н. Поддьяков, А.Н. Поддьяков, О.В. Дыбина, О.Л. Князева и др.) позволяют констатировать, что именно дошкольный возраст является сензитивным в развитии исследовательской активности, обеспечивает саморазвитие, самореализацию ребенка. Для того чтобы у ребенка развивались познавательные способности, ему необходимо усвоить формы исследовательской деятельности на каждой ступени обучения.

Для развития познавательных и исследовательских способностей воспитанников в муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 44 «Кораблик»» г. Соликамска в рамках деятельности Центра инновационного опыта в каждой группе созданы мобильные лаборатории: «**Чудеса на кухне**», «**Крутая механика**», «**Эти разные металлы**», «**Возможности человека**», «**Тайны научных фокусов**». В основе деятельности всех лабораторий заложен принцип «Познаем науку играя».

В лаборатории «**Чудеса на кухне**» в качестве объектов для исследования представлены продукты питания. Деятельность в лаборатории осуществляется по 8 блокам: «Это удивительное яйцо», «Сладкий и полезный апельсин», «Вкусное молоко», «Соль», «Сок», «Изюм и кукуруза», «Крахмал», «Дрожжи». В процессе работы по обозначенным блокам дети готовят несложные блюда из этих продуктов и придумывают собственные авторские рецепты.

Отличительной особенностью **лаборатории «Крутая механика»** является изучение принципов работы простых механизмов по блокам: «Шестеренка», «Рычаг», «Колесо и ось», «Блок и ворот», «Кулачковый механизм», «Наклонная плоскость» с использованием конструкторов «Первые механизмы» и LEGOWEDO1. Деятельность в мобильной лаборатории «Крутая механика» развивает техническое творчество детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) через формирование представлений о простых механизмах, принципах их работы и применении этих механизмов в жизнедеятельности человека.

В мобильной **лаборатории «Эти разные металлы»** для развития исследовательской деятельности детей было представлено семь видов металлов: золото, серебро, медь, бронза, алюминий, сталь, железо, поскольку они чаще встречаются в повседневной жизни детей. Информация о каждом металле подбиралась по трем направлениям: металлы в быту, металлы в производстве, нестандартное их применение.

Познание собственного тела, установление причинно-следственных связей функ-

ционирования организма осуществляется в мобильной **лаборатории «Возможности человека»**. Уникальность проведения опытов с собственным телом заключается в том, что объектом исследования выступает сам человек, возможности его организма. Мобильная лаборатория «Возможности человека» включает в себя 6 тематических модулей: «Эти удивительные глаза», «Уши помогают слушать», «Этот вездесущий нос», «Наш веселый язычок», «Этот загадочный мозг», «Тело человека».

Девять фольклорных авторских сказок придумано для деятельности в мобильной **лаборатории «Тайны научных фокусов»**: «Самостоятельный шарик», «Фонтан в бутылке», «Воздушная змейка», «Горыныч», «Губная гармошка», «Радужный зайчик», «Солеварение», «Неодимовый магнит», «Резиновое яйцо». В процессе деятельности этой лаборатории совместно с педагогами дети имеют реальную возможность выхода в другие образовательные организации с научными шоу «Тайны научных фокусов», воспитанники приобретают успешный опыт публичных выступлений, вовлекая зрителей в чудесный мир открытий.

Мобильные лаборатории по необходимости могут базироваться как в других группах детского сада, так и в других дошкольных образовательных организациях.

В лабораториях детям предлагается деятельность с разными объектами, различным оборудованием, с привычным и новым материалом. При исследовании того или иного объекта, предмета использовали методику проведения учебных исследований в детском саду А.И. Савенкова, которая включает следующие элементы:

- выделение и постановка проблемы (выбор темы исследования);
- выработка гипотезы;
- поиск и предложение возможных вариантов решения;
- сбор материала;
- анализ и обобщение полученных продуктов;
- подготовка и защита итогового продукта (сообщение, доклад, макет и др.) [8].

На этапе исследования объекта или предмета данные заносили в фиксационные карты. Один из видов фиксационной карты представлен на рис. 1.

ЗОЛОТО		
Цвет металла	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
Опыт №1 «Тонет – не тонет»	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
Опыт №2 «Притягивается - не притягивается магнитом»	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
Опыт №3 «Блестит – не блестит»	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
Опыт №4 «Нагревается – не нагревается»	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
Опыт №5 «Ржавеет - не ржавеет»	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>

Рис. 1. Фиксационная карта исследования металла (золото) в лаборатории «Эти разные металлы»

При проведении опытов используются алгоритмы, представленные на рис. 2.

<p>Опыт «Взрываем шарик апельсином»</p> 	1	2
		

Рис. 2. Алгоритм проведения опыта «Взрываем шарик апельсином» в лаборатории «Чудеса на кухне»

При исследовании того или иного объекта используются игры и упражнения с ним. Например, при исследовании органа человека – глаза (мобильная лаборатория «Возможности человека») предлагались игры типа «Найди глаз человека» (рис. 3).



Рис. 3. Задание «Найди глаз человека» – лаборатория «Возможности человека»

Для отслеживания динамики показателя «устойчивость интереса к экспериментальной деятельности» были использованы следующие методики: Л.Н. Прохоровой «Выбор деятельности» с целью выявления места детского экспериментирования в предпочтениях детей, «Маленький исследователь», помогающая выявить степень устойчивости интересов ребенка, его предпочтения в выборе материалы в процессе экспериментирования; Н.В. Ковалевой «Радости и огорчения», которая позволяет выявить место исследовательской деятельности в системе ценностных ориентаций дошкольников.

Сравнительные результаты начальной и итоговой диагностики позволяют констатировать, что прежде только 25 % детей отдавали предпочтение экспериментальной деятельности, к концу года – 63 %; 60 % детей умеют осуществлять опыт по алгоритму, составить план его проведения, выбрать материал и сделать выводы. В результате совместной деятельности педагогов, детей и родителей разработан кейс цифровых образовательных ресурсов: **лаборатория**

«Чудеса на кухне» – кулинарная книга с описанием опытов с продуктами и авторскими рецептами блюд, программа дополнительного образования для детей 5–7 лет «Чудеса на кухне»; **лаборатория «Крутая механика»** – программа дополнительного образования для детей 5–7 лет «Крутая механика», каталог авторских моделей из конструкторов «Первые механизмы», «LEGOWEDU1»; **лаборатория «Эти разные металлы»** – картотека опытов с металлами, фиксационные карты, собрана коллекция металлов; **лаборатория «Возможности человека»** – энциклопедия здоровья для детей и взрослых «Возможности человека»; **лаборатория «Тайны научных фокусов»** – 9 фольклорных авторских сказок с элементами научных фокусов [6, 7, 9].

Главное достоинство детского экспериментирования заключается в том, что оно дает реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. В процессе эксперимента идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как

постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения и экстраполяции.

В заключение хочется отметить, что не обязательно для экспериментирования

и опытов создавать специальные лаборатории и закупать дорогостоящее оборудование, достаточно просто оглядеться и понять, насколько интересно то, что тебя окружает.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб., 2008. — 398 с.
2. Волкова Е.В., Микерин С.Л. Играем в ученых. Проводим эксперименты с водой, магнитом, движением, весом. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2008. – 256 с.
3. Глоссарий «П». Психология [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. – URL: <http://www.voppsy.ru/dictionary.htm> (дата обращения: 10.09.2019).
4. Куликовская И.Э., Совгир Н.Н. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст: учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2005.
5. Организация опытно-экспериментальной работы в ДОУ. Тематическое и перспективное планирование работы в разных возрастных группах. Вып. 2 / сост. Н.В. Нищева. – СПб., 2013.
6. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: метод. рекомендации / под общ. ред. Л.Н. Прохоровой. – М., 2008.
7. Савенков А.И. Детское исследование как метод обучения старших дошкольников. – М., 2007.
8. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения дошкольников. – М., 2010.
9. Тугушева Г.П., Чистякова А.В. Экспериментальная деятельность детей старшего и среднего дошкольного возраста: метод. пособие. – СПб., 2007.

УДК 37.034-053.4

Ваганова Е.С., Кулишова М.С., Григорьева Ю.С.
Особенности нравственных представлений детей дошкольного возраста о безопасном поведении

Раскрывается проблема оптимального сочетания задач нравственного воспитания и формирования основ безопасного поведения детей дошкольного возраста, осуществляется анализ соответствующих диагностических методик, предлагаются параметральные характеристики, рассматриваются результаты диагностики знаний детей о способах нравственного и основах безопасного поведения.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, безопасное поведение, нравственное поведение.

В дошкольный период ребенок начинает интенсивно осваивать мир, выявляет взаимосвязи и взаимозависимости природы, социума и человека, познает ценности жизни, приобщается к социальным отношениям и культуре, правилам и нормам поведения, принятым в обществе.

Исходя из положений ФГОС ДО, усвоение норм и правил, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, развитие социального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками и позитивных установок к различным видам труда и творчества, включается в образовательную область социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста. Не менее важным в рамках данного направления является формирование у дошкольников основ безопасного поведения в быту, социуме и природе [11].

Значимость и необходимость нравственного воспитания детей дошкольного возраста отмечали многие ученые, в числе которых В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Н.В. Щелгунов и др. Психолого-педагогические аспекты изучения и формирования основ безопасного поведения детей дошкольного возраста представлены в исследованиях Т.И. Бабаевой, Т.А. Березиной, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунской, О.В. Солнцева, О.В. Бережновой, Л.Л. Тимофеевой и др. [5].

Теоретические основы и прикладные аспекты нравственного воспитания представлены в комплексных программах («Дет-

ство», «От рождения до школы», «Радуга» и др.), которые содержат разделы, посвященные данному направлению личностного развития детей дошкольного возраста и включают в себя правила поведения в обществе, освоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка с взрослыми и сверстниками и т.д. При этом в содержании программ, направленных на формирование у детей основ безопасного поведения («Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет», «Безопасность»), в некоторых ситуациях описывается поведение, грамотное с точки зрения соблюдения правил безопасности, но не соответствующее общепринятым нормам нравственности, так как не всегда образец нравственного поведения является гарантом личной безопасности ребенка. Например, опираясь на правило «Нужно слушаться взрослых», ребенок может попасть в ситуацию опасного взаимодействия с людьми, старшими по возрасту (родитель переводит ребенка на красный сигнал светофора, ребенок подчиняется указаниям незнакомца и т.д.). Исходя из того что ведущими у детей старшего дошкольного возраста становятся моральные и общественные мотивы, возрастает значение формирования знаний образцов поведения в различных ситуациях, приемлемых с точки зрения нравственности, но при этом не противоречащих правилам безопасности [1, 8, 10].

Анализ официальных сайтов более 20 детских садов г. Перми показал, что в их ос-

новых образовательных программах присутствуют разделы, посвященные нравственному воспитанию детей; при этом формированию основ безопасного поведения в большинстве случаев отводится место лишь в вариативной их части. В процессе проведенного анализа было выявлено, что более 40 % детских садов отдают предпочтение направлению художественно-эстетического развития, 47 % – программе «Пермячок.Ru. Обучение с увлечением», и лишь 19 % детских садов используют программы по безопасному поведению – «Основы безопасности детей дошкольного возраста» Р.Б. Стеркиной, О.Л. Князевой, Н.Н. Авдеевой.

Нельзя оставить без внимания и то, что Пермь, в связи с высоким уровнем преступности, признана одним из самых опасных городов, а количество преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних, в Пермском крае имеет тенденцию к росту. Так, по данным детского омбудсмена С. Денисовой, относительно 2017 г. количество таких преступлений в 2018 г. выросло на 11,8 % (с 2613 до 2921). По результатам прокурорской деятельности по Пермскому краю за январь – июнь 2019 г. их было выявлено уже 7431. При этом наибольший рост в 2018 г. (на 29,6 %) произошел в тяжких и особо тяжких преступлениях (убийства, причинение тяжкого вреда, изнасилования). Также на 21,7 % увеличилось количество преступлений против жизни и здоровья детей (побои, истязания, угрозы) [2, 6].

Всего в 2018 г. следственными органами расследовалось 922 уголовных дела о преступлениях, совершенных в отношении детей (в 2017 г. – 795). Кроме этого было возбуждено 324 уголовных дела по факту насильственных преступлений сексуального характера, что на 18 % больше, чем в 2017 г. (274). Что касается остальных детей, то, по данным Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, в 2017 г. в регионе зафиксировано 260 случаев детских смертей, 22,7 % из которых – несчастные случаи (ДТП, пожары, падения, удары током). Только за январь 2018 г. в дорожно-транспортных происшествиях в Перми пострадало пятнадцать детей. По обобщенным данным, в 2017 г.

в Перми ежедневно пропадало около пяти детей. Такая ситуация привела к тому, что на данный момент одним из приоритетных направлений деятельности правительства Пермского края является обеспечение безопасности жителей Пермского края [3, 4].

Анализ нормативно-правовой базы, основных образовательных программ пермских дошкольных образовательных учреждений и статистических данных Пермского края позволил констатировать необходимость проведения диагностики знаний детей о безопасном и нравственном поведении. Предполагаемые диагностические процедуры должны были быть оснащены обоснованными параметральными и уровневыми характеристиками знаний детей, а также соответствующим диагностическим инструментарием. Имеющиеся в арсенале детских садов диагностические методики не соответствуют требованиям надежности и валидности и не позволяют объективно оценить уровень изучаемого феномена.

С целью конкретизации параметральных характеристик изучаемого явления были определены показатели знаний о безопасном поведении в различных ситуациях: в быту, на улице, в общении с незнакомцами, в транспорте; о хороших и плохих поступках по отношению: к сверстникам, к взрослым, к детям младшего возраста, к животным, к результатам труда человека; разработан диагностический инструментарий (вопросы беседы, задания) и стимульный материал к диагностическим процедурам. В содержание знаний по каждому показателю о безопасном поведении были включены основные правила в соответствии с программой «От рождения до школы». На основе содержания программ «Дорогою добра» Л.В. Коломийченко (раздел «Человек среди людей») и «Юный эколог» С.Н. Николаева (раздел «Многообразие животных и их связь со средой обитания») были выделены необходимые представления детей о хороших и плохих поступках по отношению к человеку, его труду и животным. С целью конкретизации показателей знаний детей нами были определены критерии: полнота/объем, аргументированность и осознанность, позволяющие выявить количество и качество осознаваемых ребенком

правил по каждому из направлений (нравственное поведение, безопасное поведение), способность объяснять и доказывать свой ответ и пользоваться имеющимися знаниями при выполнении практических заданий [7–9].

В исследовании, направленном на изучение уровня сформированности знаний детей о безопасном поведении и представлений о нравственном поведении, приняли участие 30 детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет).

В процессе проведения диагностики обнаружено, что 67 % детей в среднем называют 30–40 хороших и плохих поступков, а 7 % – более 50 поступков, что указывает на достаточно полное освоение ценностей нравственно-этической культуры. В заданиях, связанных с составлением окончания истории, дети предлагали разные варианты: как социально одобряемые («Оля призналась, что залезла в шкаф» или «Катя дала игрушку младшей сестре»), так и противоречащие образцовому поведению («Оля промолчала», «Катя не дала игрушку»), но при этом поясняя, что такие поступки «плохие».

Анализируя ситуацию, в которой мальчик разбивает телевизор игрушкой, все дошкольники ответили, что это плохой поступок, при этом 97 % детей аргументировали это тем, что «мама расстроится», «мама будет ругаться», лишь 3 % отметили, что можно порезаться осколками. В ходе обсуждения остальных ситуаций, содержащих опасность (кормление уличных и диких животных, использование бутылки с водой другого ребенка, участие в драке), аргументируя свою позицию, дети опирались лишь на нравственные ориентиры (например, «Нельзя драться, потому что могут наказать», «Кошки голодные, их нужно покормить, это хороший поступок»).

В результате диагностики у всех детей был обнаружен высокий уровень знаний о нравственных поступках: дети осознанно выполняли практические задания, не прибегая к посторонней помощи, проявляли инициативность в аргументации своих ответов, чувствовали себя уверенно.

В то же время диагностика знаний детей о безопасном поведении показала иные ре-

зультаты: высокий уровень обнаружен лишь у 10 % детей, у 20 % – низкий, у остальных – средний, находящийся ближе к границе с низким. Наибольшие трудности у детей возникли при выполнении заданий по показателю «Представления о безопасном поведении с незнакомцами». Многие дети не видят угрозы в незнакомом человеке: 32 % взяли бы подарок от незнакомца, пошли бы погулять не только с незнакомым ребенком, но и с незнакомым взрослым, открыли бы дверь человеку, которого видят впервые, согласились бы покататься с ним в машине. Например, многие дети выделяли следующие правила общения с незнакомцами: «Всегда здороваться», «Взрослых нужно всегда слушать». Также многие дети, анализируя картинку, на которой ребенок кусает похитителя, чтобы вырваться, ответили, что кусаться нельзя, потому что это «плохо». Некоторые из них предположили, что в обсуждаемой ситуации можно чем-нибудь угостить незнакомца или познакомиться с ним, чтобы он стал знакомым. Лишь 10 % детей отметили, что в случае похищения необходимо сопротивляться, можно кусаться, чтоб вырваться из рук недоброжелателя, кричать для привлечения внимания окружающих.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что дошкольники наиболее уязвимы в ситуации взаимодействия с незнакомцами, так как преимущественно руководствуются правилами хорошего поведения, забывая о личной безопасности.

В качестве одного из заданий ребенку предлагалось представить себя в ситуации, когда он остается один, и определить свои дальнейшие действия в случае:

– если к нему подходит незнакомка, представившаяся подругой мамы, которая якобы попросила привести ребенка к ней в магазин;

– если в дверь звонит незнакомка, представляясь соседкой снизу, которую затопило водой из-за якобы прорвавшейся трубы в квартире ребенка.

При выполнении таких заданий ребенок оказывается перед выбором между хорошим поступком – проявить послушание и выполнить просьбу взрослого человека, и личной безопасностью – в случае, если

незнакомец окажется обманщиком. Результаты подтвердили склонность детей руководствоваться нормами нравственного поведения вопреки правилам безопасности – 50 % детей доверились бы незнакомке по разным причинам. Таким образом, многие дети аргументировали свой ответ тем, что «всегда нужно помогать другим».

Что касается безопасности в транспорте, 57 % детей назвали правило «Не бегать в транспорте», 20 % из них объяснили его тем, что это мешает другим людям («У кого-то может болеть голова»).

Следует отметить, что при выделении правил безопасного поведения дети часто были не уверены в своих ответах, искали одобрения у взрослого. Что касается аргументирования выделяемых дошкольниками правил, 23 % не смогли объяснить их, 50 % имели затруднения, прибегали к помощи взрослого, и лишь 27 % справились с заданием преимущественно самостоятельно.

Проведенное исследование позволило прийти к выводу о том, что работа с детьми по нравственному воспитанию в Пермских детских садах проводится достаточно эффективно, дети имеют достаточно полное представление о хороших и плохих поступках по отношению к сверстникам, взрослым, детям младшего возраста, животным и результатам труда человека. Столь высокие показатели сформированности представлений могут быть объяснены активной работой педагогов по направлению нравственного воспитания, а также тем, что представления о хороших и плохих поступках формируются у детей на уровне констатации правил, но и аргументации возможных последствий, установления причинно-следственных связей между способом поведения и его результатами.

Вместе с тем формирование знаний по разделу «Безопасность» осуществляется менее эффективно. Мы считаем, что это связано с тем, что педагоги не уделяют достаточного внимания работе по осознанию ребенком зыбкости границ между поведением нравственным и поведением, опасным для здоровья и жизни. Особенно это касается общения с незнакомыми людьми, недоброжелателями. Ребенок должен понимать, что не всегда нужно кому-то помогать, если это угрожает здоровью и жизни его или окружающих его людей.

Благодаря анализу комплексных и парциальных программ было выявлено, что содержание, связанное с нравственным развитием, доминирует над содержанием работы по формированию безопасного поведения (в соотношении 100:19 %), что не может не отразиться на формировании знаний детей.

В рамках решения выявленной проблемы мы считаем необходимым сбалансировать содержание данных разделов в основных образовательных программах детских садов за счет вариативной части, а также организовать поиск эффективных средств и методов формирования основ безопасного поведения.

В рамках решения выявленной проблемы мы считаем необходимым сбалансировать содержание данных разделов в основных образовательных программах детских садов за счет вариативной части, а также организовать поиск эффективных средств и методов формирования основ безопасного поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева, Н.Н., Стеркина Р.Б., Князева О.Л. Основы безопасности детей дошкольного возраста. – М., 2007.
2. Бедный Р. Прикамье входит в число лидеров по преступности [Электронный ресурс] // Новости Перми. – 01.08.2018. – URL: https://www.permnews.ru/novosti/incidents/2018/08/01/prikame_vhodit_v_chislo_liderov_po_prestupnosti (дата обращения: 10.09.2019).
3. В Пермском крае дети стали чаще становиться жертвами преступлений [Электронный ресурс] // Properm.ru – 21.06.2019. – URL: https://properm.ru/news/society/171661/?utm_source=share&utm_medium=vk&utm_content=171661 (дата обращения: 12.09.2019).
4. Герман Е. ГИБДД: в Перми число аварий, в которых пострадали дети, возросло на 87 % // Аргументы и факты. – 02.02.2018. – URL: http://www.perm.aif.ru/incidents/gibdd_v_permi_chislo_aviariy_v_kotoryh_postradali_deti_vozroslo_na_87 (дата обращения: 12.09.2019).
5. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб., 2016. – 464 с.

6. Загуменнов Д. Как нарушались и защищались права детей в Пермском крае. Разбираем отчет детского омбудсмена [Электронный ресурс] // Properm.ru – 23.06.2018. – URL: <https://properm.ru/news/society/156068/part1/> (дата обращения: 12.09.2019).

7. Коломийченко, Л.В. Дорогою добра: концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 160 с.

8. Навигатор образовательных программ дошкольного образования [Электронный ресурс] // Федеральный институт развития образования: официальный сайт. – URL: <http://www.firo.ru/?page%20id=11684> (дата обращения: 12.09.2019).

9. Николаева С.Н. Юный эколог. Программа экологического воспитания в детском саду. – М., 2010.

10. Тимофеева Л.Л. Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет: парциальная программа. – СПб., 2015. – 160 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования» (принят Минобрнауки РФ 01.01.2014) [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Пермского края. Официальный сайт. – URL: <https://minobr.permkrai.ru> (дата обращения: 10.09.2019).

УДК 373.2:159.922.74

Вяткина Л.Б., Бородина Н.Н.

Мастерские полезного действия как условия развития когнитивной сферы дошкольника

Разнообразие продукто-ориентированной деятельности в мастерских полезного действия создает условия для расширения информационной, знаниевой, коммуникативной компетентности ребенка. Педагоги, сохраняя игровую форму взаимодействия, побуждают воспитанников к действию, раскрывая познавательные мотивы и делая предпосылку к мотивам достижения.

Ключевые слова: психическое развитие детей, мастерские полезного действия.

Современная образовательная политика государства предполагает новые подходы к процессам воспитания и обучения, предъявляет новые требования к образовательным организациям. Особое внимание при этом уделяется организации образовательного пространства в ДОО, где необходимо создать условия для личностного и индивидуального развития каждого ребенка. Сегодня образованность ребенка определяется не только предметными знаниями, но и его разносторонним развитием как личности, ориентирующейся в современной системе ценностей, способностей к активной адаптации, к самостоятельному выбору жизненного пути, к самообразованию и самоопределению, самосовершенствованию. Отсюда следует, что организация образовательного пространства направлена на развитие познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферы. В настоящее время развитие российской педагогической практики определяет понимание воспитания как «одновременно общественно-исторической необходимости и феномена самоопределения, самораскрытия индивидуальности, процесса и результата самостоятельного, отвечающего за последствия свободного выбора» (Б.Т. Лихачев). Такой взгляд на воспитание прослеживается в законе Российской Федерации «Об образовании»: приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, жизненных идеалов. Реализация жизненного самоопределения детей невозможна, если не создать соответствующие условия – не предоставить ребенку право выбора и возможность самостоятельно принимать решения при внимательном педагогическом наставничестве.

Дополнительное образовательное пространство по праву рассматривается как важнейшая составляющая развития ребенка в современном развивающемся обществе. Оно социально востребовано, органично сочетает в себе, воспитание, обучение и развитие личности, создает равные «стартовые» возможности ребенка, чутко реагируя на быстро меняющиеся потребности и интересы детей и их родителей. Разнообразие мастерских полезного действия дает возможность каждому ребенку, в зависимости от его склонностей, способностей, сформировать информационную, знаниевую, коммуникативную компетентность, овладеть умениями и навыками трудовой деятельности и общения.

Мастерские полезного действия позволяют раскрыть познание окружающего мира через предметную, продукто-ориентированную деятельность, поддерживают и развивают у детей интерес к труду взрослых. Представление мастерских в развитии ребенка в МАДОУ «Конструктор успеха» перекликается с мнением организатора «школы самоопределения» Александра Наумовича Тубельского и основывается на следующей антропологической позиции: появившись на свет, индивид начинает осуществлять свою предзаданность, где процесс образования есть развёртывание этой предзанятости, поиск, узнавание, формирование у ребенка образа «Я» и в результате – формирование готовности к раннему самоопределению [4].

Для этого в дошкольном учреждении разработаны и созданы специализированные, оснащенные современным оборудованием мастерские полезного действия, ко-

торые дополняют основную образовательную программу детского сада по двум направлениям: познавательное и художественно-эстетическое. Среди них: швейная мастерская, мастерская робототехники, мастерская 3D-моделирования, художественная мастерская, гончарная мастерская и др. Каждая мастерская расположена в отдельном помещении и оснащена уникальным оборудованием: детские швейные машинки, куклы-манекены, гладильное оборудование, ноутбуки, интерактивные доски, интерактивная стена, программируемые конструкторы LEGO Education WeDo, LEGO Education WeDo 2.0, 3D-принтер, 3D-ручки, настоящий гончарный круг, печь для обжига керамических изделий и др. При организации деятельности детей в мастерских полезного действия необходимо учитывать возрастные, индивидуальные, личностные характеристики ребенка [2].

Руководствуясь личными характеристиками детей дошкольного возраста и сохраняя игровую форму взаимодействия, педагоги побуждают воспитанников к действию, раскрывая познавательные мотивы и делая предпосылку к мотивам достижения. Формирование мотивации, имеющей разную силу и значимость в зависимости от возраста ребёнка определяет его успех и результативность деятельности, осуществляя переход от желания к стремлению. Появляются новые социальные мотивы, ответственность и необходимость получения знаний, связанные с получением высокой отметки и похвалы, – что остается реальным действующим мотивом для детей дошкольного возраста. Обучение детей в мастерских полезного действия способствует саморазвитию, активному восприятию предметов, творческому осмыслению, развитию социальной компетенции и навыков аргументированного говорения, позволяют проявить самостоятельность. Свобода выбора своих интересов и их реализация развивают понимание важности самостоятельности личности. Осознанность полезна для детей, она помогает раскрыть способности концентрации внимания, чувства и телесные ощущения окружающего мира. Дает дошкольнику возможность овладеть своим поведением и обобщить свои впечатления в процессе освоения деятельности в мастерской.

В дошкольном возрасте у ребенка появляется повышенный познавательный интерес, он начинает всех мучить вопросами. Он не может жить в беспорядке, ему надо все привести в порядок, увидеть закономерности отношений. Расширить границы своих возможностей, «открыть» новые области жизни взрослых, которые пока недоступны, но куда он стремится войти. Социальный опыт, зафиксированный в форме предметов, ребенок не наследует, а присваивает, проявляя активную деятельность в общении со взрослыми [1]. Благодаря деятельности ребенка процесс воздействия педагогов на него превращается в сложное двухстороннее взаимодействие. Не только окружающее воздействуют на ребенка, но и он преобразует мир, проявляя творчество. Предметы, находящиеся вокруг ребенка, способствуют формированию его представлений (кисточкой можно рисовать, иголкой шить, из глины лепить). Результатом освоения опыта выступает овладение этими предметами, а значит формирование человеческих способностей и функций (рисование, шитье, лепка). В самих предметах зафиксирован способ их употребления, который ребенок самостоятельно открыть не может. Ведь функции вещей не даны непосредственно, как некоторые физические свойства: цвет, форма, размер. Назначением предмета владеет взрослый, и только он может научить малыша его использованию. Взрослый как посредник между ребенком и миром предметов, как носитель способов их употребления направляет процесс освоения предметной деятельности. При этом деятельность ребенка становится адекватной назначению предмета. Происходит формирование мотивации и достижение цели («Ради чего, зачем осуществлять деятельность?»), осознание последовательности операций и использования технических средств («Как делать, с помощью каких средств и способов?»), что подтверждает теорию Выготского: «Обучение идет впереди развития и ведет его за собой» [3].

Детская деятельность бывает разной в зависимости от обстоятельств, но при этом происходит обучение. Если взрослый ставит перед собой сознательную цель

научить, отбирает для этого методы и приёмы, то обучение приобретает организованный, систематический и целенаправленный характер. При соответствующем обучении меняется характер отдельных психических процессов или функций, имеющих свою собственную внутреннюю логику. Ребенок не подвергается механически любым внешним воздействиям, они усваиваются избирательно, преломляясь через уже сложившиеся формы мышления, в связи преобладающими возрастными и личностными интересами и потребностями. Это находит подтверждение в работах С.Л. Рубинштейна – «всякое внешнее воздействие всегда действует через внутренние психические процессы».

На наш взгляд, мастерские полезного действия являются актуальным направлением дошкольного учреждения. Уже накоплен определенный положительный опыт участия детей в работе мастерских, ведется системный мониторинг использования мастерских в соответствии с возрастными особенностями воспитанников. Исследования показывают, что дети, занимающиеся в мастерских, больше социализированы, имеют высокий уровень любознательности, понимают нечто главное про себя, учатся именно тому, что нравится, и в чем они более успешны. На основании достижений детей создаются и активно дополняются карты индивидуального развития, где прописана траектория индивидуального развития ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вяткина Д.Б., Бородина Н.Н. // Педагогический вестник. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2018. – Вып. 5. – С. 20.
2. Голиней Н.В. Современное детство: психолого-педагогическая поддержка семьи и развития образования // Сб. материалов I Всерос. науч.-практ. конф. – М., 2018. – 267 с.
3. Мухина И.А. Что такое педагогическая мастерская? // Современный ученик – современный учитель – современный урок: сб. метод. ст. и разработок. – СПб., 2009. – № 100.
4. Тубельский А.Н. Школа самоопределения. Шаг второй. – М., 2014.

УДК 37.018.1

Вяткина Л.Б., Бородина Н.Н.

Детско-родительские отношения как фактор психического развития детей дошкольного возраста

Дается анализ теоретических основ психического развития детей, в детско-родительских отношениях выделяется общение, оказывающее влияние на развитие способностей ребенка. Описаны элементы исследования, полученные методами статистики. Контент-анализ позволил выделить взаимосвязи между показателями психического развития детей среднего дошкольного возраста и детско-родительскими отношениями.

Ключевые слова: *психическое развитие детей, детско-родительские отношения.*

Семья – важнейший из феноменов, сопровождает человека в течение жизни. Значимость ее влияния на личность, ее сложность, многогранность и проблематичность обуславливает большое количество различных подходов к изучению семьи. Современные семьи и их проблемы служат объектом исследования: интересны не только динамика эмоциональных отношений в браке, но и особенности семейного воспитания. На сегодняшний день принято значительное число законодательных актов, в которых юридически закреплены права и обязанности родителей по отношению к детям. В психолого-педагогической литературе встречаются исследования, описывающие специфику детско-родительских отношений в зависимости от конфигурации семьи, особенностей психического развития в дошкольном возрасте и различных типов семей [1, 2].

Семья является важнейшим источником социального и экономического развития общества, она производит самое главное общественное богатство – человека. Самой важной функцией семьи является воспитание детей, семейное воспитание превышает по своей эмоциональности любое другое воспитание, так как его «проводником» является родительская любовь к детям, вызывающая ответные чувства детей к родителям. В традиционной семье педагогическое воздействие осуществляется от родителя к ребенку, что снижает его инициативность, негибкость в общении благодаря представлениям о нормативности. В детоцентрической семье у ребенка формирует-

ся завышенная самооценка. Демографическая семья благодаря своему воспитательному воздействию, построенному по принципу «диалога на равных», позволяет ребенку проявить больше активности, самостоятельности и уверенности в себе. Детско-родительские отношения – своего рода диалог между родителем и ребенком. Главное в установлении диалога – это совместное видение ситуации и общность в направлении совместных действий. Равенство позиций означает признание активной роли ребенка в процессе общения. Контакт с ребенком как высшее проявление любви к нему следует строить, основываясь на постоянном, неустанном желании познавать своеобразие его индивидуальности.

Для жизнедеятельности современных детей и их психического развития важно постоянное взаимодействие с родителями. Воспитание и психологический климат в семье играют решающую роль в формировании целостной личности, личности, активно познающей окружающий мир: мир предметов (имеющий определенные физические свойства и способы употребления) и людей (которые помогают научиться использовать этот предмет) [4]. Взрослый выступает перед ребенком как представитель общества, имеющего свои установки, мотивы, стереотипы действий, в том числе и стереотипы воспитания. Отношения родителей с детьми отражают систему разнообразных чувств и эмоций, составляя «центральное звено» психической жизни человека. Организуя жизнь и деятельность ребенка, родители передают ему определенные знания, раз-

вивают его психику, формируют способности. Все эти способности развиваются и совершенствуются не сами по себе, а в активной познавательной деятельности. Перемены в образовании подтверждают интерес к изучению вопросов развития ребенка дошкольного возраста и его стремлении понимать окружающий мир (И.М. Сеченов), выявлению потенциала мыслящей личности (А.В. Запорожец), раскрытию познавательных психических процессов (А.Л. Венгер, А.Л. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) [3]. В дошкольном детстве складывается личность, самосознание и мироощущение ребенка. Это обусловлено общим психическим развитием и формированием новой системы психических функций, где важное место начинают занимать мышление и память ребенка. Подобное развитие памяти и мышления позволяет ребенку перейти к новым типам деятельности – игровой, изобразительной, конструктивной. По мнению Д.Б. Эльконина, «появляется возможность идти от замысла к его воплощению, от мысли к ситуации, а не от ситуации к мысли» [3]. Процесс мышления неразрывно связан с развитием речи, обогащением словарного запаса и грамматическим строем речи. Теперь ребенок способен не только прокомментировать конкретное событие и выразить сиюминутное желание, но и задуматься, и порассуждать о природе, других людях, самом себе и своем месте в мире. Таким образом, с развитием памяти, мышления, речи неразрывно связано появление мировоззрения и самосознания ребенка дошкольного возраста.

К концу дошкольного периода у детей появляется высшая форма общения с взрослыми – внеситуативно-личностная. Чем выше уровень общения с взрослым, тем внимательнее и чувствительнее ребенок к оценке взрослого и к его отношению, тем более он сосредоточен на материале общения, тем легче усваивает сведения, излагаемые взрослыми в ходе игры, в условиях, приближенном к занятиям (Е.О. Смирнова). Детско-родительские отношения оказывают большое влияние на развитие ребенка, являются главным фак-

тором формирования его личности. Воспитание в семье эмоционально, индивидуально и активизирует процесс освоения общественно необходимых нормативов поведения, оказывая серьезное влияние на его способности, определяя дальнейшее развитие и самостоятельность в принятии решений. Как показывают психолого-педагогические исследования (А.Н. Леонтьев, С.А. Козлова), особое влияние имеет «интимный круг общения ребенка» (А.Н. Леонтьев) [3]. Родители удовлетворяют потребности ребенка быть защищенным, любимым, сами излучают любовь и ласку, тогда ребенок особенно чувствителен к эмоциональным воздействиям.

Данное исследование психического развития детей среднего возраста проводилось на базе МАДОУ «Конструктор успеха» города Перми в 2018–2019 гг. В исследовании принимали участие дети в возрасте 4–5 лет, 20 мальчиков и 20 девочек, и их родители.

В ходе эмпирического исследования, направленного на выявление уровня развития психических процессов, использовались следующие психодиагностические методики: для изучения особенностей развития вербальной и невербальной памяти, образной памяти была использована методика Г.А. Урунтаева «Изучение образной памяти дошкольников»; для определения зрительной и слуховой памяти – методика Ю.В. Векслера «Изучение зрительной памяти»; для установления уровня развития запоминания – методика А.А. Смирнова «Изучение произвольного и произвольного запоминания»; для изучения особенностей внимания – корректурная проба «Найди и вычеркни»; для изучения и определения мыслительных операций, обобщения, абстрагирования, сравнения анализа (синтеза) использованы методики Р.С. Немова «Какие предметы спрятаны в рисунке» и С.Д. Забрамной «Разрезные картинки»; для изучения теоретического, понятийного мышления – методика Н.Я. Семаго «Уровень сформированности понятийного аппарата». Помимо показателей психического развития ребенка в ходе исследования было уделено внимание детско-родительским отношениям. С этой целью были использо-

ваны опросник А.И. Захарова «Методика идентификации детей с родителями», опросник детско-родительских отношений (ОРО) А.Я. Варга.

Сравнительный анализ по формуле t -критерия Стьюдента позволил выделить сходство и различия между изучаемыми показателями в исследуемых группах. Сходство обнаружено в уровнях развития зрительной памяти, понятийного мышления, восприятия, кооперации и отношения к неудачам. Это можно объяснить тем, что дети из одной группы, у них один педагог и занимаются они по одной программе. Получены значимые различия по следующим показателям: девочки имеют высокую продуктивность и устойчивость внимания, а у мальчиков развита образная память, что связано с поведенческими особенностями: родители в большей степени контролируют мальчиков, ведут себя более авторитарно, задавая дисциплинарные рамки. Родители мальчиков в большей степени, чем родители девочек, следят за социальными достижениями, индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

С целью более подробного изучения взаимосвязей развития познавательной сферы в зависимости от детско-родительских отношений был использован корреляционный анализ Спирмена, который выделил значимые взаимосвязи между изучаемыми показателями. Полученные данные обработаны методом математической статистики. Так, были проведены сравнительный и корреляционный анализы, взаимосвязи развития познавательной сферы в зависимости от детско-родительских отношений в группе девочек в возрасте 4–5 лет. Основными социально-психологическими особенностями внутригрупповой связи являются следующие:

– наибольшее количество корреляций обнаружено с образной памятью, произвольным и произвольным запоминанием и коопераций. Эти связи свидетельствуют о том, что количество и качество впечатлений, получаемых в процессе общения с родителями и овладения разного вида деятельности, разнообразно, поэтому при одних и тех же методах обучения мальчики

и девочки используют разные стратегии мышления. Девочки лучше усваивают информацию, когда им известен алгоритм и присутствует дополнительная наглядность;

– для девочек характерны показатели взаимосвязи образной и зрительной памяти, что способствует распределению внимания;

– отрицательная корреляция произвольного и произвольного запоминания снижает развитие понятийного мышления, а уровень родительского контроля и заикливание на неудачах способствует высокому уровню запоминания.

– положительно влияет на развитие наглядно-образного и понятийного мышления доверие со стороны родителей. Выявлена положительная корреляция симбиоза «принятие – отвержение» – чем больше родители показывают тревогу и неприятие самостоятельности ребенка, тем больше девочки в возрасте 4–5 лет отвергают воспитание родителей.

Девочкам проще понять схему, они лучше ориентируются в правилах, способны разделить целое на части.

Взаимосвязь развития познавательной сферы в зависимости от детско-родительских отношений в группе мальчиков обнаружена с образной памятью. Для мальчиков необходима более образная форма изложения, наглядности, им нужно прожить материал в действии. Им требуется обучение, основанное в первую очередь на целостном подходе, с опорой на конкретность. Они должны понять принцип, смысл, а не выстраивать этот смысл из деталей:

– образная память положительно коррелирует с уровнем развития целостного восприятия предметного изображения и контролем родителей;

– распределение внимания отрицательно коррелирует с контролем родителей, т.е. распределение внимания выше, когда ниже контроль со стороны родителей.

Изучив результаты анализа достоверности различий в показателях развития познавательной сферы в зависимости от детско-родительских отношений в группах де-

вочек и мальчиков, пришли к выводу, что девочки более внимательны, а у мальчиков развита образная память.

В группе мальчиков основными социально-психологическими особенностями внутригрупповой взаимосвязи являются образная память и контроль. Если у родителей более выражено контролирующее поведение, что проявляется в требовании послушания и дисциплины, то это положительно влияет на развитие целостного восприятия предметного воображения мальчиков. А если контроль снижается, выше становится распределение внимания.

В группе девочек основными социально-психологическими особенностями внутригрупповой взаимосвязи являются: образная и зрительная память, внимание, наглядно-образное и понятийное мышление. Высокий уровень родительского контроля способствует произвольному и произвольному запоминанию. Если родители доверяют ребенку, разделяют его точку зрения, то это

положительно влияет на развитие наглядно-образного и понятийного мышления.

Таким образом, мальчики и девочки существенно отличаются в интеллектуальном развитии, у них разные интересы и желания. Под влиянием взрослых формируются два типа человека с разной психикой, разными законами организации высших психических функций. В связи с этим следует понимать, что мальчики и девочки ведут себя по-разному. Важно в процессе обучения и воспитания учитывать эти различия, помогать ребенку раскрывать его уникальные возможности, которые даны ему в силу половой принадлежности.

Воспитание и детство ребенка в семье определяет дальнейшее развитие ребенка и его самостоятельную взрослую жизнь. Отношения в семье между родителями являются главными факторами развития детей, а детско-родительские отношения, их специфика взаимного доверия, когда ребенок чувствует заботу и доверие, формирует успешную и гармоничную личность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вяткина Л.Б., Бородина Н.Н. Личностные ресурсы педагога как гарантия успешной профессиональной деятельности // Педагогический вестник. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2018. – Вып. 5. – С. 137.
2. Вяткина Л.Б., Бородина Н.Н. Особенности психического развития детей среднего дошкольного возраста, в зависимости от детско-родительских отношений // Вопросы образования и науки. – Тамбов: Вестник научных конференций. – 2019. – Вып. 6–1(46). – С. 33–35.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М., 2008.
4. Эльконин Д.Б., Венгер А.Л. Особенности психического развития детей 4–5-летнего возраста. – М., 2008.

УДК 37.015.324.2

Гоголева Г.Н., Токаева Т.Э.

Игры с правилами как средство формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе

Формирование коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста определяется социальным заказом общества – формированием социально развитой личности ребенка. Использование игр с правилами влияет на развитие коммуникативной готовности ребенка к обучению в школе и успешной адаптации к школьному обучению.

Ключевые слова: *игры с правилами, коммуникативные навыки, адаптация к школьному обучению.*

Один из главных приоритетов государственной образовательной политики в условиях перехода к открытому инновационному обществу – достижение современного качества образования, в том числе дошкольного. Дошкольное образование как первая ступень системы образования за последние годы претерпело существенные изменения. Но главная трудность, с которой ребенок сталкивается в стенах школы, заключается не в содержании учебных знаний, к усвоению которых он восприимчив, а в особенностях новой «социальной ситуации развития ребенка». Ребенок, поступая в школу, часто не способен сориентироваться в новой школьной ситуации, найти себя в ней, построить свое общение со сверстниками, взрослыми, включиться в учебную ситуацию, отличив ее от массы знакомых и незнакомых ему ситуаций неучебного характера, просить у одноклассников и учителя специфическую учебную помощь. Ребенок приходит в школу уже с небольшим объемом знаний, его интерес очень велик, хотя он многого не знает и не понимает. И не только в учебе. Он стремится утвердить себя в среде сверстников, показать свое отношение к нравственным нормам [1; 3; 6].

Одной из наиболее актуальных задач образовательной политики России является обеспечение равных стартовых возможностей для детей при поступлении в школу. Формирование коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста определяется социальным заказом общества – формированием социально развитой личности ребенка. Важность вопроса готовности детей к обучению в школе определе-

на законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г., федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [7; 8], а также поиском эффективных средств и способов развития общения и становления взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста с социальным окружением при подготовке к школьному обучению и готовностью ребенка к принятию новой социальной позиции – школьника.

В новой для школьника жизни ребенок испытывает на себе разнообразные ситуации, включается в новые виды деятельности и отношения, вынужден выполнять разные социальные роли, что требует от ребенка определенного уровня развития коммуникативной компетентности. Ограничение подготовки к школе только специальной подготовкой (обучение грамоте, математике и т.д.) – не решает проблему перехода ребенка в новую для него социальную жизнь полностью, как доказано многочисленными исследованиями и практикой. Низкий уровень развития коммуникативности накладывает определенный отпечаток на весь процесс обучения в целом. Коммуникативная готовность ребенка к обучению в школе влияет на успешность адаптации к школьному обучению, определяет коммуникативную активность в его познавательной деятельности, способность к учебному сотрудничеству со сверстниками и взрослыми, что обеспечивает успешность обучения, продуктивные социальные взаимоотношения и позитивный образ школьника.

Современные исследования в области дошкольной педагогики, раскрывающие

особенности формирования и развития общения дошкольников, представлены: исследованиями И.И. Иванец, посвященными речевой коммуникации детей; И.А. Кумовой, проводившей исследования, связанные с воспитанием основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни; работами Л.Р. Мунировой, С.В. Проняевой, Е.Г. Савиной, О.С. Степиной, О.А. Черенковой и других, непосредственно изучавшими процесс формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста [6].

В данных исследованиях отсутствуют элементарные коммуникативные умения информационно-коммуникативного (умения вступать в процесс общения, ориентироваться в партнерах и ситуациях общения, соотносить средства невербального и вербального общения), аффективно-коммуникативного (умения делиться своими чувствами, интересами, настроениями с партнерами по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнерам по общению, оценить эмоциональное поведение друг друга) и регуляционно-коммуникативного (умения согласовывать действия, мнения, установки с потребностями своих партнеров по общению; оценивать результат совместного общения, применять индивидуальные умения при решении совместных задач;) характера, что затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, затрудняет развитие ребенка в социальном и личностном аспекте [5].

Педагог помогает ребенку овладеть приемами и навыками эффективного межличностного общения со взрослым и сверстником: устанавливать дружеские отношения, оказывать позитивное внимание партнеру по общению, разрешает конфликты мирным путем.

Огромная роль в общении и взаимодействии детей старшего дошкольного возраста принадлежит игре – важнейшему и приоритетному виду детской деятельности в дошкольном возрасте. В течение дня каждый ребенок получает положительные эмоциональные впечатления от разнообразных игр. И чем полнее и разнообразнее его игровая деятельность, тем успешнее реализуются его потенциальные возможности, творческие проявления и его развитие.

Игра – самостоятельная деятельность, в которой дети впервые вступают в общение со сверстниками, это главная и единственная цель, которая объединяет совместные усилия, общие интересы и переживания [2].

В игре особенно активно формируется психика дошкольника, подготавливается переход к новой возрастной ступени [4] и формируются качества, такие как самостоятельность, организованность, инициативность, развиваются творческие способности, умение работать коллективно. Все это необходимо будущему первокласснику.

Для этой цели педагоги используют разные виды игр, в том числе игры с правилами (дидактические, подвижные).

Дидактические и подвижные игры дают ребенку все необходимые способности, ребенок в игре познает окружающий мир. Во-первых, выполнение правил в игре всегда связано с их осмыслением и воспроизведением воображаемой ситуации. Данный возрастной период можно охарактеризовать как возраст овладения ребенком активным воображением. Во-первых, образы воображения значительно полнее и точнее воспроизводят действительность. Ребенок четко начинает различать действительное и вымышленное в игровой деятельности. Во-вторых, очень важно, чтобы соблюдались правила в игре. Игра с правилами – это большинство коллективных игр, которые учат общаться. Правила игры определяют способ игровых действий, характер, организуют и направляют поведение детей и их взаимоотношения.

С помощью правил ребенок в игре учится ориентироваться в изменяющихся обстоятельствах. Сдерживать непосредственные желания, проявлять эмоционально-волевое усилие. В результате этого у дошкольника развивается способность управлять своими действиями, соотносить их с действиями других играющих [4].

Формированию информационно-коммуникативных умений способствуют такие игры с правилами, как «Волшебные водоросли», «Расскажи по кругу», «Пресс-конференция», «Вежливое слово». Задача взрослых – помочь ребенку разобраться

в сложной ситуации, во взаимоотношениях и научиться вступать в контакт, вести разговор со сверстниками, внимательно слушать и понимать окружающих.

Описанные игры формируют умения вступать в процесс общения (выражать просьбу, приветствие, приглашение, вежливое обращение); соблюдать правила культуры общения в отношениях с друзьями, ориентироваться в ситуациях общения (начать говорить со знакомым и незнакомым человеком); педагогом, взрослым. Соотносить средства вербального и невербального общения (употреблять слова и знаки вежливости; эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты, мимику; получать информацию и снабжать таковой).

Формированию регуляционно-коммуникативных умений способствуют такие игры с правилами, как «Магазин игрушек», «Близнецы», «Скульпторы» и другие. Данные игры формируют у детей умения согласовывать свои действия, установки с потребностями сверстников по общению, свое мнение, стимулируют помогать и поддерживать тех, с кем общаешься, например: помогать нуждающимся в помощи, быть честным, уступать, не уклоняться от ответов, давать советы самим и слушать советы других, говорить о своих намерениях, доверять получаемой информации, своему товарищу по общению, взрослым, воспитателю. Применять индивидуальные умения при решении совместных задач – использовать символы, речь, музыку, движение. Оценивать результаты совместного общения – себя и других – критически, учитывать личный вклад каждого в общение, принимать правильные решения, выражать согласие (несогласие).

Формированию аффективно-коммуникативных умений способствуют такие игры с правилами, как «Что случилось?», «Тренируем эмоции», «Поссорились и помирились» и другие. Представленные игры предназначены для преодоления успешной адаптации в образовательном учреждении и формируют у детей умения делиться своими чувствами, интересами, настроением

с партнерами по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что проблема формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста является актуальной в современном образовании, ориентированном на обеспечение необходимой и достаточной готовности ребенка к школе. Овладение коммуникативными умениями детьми 6–7 лет обеспечивают успешность в школьной жизни. Ребенок, приходя в школу, окунается в среду, изобилующую постоянными контактами в учебном и внеучебном взаимодействии как со взрослыми – учителями, родителями одноклассников, социальными партнерами школы, так и со сверстниками–одноклассниками, другими детьми. Учебная деятельность как коллективная может быть успешна, если ребенок овладел основами коммуникации и применяет коммуникативные умения разного плана (информационно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные и регуляционно-коммуникативные) в условиях учебного сотрудничества.

Освоение представлений и знаний об общении, овладение умениями устанавливать и поддерживать общение на различные темы (личного, познавательного, учебного характера) и умениями развивать позитивные взаимоотношения со сверстниками, сотрудничать в учебном процессе – это главные задачи, решаемые воспитателем в образовательном процессе дошкольного воспитания в условиях организации совместной деятельности детей, свободном общении, играх со сверстниками, специально организованном общении и т.д. При целенаправленной работе педагогов коммуникативные умения детей дошкольного возраста ко времени поступления в школу формируются, речь ребенка превращается в умственную интеллектуальную деятельность и средство эффективного общения с социальным окружением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдулова Т.П. Психология игры: современный подход. – М: Академия, 2009. – 208 с.
2. Бондаренко А.К., Матусик А.И. Воспитание детей в игре. – М.: Просвещение, 1983. –192 с.
3. Евдокшина О.В. Педагогическое проектирование формирования коммуникативной готовности старших дошкольников к обучению в школе: автореф. дис....канд. пед. наук. – Челябинск, 2008. – 26 с.
4. Крылова Н.М. Детский сад – дом радости: метод. комментарии к примерной основной образовательной программе дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 112 с.
5. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992. – 17 с.
6. Скитская Л.В. Научно-педагогические основы коммуникативного общения и особенности его развития у детей дошкольного возраста // Педагогика и психология образования. – 2013. – №2. – С.50–57.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: письма и приказы Минобрнауки. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 96 с.
8. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 192 с.

УДК 37.015.324.2:004

Григорьева Ю.С., Токарева С.Н.

Использование компьютерных игр в социально-коммуникативном развитии детей дошкольного возраста

Рассматриваются возможности использования компьютерных игр в социально-коммуникативном развитии детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, патриотическое воспитание, компьютерная игра.

Социально-коммуникативное развитие является одним из приоритетных направлений развития ребенка в дошкольном возрасте. Современные дети дошкольного возраста существенно отличаются от тех дошкольников, которые жили 20–30 лет назад. Они более раскованны, инициативны и в то же время с большим трудом усваивают нормы социально-нравственного характера. Этому способствуют различные факторы, и задача образования состоит в том, чтобы использовать все возможности для воспитания их как носителей культурного наследия, которое способствует прогрессивному развитию социума. Для этого необходимо на высоком уровне выстроить работу по патриотическому воспитанию, которое является неотъемлемой частью социально-коммуникативного развития детей и включает в себя знания о семье, семейных ценностях, традициях, праздниках, родном крае, городе, природе родного края [2; 5; 6; 10].

Социально-коммуникативному развитию дошкольников способствуют различные педагогические средства и методы, в том числе и игра как ведущий вид детской деятельности. Игра дает детям возможность воспроизвести отношения, существующие во взрослом мире, и участвовать в воображаемой социальной жизни, непосредственно выражать эмоции и адекватно взаимодействовать с окружающими.

Согласно ФГОС ДО игра рассматривается как основная форма организации педагогического процесса. Универсальность развивающих возможностей игры позволяет считать ее эффективным средством разностороннего становления личности и решения воспитательных задач. В теории и прак-

тике дошкольного воспитания широко используется развивающий потенциал разных видов игр (сюжетно-ролевых, дидактических, подвижных, конструктивных и др.). В соответствии с тематикой разрабатываемого нами инновационного проекта следует оценить опыт применения компьютерных игр в социальном воспитании детей дошкольного возраста [1; 8].

Выраженной тенденцией развития современного общества являются его информатизация, сопровождаемая все более широким и интенсивным внедрением информационных технологий в различные сферы человеческой деятельности. Именно универсальность компьютерных средств определяет их развивающий эффект в образовании. Компьютер может быть применён не только как практическое пособие, но и как средство расширения возможностей воспитательно-образовательного процесса [4].

Л.С. Выготский писал, что детская игра рождается из противоречия: ребенок хочет действовать как взрослый, но не может, так как еще мал. И тогда, вместо того чтобы скакать на лошади или управлять настоящим автомобилем, он садится верхом на палочку или даже просто гудит сам, как автомобиль или поезд, т.е. играет, замещает действительность в игре [7]. В случае с компьютером мечта ребенка легко сбывается благодаря специальным компьютерным игровым программам. Интерес детей к компьютеру огромен, и поэтому важно создать условия для его поддержания и расширения с целью развития и совершенствования познавательных способностей ребенка.

Введение компьютера в образовательный процесс дошкольного учреждения мо-

жет стать мощным фактором обогащения интеллектуального, эстетического, нравственного и физического развития ребенка, способно повысить общий уровень воспитательно-образовательной работы в ДОУ. Компьютер является сложным объектом познания, что предъявляет более высокие требования к организации деятельности ребенка. Компьютерные игры не должны быть изолированы от педагогического процесса детского сада. Они могут предлагаться в сочетании с традиционными играми и обучением, не заменяя обычные игры и занятия, а дополняя их, входя в их структуру, обогащая педагогический процесс новыми возможностями. Это позволит уменьшить недостатки использования компьютерных игр в образовательном процессе.

Специфика введения персонального компьютера в процесс воспитания дошкольников в нашей стране состоит в том, что компьютеры сначала используются в семье, далее в детском саду (при их наличии в ДОУ) – в условиях коллективного воспитания. Использование компьютера как средства воспитания и развития творческих способностей ребенка, формирования его личности, обогащения интеллектуальной сферы дошкольника позволяет расширить возможности педагога.

Компьютерные игры развивают у детей внимание, умение сосредоточиться, воспитывают целеустремленность и желание победить, они имеют яркий соревновательный характер. Игра была важна для развития ребенка с незапамятных времен, ребенок реализует себя в игре, в ней все возможно. Как отмечал А.Н. Леонтьев, цель ребенка в игре не выиграть, а играть, его интересует не столько результат, сколько сам процесс игры [7]. Использование компьютерных игр – это путь к совершенствованию всего педагогического процесса, повышению образованности ребенка, развитию детской инициативы и любознательности, расширение возможностей создания элементов развивающей среды и реализации индивидуально-дифференцированного подхода к ребенку, создания положительного эмоционального фона.

Наиболее распространенной педагогической классификацией компьютерных игр в дошкольном образовании является классификация Ю.М. Горвица, в которой игровые программы структурируются согласно «древу целей» и объединяются в три группы.

1. Программы обучающего характера (конвергентные, закрытого типа) направлены на обучение и закрепление в игровой занимательной форме знаний по математике, родному языку, дают начальные представления о природных и социальных явлениях и т.д.

2. Программы развивающего характера, стимулирующие творческие способности детей, умение самостоятельно ставить игровые задачи, находить средства и способы их реализации (дивергентные, открытого типа). Эти программы развивают фантазию, мышление, память, дают возможность познавательного экспериментирования, свободного творчества, способствуют развитию самостоятельной и осознанной творческой деятельности. К ним относится серия программ «Классификаторы», которая способствует развитию у детей принципов сериации, ассоциации, классификации и систематизации объектов по одному и нескольким признакам.

3. Программы диагностического характера, направленные на изучение уровня развития детей по разным направлениям воспитания [3].

Привлекательность интерактивных игр, способствующая повышению интереса к обучению и возможности регулировать поставленные задачи по степени трудности, поощрению правильных решений, усиливает мотивацию ребенка. Компьютерные игры помогают корректировать негативные эмоции ребёнка в отношении к собственным неудачам, которые связаны с непониманием, пробелами в знаниях. Играя на компьютере, ребенок получает возможность довести решение поставленной задачи до конца, опираясь на помощь взрослых. Компьютерные игры способствуют формированию рефлексии деятельности ребенка, что позволяет наглядно представить результат своих действий, вызывают интерес к новому ма-

териалу, повышают внимание, позволяют контролировать, систематизировать и закрепляют ранее известный материал, стимулируют общение и развитие речи детей.

Дети, играющие в развивающие компьютерные игры, обычно опережают своих сверстников в психическом развитии, легче усваивают учебный материал, уверены в своих знаниях. Работа за компьютером способствует развитию у ребенка мелкой моторики пальцев рук и зрительно-моторной координации; ребенок учится соотносить движения своих рук с результатами, которые он наблюдает на экране [11].

Углубленно работая по проблеме патриотического воспитания детей дошкольного возраста, педагоги нашего дошкольного образовательного учреждения разработали комплект компьютерных игр по знакомству детей с родным городом и краем, в который вошли квест (игра-путешествие), интерактивный плакат, кроссворд, игры типа «Угадай словечко», «Своя игра», «Найди пару», «Гусеничка» и др. Представленные в перечне игры позволяют решать комплекс задач личностного развития, знакомить детей с историей и культурой г. Добрянка. Целый раздел посвящен основному градообразующему предприятию города – Пермской ГРЭС: дети узнают историю освоения электричества, о профессиях, которые существуют на производствах нашего города, систематизируют знания о инструментах, орудиях труда, транспорте, природных объектах.

Все игры созданы при помощи программы PowerPoint (это простой, доступный и бесплатный графический редактор). С помощью этой программы мы смогли создать большой пакет игр по различным направлениям личностного развития. Характеристики программы позволяют нам прикрепить к любому объекту необходимую информацию (ролик, фрагмент мультфильма, музыку

и т.д.). Программа является абсолютно мобильной, что позволяет не зависеть от сети Интернет и использовать ее в любых не оснащенных Интернетом аудиториях.

Создание интерактивных игр по знакомству детей с родным городом требует выполнения алгоритмизированных действий. Выбрать тему, соотнести содержание с возрастными возможностями детей, определить содержание, продумать составные части, прорисовать оформление каждой части, оформить макет, приготовить фон, произвести текстовое наполнение.

При создании компьютерной игры необходимо ориентироваться на ее специфическую структуру:

- название (титульный слайд) – автор, возраст детей, тема;
- основные разделы игры;
- навигация (использование управляющих стрелок, кнопок, клавишей), правила игры;
- основное содержание.

Большое значение при использовании в образовательном процессе имеет оформление текстового наполнения компьютерных игр: текст должен быть кратким, 5–6 строк на слайде (для чтения ребенком), шрифт без «засечек» (Arial.....), размер шрифта не менее 18 пт, слова короткие, задания четкие, корректные, в заголовках точки не ставятся.

При использовании наглядного материала в компьютерных играх для детей дошкольного возраста необходимо ориентироваться на следующие принципы: единство стиля, понятность, краткость, чувство меры, своевременность, картинки яркие, учитывать разные виды проекторов.

При создании интерактивных игр, а особенно при использовании каких-либо объектов из Интернета необходимо соблюдать требования нормативных документов (таблица).

Нормативно-правовая база при использовании компьютерных технологий

Название документа	Возможности корректного использования игр
Закон о персональных данных от 27.07.2006 № 152-ФЗ	Получение согласия родителей

Название документа	Возможности корректного использования игр
СанПиН	Соблюдение требований к проведению занятий, мебели, времени проведения занятия, помещению
Закон о защите авторских прав (ст. 1259 ГК РФ, ст 44 Конституции РФ): игра охраняется так же, как и литературные произведения (см. ст. 1256, 1261 ГК РФ)	Корректное использование лицензионных программ, интернет-ресурсов и авторских методических разработок
Федеральный закон № 139-ФЗ от 28 июля 2012 года «О внесении изменений в Федеральный закон „О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию“»	Установка фильтра для контента, если у детей есть доступ к Интернету в образовательной организации

Однако даже при соблюдении всех требований нормативных документов в образовательном процессе и при трансляции результатов внедрения методических новшеств могут возникнуть непредвиденные ситуации (отключили электроэнергию, сломался «жесткий» диск, не открываются флеш-носители, недостаточно места на носителях, не воспроизводится информация на занятии, собраниях), способные привести к потере разработанного продукта. Во избе-

жание подобных случаев необходимо придерживаться следующих правил: сохранять материал, копировать на другие носители, сохранить на e-mail, в социальных сетях, репетировать перед мероприятием, проверять аппаратуру.

Таким образом, создание и использование в образовательном процессе компьютерных игр способствует социально-коммуникативному развитию дошкольника, а также значительно повышает компетентность педагога в этой области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабунова Е.С., Градусова Л.В., Левшина Н.И. Теоретико-прикладные основы социально-коммуникативного развития дошкольников. – Магнитогорск, 2015.
2. Вербицкая Т.А. Влияние системы интернета на психо-семантическое пространство пользователя: дис... канд. психол. наук. – М., 2002. – 116 с.
3. Горвиц Ю.М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании // Об-руч. – 1998. – № 10. – С. 12–15.
4. Кудаква Н.С. Формирование ИКТ-компетентности в условиях реализации ФГОС // Государственные образовательные стандарты: проблемы преемственности и внедрения: сб. матер. всерос. науч.-практ. конф. – Б.м., 2015. – С. 443–447.
5. Кукушкина Е.Ю., Самсонова Л.В. Играем и учимся дружить. Социализация в детском саду. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 128 с.
6. Меджидова Э.С. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста как научно-педагогическая проблема // Молодой ученый. – 2016. – №6. – С. 799–803.
7. Новиков А.М. Методология игровой деятельности. – М., 2006. – 48 с.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.; СПб; Питер. – 2003.
9. Привалова С.Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства // Педагогическое образование в России. – 2015. – №7. – С. 213–217.
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 13.02.2016).

11. Теория и методика развития речи у детей / В.И. Яшина, М.М. Алексеева, В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева. – М.: Академия, 2009. С. 31–32.

12. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практич. руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2005.

УДК 37.035.6

Григорьева Ю.С., Токарева С.Н.

Прикладные аспекты диагностики сформированности основ патриотической воспитанности детей дошкольного возраста

Описываются параметральные характеристики и диагностический инструментарий определения уровня сформированности когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сфер патриотической воспитанности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотическая воспитанность, параметральные характеристики, диагностический инструментарий.

На современном этапе развития российского общества патриотическое воспитание детей является одним из приоритетных направлений образовательной политики РФ. По мнению классиков и современных исследователей дошкольной педагогики, процесс патриотического воспитания необходимо осуществлять с дошкольного возраста, так как в этот период происходит формирование культурно-ценностных ориентаций, духовно-нравственной основы личности ребенка, развитие его эмоций, чувств, мышления, механизмов социальной адаптации в обществе; начинается процесс национально-культурной самоидентификации, осознания себя в окружающем мире.

Проведя анализ результатов анкетирования педагогов, направленного на выявление их осведомленности в вопросах организации патриотического воспитания, локальных документов и образовательной среды дошкольного учреждения, мы выявили острую необходимость усовершенствования процесса взаимодействия педагогов с детьми по данному направлению личностного развития. В организации инновационной деятельности исходили из того, что эффективность взаимодействия педагога с детьми в процессе патриотического воспитания предопределяется проведением качественной диагностики уровня патриотической воспитанности, а это требует конкретизации показателей и критериев оценки диагностируемого феномена, разработки диагностического инструментария. Проведение диагностических процедур позволит оптимально спроектировать образовательный процесс, ориентируясь на выявленные показа-

тели в разных сферах патриотической воспитанности [4].

Общий смысл психолого-педагогической диагностики состоит в изучении конкретного уровня социального развития отдельного ребенка на данный момент времени, позволяющего сформулировать некий «диагноз». Диагноз – это дифференцированное знание о единичном, позволяющее отнести его к определенной группе, типу, классу, уровню. Применительно к области социального развития дошкольников в нашем исследовании в качестве такого «единичного» определены показатели проявления когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сфер. В когнитивной сфере – это знания программы, представленные в разном качестве (первоначальные, дифференцированные или обобщенные представления – понятия); в эмоционально-чувственной сфере – это интерес к изучаемому материалу, к общению с людьми разного возраста, национальности, эмпатийные переживания, проявления социальных эмоций, отношений; в поведенческой сфере – это конкретные способы взаимодействия с другими людьми, умения отражать имеющиеся представления в разных видах деятельности [6].

Каждый из обозначенных показателей имеет свою степень проявления, которая отслеживается по определенным критериям. Они различаются по сферам личностного развития: в когнитивной сфере – объем и глубина усвоенной по программе информации, способность к аргументированию, осознанность знаний; в эмоционально-чувственной сфере – устойчивость или

нестабильность, ситуативность проявления интересов и потребностей, адекватность эмоциональных проявлений; в когнитивной сфере – устойчивость поведенческих реакций, самостоятельность, инициированность их проявлений [2].

Для изучения уровня детей старшего дошкольного возраста мы разработали диагностическую методику на основе содержания программы Л.В. Коломийченко «Дорогою добра» по разделам: «Человек среди

людей», «Человек в истории», «Человек в культуре», «Человек в своем крае», включающую следующие методы: беседа, рассматривание иллюстраций, решение проблемных ситуаций, наблюдение, дидактическая игра [1–3].

Ниже представлены диагностический инструментарий и стимульный материал для диагностики каждого показателя сформированности основ патриотизма у детей в возрасте 5–6 лет.

Соотношение показателей, диагностического инструментария и стимульного материала для изучения основ патриотизма у детей в возрасте 5-6 лет

Когнитивная сфера		
Блок «Моя семья»		
Показатель	Диагностический инструментарий	Стимульный материал
Имеет представление о существовании в семье близких и дальних родственников. Знает о правилах общения со всеми членами семьи	Вопросы беседы по фотоальбому: – Расскажи, кто есть в вашей семье? – Расскажи, о том, в каких городах живут ваши родственники (если такие имеются). – Как вы относитесь к своим старшим в вашем доме? – Как нужно общаться с бабушкой и дедушкой, другими старшими родственниками? Вопросы беседы по мультфильму «Маша и Медведь» – Кто приехал в гости к Мише и Маше? – Кем приходится медвежонок панда Мише?	Альбом с фотографиями членов семьи, семейные коллажи; атрибуты для участия в с/ролевой игре «Дом», мультфильм «Маша и Медведь»
Блок «Детский сад – мой родной дом»		
Имеет представления: о профессиях сотрудников детского сада, о социальной значимости труда взрослых в детском саду; о функциональном назначении различных помещений детского сада	– Почему родителям необходимо, чтобы дети ходили в детский сад? – Хорошо ли вам в детском саду? – Кто занимается, играет с ребятами? – Кто еще в детском саду заботится о детях? – Как можно проявить внимание к сотрудникам детского сада? – Какие из помещений детского сада ты знаешь? – Где тебе больше всего нравится находиться?	Фотографии детского сада, жилого дома. Фотографии с изображением детей на музыкальных и физкультурных занятиях. Фотографии игровой деятельности с воспитателем. Атрибуты для игры «Детский сад»

Блок «Русская традиционная культура»		
Имеет представления: о назначении избы, ее убранстве; о материалах, используемых в строительстве жилища, изготовлении предметов быта; о постройках на русском подворье (хлев, амбар, баня) и их назначении	<ul style="list-style-type: none"> - Как называлось жилище в русской традиционной культуре? - Для чего необходим хлев на подворье? - Для чего использовали баню? - Какие материалы традиционно использовали в строительстве на Руси? 	Изображение избы и надворных построек, карточки с изображением предметов быта, домашней утвари, посуды, домашних животных, игрушек; мини-музей в детском саду «Изба»
Имеет представление: о различных видах труда (земледелие, ткачество, строительство, гончарное, кузнечное дело), их назначении, используемых инструментах; о видах труда земледельца; о значении природы в жизни человека	<ul style="list-style-type: none"> - Как ты думаешь, легко ли было в старину обрабатывать землю для получения урожая? - Почему очень тяжёлым был крестьянский труд? - Какие виды работ необходимо было выполнять крестьянам для того, чтобы прокормить свою семью? 	Альбом с изображениями технологии выращивания зерна и производства хлеба Альбомы с изображениями овощей, муляжи
Имеет представления о мужской и женской традиционной одежде	<ul style="list-style-type: none"> - Как в старину изготавливали одежду? - Какие предварительные работы необходимо было сделать, прежде чем приступить к шитью одежды? - Какие традиционные предметы одежды можешь назвать? 	Альбом с изображением одежды людей. Текст произведения «Как рубашка в поле выросла»
Имеет представления о устном народном творчестве как способе передачи знаний и ценностных ориентаций; его видах (сказка, потешка, пословица)	<ul style="list-style-type: none"> - Как в старину людям можно было передать свои знания, переживания? - Какие русские сказки ты знаешь? - Какие народные песни можешь назвать, напеть? 	Хрестоматии с русскими народными сказками, потешками, пословицами. Иллюстрации к сказкам
Имеет представления о некоторых традиционных праздниках (Пасха, Новый год, Масленица) и сопровождающих их обрядах	<ul style="list-style-type: none"> - Какие праздники изображены на фотографиях? - Чем праздник Пасха отличается от других праздников? Что обычно делают, какие блюда готовят на этот праздник? - Почему праздник Масленица так называется? Какое блюдо является признаком этого праздника? 	Альбомы с пасхальными, новогодними открытками. Иллюстрации с изображением масленичных гуляний, блинов
Блок «Родной город»		
Имеет представления: об обстоятельствах возникновения родного города и его названия; о достопримечательностях родного города; о необходимости защиты и охраны природы родного города	<ul style="list-style-type: none"> - Назови город, в котором мы живём. - Расскажи о интересных, красивых местах, достопримечательностях нашего города. - Расскажи, как нужно вести себя в лесу, почему нельзя наносить вред окружающей природе? 	Альбом с достопримечательностями и фотозарисовками нашего города. Альбом «Добрая книжка для добрых добрянских ребят» Альбом с зарисовками природы родного края.

Блок «Родная страна»		
Имеет представления: о названии нашей Родины, о разнообразии национальностей ее жителей и их обобщенном названии: о великих князьях, сыгравших роль в образовании Российского государства; о Российской армии	<ul style="list-style-type: none"> - Как называется наша страна? Как её по-другому можно назвать? - Для чего нам нужны вооружённые силы? - Кто служит в нашей армии? - Всегда ли были защитники на Руси? - Назови, каких богатырей и воинов ты знаешь? 	<p>Альбомы с символикой нашей родины.</p> <p>Альбомы с родами войск.</p> <p>Альбомы с иллюстрациями былин и сказок о русских богатырях</p>
Блок «История семьи»		
Имеет представление: о значимости и значении имени, отчества и фамилии человека; о функциях каждого члена семьи	<ul style="list-style-type: none"> - Знаешь ли ты, почему тебе дали именно такое имя? - Что оно обозначает? - Как зовут твоих родных? - Нужны ли и важны ли твои близкие? 	Семейные фотоальбомы
Эмоционально-чувственная сфера		
Показатель	Ситуации наблюдения за эмоциональными проявлениями	
Блок «Моя семья», блок «Детский сад – мой второй дом»		
Идентифицирует себя с представителями своей семьи	Общение с членами семьи	
Проявляет интерес к семейным делам, стремление к совместному обсуждению семейных вопросов, включается в семейные праздники и поздравление родственников	Общение с членами семьи, рассказ о них, планирование общения	
Проявляет сопереживание, сочувствие, содействие по отношению ко всем членам семьи	Взаимоотношения с членами семьи	
Благодарно и уважительно относится ко всем работникам детского сада	Взаимоотношения с сотрудниками детского сада	
Блок «Русская традиционная культура»		
Проявляет интерес к различным объектам русской традиционной культуры	Наблюдения за эмоциональными проявлениями на организованных выставках объектов, предметов культуры.	
Бережно относится к предметам быта, произведениям народного творчества	Ситуации наблюдения за эмоциональными проявлениями на организованных выставках отношении к предметам народного творчества	
Блок «Родной город», блок «Родная страна», блок «История семьи»		
Уважительно относится к фамилии, имени, отчеству каждого человека	Ситуации, предполагающие использование имени других людей	
Уважительно относится к семейным праздникам	Беседа о семейных праздниках	
Уважительно относится к историческим деятелям и событиям России	Беседа об исторических деятелях и событиях в России	
Бережно относится к семейным реликвиям	Презентации, рассказы о семейных реликвиях	
Уважительно относится к истории города, бережно – к архитектурным, историческим, культурным объектам города	Экскурсии, рассказы, презентации об истории города, архитектурных объектах	

Поведенческая сфера	
Показатель	Оцениваемые ситуации
Владеет отдельными способами передачи собственного эмоционального состояния (мимика, интонация)	Рассказы, ситуации, предполагающие проявление эмоций
Владеет основными навыками поведения в быту, в повседневном общении, в общественных местах	Ситуации общения и поведенческие проявления в бытовых ситуациях
Владеет основными способами самообслуживания (умывание, одевание, стирка и глажение мелкого белья, мытье обуви, посуды, накрывание на стол, частичная уборка помещения), отдельными видами ручного труда (пришивание пуговиц, заклочивание гвоздей); с удовольствием применяет их в домашней работе	В ситуации самообслуживания, игровые ситуации
Проявляет сопереживание, сочувствие, содействие по отношению ко всем членам семьи и особенно — к малышам и пожилым людям	Проблемные ситуации, требующие проявления сочувствия, помощи младшим пожилым членам семьи
Использует полученную информацию патриотической тематики в разных видах продуктивной, игровой, изобразительной, двигательной, художественно-эстетической деятельности	Изготовление открыток, разучивание песен, стихов, участие в акциях, игровая деятельность
Руководствуется в своем поведении правилами и нормами, отраженными в устном народном творчестве	Игровые ситуации по мотивам произведений народного творчества
Бережно относится к предметам быта, произведениям народного творчества	Организация выставок, презентаций
Использует элементы русской народной культуры в самостоятельной деятельности	Организация игровой деятельности
Проявляет заботу об окружающих людях	Повседневные ситуации взаимодействия с окружающими людьми

Для фиксации результатов беседы и наблюдений педагога за поведением детей в разных ситуациях взаимодействия разработаны диагностические карты. В соответствии с выраженностью критериев оценки по каждому заданию присваивается от 0 до 2 баллов.

На основе возможности вариативного сочетания характеристик изучаемых показателей и критериев оценки степени их проявления выделены три уровня сформированности основ патриотизма у детей 5–6 лет.

Высокий уровень: ребенок владеет дифференцированными представлениями о своей видовой принадлежности, о близких и дальних родственниках, о нормах и правилах поведения людей в обществе, о се-

мейных и общественных реликвиях, об исторической обусловленности норм и правил поведения, о значимости человека в истории; о различных элементах своей национальной культуры и культуры народов ближайшего окружения в группе, в регионе; адекватно идентифицирует себя с представителями своей семьи, национальности; проявляет адекватные эмпатийные реакции (сопереживание, сочувствие, сострадание и др.) по отношению к родным людям, сверстникам; осознает ценность исторических событий в жизни человека, детского сада, города, страны; признает право каждого на любимое занятие, отдых, проявляет заботу об окружающих людях; проявляет интерес к различным объектам своей и иной национальной культуры, к общению

с людьми других национальностей; владеет доступным языком фольклорных произведений, с удовольствием участвует в народных праздниках; владеет способами отражения имеющейся информации в специально организованных и самостоятельных видах деятельности.

Средний уровень: ребенок владеет первоначальными представлениями о представленных выше характеристиках, затрудняется в обосновании целесообразности выполнения правил поведения во взаимоотношениях с людьми разного возраста; проявляет ситуативный интерес к сфере взаимоотношений между людьми, к событиям семейной и общественной жизни; индифферентен в отношении к различным элементам национальной культуры, бесконфликтен в общении со сверстниками; владеет доступным языком фольклорных произведений, участвует в праздниках по настоянию взрослого; использует имеющуюся информацию по программе в специально организованных видах деятельности.

Низкий уровень: ребенок владеет отдельными неаргументированными, первоначальными представлениями о представленных выше характеристиках, владеет отдельными представлениями об основных элементах собственной и иной национальной культуры; не проявляет интереса к сфере взаимоотношений между людьми;

избегает общения со сверстниками; проявляет неадекватные реакции на различные эмоциональные состояния сверстников, нарушает права окружающих на любимое занятие; конфликтен в общении с окружающими людьми, не проявляет интереса к собственной национальной культуре, неохотно участвует в праздниках, развлечениях.

Проведя диагностику, мы отметили, что у большинства детей выявлен средний уровень сформированности начал патриотизма. Высокий уровень обнаружен у двух детей.

Разработанная диагностическая методика позволила нам получить качественную характеристику уровней патриотической воспитанности у детей старшего дошкольного возраста по каждому обозначенному показателю, что обеспечивает организацию грамотной и эффективной работы по патриотическому воспитанию с усилением внимания на тех разделах и темах, по которым в ходе диагностики были выявлены низкие результаты. Полученные результаты составляют основу взаимодействия с другими специалистами, которые работают с детьми (музыкант, логопед, инструктор по физической культуре), а также служат основанием для разработки содержательных и технологических аспектов организации работы с семьей и социальными партнерами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социально-коммуникативного развития «Дорогой добра». – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 160 с.
2. Коломийченко Л.В., Чугаева Г.И., Григорьева Ю.С. Диагностика социального развития детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. – Карагай, 2006.
3. Коломийченко Л.В., Чугаева Г.И., Югова Н.И. Занятия для детей 5–6 лет по социально-коммуникативному развитию: метод. пособие. – Пермь: Сфера, 2017. – 160 с.
4. Мониторинг в детском саду: научно-методическое пособие / научн. ред. А.Г. Гогоберидзе. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 592 с.
5. Новицкая М.Ю., Виноградова Н.А., Афанасьева С.Ю. Мониторинг патриотического воспитания детей 5–7 лет: метод. пособие. – М.: Дрофа, 2011. – 160 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013 №1155» Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования» (принят Минобрнауки РФ 01.01.2014) [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Пермского края. Официальный сайт. – URL: <https://minobr.permkrai.ru> (дата обращения: 10.10.2019).

Раздел II

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 371.321.1

Галиева С.Ю., Фурина О.В.

Формирование психологически безопасного пространства урока

В статье определено проблемное поле психологической безопасности в школе, обозначены основные критерии и показатели психологической безопасности на уроке. Описан процесс и результаты опытно-экспериментальной работы, состоящей из анализа представлений подростков о психологической безопасности урока и изучения состояния социально-психологической атмосферы на уроке в зависимости от модели педагогического общения учителя, особенностей взаимодействия учителя с учениками, активной деятельности обучающихся на уроке.

Ключевые слова: психологическая безопасность урока, безопасное пространство урока, благополучие, психологическое здоровье.

Психологическая безопасность в школе – сегодня уже традиционное понятие. Уровень психологической грамотности в этом вопросе участников образовательного процесса постоянно повышается. Однако практика показывает, что и учителям, и ученикам в школьной жизни нередко приходится «платить» за нее «личностной ценой»: нет взаимного уважения, допускается насилие, испытывается стресс. Психологическая безопасность является одним из требований организации образовательного процесса, одним из условий качества образования в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом общего образования [3].

В психологии потребность в безопасности единодушно рассматривается как базовая. Изучению проблемы психологической безопасности в образовании посвящены работы И.А. Баевой, Л.М. Митиной, Ю.М. Забродина В.В. Рубцова и др. Авторы рассматривают теоретические вопросы обеспечения безопасности и технологии создания, проектирования психологически безопасной образовательной среды. Психологическая безопасность – важнейшее условие полноценного развития ребенка, сохранения и укрепления его психологического здоровья. Психологическое здоровье в свою очередь –

основа жизнеспособности ребенка, которому в детстве и отрочестве приходится решать отнюдь не простые задачи своей жизни: учиться владеть собственным телом и контролировать собственное поведение, работать, учиться и нести ответственность за себя и других, осваивать систему научных знаний и социальных навыков, развивать свои способности и строить образ «Я» [5].

В результате теоретического анализа литературы Л.М. Митиной определено, что психологическая безопасность учащихся на уроке представляет собой специфическое эмоциональное состояние, обусловленное переживанием психологического благополучия, защищенности, комфорта, отсутствием тревоги, страха, стрессов, возникающих в результате взаимодействия учеников с учителем [1]. Так, атмосфера психологического комфорта на уроке, эффективное взаимодействие «учитель – ученик» играют важную роль в создании пространства безопасности, ведущее место в создании которого принадлежит учителю.

В исследованиях И.А. Баевой, связанных с изучением феномена психологической безопасности, представлены три критерия: отношение к образовательной среде участников образовательного процесса, защищенность от психологического

насилия, удовлетворенность взаимодействием [2]. Однако данные показатели определены к образовательной среде в целом, в связи с этим мы предприняли самостоятельную попытку конкретизации психологической безопасности на уроке. Взяв за основу критерии И.А. Баевой, мы выделили такие показатели, как:

- наличие у учеников представления о психологической безопасности урока;
- оптимальный уровень ситуативной тревожности обучающихся на уроке;

- успешное построение активного взаимодействия учителя и учеников;
- способность педагога поддерживать творческую атмосферу на уроке;
- демократический стиль педагогического общения как доминирующий;
- учет физиологических и эмоционально-личностных особенностей каждого ребенка.

Полученное нами соответствие распределения показателей по критериям психологической безопасности и методикам их выявления представлено в таблице.

Соответствие показателей, критериев психологической безопасности на уроках и методик их выявления

Критерий	Показатель	Методика выявления
Отношение обучающихся к образовательной среде на уроке	Наличие у учеников представления о психологической безопасности урока	Опросник–анкета (авторский)
	Уровень ситуативной тревожности обучающихся	Диагностика состояния тревоги (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин)
Защищенность от психологического насилия для всех участников образовательного процесса	Построение активного взаимодействия, общение на уроке учителя и учеников	Методика оценки работы учителя (экспертная оценка) (Дж. Хэссард и др., адаптация Л.М. Митиной и А.М. Раевского)
	Способность педагога поддерживать творческую атмосферу на уроке	
Удовлетворенность межличностным общением «учитель – ученик»	Демократический стиль педагогического общения как доминирующий	Диагностика стилей педагогического общения (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов)
	Учет физиологических и эмоционально-личностных особенностей каждого ребенка	Интервью с учителем

На базе МАОУ «Комсомольская СОШ» нами было проведено экспериментальное исследование по изучению показателей психологической безопасности на уроках, которое включало в себя два этапа:

1 этап – анализ представлений подростков о психологической безопасности урока с помощью авторского опросника-анкеты (выборку составили 82 обучающихся 8–11-х классов).

2 этап – изучение состояния социально-психологической атмосферы на уроке в зависимости от модели педагогического общения учителя, особенностей взаимодействия учителя с учениками, активной деятельности обучающихся на уроке (выборку

составили 35 обучающихся 8-х классов и 8 учителей).

По итогам проведения исследования были получены следующие результаты.

У большинства старшеклассников есть представление о понятии «психологическая безопасность». В анонимном анкетировании 29 % ответили, что знакомы с понятием «психологическая безопасность», 16 % – нет, а остальные, чуть более половины (55 %), не уверены в точности понимания этого понятия, хотя верно думают, что это связано с крепкой, уравновешенной психикой человека, с ее защитой, ощущением комфорта, эмоционального спокойствия.

Те обучающиеся, которые знакомы с понятием «психологическая безопасность», понимают его смысл так:

- эмоциональное состояние человека, при котором он чувствует себя комфортно – 42 %;
- состояние, когда человек не подвержен психологическим рискам со стороны других людей – 33 %;
- человек чувствует себя спокойно, нет страха и тревоги – 29 %;
- психологически здоровый человек, способный защитить себя от внешних раздражителей – 17 %;
- уверенность в отсутствии негативного влияния на психику человека – 4 %.

Таким образом, большинство обучающихся понимают, в чем суть феномена «психологическая безопасность» и видят ее значение в их позитивном личностном развитии.

Кроме этого, около половины обучающихся (49 %) ответили, что не всегда на уроке чувствуют себя в безопасности. Подростки отмечают следующие негативные особенности взаимодействия учителя с учениками: накричать, оскорбить прилюдно, сказать обидную фразу, шутку, оказывать давление, давать определения «сильные» и «слабые» ученикам и сравнивать их, не следить за дисциплиной, перегрузить умственной работой, проводить незапланированные контрольные. При этом ученики сами назвали возможные способности и особенности поведения учителя, которые смогут поддержать их психологический комфорт:

- проводить урок в спокойной обстановке;
- не кричать;
- не оскорблять;
- не лезть в личную жизнь ученика;
- не задавать неудобных, неуместных вопросов;
- не оказывать давления на ученика;
- не настраивать учеников на «беспросветное будущее»;
- не создавать стрессовых ситуаций;
- относиться ко всем ученикам одинаково уважительно, независимо от их успеваемости;

– применять приемы психологической разгрузки на уроке;

- доступно и понятно объяснять учебный материал;
- помогать в выполнении заданий;
- не осуждать детей за непонимание материала;
- проводить интересные практические задания, связанные с темой урока;
- быть справедливым в оценке уровня усвоения знаний;
- понимать и слышать ученика;
- давать возможность самореализации;
- не выделять «сильных и слабых» учеников;
- держать все под контролем;
- грамотно анализировать и разъяснять сложившиеся ситуации;
- поддерживать в трудных ситуациях.

Данные анкет позволили сделать вывод, что позиция учителя на уроке, стиль его поведения и общения серьезно влияют на климат урока, отношение обучающихся к учению.

По результатам диагностики стилей педагогического общения (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [4] выделились пять групп доминирующих моделей: 1) «Союз» (активное взаимодействие), «Локатор» (избирательные отношения с обучающимися), 2) «Локатор», «Союз», 3) «Локатор», 4) «Я сам(а)» (авторитарная модель), 5) «Гамлет» (гиперрефлексивная модель), «Робот» (модель негибкого реагирования).

Проведенное анкетирование выявило, что на уроках у учителей группы «Союз», «Локатор» средний показатель ситуативной тревожности учеников наиболее низкий (30,9), а у учителя авторитарного стиля общения «Я сам(а)» – наиболее высокий (33,9).

Аналогично по результатам экспертных оценок группа «Союз», «Локатор» имеет наиболее выраженный процент педагогических компетентностей по шкалам «Взаимодействие учителя с учениками» и «Поддержание творческой атмосферы на уроке» (по 61 %), а группа «Я сам(а)» – наиболее низкий (31 и 38 %).

Из интервью с учителями мы узнали, что активная деятельность обучающихся

была организована на уроках учителями группы «Союз», «Локатор» (3,7 баллов), а учитель авторитарного стиля педагогического общения в наименьшей степени (2 балла) предоставил возможность детям участвовать в деятельности.

Так, на уроках у учителей группы выраженного демократического стиля педагогического общения показатель ситуативной тревожности учеников наиболее низкий, а процент педагогических компетентностей по шкалам «Взаимодействие учителя с учениками» и «Поддержание творческой атмосферы на уроке» наиболее высокий. Кроме этого названная группа учителей активно организует деятельность обучающихся и учитывает индивидуальные особенности учеников.

На основании анализа теории и результатов опытно-экспериментальной работы мы разработали педагогические рекомендации, наметили важные направления в работе учителей по формированию безопасного психологического пространства урока, а именно:

1. Совершенствование стиля педагогического общения (предпочтительней демократическое взаимодействие учителя с учениками) с сохранением ролевой дистанции.

2. Организация учителем познавательной активности обучающихся с помощью разных видов активной деятельности: групповая работа, самостоятельная поисковая работа, диалоговая или дискуссионная деятельность, рефлексивная или оценочная деятельность, двигательная активность.

3. Осуществление индивидуального подхода к обучающимся с учетом: отбора содержания учебного материала, характера и количества помощи со стороны учителя, временных рамок для выполнения задания,

при оценке знаний и их отметочном выражении, персонализированного обращения, поддержки со стороны учителя.

4. Развитие умений учеников: владеть эмоциями, слышать друг друга, сопереживать, разрешать проблемы, устанавливать межличностные контакты, развитие самосознания, умения принимать решения, нести ответственность за свои слова и поступки, творчески мыслить.

Несомненно, при создании единого пространства психологической безопасности важная роль отводится также педагогу-психологу и социальному педагогу. Они грамотно и профессионально могут содействовать в приобретении обучающимися и учителями психологических знаний, умений и навыков. Их специальные формы работы (тренинги, круглые столы, дискуссии, диагностика, консультирование и др.) способствуют здоровому развитию личности. Тематика мероприятий по формированию безопасного пространства урока в работе данных специалистов может быть разнообразной: «Принимай себя таким, как есть», «Верь в себя, в свои силы», «Умей проигрывать и прощать», «Помогай другим», «Стремись к самоопределению», «Определи цель и двигайся к ней», «Сохраняй сопричастность», «Наслаждайся прекрасным», «Не бойся изменений, будь гибким», «Учись строить и поддерживать отношения», «Всегда продолжай учиться», «Научись прогнозировать события», «Научись радоваться жизни», «Делай добро» и т.д.

Резюмируя, хотелось бы отметить, что при обучении и развитии детей в школе важно и нужно создавать и культивировать атмосферу психологической безопасности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Митина Л.М. Психологическая безопасность учащихся в системе взаимодействия «учитель – ученик» // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2012. – Т. 5, № 2. – С. 46.
2. Редуш Л.А., Орлова А.В. Педагогическая психология: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2011. – 414 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [Электронный ресурс] // Официальный сайт Минпросвещения России. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/#activity=26.ru> (дата обращения: 11.06.2019).

4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – С. 201–202.

5. Чепель Т.Л. Психологическая безопасность образовательного процесса как условие обеспечения психологического здоровья школьников // Педагогическое обозрение. – 2012. – № 5(124). – С. 2.

УДК 371.385

Груздева И.В., Сурдуковская С.В., Дульцева Е.Г.
Мастерская полезного действия в чтении как социокультурная публичная практика работы с текстами разных форматов

Мастерская полезного действия в чтении рассматривается авторами как актуальный формат внеурочной деятельности, создающий пространство содержательного общения подростков по интересующим их текстам современной художественной литературы. Представлена структура мастерской, приведены примеры ее содержательного наполнения.

Ключевые слова: мастерская полезного действия в чтении, практика, деятельность, самостоятельность, групповая работа, коммуникация, взаимодействие.

К числу образовательных практик смыслового чтения как современных форм достижения метапредметных и личностных результатов образования мы можем отнести мастерскую полезного действия в чтении (далее мастерская) – так мы называем учебные занятия по книгам-новинкам, которые учащиеся, объединившись в творческие группы, придумывают и проводят для своих сверстников или для младших школьников. *Как возникла в образовательном пространстве гимназии такая практика?*

На протяжении нескольких лет педагоги и участники сообщества «Волонтеры чтения» организовывали развивающие читателенаправляющие практики, в которых учащиеся осваивали различные формы выражения своего отношения к прочитанному. В занятиях, которые группа волонтеров чтения подготовила и провела для школьников, мы увидели ресурс продуктивной организации коммуникативной и текстовой деятельности, а также развития готовности к самостоятельному выбору книги и расширению круга чтения. Представление книги «сверстниками для сверстников» оказалось наиболее авторитетным источником и мотивом для чтения. Такая практика нашла свое развитие во внеурочной деятельности гимназии. А увидев в публикации о мастер-классе, проведенном на научно-практической конференции «Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное» (26 марта 2016 года), организованной Московским городским педуниверситетом, оригинальное, на наш взгляд, название «Мастерская полезного действия в чтении», мы решили применить

его к нашей практике, так как оно отражает ее сущность [1].

Подготовка мастерской – важный и сложный этап, точкой отсчета которого является коллективное обсуждение и выбор книги, а затем происходит конструирование формы ее проведения и содержания, определение количества и состава участников, целей и способов их деятельности, продолжительности занятия, необходимых условий для проведения: оборудования, размера помещения, раздаточных материалов и др.

Если план-сценарий мастерской строится на содержании книги, тогда условием продуктивного участия является хорошее знание текста произведения. На это были рассчитаны мастерские «Языком комикса о серьезных вещах» по книге О. Громовой «Сахарный ребенок», «Метаморфозы» по книге Д. Бойна «Мальчик на вершине горы». Если же замысел мастерской предполагает знакомство с книгой, ее рекламу, значит, организаторам нужно найти эффективные способы влияния на выбор подростками произведения для перспективы самостоятельного чтения. Инструментом влияния в таком случае становится не только вербальный текст, но и аудиальные и аудиовизуальные средства, например буктрейлер. В своих видеоработах, подготовленных для мастерской, школьники используют различные элементы содержания книги: конфликт и сюжет, характеры главных героев, тему, идею. Эти элементы воплощаются в роликах с помощью словесных и визуальных повторов, детализирующих и суммирующих изображений, в приемах монтажа. Юные создатели рассчитывают на то, что визуализи-

зация текстового содержания книги делает ее привлекательной, с помощью видеоряда можно познакомиться с основным содержанием книги, а затем подросток захочет ее прочитать. Важно, что создатели роликов своими творческими усилиями «вводят» тексты современной детской литературы не только в свою в жизнь, но и в жизнь сверстников.

Какие произведения выбирают подростки для проведения мастерской?

Существует договоренность: содержание мастерской не строить на основе произведения из школьной программы. Важно, чтобы подростки научились самостоятельно находить, оценивать, в увлекательной форме популяризировать актуальное чтение в среде школьников. А на классические тексты можно опираться в случае необходимости, например, использовать их для сопоставления героев, тематики, проблематики. Поэтому выбираются художественные произведения современных российских и зарубежных писателей, которые рассказывают о взаимоотношениях подростков, о нравственном выборе и личностном становлении и способствуют взрослению и развитию, дают разнообразный жизненный опыт. Обращение к этим текстам связано с актуальностью их содержания, проблематикой, а значит, потенциальной возможностью организации активной диалоговой коммуникации на мастерской, а также доступностью для понимания учеников. Так, например, книга Е. Рудашевского «Ворон» побудила к созданию мастерской не только увлекательным сюжетом, раскрывающим внутренний мир подростка, но и актуальностью проблематики (о жизненных ценностях, о природе, о красоте, о сострадании, о самовоспитании, об ответственности, об отцах и детях, о влиянии среды и др.) и современным и доступным языком.

Мы согласны с мнением Е.С. Романичевой, что знакомство с произведениями современников способствует развитию способности к самостоятельной оценке художественных достоинств текста. Именно современные тексты (жаль, что их нет в школьной программе!) содержат новые художественные приемы, что помогает подросткам включиться в изменившийся поток

новых текстов, формирует их состоятельность в новой культуре. Мы также разделяем взгляды президента Русской ассоциации чтения Н.Н. Сметанниковой, которая утверждает, что приобщение к чтению лучше всего реализуется на современной школьникам литературе, соответствующей их возрасту: «обильное чтение детской и юношеской литературы, а также ее обсуждение, разыгрывание и другие активные формы работы с книгой оставляют след на всю жизнь». Добавим к этому, что для приобщения подростка к чтению современной литературы очень важно его активное общение со сверстниками по поводу прочитанного.

Подготовка мастерской – групповая работа, в которой формируются коммуникативные УУД, обеспечивающие возможность продуктивно взаимодействовать с другими, такие как: определение общей цели, умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, выработка общей позиции по поводу путей достижения цели и т.д. Важным для успешной деятельности в группе является умение признавать существование различных точек зрения. Состав групп, разрабатывающих содержание мастерской и готовящих ресурсы для ее проведения, может быть разным по числу участников (от 3 до 5 человек) и по основанию для объединения (дружеские отношения или общая задача или вид деятельности). Наиболее часто применяемые виды деятельности на этапе подготовки мастерской: создание мультимедийной презентации книги или буктрейлера; подготовка видеоряда об авторе; подготовка обучающих ресурсов; подбор фрагментов из произведения для практической работы; формулирование вопросов для беседы или дискуссии; разработка рекламы мастерской; подготовка необходимых материалов для выполнения творческой работы.

Для вовлечения в работу мастерской организаторы оформляют и распространяют рекламные листовки или плакаты-приглашения с темой занятия и названием книги, а также с указанием особых условий участия (например, для создания коллажей в мастерской по книге М. Мартиросовой «Фотографии на память» требовались фотографии из семейного архива). Рекламная

листочка содержит также информацию о месте и времени проведения мастерской и оригинальное обращение – приглашение к потенциальным участникам.

Мастерская предполагает знакомство с новой информацией по тематике занятия, поэтому к ее отбору предъявляются особые требования: конкретность, точность, достоверность фактов, грамотность изложения. Готовятся специальные обучающие ресурсы: презентации, плакаты, инструкции, подбираются видеоматериалы. На мастерской «Языком комикса о серьезных вещах» восьмиклассники узнали об истории развития жанра комикса; для мастерской по теме «Анатомия комментария» для участников были подготовлены требования к тексту комментария редко употребляемых слов. Для мастерской «О чем говорит обложка книги?» был составлен обзор обложек книг разных издательств, выделены их особенности и требования к разработке. Любая мастерская предполагает знакомство с автором книги. Для этого организаторы используют разные форматы: устное сообщение, сопровождаемое видеорядом или мультимедийной презентацией, видеоролик. На данном этапе подготовки мастерской активно применяются навыки критической оценки, происходит формирование информационной компетентности учащихся.

Не менее сложной на подготовительном этапе является деятельность по разработке творческих заданий или игры, викторины. Предложим созданный нами вариант классификации типов заданий на мастерских и приведем их примеры.

1. «Поиск информации» – задания, направленные на поиск дополнительной информации, в том числе через поисковые системы Интернета. Например, задание в мастерской «Анатомия комментария» по книге Е. Рудашевского «Ворон» выглядело так: на основе информационных источников создать тексты комментария к малоупотребительным словам.

2. «Точка зрения» – задания, направленные на развитие навыка оформления собственного впечатления и оценочных суждений по поводу прочитанного. Например: разработать сценарий и снять 1–2-минутный видеоролик с рассказом ученика о книге.

3. «Творческое прочтение» – задания, связанные с интерпретацией литературного произведения: подготовить чтение по ролям, нарисовать иллюстрации, рисунки к комиксу, создать иллюстрацию для новой обложки, составить коллаж из фотографий, написать сценарий для аудиозаписи или записи книжного блога, инсценировать эпизод из книги.

4. «Игры на основе текста» – задания, для выполнения которых нужно прочитать и осмыслить фрагменты текста. Приведем примеры: мастерская по повести Е. Рудашевского «Ворон» была построена по аналогии с форматом телепрограммы «Своя игра», ответы на вопросы игры отражали не только знание, но и понимание текста. А участие в игре по определению маски, отражающей эмоцию героя романа Д. Бойна «Мальчик на вершине горы», в мастерской «Метаморфозы» помогло лучше понять состояние главного героя в разных ситуациях. Следует добавить, что эффект подобной игры заключается не в соревновании на скорость ответа, вчитывание в текст помогает школьникам накапливать материал о человеческих эмоциях, знакомиться с палитрой человеческих чувств, видеть их разнообразие, обогащать запас слов, выражающих чувства.

Как строится занятие мастерской?

В нашей практике пока не сложился окончательный алгоритм проведения мастерской, поэтому покажем разные варианты ее структурирования и наполнения содержанием. Получив опыт консультирования при подготовке и став участниками разных по теме и содержанию мастерских, мы смогли выделить набор базовых этапов: обучающий, творческий, презентационный, рефлексивный, их продолжительность зависит от замысла мастерской.

Активность и продуктивность участия в мастерской зависят от знания текста книги, от уровня сложности творческого задания и от заинтересованности детей. Большую роль в создании атмосферы творческого процесса играет побуждение к самому процессу создания «продукта». Чем интереснее для участников начало мастерской – мы назвали его интерактивный этап (его назначение заключается в погружении в те-

му мастерской, в актуализации имеющегося у участников опыта осмысления проблематики, в вызове эмоционального отклика и личностных переживаний) – тем легче участникам определиться со смыслами дальнейшей деятельности и настроиться на творчество.

Обучающий этап предваряет коллективную творческую деятельность. Эта часть мастерской может быть только информативной, а может иметь интерактивный характер. К примеру, в мастерской «Языком комикса о сложных вещах» по книге О. Громовой «Сахарный ребенок» предусматривалось рассматривание видеоряда – страниц из сборника «Цветы на земле: графические адаптации рассказов Андрея Платонова» и обсуждение того, как визуальная структура комикса трансформирует и передает смысл текста [2]. А далее шло объяснение, как должен быть создан рисунок и выбран фрагмент текста. Обучающее содержание в этом случае нацелено на помощь по созданию страницы комикса – важно сохранить сюжет текста и избежать просто иллюстрирования. В том случае, когда мастерская проходит в формате игры, организаторы предусматривают знакомство с ее правилами. Если участникам предстоит выполнить задание, с которым они прежде не сталкивались, для его выполнения ребята должны получить инструкции или примеры. Так, на мастерской «Буктьюбинг – это реально!» участникам было предложено попробовать себя в роли буктьюбера – блогера, снимающего видео о книге Ларисы Романовской «Удалить эту запись?». Сначала ребятам были показаны ролики опытных буктьюберов, а затем было предложено совместно определить составляющие компоненты убедительного рассказа о книге, и только после этого они приступили к выполнению задания. Иногда обучающая часть мастерской может интегрироваться с практической. В ходе мастерской «О чем говорит обложка книги?» была организована беседа о том, как обложка книги влияет на выбор произведения, и параллельно шла демонстрация разных обложек с комментарием, как творческий замысел нашел отражение в оформлении.

Ключевой этап в ходе мастерской – деятельностный, творческий. Он обязателен,

так как дает возможность свободного читательского и творческого самовыражения. Здесь происходит обмен мнениями, знаниями, творческими находками между участниками мастерской. Так, практический итог мастерской «О чем может рассказать обложка книги?» – созданные и прокомментированные обложки для книг «Голос» Д. Доцук и «Хранилище ужасных слов» Э. Барсело, а итог мастерской ««Буктьюбинг – это реально!» – три ролика о книге Л. Романовской «Удалить эту запись?».

В процессе создания творческих работ развиваются умения продуцировать устные и письменные тексты, оформлять мысли в соответствии с речевыми нормами. Формулируя высказывания, школьники должны придерживаться определенных требований: их тексты должны заинтересовывать, удивлять и вызывать желание прочесть книгу, но, кроме этого, они должны быть оформлены без ошибок. Творческая среда коллективной читательской деятельности в процессе участия в мастерской мотивирует не только к чтению, но и к более ответственному применению норм языка. Особенно это касается ведущих, которые должны уметь свободно выражать мысли и вести диалог.

Презентационный этап предполагает публичное представление созданного в процессе совместной работы продукта и проходит, как правило, в виде устного выступления или демонстрации видео. А обсуждение позволяет понять способы деятельности других участников, соотнести чужие результаты с собственными.

Рефлексивный этап обязателен: на нем осмысливается значимость участия для каждого посредством ответов на вопросы в устной или письменной форме. Для рефлексии предлагаются следующие примерные вопросы разного плана:

1. О работе группы: насколько слаженно и продуктивно работала группа? Какова моя роль в этой работе? С какими трудностями столкнулась группа? Как их преодолевала группа? Удалось ли эффективно распределить роли и функции в групповой работе? Ответы на эти вопросы помогают определить вклад каждого в подготовку и проведение занятия. Перечисление действий, выполняемых в ходе мастерской, помогает

увидеть позицию, которую каждый занимал в этом процессе (участвовал в групповой поисковой деятельности, оформлял, высказывал идеи и др.).

2. О содержании результативности мастерской: что для тебя является результатом этой мастерской? Что из планируемого удалось реализовать в полной мере? Что не удалось? Почему? Какие виды заданий были выполнены лучше всего? Оправдались ли ожидания? Ответы на эти вопросы помогают сделать выводы о качестве планирования.

3. Об общении на мастерской: каким было общение на мастерской (эмоциональным, приятным, интересным, скучным, свободным, осмысленным, интеллектуальным, плодотворным и др.).

4. Об эмоциональном отношении: какие переживания, ощущения возникали во время проведения мастерской? С чем они были связаны?

Какова в этом роль педагогов? В чем она заключается?

Помощь в выборе источников информации, в корректировке формулировок заданий (если есть необходимость), в распределении времени, в поддержке мотивации, в составлении вопросов для рефлексии. Так, на подготовительном этапе учащиеся могут обращаться к педагогам, библиотекаря за консультацией. Педагог выявляет возникшие трудности и помогает в их преодолении, например, он может сориентировать детей в выборе роли в общем процессе с опорой на индивидуальные возможности. Поддержка может носить литературоведческий характер, она заключается в подборе авторитетных теоретических источников, соответствующих идее разработчиков мастерской.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронцова И.В. И снова о чтении... [Электронный ресурс] // Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное (26 марта 2016 г., г. Москва): матер. науч.-практ. конф. – URL: <http://www.bibliomir.com/25-31.pdf>
2. Цветы на земле: графические адаптации рассказов Андрея Платонова. – Воронеж: Гротеск, 2015. – 136 с.

С какими трудностями сталкиваются дети – организаторы мастерской на разных этапах деятельности?

На этапе подготовки им не хватает практического опыта для составления заданий, для формулировки оригинального названия мастерской, замысливания интересного начала занятия, а также для выделения содержательных компонентов для анализа художественного произведения. На этапе проведения мастерской они могут столкнуться с низкой активностью участников, связанной с тем, что не все школьники прочитали книгу, которой посвящена мастерская.

С какими трудностями встречаются участники мастерской?

На этапе выполнения творческого задания может не хватить времени на его выполнение, на этапе представления творческого продукта они могут испытывать затруднения в его описании.

В чем еще мы видим воспитательные и развивающие эффекты мастерской?

Практика проведения мастерских служит решению возрастных задач социализации подростков: они дают возможность содержательного общения со сверстниками в совместной деятельности; развития авторской позиции, самостоятельности, ответственности; предоставляется возможность проявления личной инициативы; удовлетворяют потребность в социальном признании, так как выход за пределы знакомой аудитории для кого-то становится первым шагом в выстраивании коммуникации. В процессе подготовки и проведения мастерской выполняются действия, имеющие общественную значимость: подтверждается важность чтения для личностного роста, формируются навыки критической оценки информации.

УДК 373.3.016

Деменева И.А.

Учиться выбирать. Организация поточно-группового метода обучения в параллели 4-х классов

В статье описывается опыт педагогического коллектива МАОУ «СОШ № 135» г. Перми, занимающегося организацией образовательного пространства выбора в развитии познавательных интересов и самоопределении обучающихся начальной школы. Представлены опыт деятельности педагогов начальной школы по освоению поточно-группового метода обучения в начальной школе МАОУ «СОШ № 135» в параллели 4-х классов по предмету «Технология»: его организационно-педагогические условия и результаты деятельности.

Ключевые слова: ФГОС НОО, поточно-групповой метод обучения, предмет «Технология» в начальной школе.

В современных условиях важным требованием системы образования является адаптивность к уровню подготовки и особенностям развития обучающихся, к их способностям и интересам. Это требование образовательная организация реализует через основную образовательную программу, урочную и внеурочную деятельность.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования требует учета индивидуальных возрастных, психических и физиологических особенностей каждого школьника, обеспечения условий для индивидуального развития всех обучающихся [2]. В связи с этим возникает необходимость в преобразовании самой урочной деятельности, направленной на предоставление ребенку возможности проявить свою уникальность и индивидуальность, ставить лично значимые цели и реализовывать собственные идеи.

Согласно возрастной периодизации ведущая деятельность детей младшего школьного возраста – учебная. В процессе погружения ребенка в учебную деятельность его интересы претерпевают изменения. Наличие множества стихийных познавательных интересов, из которых ребенок делает выбор, является отличительной особенностью младшего школьного возраста [1].

В начальной школе в процессе индивидуализации деятельности познавательный интерес детей приобретает такие качества, как устойчивость и глубина. В связи с этим школа должна предоставить обучающимся

широкий набор возможностей, которые вовлекут в деятельность каждого школьника и будут способствовать выявлению и развитию его познавательных интересов. Во внеурочной деятельности такие условия создаются, однако организация урочной деятельности во многих школах практически не предусматривает свободу выбора. Именно эту проблему в рамках проекта по освоению поточно-группового метода обучения мы попробовали разрешить и выявить, может ли предмет учебного плана начального общего образования «Технология» дать учащемуся возможность реализовать право выбора, научить обосновывать его, рефлексировать по поводу выбора варианта программы курса и результата. Основные организационно-педагогические условия реализации проекта:

- открытость,
- выбор обучающимися варианта программы,
- возможность повторного выбора,
- избыточность выбора,
- модульное построение рабочих программ,
- тьюторское сопровождение итогового проекта.

Четвертый класс – последний в начальной школе. Ребенок внутренне готовится к переходу в среднюю школу, к более самостоятельной жизни, к новому этапу взросления. В нашей школе (проект ММОШ «Пространство выбора») учащиеся с пятого класса учащиеся выбирают краткосрочные курсы. Научиться это делать в начальной

школе важно для того, чтобы продолжать осознанно и ответственно подходить к выбору в основной школе.

Предмет «Технология» был реализован в рамках муниципального проекта по освоению поточно-группового метода обучения (далее ПГМО) в начальной школе МАОУ «СОШ № 135» на параллели 4-х классов. Целью реализации ПГМО в начальной школе является создание в образовательной организации пространства выбора для поэтапного формирования у обучающихся навыков работы в условиях выбора (умение выбирать образовательную траекторию, принимать самостоятельные решения, отличать правильный для себя выбор от ошибочного, оперативно и обоснованно менять свой выбор), а также реализация принципа преемственности между начальной и средней ступенями общего образования.

В рамках предмета «Технология» обучающимся 4-х классов были предложены для выбора следующие направления (потoki ПГМО):

- технология и конструирование;
- технология и Хендмейд;
- технология и экология;
- технология и досуг;
- технология и краеведение.

Спецификой **направления «Конструирование»** является направленность на развитие мыслительной и конструкторско-практической деятельности обучающихся: научить детей анализировать представленный объект невысокой степени сложности, мысленно расчленив его на основные составные части для детального исследования; собрать предложенный объект из частей, выбрав их из общего числа предлагаемых деталей; усовершенствовать объект по заданным условиям, по описанию его функциональных свойств; научить детей определять последовательность операции при изготовлении того или иного изделия.

Специфика **направления «Хендмейд»** связана с овладением обучающимися основными приемами современных техник ручной работы. Программой предусматривается изучение и освоение новых технологий в области декоративно-прикладного творчества в тесном переплетении элементов народного искусства с новейшими тен-

денциями современного дизайна, искусства рукоделия, а также знакомство с новыми материалами и видами рукоделия, которые упрощают технологию изготовления изделий и выигрывают в декоративности.

Специфика **направления «Краеведение»** связана с освоением народных промыслов Пермского края, приобщением обучающихся к миру изобразительного и декоративно-прикладного искусства народов Прикамья, с овладением различными видами декоративно-прикладного искусства, народного творчества и ремесел (крестьянские жилые постройки, резьба и роспись по дереву, гончарное производство, народная одежда, ручное ткачество, кружево, вышивка).

Специфика **направления «Экология»** связана с использованием вторсырья как одним из путей сокращения отходов, решения одной из главных экологических проблем современности. При работе с обучающимися в качестве сырья используется макулатура, полимерные отходы, различные упаковки, отходы текстиля и другие «бросовые» материалы. Такая работа позволяет ребятам, предварительно получив определенные сведения о композиции и дизайне, наиболее полно раскрыть свои творческие способности, проявить фантазию и изобретательность.

Специфика **направления «Досуг»** связана с созданием различных игр, игрушек, инвентаря, используемых в различных видах деятельности, которые человек может осуществлять в незанятое работой время (праздники, игровые программы, конкурсы, творческие встречи и т.д.), для обеспечения комфортной и творческой атмосферы, удовлетворения своих физических, социальных и духовных потребностей.

В конце учебного года в параллели 3-х классов было проведено родительское собрание с целью ознакомления родителей (законных представителей) с особенностями организации ПГМО и спецификой направлений.

В начале учебного года обучающимся 4-х классов заместителем директора по УВР была представлена презентация каждого из направлений предмета «Технология». После презентации обучающиеся осуществили выбор одного из 5 направлений.

Результат выбора направления фиксируется обучающимися в индивидуальном учебном плане и согласовывается

с родителями (законными представителями). В таблице представлены результаты выбора учащимися 4-х классов направлений (потоков ПГМО).

**Результаты выбора направлений учащимися 4 классов
в I четверти 2017–2018 учебного года**

Направление (группа)	4А	4Б	4В	4Г	4Д	ИТОГО
Технология и конструирование	7	6	4	6	5	28
Технология и Хендмейд	10	12	12	14	9	57
Технология и экология	4	6	6	3	9	28
Технология и досуг	6	4	6	5	6	27
Технология и краеведение						0

При подобном выборе было открыто 2 группы направления «Технология и Хендмейд». В следующем учебном году ситуация повторилась, и при первоначальном выборе направление «Технология и краеведение» вновь оказалось невостребованным, но на этот раз было открыто 2 группы направления «Технология и конструирование».

После первой четверти при повторном выборе 123 учащихся из 140 (88 %) и 125 человек из 138 (90 %) на следующий год поменяли поток ПГМО. После второй четверти при очередном выборе 115 учащихся из 140 (82 %) и 120 человек из 138 (86 %) поменяли поток ПГМО. С целью более осознанного повторного выбора потока ПГМО, в конце каждой четверти учащимся предлагалось заполнить анкету. После третьей четверти обучающиеся 4-х классов выбирали тему индивидуального итогового проекта, который им предстояло реализовать и защитить в четвертой четверти.

Кроме процедуры выбора потока и анкетирования в течение учебного года были реализованы следующие образовательные события: выставка работ по предмету «Технология» (конец первой четверти), «Город мастеров» (конец второй четверти), «Ярмарка» (конец третьей четверти), защита индивидуальных проектов (конец учебного года).

Помимо освоения обучающимися пространства выбора, приобретения опыта в принятии самостоятельных решений, положительным результатом ПГМО является то, что учащиеся быстрее определились с тематикой итоговых индивидуальных про-

ектов, темы их работ были более разнообразными, прослеживалась взаимосвязь темы проекта с теми направлениями, которые обучающиеся посещали в течение учебного года.

Среди трудностей при реализации поточно-группового метода обучения по предмету «Технология» педагоги отметили сложности в адаптации самих педагогов, некоторых обучающихся к постоянно меняющемуся коллективу и проблемы в приобретении (подготовке) расходных материалов и инструментов для реализации программ.

Качество выполнения и защиты итоговых проектов выросли, что отмечали педагоги. Положительные стороны реализации проекта представлены в результатах анкетирования обучающихся:

1. Чему ты научился при организации уроков технологии поточно-групповым методом обучения? Какой опыт будет полезен для тебя в будущем? (Представленные ниже ответы дословно (или по смыслу) встречаются чаще других).

– умению работать в группе (работать вместе, помогать друг другу);

– опыт нахождения общего языка с ребятами из других классов (общаться с другими детьми);

– правильно рассказывать о своей работе (делать презентации);

– беречь свои вещи (не надо выбрасывать старые вещи, из них можно сделать новые, не губить природу);

- работать с циркулем (чертить раз-
вертки);
- украшать изделия;
- делать подарки на день рождения;
- опыт конструирования;
- не сдаваться и работать до конца;
- выбирать нужное;
- полезный опыт изготовления нужных
вещей своими руками;
- др.

2. На уроках технологии во второй четверти:

1) я узнал(а) много интересного: как де-
лать куклу-марионетку; как склеивать раз-
вертки; как делать открытки к праздникам;
что можно сделать из ненужных вещей; как
сделать елочку; о творчестве Пермского
края; как сделать игрушку для своей сестры
своими руками; как сделать различные
украшения для подарка; чем увлекались
люди в прошлом; и др.;

2) было интересно делать нужные по-
делки; общаться с новыми друзьями; и др.;

3) было трудно, но интересно, когда
делали гирлянду; и др.;

4) я выполнял(а) все хорошо, на 5; все
с большим интересом; все правильно; и др.;

5) я понял(а), что умею многое; нужно
стараться; если неправильно вырезать, ни-
чего не получится; не надо спешить; можно
сделать много всего интересного своими
руками; это не так скучно; Хендмейд – это
сложно; делать что-то новое – это интерес-
но; и др.;

6) теперь я могу попробовать себя
в качестве дизайнера; делать красивые от-
крытки; научить кого-нибудь тому, что умею;
использовать новые знания в жизни; делать
подарки своими руками; делать декупаж
и скрапбукинг; сделать елку из салфеток;
сделать куклу; изобретать что-то новое;
и др.;

7) я почувствовал(а), что я поумнел(а);
везде нужно терпение; я смог(ла) большего

добиться; у меня есть талант; что я что-то
могу; что научился/научилась новому; мне
все нравится; могу сделать много из пла-
стиковых бутылок; и др.;

8) я приобрел(а) много умений; знания;
навык аккуратности; интерес к технологии;
полезные знания; опыт; интерес к поделкам;
новые игрушки, которые сам(а) сделал(а);
и др.;

9) я научился(ась) много чему: укра-
шать поделки; правильно чертить; констру-
ировать; делать много поделок; делать фо-
нарики на елку; и др.;

10) у меня получилось почти все; со-
здавать и придумывать много новых поде-
лок; сделать домик; и др.;

11) я смог(ла) сделать корзинку; понять,
что есть сложные работы по технологии;
и др.;

12) я попробую повторить дома, чему
научился; сделать что-то новое; выполнять
все еще лучше (с интересом); сделать по-
делки с братом; и др.;

13) меня удивило, как к нам по-
доброму относились учителя; что все полу-
чилось и простое и сложное; сложные вещи
можно сделать самому; и др.;

**14) приобретенный опыт дал мне для
жизни** опыт дизайна; интерес к поделкам;
чем увлечь ребенка; игрушки; и др.;

15) мне захотелось научить кого-
нибудь тому, что умею; сделать то, что я не
умею; пойти на этот поток еще; и др.

Реализация поточно-группового метода
обучения по предмету «Технология»
позволила организовать пространство
выбора в урочной деятельности учащихся
начальной школы, повысить их интерес
к разнообразным видам прикладного
искусства и расширить творческий
потенциал.

Реализуя право на выбор, учащиеся
приобрели опыт принятия самостоятельных
решений, совместной работы в группах
разного состава, публичных выступлений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мысина Т.Ю. Выявление организационно-педагогических условий процесса индивидуализации внеурочной деятельности в начальной школе [Электронный ресурс]: магистерская диссертация. – URL: <https://thetutor.ru/biblioteka/magisterskie-dissertacii/vyjavlenie-organizacionno-pedagogicheskikh-uslovij-processa-individualizacii-vneurochnoj-dejatelnosti-v-nachalnoj-shkole-mysina-t-ju-2018g/>

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден Мин. образования и науки 6 октября 2009 г.

УДК 377

Каменских О.В.**Процесс создания творческой образовательной среды на опыте гимназии**

Статья содержит краткий анализ опыта ЦИО Гимназии № 7 г. Перми по исследованию, моделированию и проектированию образовательной среды. Цель статьи – обобщение и анализ опыта деятельности проектной команды. Приводится характеристика примененных диагностических инструментов, описываются действия команды развития, приводятся наблюдения за изменениями в образовательной среде и серия значимых для следующего этапа деятельности выводов, к которым в ходе рефлексии пришли сотрудники Центра инновационного опыта.

Ключевые слова: образовательная среда, образовательная модель, организационная модель, творчество, вариативное образование, открытая задача, технологии решения изобретательских задач, образовательное событие, организация инновационной деятельности.

Работая над новой программой развития образовательной организации, критически переосмысливая опыт предыдущего периода, мы остановились на средовом подходе как способе, позволяющем осуществить системный стратегический анализ всех наших условий и ресурсов. Под образовательной средой (или

средой образования), пользуясь определением В.А. Ясвина, будем понимать ее как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [4, с. 6].



Рис. 1. Типы образовательных сред в соотношении с формируемыми типами личности и с типами педагогических позиций (П.Ф. Лесгафт, В.А. Ясвин)

Первое, что может вызвать вопрос, – каков же «заданный образец» личности, поскольку именно этим образом, соответствием среды этому образцу данная среда характеризуется и определяется (рис. 1). Из известных типов личности, формирующихся в разных средах, конечно, привлекает внимание нормальный (идеальный) тип, который, по мнению П.Ф. Лесгафта, «должен отличаться полной гармонией между умствен-

ным и физическим развитием. Сохраняя полную восприимчивость ко всему окружающему, ребенок нормального типа приучается рассуждать над полученными впечатлениями, постепенно и последовательно развивает свои умственные и физические способности, привыкает достигать всего необходимого собственными силами и по возможности участием в деятельности той среды, в которой он растет. Он активен, присматривается к нуждам окружающих, не

ставит свои требования выше требований других и в особенности товарищей. Не прибегает к насильственным мерам. Разумные воздействия, направленные к нему, достигают цели» [1, с. 146]. Данный тип вполне сообразен социальным и государственным ожиданиям, фактически совпал с чаяниями педагогов и родителей гимназии, вовлеченных в создание новой программы развития.

Какова же должна быть среда для успешного формирования и развития такой личности? Согласно позиции В.А. Ясвина,

среда должна быть идейной, творческой, с повышенным содержанием условий, способствующих творческой активности и самостоятельности [4]. Мы провели стратегический анализ своей среды при помощи диагностического и методического инструментария, разработанного и многократно успешно апробированного многими ныне ведущими школами: это 6 инструментов [3].

Самостоятельное обобщение структуры и содержания экспертизы приводятся в таблице.

Структура и содержание экспертизы образовательной среды

Объект экспертизы	Краткая характеристика методики
Организационно-образовательная модель гимназии	Члены управляющей команды обсуждают ситуацию в школе в контексте предлагаемых параметров и представляют эксперту свое консолидированное мнение, которое фиксируется им в экспертной таблице. Градация способности школ к эволюционному развитию осуществляется в контексте реализации трех основных организационных функций: 1) способность к гибкости; 2) способность к усложнениям; 3) способность к организационному развитию. В соответствии с данными критериями выделяется пять образовательных моделей школ: отборочно-поточная, постановочная, смешанных способностей, интегративная и инновационная, а также пять организационных (управленческих) моделей: сегментная, линейная, коллегияльная, матричная и модульная
Содержание образовательной программы	Содержательный анализ учебного плана (вариативной и инвариантной частей), плана дополнительного образования, плана воспитательной деятельности, плана работы социально-педагогической и психологической служб на предмет того, как представлены отдельные компоненты – первоначально на разных ступенях обучения, в разных параллелях, затем – в целом
Образовательная среда гимназии	Векторное моделирование на шкалах «свобода – зависимость», «активность – пассивность» на основе результатов анкеты из 6 вопросов. Анализ количественных параметров (широта, интенсивность, осознаваемость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность, структурированность, безопасность, устойчивость) среды на основе заполнения экспертной таблицы
Восприятие гимназической среды обучающимися основной школы, обучающимися старшего звена, родителями и педагогами	Анкетирование представителей основных субъектов образовательного процесса с выявлением четырех компонентов отношения: эмоционального, познавательного, практического и поступочного. Интерпретация данных по эмоциональному компоненту

Отношение к гимназии и взаимная толерантность основных субъектов образовательного процесса	Анкетирование представителей основных субъектов образовательного процесса с выявлением четырех компонентов отношения: эмоционального, познавательного, практического и поступочного
Организационная культура педагогического коллектива	Определение типа организационной культуры на основе характеристик гибкости и дискретности, стабильности и контроля, внутреннего фокуса и интеграции, внешнего фокуса и дифференциации между четырьмя базовыми типами: семейная, инновационная, результативная и ролевая. Членам педагогического коллектива (в нашем случае – фокус-группе из 10 педагогов с представительством от таких категорий, как педагоги-стажисты, молодые педагоги, члены администрации) предлагается опросник. Обработку проводит член экспертной команды

Проведя все необходимые диагностические процедуры, проектная команда развития гимназии, педагоги и управленцы в составе рабочей группы ЦИО сделали для себя ряд открытий, позволивших по-новому увидеть и теорию и практику средового подхода, а главное – образовательную среду гимназии, ее настоящее состояние и варианты ее будущего облика.

Открытие первое: данную диагностическую процедуру вполне реально провести в течение одного месяца усилиями небольшой команды и с привлечением одного-двух внешних экспертов. Инструменты несложные и дают достаточно широкую базу для

моделирования и проектирования изменений. Важным преимуществом данных инструментов также является то, что результаты фиксируются в наглядных и понятных графических моделях.

Открытие второе: восприятие детей, педагогов и родителей различается, но не кардинально. Выяснилось, что наша среда скорее карьерная, чем творческая, особенно в глазах обучающихся. На рис. 2 представлена графическая модель, показывающая общий средний показатель по восприятию образовательной среды разными участниками образовательных отношений.

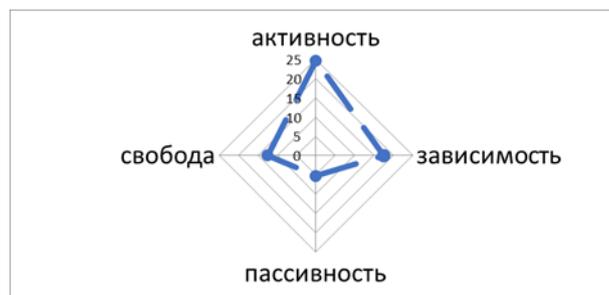


Рис. 2. Образовательная среда гимназии по результатам опроса педагогов, родителей и обучающихся

Кроме того, не совпали с желаемыми, в большей степени соответствующими режиму инновационной деятельности, образовательная модель (отборочно-поточная вместо интегративно-модульной), а также организационная модель (линейная вместо модульной).

Анализ учебного плана показал недостаток элементов, направленных на разви-

тие эстетической, философской экологической культуры, культуры жилища и быта. Организационная культура коллектива также определилась как семейная с элементами результативной, но не как инновационная.

На основе полученных данных мы приступили к моделированию новой образовательной среды как пространства вариатив-

ного образования, приспособленного для процесса расширения возможностей компетентного выбора жизненного пути и саморазвития личности. Мы учитывали цель вариативного образования: формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе в ситуациях неопределенности.

Чтобы обеспечить эту вариативность, мы постарались обновить образовательную среду за счет создания пяти школ самореализации: медиашколы, школы изобретателей, школы здоровья и спорта, школы социального творчества и арт-школы. Эти новые компоненты среды понимаются нами как временные творческие проектные объединения детей и педагогов, выбирающих для себя направление самореализации. Согласно новому проекту ЦИО, гимназия должна предоставить организационные, методические и материальные возможности, которые позволят обучающимся и педагогам самим конструировать образовательные события этих школ и создавать творческие продукты для этих событий: научных, благотворительных, изобретательских, художественных и спортивных ярмарок и фестивалей.

Открытие третье: готовый сценарий, техническое задание по подготовке и алгоритм проведения образовательного события может многое испортить. Уже не первый год работая над проблемой социального творчества, находясь в постоянном поиске приемов его активизации, формирования готовности к нему, мы пришли к выводу, что при отсутствии ситуации неопределенности и наличии шаблона проекта, веера примеров перед обучающимися творчество исчезает, превращаясь в исполнение традиционного общественного поручения, а вместо образовательного события опять получается мероприятие.

Когда мы только начинали вводить в образовательный процесс наши новые формы обучения (проектные задачи, музейные практики, интегрированные образовательные экспедиции), наблюдалась очень высокая активность педагогов, а дети были по-настоящему озадачены и увлечены. Те-

перь эти новые формы уже не воспринимаются педагогами и обучающимися как новые: проектные задачи и интегрированные экспедиции превратились в устоявшуюся диагностическую и методическую процедуру. Творчество и азарт появляются только там, где надо что-то перестроить, усовершенствовать. Мы наблюдаем заметные отличия в уровне и характере мотивации пятиклассников на музейных практиках, где после путешествия в музей в группах сменного состава нужно создать свою экспозицию, и «заскучавших» 7–8-классников на этапе уже второй проектной задачи и экспедиций.

Стороннее педагогическое наблюдение, которое мы ведем за каждым ребенком в ходе практик, проектных задач и экспедиций, также показывает замедление в развитии тех метапредметных умений, которые мы диагностируем. Мониторинг часто показывает нам стагнацию в проявлении универсальных учебных действий у 47 % обучающихся. Это значит, что из года в год почти половина обучающихся не продвигаются ни в работе с информацией, ни в слушании партнера, ни в планировании, ни в рефлексии. Создается впечатление, что многие обучающиеся просто выбирают одну и ту же стратегию, одну и ту же роль, в которой им комфортно.

Аналогичная ситуация представилась нам в сравнении первого и второго Открытого фестиваля истории и медиатворчества. Казалось бы, организационная схема одна и та же: погружение в историческую ситуацию, мастер-класс по монтажу, работа над видеороликом и его презентация. А уровень работ (по их индивидуальности, широте использованных выразительных средств, эмоциональности, содержанию видеозаписи) по итогам первого и второго фестивалей заметно отличается. Дело в том, что на втором фестивале наставник по монтажу не стал ограничивать детей одним видеоредактором и не стал отговаривать снимать постановочное видео вместо монтажа из готовых фрагментов, что в условиях дедлайна для участников было бы легче: «Вы придумайте сами, чего вам хочется, а потом спросите, как это можно технически осуществить». Замешательство длилось мгнове-

ние, а потом началось творчество. Вопросы наставнику были, но немного. Дети работали самостоятельно, и работы получились яркие, эмоциональные, все разные по стилю.

Открытие четвертое: приемам решения творческих или изобретательских задач можно отдельно и не учить, предваряя детское или педагогическое творчество (чтобы опять не превратить его в действие по готовому алгоритму), но когда мозговой штурм состоялся, и наступил этап критики и отбора оптимальных способов решения открытой задачи, многие приемы изобретательства и организации творческой команды оказались очень полезны. Это повышает уровень рефлексии, снижает лишние затраты времени и сил, снижает риск разочарования на этапе воплощения идей на практике.

Так, основные методы изобретательства, описанные в работах таких авторов ТРИЗ, как Г.С. Альтшуллер, Г.С. Альтов, А.А. Гин, М.А. Орлов и др. (аналогия, инверсия, эмпатия и фантазия, метод фокальных объектов, нормотворчества, «вред в пользу», «посредник», диверсия и метод «сам»), могут помочь в анализе версий решения и педагогических, и методических задач, как и привычка формулировать противоречие, нежелательный эффект, идеальный конечный результат и заострять противоречие, прежде чем подбирать способы решения ситуации [2].

Мы обнаружили актуальность использования данных методов в условиях изменения процедуры аттестации педагогов, в ходе которой нужно будет решать предложенную педагогическую задачу.

Приведем пример из деятельности ЦИО. Согласно утвержденному проекту и техническому заданию Университетского округа нам нужно в краткий срок подготовить программы поддерживающих курсов для каждой из школ самореализации, чтобы обучающиеся, выбравшие конкретное направление, создающие творческий продукт к определенному образовательному событию, могли получать практическую поддержку, в увлекательной форме овладевать необходимыми функциональными грамотностями. В готовом виде таких программ не найдешь. Это не рабочая программа по

предмету и не программа краткосрочного курса. Серьезность задачи усугубляется тем, что курсы будут внесены в учебный план и основное расписание. Данное условие настораживает педагогов, учителя не берутся за работу или берутся, но бросают начатое, поняв, как сложно и затратно по времени создавать программу полноценного и инновационного курса почти с нуля. Как поступить методисту, руководителю ЦИО?

В качестве иллюстрации применения методов ТРИЗ в организации инновационной деятельности педагогического коллектива разберем конкретную проблемную ситуацию, используя один из алгоритмов решения открытых задач.

Основное (поверхностное) противоречие: работа трудная, а времени педагогу всегда не хватает.

Нежелательный эффект: нарушатся планы по апробации, не выполнится техническое задание округа, руководителю ЦИО придется делать все самому и в последний момент, у педагога закрепится нерешительность, неуверенность, он в другой раз вообще ни за что не возьмется, не поднимется с уровня исполнителя до уровня разработчика, упустив полезный опыт.

Идеальный конечный результат: педагог сам в срок разрабатывает программу, которая ему нравится и по которой ему хочется работать с обучающимися.

Обостренное противоречие: неуверенный в себе педагог не хочет подвести свой коллектив и сомневается – браться ли за работу.

Варианты и методы решения: использовать метод дробления, а именно: найти трех таких неуверенных педагогов, раздробить курс на три содержательные линии, которые могут переплетаться, чередоваться в курсе. Предложить создать пояснительную записку совместно, с участием руководителя ЦИО, используя метод мозгового штурма, а содержание и описание деятельности в рамках конкретных занятий поделить на модули: пусть каждый возьмет линию деятельности, в которой он больше уверен. Продумать 10–12 занятий педагогу легче, чем спроектировать все 34. Владеть идеей курса будет не один, а несколько педагогов, таким образом они могут заменять

или дополнять друг друга в реализации программы.

Предварительное действие: чтобы работа шла успешнее, чтобы повысить уверенность педагогов, уже до начала деятельности по созданию нового курса можно предложить варианты индивидуальной и коллективной работы, показать плюсы авторства в свете новой аттестации; показать, как новый методический продукт может работать на образовательную среду, на личностное развитие педагога: возможность узнать и проявить себя с новой стороны, увидеть обучающихся с другой точки зрения.

Открытие пятое: эффективность инновационной деятельности временных творческих команд выше, чем эффективность давно действующих методических объединений. Это, конечно, не значит, что следует распустить и ликвидировать данные объединения, но творческие открытые задачи решать им крайне трудно. Оптимален вариант творческой команды из числа представителей методического объединения, однако включение в работу педагога из другой предметной области, как правило, оживляет деятельность, позволяет взглянуть на проблему под другим углом. Так, в ходе фор-

сайт-сессии команды развития гимназии самые интересные проекты появлялись в группах, где оказались педагоги и старшей, и начальной школы, социальный партнер и родитель. В ходе стороннего педагогического наблюдения за обучающимися во время музейных практик, проектных задач и образовательных экспедиций мы также не раз убедились в справедливости установленной культурой развивающего обучения нормы: в одной группе должно быть как можно меньше обучающихся из одного и того же класса. Новизна и смена составов творческих объединений позволяет абстрагироваться от сторонних, рутинных проблем, устоявшиеся связи и отношения меньше влияют на ход и темп работы.

На следующем этапе работы нас ждет апробация нашей модели в параллели 5-х классов и реализация проекта по созданию полидеятельностной творческой образовательной среды, который мы разработали, а значит, ожидают и новые открытия. Подчеркнем, что проведенный стратегический анализ придает нашей проектной команде значительную долю уверенности и осмысленности в действиях, отборе методических средств развития и анализа изменений нашей образовательной среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений. – М., 1951–1956. – Т. 3: Семейное воспитание ребенка и его значение. – 1956.
2. Орлов М.А. Нетрудная ТРИЗ. – М.: Солон-пресс, 2014.
3. Ясвин В.А. Методический комплекс для системного мониторинга развития школы [Электронный ресурс]. – URL: https://foxford.ru/uploads/inner_file/file/9572/1org.pdf (дата обращения: 06.06.2017).
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Электронный ресурс]. – М.: Смысл, 2001. – URL: http://pedlib.ru/Books/6/0471/6_0471-2.shtml#book_page_top (дата обращения: 15.10.2018).

УДК 371.004

Колосницына Н.Б.

Информатизация в образовании: проблемы и перспективы

В статье рассматриваются теоретические вопросы информатизации в сфере образования, обозначены проблемы обеспечения сферы образования методологией и практикой оптимального использования новых информационных технологий. Отмечены положительные эффекты информатизации: системность, гибкость, возможность непрерывного образования, широкий доступ к электронным ресурсам и визуализация информации. Приведены основные задачи и мероприятия, направленные на информатизацию образования. Представлен анализ имеющихся проблем, связанных с информатизацией образования и рассматриваются возможные пути их решения.

Ключевые слова: образование, общество, информатизация, информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, информационное пространство.

Для общества в данный момент времени стал очень важным вопрос получения новых знаний, освоение новых технологий. В любой сфере жизни общества необходимо уметь производить сбор информации, ее анализ, выбор приоритетных задач, находить их оптимальные решения.

Что же такое информатизация образования? Информатизация образования, согласно интернет-энциклопедии, это процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания [1]. Данный процесс подразумевает совершенствование механизмов управления в сфере образования за счет автоматизации различных банков данных научно-педагогической литературы, обновление методов и форм обучения и воспитания.

Нужна ли обществу информатизация? Чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим положительные воздействия информатизации на образование.

Информатизация дает возможность системного подхода к организации учебного процесса на основе структурно-логического представления учебного материала, который позволяет задать содержание в виде системы взаимосвязей, другими словами, определить ориентировочную основу учебной деятельности по освоению этого содержания. Еще одна возможность – это возможность интенсифицировать учебный про-

цесс на основе мультимедийной формы подачи учебного материала, частичного сокращения записывания текста за счет получения его в электронном виде. Гибкость и открытость учебного процесса по отношению к социальным и культурным различиям между учениками, их индивидуальными стилями, темпами обучения, их интересами, позволяющая повысить эффективность учебного процесса на основе его индивидуализации и интенсификации, – это еще один положительный момент информатизации образования. Информатизация позволяет направить образовательный процесс на развитие определенных навыков на основе единой методологии применения информационных технологий, которая позволяет интегрировать учебную, исследовательскую, самостоятельную и другие виды деятельности учащихся.

Организация интерактивного обучения строится на взаимодействии ребенка с учебной средой, которая является областью осваиваемого опыта в условиях реализации его субъектной позиции, открывает возможность дистанционного обучения, что немаловажно для учащихся с ограниченными возможностями здоровья или учащихся, которые часто болеют, находятся в разъездах в связи со спортивной или другой деятельностью. Возможность визуализации содержания дисциплины, демонстрации изучаемых явлений и процессов в развитии и динамике свидетельствует о пользе информатизации образования.

Из всех задач, которые поставлены запросами общества перед информатизацией

образования, можно выделить наиболее важные и значимые:

- повышение уровня качества подготовки специалистов за счет использования в учебном процессе современных информационных технологий;

- интеграция различных видов образовательной деятельности (учебной, исследовательской и т.д.);

- применение современных активных методов обучения, повышение творческой и интеллектуальной составляющих учебной деятельности;

- обеспечение непрерывности и преемственности в обучении;

- реализация индивидуального подхода к обучаемым с использованием современных информационных технологий;

- разработка информационных технологий дистанционного обучения;

- совершенствование и разработка информационных технологий обучения, которые будут способствовать активизации познавательной деятельности обучаемого и повысят мотивацию освоения средств и методов информатики для эффективного применения в дальнейшей профессиональной деятельности;

- совершенствование программного и методического обеспечения учебного процесса.

Наиболее актуальной задачей информатизации образования является формирование информационной культуры специалиста, в структуру которой входят:

- знания об информации, информационных процессах, моделях и технологиях;

- умения и навыки обработки и анализа информации в различных видах деятельности;

- умение использовать современные информационные технологии в профессиональной (образовательной) деятельности;

- понимание окружающего мира как открытой информационной системы [4].

В исследованиях А.С. Колмейченко процесс информатизации образования предполагает проведение системы мероприятий:

- оснащение учреждений образования и органов управления образованием аппа-

ратными и программными средствами информационных технологий;

- подключение по высокоскоростным каналам к региональным, национальным и международным компьютерным образовательным сетям, к глобальной сети Интернет;

- создание и размещение в сети Интернет информационных ресурсов образовательного назначения;

- интеграция различных баз данных на региональном и государственном уровнях;

- формирование информационной культуры у всех участников образовательного процесса: сотрудников, педагогов, учеников, их родителей создание системы непрерывного обучения педагога информационным технологиям (курсы, экспресс-курсы, мини-семинары, постоянно действующие семинары, конференции) [2].

Но если посмотреть на современную систему образования, а точнее на школьное образование, то можно увидеть картину, не соответствующую запросам общества. На данном этапе в системе образования существует ряд проблем, препятствующих достижению тех результатов, которых требует общество от системы образования.

Во-первых, согласно федеральному базисному учебному плану информатика как самостоятельный предмет начинает изучаться только с 8-го класса. «Информатика и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), направленные на обеспечение всеобщей компьютерной грамотности, изучаются в 3–4-х классах в качестве учебного модуля и с 8-го класса – как самостоятельный учебный предмет» [3]. При этом дети получают свои первые технические устройства уже в 1–м классе. Так как никто их не обучает пользоваться различными техническими устройствами, еще с младшего школьного возраста формируется неправильное понимание применения технических устройств и программ, поскольку обучающие воспринимают их только как средство развлечения.

Во-вторых, в связи с большими трудозатратами времени, сил даже выпускники педагогических вузов не стремятся идти работать в школу, поэтому в современной системе образования сложилась тенденция

к увеличению среднего возраста учителей, что сказывается на умении и желании применять новые информационные технологии в своей работе. Некоторые учителя не могут, а некоторые и не хотят учиться обращению с новыми технологиями и формами обучения, которые могли бы в большей степени заинтересовать учеников.

В-третьих, на современном этапе далеко не все школы имеют материально-техническую базу для применения новых информационных технологий. Даже те учителя, которые хотят использовать современные методы обучения, не всегда могут их использовать в связи с отсутствием техники или программного обеспечения.

В-четвертых, можно отметить тот факт, что даже те школы, которые имеют современное материально-техническое оснащение, не всегда обеспечены грамотными системными администраторами, которые могли бы настроить, помочь разобраться с определенными программами учителям.

Все эти факторы негативно влияют на информатизацию образования. Пока данные вопросы останутся открытыми, информатизация образования будет по большей части формальной.

Разрешение обозначенных проблем может быть осуществлено по ряду направлений:

1. Обучение детей использованию различных технических устройств и глобальной сети Интернет с начальной школы.

Это очень актуальный вопрос, который относится не только к формированию умений, но и к безопасности современного школьника. Уже с начальной школы, несмотря на различные запреты, школьники заводят аккаунты в различных социальных сетях, обходят систему безопасности, игнорируют возрастные ограничения пользования социальной сетью. Чаще всего родители не знают или не могут объяснить детям правила пользования социальными сетями и сетью Интернет в целом. Мало того, что дети используют глобальную сеть Интернет только в развлекательных целях, в современное время участились случаи интернет-мошенничества и других преступлений, которые связаны с использованием сетей Интернет.

В начальной школе необходимо вводить уроки по безопасности работы при интернет-соединениях и правилах поведения при использовании социальными сетями. Главной задачей в начальной школе является обучение школьников правильному поиску информации в Интернете, обучение пользованию различными программами, которые необходимы как в школе, так и в дальнейшей жизни. Уже в начальной школе дети проводят различные исследования и пишут проекты, но работа с программой создания презентаций происходит согласно федеральному базисному учебному плану только с 8-го класса. Возникает вопрос: кто же учит детей создавать эти презентации, или кто их создает за них. Как показывает практика, этот вопрос полностью падает на плечи родителей, которые так же, как и учителя, не всегда сами умеют использовать данные программы.

2. Мотивирование молодых учителей идти работать в школу.

Данный вопрос уже давно актуален и, к сожалению, не перестает терять свою значимость. Государственными структурами предпринимались различные меры мотивации молодых учителей для привлечения их к работе в школе, но, как показала практика, они не все были эффективны. Чтобы решить данную проблему, необходимо ответить на 2 вопроса:

- Почему молодые специалисты не идут работать в школу?

- Почему молодые специалисты, пришедшие работать в школу, быстро увольняются?

Часто молодые люди не идут работать в школу после окончания вуза, потому что, проходя практику, они узнают о количестве бумажной работы, отчетов, журналов, которое перекрывает желание работать с детьми. Сейчас учитель больше времени тратит не на подготовку и проведение урока, а на заполнение журналов и отчетов. Еще один стрессовый фактор – это родители. Все чаще встречаются ситуации, когда учитель бежит из школы не от детей и даже не от бумажной волокиты, а от родителей. В современном мире защищены законом оказались все участники образования, кроме учи-

теля. На него давят родители, на него давит администрация. Учитель же должен уравнивать и тех и других, что часто оказывает влияние на здоровье педагога. Это еще один фактор против работы в школе. Нервное напряжение, эмоциональное выгорание часто становятся причиной ухода из школы. Не каждая семья готова к тому, что один из ее членов – учитель. Часто на этой основе возникают конфликты, и человеку приходится выбирать: работа в школе или семья.

Еще одним фактором, отпугивающим молодых людей, является факт отсутствия необходимого программного обеспечения. Другими словами, когда есть техника, а программ к ней нет. Как следствие, эта техника стоит и пылится в углу. А педагогу приходится придумывать и заменять современные технологии на уже устаревшие методы и формы.

3. Улучшение материально-технической базы школ.

Данный вопрос тоже не является новым. Можно сказать, что он решается, но не в том объеме, который бы соответствовал запросу общества. Городские школы (особенно это касается краевых и областных центров), как правило, уже неплохо оборудованы. Но что делать школам, расположенным в селах и деревнях? На данном этапе многие школы решают этот вопрос за счет введения платных услуг. Но как показывает практика, люди, живущие в городах, более склонны посещать различные платные

кружки и факультативы. Сельские же школы не могут похвастать возможностью приобрести современное оборудование.

4. Обеспечение школ грамотными системными администраторами.

Вопрос обеспечения школы грамотными системными администраторами решить не так просто. Тут необходимо учесть несколько факторов. Хороший системный администратор получает столько, сколько школа просто не в силах ему предложить. И если человек действительно знает свое дело, то ему довольно легко найти высокооплачиваемую работу. Даже если школе повезло, и она нашла себе грамотного системного администратора, то встает вопрос постоянного повышения его квалификации. Научно-технический прогресс не стоит на месте, и специалисту, связанному с техникой, необходимо постоянно проходить курсы по новым технологиям, по работе с новым оборудованием или программным обеспечением. Такие курсы, как правило, не являются бесплатными.

Таким образом, информатизации образования в современное время отводится очень важная роль, так как именно этот процесс является «двигателем» будущего, только от него зависит качество образования, его технический потенциал. Успех данного процесса будет напрямую зависеть от высококлассных специалистов, которые способны решить возникающие проблемы информационного мира и поднять его на новый, более высокий, уровень.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зверева Ю.С. Информатизация образования [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – № 6.3. – С. 23–26. – URL: <https://moluch.ru/archive/110/27234>
2. Коломейченко А.С. Инновационные образовательные технологии высшей школы // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: матер. Междунар. науч.-практ. конф. (31 января 2013 г., г. Тамбов). – Тамбов, 2013. – С. 86–87.
3. Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования [Электронный ресурс]. – URL <http://window.edu.ru/resource/309/39309/files/bup.pdf>
4. Федотова Е.Л. Информационные технологии в науке и образовании [Электронный ресурс] // Studref – Студенческие реферативные статьи и материалы. – URL: https://studref.com/434156/pedagogika/informatizatsiya_obrazovaniya

УДК 371.212.3

Костарева Т.В., Куляпин А.С.
Техническая одаренность учащихся

В статье рассматриваются различные подходы к понятию «техническая одаренность», ее составляющих; обозначены проблемы выявления и развития технической одаренности у учащихся. Представлена практика индивидуализации образования и тьюторства.

Ключевые слова: *техническая одаренность, технический интеллект, техническая креативность, «техно-звездочки», практика индивидуализации образования и тьюторства.*

Модель инновационного развития экономики Российской Федерации, заложенная в Концепции социально-экономического развития РФ до 2020 года [2], и долгосрочный прогноз научно-технического развития Российской Федерации до 2025 года подразумевают формирование высококвалифицированных производственных и научных кадров, способных эффективно работать в современных условиях экономики.

Современным поколениям школьников и молодежи предстоит не только пользоваться, но и непрерывно участвовать в разработке наукоемких технологий. В связи с этим в образовании ставятся новые задачи: привлечение молодежи со школьной скамьи к овладению технологиями роботостроения и использования роботизированных устройств, овладению проектной деятельностью; привлечение молодежи в техническую сферу профессиональной деятельности и повышение престижа научно-технических профессий. Иными словами, требуется подготовка соответствующего современным требованиям профессионала в научно-технической сфере. Именно дети и молодежь, способные нестандартно решать проблемы, могут образовать потенциал страны, который позволит ей качественно развиваться в экономической и социальной сфере.

На основании обозначенных образовательных задач и запросов общества встает вопрос о необходимости подготовки соответствующего современным требованиям профессионала. Качество подготовки такого специалиста в области техники в значительной степени связано с эффективностью профессионального специального отбора и учета в процессе обучения индивидуаль-

но-психологических качеств, обуславливающих успешность взаимодействия человека и техники, т.е. технической одаренности.

Значительный вклад в исследование технической одаренности, технического интеллекта и его структуры внесли Дж. Беннет, А. Бине, В.П. Захаров, М.Г. Давлетшин, Т.В. Кудрявцев, Н.Д. Левитов, Ч. Спирмен, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, П.М. Якобсон. Понятие «техническая одаренность» рассматривается разными учеными. Так, исследования Т.М. Хрусталевой [6] и Ю.А. Шевченко [7] посвящены разработке и описанию гипотетической модели технической одаренности, которая композиционно и содержательно перекликается с моделью общей одаренности Дж. Рензулли [4]. Графически она представляет собой пересечение четырех окружностей, каждая из которых связана со вкладом в феноменологию технической одаренности таких явлений, как: технический интеллект, техническая креативность, деятельностные компоненты технических способностей и специфическая мотивация личности. Сущностное содержание понятия «технический интеллект» рассматривается различными учеными в разных плоскостях.

Исследования М.А. Холодной позволяют нам перейти от понимания интеллекта как совокупности познавательных процессов и других когнитивных феноменов к метапсихологическому интегральному представлению об интеллекте. Вслед за М.А. Холодной [5], *технический интеллект* представляется нам формой организации индивидуального ментального опыта в виде специфических ментальных структур, связанных с получением технической информации, управлением процесса ее перера-

ботки, специфическими формами и диапазоном отражения. На наш взгляд, *характеристиками технического интеллекта* являются: техническая понятливость, техническая креативность, понимание механико-технических соотношений, особенности отражения физических феноменов и пространственных явлений, а также понимание пространственных взаимодействий. Одной из перечисленных характеристик нами выделяется *техническая креативность*, так как в различные модели технических способностей входят: конструкторская фантазия, творческий подход к решению конструкторских задач, нестандартность технического мышления, что и составляет сущность креативности.

Также мы разделяем взгляды В.А. Моляко, которые связаны с изучением понятия «техническая одаренность». В статье «Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности» автор утверждает: «Техническая одаренность представляет собой сложное психическое образование, неотделимо связанное с общей одаренностью субъекта — основные творческие, умственные, эмоционально-волевые компоненты одаренности будут, так сказать, общими» [3, 8]. Следовательно, мы можем говорить о своего рода надстройке (или достройке) специальной (технической) одаренности к одаренности общей. Мы согласны с автором статьи в том, что техническая одаренность характеризуется ярко выраженными умениями быстрого продуцирования технических образов, их комбинирования, установления аналогий между ними, пространственным оперированием ими, чувством их адекватности данным условиям по структурным, функциональным, технологическим, эргономическим, эксплуатационным и другим признакам.

Следовательно, техническая одаренность является координатором, регулятором, стимулятором творческой деятельности личности, способствует нахождению таких решений, которые дают возможность человеку лучше приспособляться к миру, окружению, другим людям и к самому себе.

Одаренность – это своего рода мера генетически и опытно predetermined возможностей человека адаптироваться к жизни [1; 3; 4; 5]. Техническую одаренность характеризуют такие основные способности:

- способность оценивать, выделять и проектировать структурно-функциональные технические системы (начиная с простейших);

- способность комбинировать пространственные зрительные образы технических деталей и устройств на основании аналогий и контрастов;

- способность логически обрабатывать технические продукты фантазии и воображения, приспособлявая новое техническое устройство к предусмотренным условиям задания параметрам.

При работе с учащимися, склонными к техническому творчеству, следует учитывать: технический склад ума; развитое пространственное мышление и воображение; высокий уровень распределения, концентрации и переключения внимания; пластичность мышления, хороший глазомер. Можно предположить, если у ребенка вышеуказанные способности проявлены, то мы можем говорить о потенциальной *возможности развития технической одаренности*, но при организации соответствующей развивающей деятельности.

В современном образовании уже есть практики работы с технически одаренными детьми. В МАОУ «СОШ № 135 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология» реализуется проект «Образовательный технопарк» – это дальнейший путь развития предмета и образовательной области «Технология» в школьном образовании.

Главная цель проекта – создание системы технологического обучения школьников через индивидуальные образовательные траектории в «Образовательном технопарке», направленные на промышленный сектор экономики г. Перми. Для этого необходимо сформировать у школьника способности к осуществлению более качественного выбора собственной индивидуальной образовательной траектории через полидеятельностный принцип организации «Обра-

зовательного технопарка», задача которого – включение учащихся всех ступеней образования в реальную позитивную социальную и социокультурную практику выбора будущей профессии.

При разработке проекта создана модель выпускника школы, готового к продуктивной деятельности в промышленном и научно-техническом секторах экономики.

Организационным компонентом модели являются разработанные возрастные зоны «Образовательного технопарка»:

– начальная школа – «Конструирование и фантазирование»;

– основная школа – «Погружение в профессию, основание для выбора»;

– старшая школа – «Кузнец своего счастья» (построение индивидуальной образовательной программы через профессиональные пробы и профессиональные практики).

Одним из первых шагов по обновлению технологического образования стала разработка программ как для урочной, так и для внеурочной деятельности. Учебный процесс в «Образовательном технопарке» нацелен на профессиональное самоопределение учащегося через практико-ориентированные курсы, предпрофильную и профильную подготовку, совместную деятельность педагога и ученика в учебно-творческих мастерских, в предлагаемых профессиональных пробах и практиках. Деятельность школьника в «Образовательном технопарке» основана на научном подходе в исследовательской учебной деятельности, для которой создаются лаборатории за счет вариативной части учебного плана. Результаты такой внеурочной деятельности демонстрируются на соревнованиях, конкурсах, олимпиадах, фестивалях.

Особо ценны достижения учащихся, увлеченно занимающихся робототехникой.

В феврале 2012 года в г. Перми сотрудниками школы № 135 был организован первый городской открытый конкурс по робототехнике. В нем приняли участие представители только трех образовательных учреждений. На краевой олимпиаде по технологии (2012 г.) школа № 135 представила проектную работу с использованием робототехники. На выставке «Образование и карьер

ера» (2012 г.) прошел открытый краевой турнир по робототехнике, в котором участвовало 2 команды школы. Команды школы № 135 заняли первое место в первом региональном робототехническом фестивале (2012 г.), представляли Пермский край в г. Москве (2012 г.), где завоевали приз зрительских симпатий. Делегация школы № 135 приняла участие во Всероссийском робототехническом фестивале «Робофест – 2013», представив 3 команды. Команда «Алмаз» заняла 2-е место в категории «Фристайл» с проектом «Обрабатывающий центр».

В ноябре 2013 года команда школы стала призером конкурса «Юные Кулибины Пермского края» с проектом «Робот-аэрограф». В 2014 году 9 команд школы стали призерами и победителями регионального фестиваля «Робофест – 2014», а в феврале 2014 года на Всероссийском робототехническом фестивале «Робофест – 2014» заняли 3-е место в категории «Фристайл» и 1-е место на Всероссийской конференции «Роботобум», которая проходила в рамках фестиваля. В 2014 году команды школы стали победителями и призерами городских и краевых конкурсов «Уникальный робот г. Перми», «WRO – 2014», конкурса в рамках выставки «Умный ребенок», «Роболето – 2014, 2015», конкурса, проходившего в рамках краевой конференции «Образовательная робототехника: техноинтеллект – 2014». В 2013, 2014 и 2015 годах школа становилась абсолютным победителем в командном зачете краевых олимпиад по робототехнике. В 2015 году делегация школы едет на МАКС Международный аэрокосмический салон и встречается с президентом страны В.В. Путиным. В 2015 и 2016 годах ученик школы Иван Петров становится победителем не только соревнований ИКАР (инженерные кадры России) и ШУСТРИК (школьники, умеющие строить инновационные конструкции), но и российской олимпиады по технологии в г. Санкт-Петербурге, участником президентского форума в г. Ярославле «Интеллектуальное будущее России» и получает учрежденный в 2015 году знак отличия «Доблесть Пермского края». В мае 2016 года на фестивале ПГНИУ «Интеллектуальные роботы» учащиеся школы заняли весь пьедестал почета – 1, 2, и 3-е места.

Каждый школьник, обучающийся по профильным направлениям Технопарка, проходит практику на современном производстве и получает возможность трудоустройства по выбранной специальности. В результате выпускник обладает высокой степенью самоопределения и мотивации для поступления в средние профессиональные и высшие учебные заведения технической направленности, так как ему реально обеспечена возможность выбора профиля обучения и индивидуальной траектории освоения образовательной программы. Вместе с тем найдены «точки роста» для учащихся в использовании образовательной робототехники, а именно: написание эссе на тему «Удобный российский робототехнический конструктор для изучения информатики, физики, технологии в школе»; сбор с помощью доступных материалов и конструкторов моделей робототехнических установок для изучения информатики, физики, технологии в школе.

Исходя из вышесказанного, можно обозначить *проблему* выявления технически одаренных детей в образовательном учреждении. Необходимо описать систему выявления и мотивации «техно-звездочек» начальной, основной и старшей школы, определить, что именно позволяет каждому ребенку стать одаренным, что препятствует развитию одаренности.

Тема исследования – «Тьюторское сопровождение технически одаренных детей в образовательной робототехнике». *Целью исследования* является разработка системы тьюторского сопровождения педагогами технически одаренных детей в образовательной робототехнике в общеобразовательном учреждении.

Значимость исследования состоит в том, что будут:

– подобраны методики определения такого качества учащихся, как «техническая одаренность»;

– созданы условия для развития технически одаренных детей в общеобразовательной организации;

– выстроена и реализована система тьюторского сопровождения «техно-звездочек».

Для реализации проекта в период 2015–2017 годов в МАОУ «СОШ № 135 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология» г. Перми¹ разработана и реализуется практика индивидуализации образования и тьюторства «Тьюторское сопровождение в системе работы «Школьного технопарка» с учащимися, склонными к техническому творчеству».

Организуемая система тьюторского сопровождения школьников, склонных к техническому творчеству (на основе реализации практики индивидуализации и тьюторства), основывается на теоретических исследованиях В.А. Моляко, Т.М. Хрустальной и Ю.А. Шевченко, Т.М. Ковалёвой, Т.М. Митрошиной.

Целевыми группами системы тьюторского сопровождения учащихся, склонных к техническому творчеству, в образовательной организации являются:

– организаторы системы сопровождения. С учащимися школы с 5-го по 11-й класс, определившимися в своем желании развиваться в направлении инженерно-технического творчества, работает 12 тьюторов, у каждого из которых 5–7 тьюторантов. Вместе с ними работают учителя физики, математики, информатики высшей квалификационной категории;

– субъекты системы сопровождения – тьюторанты. Это учащиеся 5–11-х классов, определившиеся в своем желании развиваться в направлении инженерно-технического творчества и имеющие возможность выбора индивидуального образовательного маршрута.

Педагогический коллектив регулирует два процесса: самоопределения учащихся и выявления их склонностей и потенциальных возможностей. Поэтому целью системы сопровождения учащихся, склонных к тех-

¹ Школа № 135 – победитель конкурса ПНПО «Образование». Входит в состав Университетских округов ПГППУ и ПГНИУ в качестве Центра инновационного опыта. Является членом сети инновационных школ Уральского отделения РАО (Екатеринбург, 2010 г.), имеет сертификат Уральского отделения РАН, является членом сети инновационных школ по теме «Модель сопровождения профессионального самоопределения на труд в индустриальном производстве».

ническому творчеству, является реализация тьюторского сопровождения учащихся, склонных к техническому творчеству. Предполагаемыми и планируемыми результатами реализации сопровождения является увеличение количества учащихся, занявших призовые места в конкурсах и олимпиадах технической направленности; повышение мотивации учащихся к выбору инженерно-технических специальностей; внедрение новых цифровых методов обучения; способность самостоятельно заполнять и конструировать инженерный дневник; профессиональный рост педагогов; расширение образовательной сети.

Организация системы тьюторского сопровождения по развитию технического потенциала обучающихся в общеобразовательном учреждении предполагает несколько этапов.

Предварительный этап деятельности – совместная работа тьютора и тьюторантов, которая носит кратковременный характер. Этот этап деятельности решает основные организационные задачи: 1) формирование группы обучающихся 5–11-х классов, определившихся в своем желании развиваться в направлении инженерно-технического творчества; 2) знакомство тьюторов и тьюторантов.

На этом этапе тьюторанты определяют в своем желании развиваться в направлении инженерно-технического творчества, так как при переходе на новую ступень обучения они имеют возможность выбора индивидуального образовательного маршрута. Информацию о «Школьном технопарке» учащиеся получают из различных источников (сайт школы, классный руководитель, старшие товарищи), приходят в «технопарк» с запросом и из предложенного списка могут выбрать себе тьютора. Этап завершен, если тьюторант выбрал тьютора и определил время первого тьюториала. На этом этапе психолог определяет склонности у учащегося к инженерно-техническому творчеству с использованием методик: тест креативного мышления, тест оценки логического мышления.

Диагностический этап предполагает непосредственную деятельность тьюторов с учащимися и направлен на решение сле-

дующих задач: 1) посредством индивидуальных и групповых встреч педагогов и обучающихся выявление индивидуальных мотивов и потребностей обучающихся; 2) в рамках муниципальной модели основной ступени образования осуществление обучающимися индивидуального выбора краткосрочных курсов (КСК): робототехника, информатика, физика в опытах, теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) и определения уровня усвоения выбранных курсов (базовый или углубленный уровень).

Каждый учащийся совместно с тьютором формирует собственный индивидуальный образовательный маршрут. Формирование индивидуального маршрута заключается в выборе целей, форм и содержания личной и групповой образовательной деятельности в четырех модулях программы:

1. Образовательный модуль (включен в учебный план).

2. Модуль самоорганизации (включен во внеурочную деятельность).

3. Проектно-деятельностный модуль (включен в учебный план).

4. Рефлексивно-аналитический модуль (включен во внеурочную деятельность).

Тьюторское сопровождение обучающихся на данном этапе заключается в создании условий для проявления их образовательного запроса, самостоятельного выбора, фиксации собственных мыслей, эмоционального состояния, последовательных действий в «Инженерном дневнике», который является организационной формой индивидуализации. Он представляет собой совокупность записей, которые делаются в процессе выполнения проекта с поэтапной фиксацией своих действий с целью последующей рефлексии полученных результатов с тьютором. Этап завершен, если тьюторантами с помощью карты образовательной среды составлен индивидуальный образовательный маршрут с фиксацией в «Инженерном дневнике».

В процессе проектировочного этапа тьютор и тьюторанты проектируют свою деятельность по направлениям: предметно-культурное – работа обучающихся с информационными источниками по теме «Робототехника в жизни человека», знакомство с техническими изобретениями в области

образовательной робототехники; социальное – определение необходимости модернизации предметов окружающей среды, проектирование обучающимися собственного замысла по усовершенствованию вещей; антропологическое – определение ресурсов (выбор значимых конкурсов технической направленности и других мероприятий, необходимых для собственного развития технического творчества), определение ресурсов для реализации проекта; картирование образовательной среды, фиксация свои наработок в «Инженерном дневнике». Этап завершен, если у тьюторантов составлена дорожная карта соревнований.

Реализационный этап – этап развития технических способностей обучающихся включает следующие действия: 1) непосредственное создание проекта; 2) ведение систематических записей в «Инженерном дневнике», необходимая поддержка и сопровождение педагогами деятельности обучающегося по его индивидуальному запросу; 3) видеофиксация процесса создания технических проектов с целью обращения при необходимости к анализу какого-либо этапа сборки, технического решения (совместный анализ и обсуждение видеоматериала обучающимся и педагогом или другим экспертом); а также возможности последующей демонстрации изобретения (так как работа демонтируется после ее завершения и защиты); 4) представление и защита результатов проекта на различных технических конкурсах.

В ходе этого этапа учащиеся развивают свои технические способности посредством участия в конкурсах.

Тьюторанты создают проект; фиксируют его в «Инженерном дневнике», со стороны тьютора осуществляется необходимая поддержка и сопровождение деятельности обучающегося по его индивидуальному запросу. В процессе работы и по ее окончании тьютор и тьюторант совместно анализируют и обсуждают видеоматериал. Видеофиксация создания проекта дает возможность также организовать последующую демонстрацию изобретения. Основной задачей данного этапа является представление и защита результатов проекта на различных технических конкурсах. Роль родителей –

содействие в организации участия детей в конкурсах.

На этом этапе возможна как индивидуальная, так и групповая работа учащихся. В случае групповой работы осуществляется тьюторское сопровождение самостоятельных детских команд. У тьюторантов появляется возможность самостоятельного пробного действия, группы организуются и работают самостоятельно. Позиция тьютора проявляется как позиция вспомогательная: он помогает самоорганизации ребят и в дальнейшем реагирует на их дефициты (оказывает помощь в распределении ролей, в коммуникации в целом и др.). При сопровождении команды на первый план выходит наблюдение и выделение проблемных точек (дети учатся взаимодействовать, слушать друг друга, отстаивать свою точку зрения). У детей могут возникнуть функциональные дефициты: деление на «позиции» в команде, на тех, кто работает («мозги») и тех, кто помогает/мешает/ничего не делает. Первая задача тьютора – введение разных позиций, так как ребята очень часто их не различают и ими не владеют; освоение трех позиций: «генератора идей», «критика» и «сборщика»; *позиция сборщика*: если в работе не было движения, изменения версии, то и собирать будет нечего; *позиция критика*: опыт продуктивной критики, которая может их продвинуть, помочь сделать их работу лучше.

Вторая задача тьютора – организовать самоопределение участников: какая позиция наиболее адекватна для меня и моих задач. Если позиции детьми в какой-то мере освоены, можно организовывать самоопределение и собственно функционализацию с последующей рефлексией. Если позиции дети занимают «стихийно», отдельный процесс самоопределения не организуется.

Этап завершен, если 100 % учащихся приняли участие в конкурсах разного уровня.

Аналитический этап заключается в организации и сопровождении рефлексивной работы. На данном этапе проводятся: 1) тьюторские консультации, позволяющие обучающимся подвести итоги реализации индивидуальной образовательной программы, обучающимся и педагогам выявить воз-

никшие трудности, спроектировать деятельность на период летних каникул и обозначить прогнозы на новый учебный год; 2) итоговая психолого-педагогическая диагностика обучающихся робототехнического класса по выявлению динамики развития технических способностей, размещение результатов в портфолио и фиксация в «Инженерном дневнике».

Рефлексия содержит ответы на следующие вопросы: удалось ли разделить функции в командной работе? Было ли это эффективно? Сработали ли как команда? Какие цели ставили? Какую задачу решали? Что делали для этого? Что получилось? Что не получилось? Что в будущем можно сделать по-другому? Какое место наша работа занимает в общем содержательном пространстве? Какие шаги планируем делать дальше и для чего? Восстанавливая свои действия (предлагал идеи / спорил, уточнял версии / задавал вопросы / записывал), ребенок сможет увидеть за этим позицию, которую он занимал.

В случае индивидуальной работы задавались вопросы другого порядка: назови сильные и слабые стороны проекта. Все ли задуманное получилось? Что хотелось бы исправить?

Помощь тьютора на этапе рефлексии – важная часть сопровождения, так как самим ребятам часто бывает очень сложно удерживать логику работы и восстанавливать задания / лекции / собственную работу / выступления на общем собрании. Иногда содержательная рефлексия подменяется эмоциональной: понравилось / не понравилось, хорошо выступили / плохо выступили. Правильно выстроенная содержательная рефлексия деятельности учащихся позволяет выстраивать дальнейшие ходы команды.

При организации рефлексивной деятельности с учащимися следует выделить дополнительные действия тьютора, направленные:

- на оценивание результатов других команд и своих собственных;
- деление на микрогруппы (в ходе рефлексии);
- схематизацию как средства организации коммуникации;

– развитие умения мыслить и объяснять схемами.

Тьютор может оказаться в роли навигатора, если предполагается работа со сложным материалом (вопросы, помогающие составить тьюторантам план действий: Если я чего-то не понимаю, что я буду делать? Может быть, это только я не понимаю, а мои товарищи смогут объяснить?).

Также на этом этапе необходима итоговая психолого-педагогическая диагностика обучающихся робототехнического класса по выявлению динамики развития технических способностей. Она выполняется тем же инструментарием, что и на начальном этапе. После реализации программы тьюторского сопровождения проводится повторная диагностика. Результаты двух диагностик (стартовой и итоговой) анализируются, сравниваются, обобщаются.

Результативность системы тьюторского сопровождения учащихся, склонных к техническому творчеству, в условиях образовательной организации следует определять через комплекс диагностических процедур по определенным методикам, позволяющим выявить уровень развития внимания, памяти, логического мышления, креативного мышления, внутренней мотивации.

Кроме этого, выявлены «технозвездочки», у которых ранее не было обнаружено признаков технических способностей. Однако после реализации системы тьюторского сопровождения учащиеся приняли участие в соревнованиях и конкурсах технической направленности, у них повысился уровень креативного и логического мышления.

Проведенные диагностики позволили обозначить и обобщить следующие результаты, полученные в ходе реализации практики индивидуализации и тьюторства в системе тьюторского сопровождения учащихся, склонных к техническому творчеству, средствами образовательной робототехники в образовательной организации:

- участие в конкурсах и олимпиадах технической направленности – 100 %;
- увеличение количества учащихся, занявших призовые места на конкурсах и олимпиадах технической направленности разного уровня – на 30 %;

– повышение мотивации учащихся к выбору инженерно-технических специальностей – до 95 %;

– внедрение новых цифровых методов обучения – работа с электронным портфолио – 100 % учащихся;

– способность самостоятельно заполнять и конструировать «Инженерный дневник» – 100 % учащихся;

– профессиональный рост педагогов – увеличение количества тьюторов до 40 % от общего количества педагогического состава коллектива;

– расширение сетевого взаимодействия с предприятиями-партнерами на 30 %.

Представленная система тьюторского сопровождения учащихся, склонных к техническому творчеству, средствами образовательной робототехники в образовательной организации, практическое применение практики индивидуализации и тьюторства в конкретной школе, полученные результаты диагностик позволили нам сделать следующие выводы:

1. Залогом успешного обучения техническому творчеству является раннее выявление технически одаренных детей, эффективная система образования, нацеленная на развитие их способностей.

2. Работа с технически одаренными детьми должна быть выстроена в чет-

кую систему: на протяжении всего периода обучения организовано психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей. В соответствии с индивидуальными особенностями детей, их возможностями и способностями должны быть определены виды деятельности, формы и методы обучения и, как следствие, созданы условия, необходимые для достижения высоких результатов.

3. Образовательная робототехника является одним из средств выявления и развития детей, склонных к техническому творчеству. Она позволяет как развить мотивационно-творческие, интеллектуально-логические, интеллектуально-эвристические, мировоззренческие, коммуникативные, регулятивные качества личности детей в творческой деятельности, а также мотивационно-творческие способности личности, так и предоставить обучающемуся возможность перейти на новый уровень – уровень самостоятельного построения учебного процесса.

4. Реализация представленной системы тьюторского сопровождения позволяет создать условия для развития интеллектуально-творческих, проектно-конструкторских и научно-технических интересов и способностей учащихся, содействовать допрофессиональной ориентации учащихся на получение технического и инженерного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Игнатьева О.В., Лысенко О.В., Черникова И.Ю. Тьюторское сопровождение как фактор социализации одаренных детей / ФГБОУ ВПО «ПНИПУ». – Пермь, 2015.

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ; Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 08.08.2009) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (вместе с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»).

3. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. – 1994. – Апрель.

4. Рензулли Дж., Рис С.М. Модель обогащенного школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей // Современные концепции одаренности и творчества / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Междунар. пед. академия, 1997. — С. 214—226.

5. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М., 1997.

6. Хрусталева Т.М. Педагогическая одаренность школьников: теоретические основания и эмпирическое исследование // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 1(8).

7. Шевченко Ю.А. Психологическая модель технической одаренности как основа профессионального отбора и обучения [Электронный ресурс] // Профессиональные кадры в России XXI века: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы III Всерос. конф. (21—22 ноября 2011 г., г. Москва). — URL: <http://edu.rosuprava.ru/tezis.shtml>

УДК 159.922.74

Лазарева С.А., Марчук Т.Л.

Stem-технология как средство формирования инженерного мышления школьников

Статья посвящена рассмотрению вопроса о формировании инженерного мышления школьников на уровне общего образования через использование STEM-технологии, раскрывается ее сущность и преимущества. Основной акцент сделан на использовании STEM-технологии во внеурочной деятельности, а именно при проведении учебных практик по конструированию. Даются рекомендации к составлению программы учебной практики, направленной на формирование у обучающихся инженерных навыков. Рассмотрено использование STEM-технологии на примере учебной практики «Конструирование транспортного средства для грузоперевозок по воде».

Ключевые слова: инженерное мышление, STEM-технология, навыки и умения, учебная практика, метапредметные образовательные результаты.

В XXI веке лидерами мирового развития выступают те страны, которые способны создавать инновационные технологии и на их основе формировать собственную мощную научную, промышленную и экономическую базу. Качество инженерной подготовки становится одним из главных условий конкурентоспособности государства и, что принципиально важно, фундаментом для его экономической и технологической независимости.

В 2014 году в послании к Федеральному собранию Президент РФ В.В. Путин указал на то, что инженерное образование в РФ нужно вывести на мировой уровень [3]. В связи с этим важным направлением развития образования становится формирование инженерного мышления и инженерной культуры на всех уровнях общего образования.

В связи с требованиями времени в МАОУ «Полазненская СОШ № 1» была разработана программа развития образовательной организации на 2017–2022 годы «Школа инженерной культуры» (далее – ШИК). Коллектив работает над развитием компетенций, которые заложены в образ выпускника ШИК. В число этих компетенций входят навыки проектной и исследовательской деятельности, моделирования различных объектов и процессов, владение основными способами конструирования, компетенции в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ-компетенции), коммуникативные навыки.

Одной из педагогических технологий, способной решить данную задачу, на нашем мнению, является STEM-технология.

Термин STEM впервые появился в школьной программе американского образования [1]. Он был введен для того, чтобы усиленно развивать и усиливать компетенции обучающихся в научно-техническом направлении.

Расшифровывая каждую букву аббревиатуры STEM, получаем:

- Science (наука),
- Technology (технологии),
- Engineering (инженерия),
- Math (математика).

При использовании STEM-технологии мы имеем возможность осуществлять комплексный междисциплинарный подход с проектным обучением, сочетающим в себе естественные науки с технологиями, инженерией и математикой. Как и в жизни, все предметы интегрированы и взаимосвязаны в единое целое, что позволяет сформировать у учащихся целостное мировосприятие.

Согласно положениям STEM-технологии, ребенку должно быть интересно учиться, знание должно быть применимо на практике и непосредственно связано с практикой, само обучение должно быть занимательным по форме, увлекающим ребенка, и приносить реальные плоды в будущем, прежде всего в профессии [4]. Именно практика соединяет разрозненные естественнонаучные знания в единое целое.

Для приобретения учащимися научных и инженерных навыков у них следует формировать следующие умения:

- 1) задавать вопросы (наука);
- 2) ставить практические задачи (инжиниринг);
- 3) создавать и/или использовать модели;
- 4) планировать и проводить исследования;
- 5) анализировать и интерпретировать данные;
- 6) использовать математический аппарат и производить вычисления;
- 7) строить объяснения (науки) и проектировать решения (инжиниринг);
- 8) строить аргументы на основе имеющихся фактов;
- 9) получать, оценивать и правильно передавать информацию.

STEM-технология в образовательном процессе используется и на уроках, и во внеурочной деятельности. В нашей школе использование этой технологии пока практикуется лишь во внеурочной деятельности, а именно при проведении образовательных практик по конструированию. Цель включения инженерных навыков и основных инженерных идей в образовательные практики состоит в том, чтобы научить учеников думать как инженеры, применять свои знания для решения практических задач.

Программа образовательной практики составляется таким образом, чтобы деятельность учащихся включала:

- элементы инжиниринга (например: конструирование модели какого-либо технического сооружения или механизма: моста, гидравлического подъемника, гидравлического манипулятора, водоподъемного механизма и т.п.). При этом ученики должны уметь задать вопросы, необходимые для постановки задач, требующих решения, и выявлять идеи, которые приводят к нахождению условий и особенностей для их решения;
- решение практической задачи с использованием конструкции (например: конструкция моста должна выдержать как можно больший груз; модель водоподъемного механизма должна зачерпнуть воду и поднять ее на определенную высоту; модель катамарана должна быть устойчива на воде и т.д.);

– проведение исследования по решению практической задачи (например: как расположить груз, чтобы мост выдержал наибольший вес; определить зависимость скорости движения модели машинки на реактивном двигателе от объема выпускаемого воздуха и т.д.);

– оперирование физическими и математическими формулами и терминами, связанными с данной конструкцией (например: формула средней скорости движения; формула объема шара; формула силы и др.);

– математические расчеты, позволяющие подтвердить или опровергнуть результаты исследования.

Рассмотрим использование STEM-технологии при проведении практики по конструированию транспортного средства для грузоперевозок по воде [2; 5].

Учебная практика «Конструирование средства транспортировки грузов по воде» является составной частью учебных практик Школы инженерной культуры, объединенных в метапредметный день «Моделирование и конструирование».

Цель практики: развитие у обучающихся навыков конструирования с применением STEM-технологии.

Задачи:

- познакомить обучающихся с идеей моделирования плавательных средств и с историей судостроения;
- организовать конструирование собственной модели катамарана по заданным условиям;
- формировать мотивацию развития навыков вычислений в сложившейся жизненной ситуации;
- способствовать развитию способностей обучающихся мыслить критически, работать как в команде, так и самостоятельно;
- содействовать продуктивному и результативному общению.

Организационные условия:

- Возрастная группа: учащиеся 6–7-х классов.
- Сроки проведения: в конце четверти.
- Форма проведения: интенсив.
- Форма организации: внеурочная деятельность.
- Продолжительность: 4 часа.

Данная практика была предложена обучающимся 6–7-х классов и проводилась в конце четверти в рамках внеурочной деятельности. На занятии обучающиеся в группах по 4–5 человек создавали продукт метапредметной деятельности – модель катамарана.

Всю практику можно поделить на несколько этапов. Во вводной части в течение 30 минут учащиеся знакомятся с историей судостроения, конструирования, в том числе технического, знакомятся с понятием модели судна, ее назначением, элементами модели. На этом этапе занятия очень важно уйти от монолога, так как в диалоге обучающиеся находят ответы на многие вопросы, а учитель может определить объем знаний детей по данной теме.

На втором этапе, длительность которого составляет 2 часа 30 минут, учитель ставит перед учащимися практическую задачу: создать модель плавательного средства, рассчитать площадь паруса, определить возможности грузоподъемности модели. Учащиеся просматривают схемы сборки моделей катамаранов, знакомятся с предложенным дидактическим материалом. Именно на этом этапе происходит применение STEM-технологии. Исходя из предложенных материалов, обучающиеся рассчитывают длину и ширину своей модели катамарана и вы-

числяют площадь паруса по формуле $S \text{ паруса} = L \times C$, где $L = 2,8$ C – коэффициент, принятый Русской парусной школой.

Порядок вычислений возможной грузоподъемности судна:

1. Плотность воды – 1 (в СИ).
2. Объем гондол катамарана – $2 \times 0,5$ (1 л).
3. 1 л может вытеснить 1 кг воды.
4. Полезная нагрузка: $F_{\text{арх}} = 3M$.
5. Вычисление допустимой массы груза:

$$M = \frac{m}{3}, \text{ где } m \text{ – масса вытесненной воды.}$$

Далее в своих группах учащиеся создают схему-чертеж данной модели, затем – готовую модель.

На последнем этапе, который длится 30 минут, проводятся испытания моделей. Проверяется остойчивость судна (стойчивость – это способность судна, выведенного внешним воздействием из положения равновесия, возвращаться в него после прекращения этого воздействия), экспериментальным путем проверяется правильность вычислений возможной грузоподъемности модели катамарана.

Проявление элементов STEM-технологии в содержании образовательной практики «Конструирование транспортного средства для грузоперевозок по воде» можно проследить на схеме.



Проявление элементов STEM-технологии в содержании образовательной практики «Конструирование транспортного средства для грузоперевозок по воде»

На примере этой практики видно, что STEM-технология удачно дополняет школьное образование по предметам естественнонаучного цикла, погружает учеников в понимание самой сути предмета и его применения в практической сфере.

Использование STEM позволяет решать задачу выполнения ФГОС ООО в плане достижения планируемых метапредметных результатов. Так, посредством данной практики, формируются следующие метапредметные образовательные результаты, заложенные в основной образовательной программе нашей школы:

Регулятивные:

- умение определять необходимые действия в соответствии с поставленной задачей и составлять алгоритм их выполнения;
- сверять свои действия с целью и при необходимости исправлять ошибки самостоятельно;
- оценивать продукт своей деятельности по заданным критериям.

Коммуникативные:

- умение работать в группе (общаться, распределять роли);
- умение выражать и отстаивать свое мнение;
- умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность со сверстниками и учителем;
- находить общее решение на основе согласования позиций и общих интересов;
- формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение.

Таким образом, благодаря STEM-технологии обучающиеся могут глубже вникать в логику происходящих явлений, понимать их взаимосвязь, изучать мир системно, а тем самым вырабатывать в себе любознательность, инженерный стиль мышления, умение выходить из критических ситуаций, вырабатывать навык командной работы и осваивать основы менеджмента и самопрезентации, что обеспечивает кардинально новый уровень развития ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Люблинская И.Е. STEM и новые стандарты естественнонаучного образования в США [Электронный ресурс]. – URL: <http://schoolnano.ru>
2. Понятия об остойчивости судна [Электронный ресурс]. – URL: <https://sea-man.org/poperechnaya-ostojchivost-sudna.html>
3. Послание президента Федеральному собранию [Электронный ресурс]. 2014. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/47173> (дата обращения: 03.09.2015).
4. Теплова А.Б. Психолого-педагогические условия реализации программы «STEM-образования для дошкольников и младших школьников» [Электронный ресурс]. – URL: <http://new.groteck.ru>
5. Юные корабли, создание моделей [Электронный ресурс]. – URL: <http://modelik.ru>

УДК 62(07):371.3

Лазарева С.А., Марчук Т.Л., Салахутдинова Т.А., Черепанова Л.А.
Формирование навыков моделирования и конструирования у учащихся начальной и основной школы через систему образовательных практик и краткосрочных курсов

Статья посвящена рассмотрению вопроса о формировании инженерного мышления школьников на уровне общего образования через внеурочную деятельность. Основной акцент сделан на системе работы школы в области формирования навыков конструирования и моделирования в начальной и основной школе. Дано описание замысла образовательных практик «Конструкция водоподъемного механизма», «Конструирование средства транспортировки грузов по воде», «Конструирование машины Голдберга».

Ключевые слова: инженерное мышление, навыки и умения, проектная задача, учебная практика, метапредметные образовательные результаты.

Мы живем в эпоху наукоемких и высоких технологий, требующих более полной реализации способностей личности. Эта тенденция требует от подрастающего поколения приобретения таких навыков, которые способствовали бы эффективной и продуктивной преобразовательной деятельности.

Основные позиции новых образовательных стандартов находят отражение в задачах стратегического развития школы, где особое место отводится практическому содержанию образования, конкретным способам деятельности, применению приобретенных знаний в реальных жизненных условиях, развитию востребованных сегодня таких качеств современного человека, как гибкое мышление, творчество, открытость к переменам, коммуникабельность, умение ориентироваться в нестандартных ситуациях, ориентация на достижение результата [2]. Становление обозначенных характеристик личности современного ученика заложены в программе развития МАОУ «Полазненская СОШ № 1» как Школы инженерной культуры.

Школа инженерной культуры – это целостная система формирования компетенций обучающихся, которая обеспечивает их приобщение к ценностям, составляющим ядро инженерной культуры: владение основами технологической и проектной культуры; навыки моделирования и конструирования; компетенции в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ-компетенции); умения организовывать

сотрудничество и совместную деятельность, формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение, осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации [1].

Техническое моделирование – существенное звено в общей системе политехнического обучения школьников. Значение его состоит в том, что оно расширяет технический кругозор детей, развивает интерес к технике и техническое мышление учащихся.

Конструирование, как известно, наиболее оптимальный путь формирования творческой личности школьника. В основе его лежит задача, способствующая развитию технического мышления учащихся. В процессе конструирования политехнические знания, полученные школьниками, приобретают действенный, осмысленный характер.

Изучая и осваивая конструирование и моделирование, учащиеся знакомятся с элементами графической грамоты, учатся аккуратно и тщательно производить разметку и измерения, так как от этого зависит качество работы, пользуются технологической документацией (чертежом, эскизом, техническим рисунком, технологической картой). При работе над конструированием применяются действия с модельными и символическими средствами. Основные виды конструирования способствуют аналитико-синтетической деятельности, развивают активное пространственное мышление, активизируют умственную деятельность школьника.

Мы понимаем, что однократно организованные мероприятия не приведут к достижению планируемых результатов, поэтому должна быть создана система работы, направленная на формирование навыков моделирования и конструирования.

В качестве ориентировочной основы формирования у обучающихся навыков моделирования и конструирования нами определены следующие принципы: преемственности (это система связей, обеспечивающая взаимодействие основных задач, содержания и методов обучения и воспитания с целью достижения образовательного результата на этапах основного и общего образования); поэтапности (умения моделирования и конструирования разбиваются на микроумения и формируются поэтапно); связи педагогического процесса с жизнью и практикой: необходимость связи теоретических знаний и практического опыта; измеримости результата (создана система оценки сформированности планируемых результатов); деятельности (все образовательные практики организуются в деятельностном режиме с получением продукта деятельности обучающихся); обратной связи (по окончании образовательной практики организуется критериальное оценивание продукта деятельности и навыков сотрудничества).

Реализация обозначенных принципов осуществляется посредством системной работы по формированию навыков моделирования и конструирования и предполагает введение нового материала посредством проблемно-диалогической технологии; обучение на основе интегративной технологии деятельностного подхода, а также включение теоретического, научного материала на стыке наук (физики, математики, биологии, химии) в содержание краткосрочных курсов и образовательных практик.

Работа по формированию навыков моделирования и конструирования в начальной школе ориентирована на получение следующих образовательных результатов: выпускник начальной школы умеет работать с инструментами (ножницы, карандаш, линейка, циркуль, ластик, кисть), со всеми видами бумаги по изготовлению аппликаций, умеет конструировать изделия на плоскости, изготавливать плоские модели техниче-

ских объектов на основе геометрического конструктора из картона; владеет навыками лего-конструирования; конструирования объемных моделей на основе металлического конструктора.

С целью формирования этих умений один раз в четверть в начальной школе проходит День конструирования и моделирования. Основой конструирования и моделирования в начальной школе являются проектные задачи. Тематика для проектных задач выбирается единая для всех параллелей: «Новогодняя круговерть», «Пасхальные традиции», «Пермская земля – водный край».

Для учащихся, проявляющих интерес к конструкторской деятельности и моделированию, предлагаются краткосрочные курсы по выбору: «Оригами», «Мировые геометрические головоломки», «Лего-конструирование», «Художественное конструирование из бумаги», «Работа с информацией. Транспорт». Так, например, курс «Лего-конструирование» знакомит учащихся с названиями деталей лего-конструктора, развивает образное мышление ребенка, произвольную память; умение анализировать объекты; развивает мелкую моторику рук; творческие способности и логическое мышление учащихся; закладывает основы бережного отношения к оборудованию; коммуникативных отношений внутри микрогрупп и коллектива в целом.

Педагогическая целесообразность программы «В мире информации. Транспорт» объясняется тем, что в процессе ее реализации обучающиеся знакомятся с основными видами транспорта, с профессиями, связанными с обслуживанием транспортных средств; овладевают основными способами конструирования и проектной деятельности; учатся преобразовывать объект из чувственной формы в пространственно-графическую модель. Новизна программы состоит в разработке алгоритма по овладению учащимися элементами технологической культуры посредством проектной деятельности.

Оригинальность курса «Мировые геометрические головоломки» обусловлена включением задач и заданий, трудность которых определяется не столько математи-

ческим содержанием, сколько новизной и необычностью математической ситуации, что способствует появлению у учащихся желания отказаться от образца, проявить самостоятельность, а также формированию умений работать в условиях поиска, развитию сообразительности, любознательности. Целью курса является развитие логического мышления, мелкой моторики рук, интеллектуальных способностей, памяти, сообразительности, внимания, усидчивости через конструирование всевозможных фигур из элементов по принципу мозаики.

Программа кружка «Художественное конструирование из бумаги» представляет собой курс, предназначенный для детей, которые желают реализовать свои творческие способности, выполняя творческий проект в процессе конструкторской деятельности. Характерной особенностью процесса конструирования является воссоздание и преобразование пространственных представлений. Этот вид деятельности требует от детей сложной пространственной ориентировки, поскольку ребенку необходимо представлять создаваемую конструкцию в целом, учитывать ее пространственные характеристики, взаиморасположение частей и деталей. Конструирование из бумаги является эффективным средством развития творчества. Программа курса предполагает, что результаты творческой работы учащихся будут представлены не только в бумажном, но и в цифровом варианте в слайд-шоу.

В основной школе навыки моделирования и конструирования получают дальнейшее развитие. Сущность конструкторской подготовки обучающихся основной школы обуславливается структурой человеческой трудовой деятельности. Конструирование представляет сложный комплекс умственных и практических действий. Данный процесс нами условно разделен на 4 ключевых этапа:

- обоснование идеи;
- графоконструкторская подготовка задания;
- технико-конструкторская подготовка задания и практическое осуществление замысла;

– оценка результатов технико-конструкторского решения.

Каждый этап завершается достижением результата: на первом этапе это осмысленная и принятая идея, на втором – графоконструкторская разработка идеи, на третьем – технико-конструкторская обработка и доведение идеи до практического воплощения (кроме того, сама практическая реализация решения), на четвертом – анализ конструкции: ее оценка и доработка [3]. Особенность этапов формирования конструкторских знаний и умений состоит в ориентации на совместную работу педагога и учащегося.

В процессе работы с учащимися основной школы использовались следующие виды конструирования: по образцу (схема, чертеж, план, рисунок.), недостающие части изделия, по модели.

В основной школе учащиеся могут овладеть этими видами конструирования при создании объемных моделей и конструкций (как статичных, так и динамичных) на образовательных практиках, объединенных в День конструирования и моделирования, который проводится так же, как и в начальной школе, один раз в четверть. Во время этого образовательного события учащимся на выбор предлагается достаточно большой спектр практик:

– 5-й класс – «Преобразование текстовой информации на английском языке в объемную модель», «Конструирование чайного домика», «Удивительное пентамино»;

– 6-й класс – «Архитектурное макетирование», «Конструирование движущейся модели автомобиля с использованием принципа реактивного движения», «Конструирование транспортного средства для грузоперевозок по воде», «Конструирование водоподъемного механизма»;

– 7-й класс – «Гидравлический манипулятор», «Гидравлический подъемник», «Конструирование моста» и др.

Учебная практика «Конструирование водоподъемного механизма» рассчитана на учащихся шестых классов, имеющих интерес к этой теме. Количество учеников в группе – 10–12 человек. Практика начинается с вводной беседы о том, что такое мо-

делирование и конструирование. Учащиеся просматривают презентацию об истории создания водоподъемников, о том, как и где использовали воду, о способах ее добычи и хранения, получают информацию о видах колодцев в Древнем мире на примере Египта. Рассматривая фотографии, ребята знакомятся с разновидностями ворота: с изогнутой рукояткой, с четырьмя рукоятками, подвесной блок с противовесом, журавль. Учитель демонстрирует видео о применении шадуфа, архимедова винта, водоподъемного колеса. Ознакомившись с теорией, учащиеся получают задачу – создать «водоподъемный механизм» из предложенных материалов, согласно техническому заданию:

- изготовить детали водоподъемника и скрепить их;
- запустить в действие механизм;
- зачерпнуть воду и поднять на поверхность;
- подготовить защиту конструкции.

Изготавливая модель, ребята учатся планировать и исполнять намеченный план, создавать свои, оригинальные, поделки. Занятия развивают интеллектуальные способности, воображение и мышление. Программа дает развитие не только мелкой и средней моторики рук, но и развитие технического и творческого мышления. Немаловажно и то, что, в процессе занятий в коллективе единомышленников у детей воспитывается уважение к труду и ответственность за собственные действия и поступки.

Программа учебной практики «Конструирование средства транспортировки грузов по воде» предназначена для учащихся 5–6-х классов. В ходе практики учащиеся знакомятся с идеей конструирования средства транспортировки грузов по воде, с историей судостроения, а затем создают свой вариант плавательного средства, используя только то оборудование и материалы, которые предоставляет им учитель. Перед командами учащихся ставятся следующие практические задачи: создать схему-чертеж катамарана с указанием его частей, сложить оригами модели катамарана, собрать объемную модель катамарана из подручных материалов, которая обладает способностью передвигаться по воде и транспорти-

ровать на себе адекватный ее размеру груз. Учащиеся самостоятельно конструируют элементы модели, находят способы их соединения, соотнося с видимыми пропорциями, общей конфигурацией, назначением. Продуктом деятельности каждой команды учащихся должна стать модель катамарана, способная транспортировать грузы по воде. Процедурой оценивания продукта может быть соревнование между командами (соревновательный игровой момент вполне отвечает психолого-возрастным особенностям учащихся 6-х классов).

При проведении данных мероприятий используется групповая форма работы. В группы включаются дети с различными возможностями, что создает условия для наиболее плодотворного обмена информацией и опытом. Контактируя в группе, дети начинают лучше понимать друг друга, давать объективную оценку знаниям, умениям и поступкам друг друга. Организация работы в группах помогает сильным ученикам не только в изучении нового материала, но и в самоконтроле. Деление на группы происходит по желанию учащихся.

Продолжением Дня конструирования и моделирования в основной школе являются краткосрочные курсы для обучающихся, заинтересованных в этой деятельности: «Конструирование машины Голдберга», «Робототехника», «3D-моделирование» и др.

Представим программу курса по выбору «Конструирование машины Голдберга», которая предназначена для учащихся 6–7-х классов. Программа рассчитана на 16 часов. Особенность программы состоит в том, что она составлена из 4 самостоятельных модулей.

Модуль 1 «Знакомство с машиной Голдберга»: учащиеся знакомятся с идеей машины Голдберга, с различными ее вариантами из сети Интернет, а затем создают свой вариант машины, используя только то оборудование и материалы, которые предоставляет им учитель. Перед учащимися ставится следующая практическая задача: по звонку мобильного телефона корм из некоторого сосуда должен попасть в кошачью миску. Учитель демонстрирует видеоролик с вариантом машины, где решается подоб-

ная задача, а затем учащиеся самостоятельно конструируют элементы «машин», находят способы их соединения, соотнося с видимыми пропорциями, общей конфигурацией, назначением. Продуктом деятельности должен стать видеоролик действующей машины.

Модуль 2 «Схема машины Голдберга»: учащиеся знакомятся с тем, как можно изобразить конструкцию машины в виде схемы (обозначения, последовательность составления схемы); работают над составлением схемы машины, представленной на видеоролике; сопоставляют свою схему с эталоном; производят самооценку по заданным критериям. Продуктом деятельности является схема машины.

Модуль 3 «Конструирование по схеме»: учащиеся конструируют машину по заданной учителем схеме; сопоставляют изготовленную машину со схемой; производят

самооценку по заданным критериям. Продуктом деятельности является видео действующей машины.

Модуль 4 «От идеи до продукта»: учащиеся включены в соревнование между группами по созданию собственной машины: оценивается идея конструкции (для чего она нужна), наличие схемы, сложность конструкции (количество различных элементов), работоспособность машины, соответствие конструкции составленной схеме, слаженность работы команды. Продуктом деятельности является видео действующей машины.

Работа в каждом модуле оценивается по заданным критериям, причем оценивается продукт и сотрудничество внутри группы (бригады). Оценка результативности деятельности обучающихся производится после прохождения каждого модуля. Так, например, оценивается модуль 1 (табл. 1, 2).

Таблица 1

Оценка продукта (проводят обучающиеся)

Качество работ	Видеоролик снят. Машина отвечает всем техническим требованиям: - начинает работу по звонку мобильного телефона; - корм из сосуда попал в миску	3 балла
	Видеоролик снят. Машина отвечает только одному требованию. Видеоролик не снят, хотя машина работает и отвечает всем требованиям	2 балла
	Видеоролик снят, но машина не работает или не отвечает заданным требованиям. Видеоролик не снят, машина работает, но отвечает только одному требованию	1 балл

Таблица 2

**Оценка сотрудничества
(проводит учитель через наблюдение за работой бригад)**

Сотрудничество	Активное обсуждение, умение договориться, координация деятельности, помощь друг другу	3 балла
	Координация частичная, остались спорные моменты, есть элементы сотрудничества	2 балла
	Учащиеся пытаются договориться друг с другом, но не могут прийти к общему согласию, не могут работать совместно	1 балл

Преимущество модульного построения программы состоит в том, что всякий модуль может существовать независимо от остальных и может быть использован в ка-

честве учебной практики при проведении Дня конструирования и моделирования.

Немаловажную роль в развитии навыков моделирования и конструирования иг-

рают и школьные образовательные события: «Инженерный батл» (соревнование команд по моделированию и конструированию), метапредметная олимпиада (номинация «Моделирование»), «К – Марафон» (конкурс собственных конструкций) и др. Учащиеся школы ежегодно участвуют в муниципальной метапредметной олимпиаде, а с этого года – и в краевых соревнованиях по конструированию.

Учащиеся в течение года ведут зачетный лист, в котором фиксируются прохождение образовательных практик, курсов по выбору, участие в образовательных событиях по моделированию и конструированию, а также их образовательные результаты: приобретенные навыки моделирования, конструирования и коммуникативные навыки. Обобщенные результаты находятся у классного руководителя (по классу) и у заместителя директора (по школе). Мониторинг этих результатов позволяет оценить развитие навыков у каждого отдельно взятого ученика и эффективность системы формирования у обучающихся навыков моделирования и конструирования, созданной в школе.

Преследуя основную цель – формирование навыков моделирования и конструирования, мы планируем получить и другие метапредметные результаты:

Регулятивные:

– умение определять необходимые действия в соответствии с поставленной задачей и составлять алгоритм их выполнения;

– сверять свои действия с целью и, при необходимости, исправлять ошибки самостоятельно;

– оценивать продукт своей деятельности по заданным критериям.

Коммуникативные:

– умение работать в группе (общаться, распределять роли);

– умение выражать и отстаивать свое мнение;

– умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность со сверстниками и учителем;

– находить общее решение на основе согласования позиций и общих интересов;

– формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение [2].

Таким образом, конструкторско-практическая деятельность в рамках образовательных практик, краткосрочных курсов и образовательных событий не только создает условия для формирования и развития элементов технического мышления и конструкторских навыков, но и способствует актуализации и углублению знаний при их использовании в новых условиях и развитию универсальных учебных действий, заложенных во ФГОС.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Программа развития МАОУ «Полазненская СОШ № 1» «ШКОЛА ИНЖЕНЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ» на 2017–2022 гг. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.polazna-school1.dobryanka-edu.ru>

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден Приказом МОиН РФ от 17 декабря 2010г. № 1897) [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>

3. Элементы моделирования и конструирования на уроках технологии [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.poznayka.ru>

УДК 371.3

Парашина Е.Ю., Якупова Н.В.

Эффективная коммуникация на уроках посредством использования приемов сингапурской методики обучения

В статье рассматривается опыт использования приемов сингапурской методики, позволяющих организовать эффективную коммуникацию на уроках. Данные мониторингов подтверждают повышение уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий в классах, где дети обучаются по сингапурской методике. Также наблюдается прогресс в развитии метапредметных умений всех групп (познавательных и регулятивных) в целом.

Ключевые слова: коммуникация, универсальные учебные действия, метапредметные результаты, сингапурская методика, компетенции, партнер, обучающие структуры.

Современное общество ставит перед нами следующие проблемы: как учить детей мыслить, добывать нужные знания, как развивать у них способность к самостоятельному обучению, как научить взаимодействовать друг с другом, ставить цели, договариваться, распределять роли, удерживать поставленную задачу и достигать желаемых результатов. Одной из острых проблем в учебном процессе является неумение обучающихся взаимодействовать друг с другом, сотрудничать, правильно выстраивать коммуникацию. Перед учителем встает задача поиска таких методов, приемов и средств, которые помогут сформировать данные навыки у школьников. Ведь обучая наших учеников навыкам эффективной коммуникации, работы в команде, мы создаем условия для их успешности в будущем.

На решение проблемы успешности коммуникативной деятельности обучающихся нацелена сингапурская методика обучения. В основе ее лежит технология сотрудничества, кооперативное обучение (система кооперативного обучения Спенсера Кагана), идеи известного русского психолога Льва Выготского, советских педагогов В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, методические приемы педагогов 90-х годов: «Драмогерменевтики» П.М. Ершова и социоигровой методики В.М. Букатова и Е.А. Ершовой, опорные конспекты В. Шаталова, гуманная педагогика Ш. Амонашвили и др. Она позволяет включить в работу на уроке каждого, постоянно меняя роли, научить слушать, слышать, принимать решения, брать ответ-

ственность на себя за группу, за партнеров, помогать другим [2].

Методика представляет собой набор обучающих структур, из которых учитель конструирует урок, соединяя их в любой последовательности. Выбор структур обусловлен этапом урока, целями его этапов. Каждая структура выполняется по четкому алгоритму. Их реализация предполагает иную расстановку парт – по две вместе, где ученики сидят лицом друг к другу в командах по 4 человека. Ключевым является понятие «партнер». У каждого ученика по два партнера – «партнер по лицу» (ученик, сидящий напротив) и «партнер по плечу» (ученик, сидящий рядом). Инструментом управления классом является табличка в центре стола «ManageMat», позволяющая удобно распределять учеников в одной команде [1].

Для освоения и апробации сингапурской методики обучения на практике была создана проектная группа, в которую вошли учителя начальных классов. Мы работали в формате встроенного обучения: самостоятельно изучили теорию по сингапурской методике, выделили приемлемые обучающие структуры, проанализировали возможность их использования для развития всех видов УУД, разработали уроки и организовали их взаимопосещение.

Обратимся к примерам использования обучающих структур сингапурской методики на наших уроках.

Из существующих структур обучения (а их около 250) мы отобрали следующие: Jot Thoughts, Tick Tack Toe, Corners, Timed

Pair Share, Rally Robin, Mix-Pair-Share, Simultaneous Round Table, Ticket for the exit, Mix of Friz Group, Continuous Round Robin, Four – Box Synectics Review, Teambuilding, Take off – Touch down, Stir the Class, Quiz-Quiz-Trade, Placemat Consensus. Методика предполагает использование названий структур учителем на английском языке [1].

Пример: урок русского языка в 1-м классе, тема «Алфавит». На этапе актуализации знаний используется структура Quiz-Quiz-Trade/вопрос–ответ. Учащиеся проверяют и обучают друг друга по пройденному материалу, используя карточки с вопросами и ответами, полученные каждым учеником заранее. По сигналу учителя дети встают из-за парт, ищут себе партнеров и по очереди задают вопрос с карточки, затем обмениваются карточками, ищут других партнеров и вновь обмениваются вопросами. (Например: вопрос: сколько гласных букв в алфавите? Ответ: 10).

Структура JotThoughts / «запишите мысль» – оперативное выполнение задания в письменном виде, с проговариванием его вслух. Все ученики получают по 4 листочка, на каждом по очереди пишут букву алфавита, проговаривают ее вслух и кладут листочек на середину стола, затем всей командой классифицируют написанные буквы по разным признакам.

Структура Tic-Tac-Toe / «крестики-нолики». Дети оставляют из 16 листочков с буквами любые 9, выбирают ряд (по диагонали, вертикали или горизонтали). Задание – расставить буквы в алфавитном порядке, придумать предложение с этими буквами.

Структура Mix-Pair-Share / «перемешайся класс» предполагает произвольное передвижение под музыку с образованием случайных пар и обсуждение темы в коротких (RallyRobin) или в полных ответах. В ходе выполнения задания дети двигаются по классу. По хлопку (или остановке музыки) нужно остановиться и рассказать друг другу по очереди алфавит.

Структура Corners / «углы» – организация проверки теоретических знаний и практической умений. Ученики распределяются по углам класса в зависимости от выбранных вариантов. Применение – на последнем

(рефлексивном) этапе урока. В углах класса размещены таблички с частями алфавита: «А...Ж», «З...О», «П...Ц», «Ч...Я». Задание – выбрать табличку в соответствии с первой буквой своей фамилии. Дети находят «свою» табличку, проверяют совместно с учителем правильность, выявляют ошибки, проводят коррекцию.

Пример: урок математики во 2-м классе, тема «Таблица умножения на 2».

Структура JotThoughts / «запишите мысль» используется на этапе актуализации и фиксирования индивидуального затруднения в пробном учебном действии. Каждый член команды пишет по четыре примера на умножение с числом 2 и кладет их на середину стола. Дети анализируют правильность выполнения. Затем используют структуру Tic-Tac-Toe / «крестики-нолики». Написанные ранее примеры ученики выкладывают рядами 4x4, выбирают и решают четыре примера, используя расположенные в любом ряду по вертикали, горизонтали или диагонали; множитель, не равный 2, увеличивают на один и решают новые примеры.

Структура Mix-Pair-Share (физминутка). Дети произвольно передвигаются по классу под музыку, образуют пару, когда музыка прекращается, и проговаривают в заданном порядке таблицу умножения на 2.

Структура SimultaneousRoundTable – все четыре члена группы выполняют письменные задания на понимание смысла действия умножения, а по окончании передают их по кругу соседу на проверку.

Структура Ticketfortheexit / «билетик на выход» – учитель дает задание (небольшая самостоятельная работа, экспресс-тест), выполнив которое, ученик получает право покинуть кабинет по окончании урока, оставив учителю выполненное задание на проверку знаний (на данном уроке – таблицы умножения на 2 и понимания смысла действия умножения).

Пример: урок литературы в 3-м классе, тема «У каждого свое место в природе» (рассказ Д. Мамина-Сибиряка «Медведко»).

Структура «MixofFrizGroup» – учащиеся произвольно передвигаются по классу под музыку, замирают, когда музыка прекращается, объединяются в группы, количество

участников в которых зависит от ответа на какой-либо вопрос. Каждый ребенок получает карточку со словом (название животного) и определяется, в какую группу он войдет. По какому принципу – дети определяют сами после недолгого обсуждения (на данном этапе урока – классификация домашних и диких животных).

Структура Timed – Pair – Share – два участника делятся развернутыми ответами в течение определенного количества времени для выявления первичного восприятия текста, затем дети делятся впечатлениями от прочитанного рассказа с партнером «по лицу» (facепartner).

Структура ContinuousRoundRobin – организовывается обсуждение какого-либо вопроса в команде по очереди более одного круга (каждый высказал по очереди свое мнение один раз, затем второй и т.д.). Этап работы с текстом – его перечитывание, заполнение таблицы. Учитель дает таблицу и время распределить работу в группе (каждый участник читает только одну главу и заполняет таблицу). Далее в команде по очереди отвечают по кругу, пока учитель не остановит процесс.

Структура «Four – VoxSynecticsReview» – рассмотрение какой-либо темы с разных сторон, не имеющих отношение к изучаемой теме, путем составления аналогий. Передавая лист по кругу в команде, ученики складывают лист А4 вчетверо, разворачивают его, рисуют в центре квадрат, нумеруют внешние прямоугольники, рисуют во внешних прямоугольниках неодушевленные предметы, один из которых – движущийся предмет, записывают их названия. Понятие по теме заносят во внутренний квадрат, затем записывают аналогии рядом с изображениями предметов. Структура используется при подведении итогов урока, когда учителю важно увидеть, поняли ли обучающиеся суть изучаемого понятия.

В результате использования данных структур нами были выявлены как положительные стороны работы по сингапурской методике, так и трудности и недостатки, связанные с организацией и разработкой уроков.

Положительные стороны при работе по сингапурской методике:

- обучение становится более деятельностным, активным, динамичным;
- развитие коммуникативных навыков;
- социализация, взаимодействие обучающихся друг с другом;
- развитие познавательной мотивации;
- развитие эмоциональной и волевой сферы;
- создание комфортной обстановки для всех детей (и активных, и пассивных, и испытывающих затруднения в ответах перед всем классом);
- формирование дружелюбного отношения и толерантности обучающихся;
- развитие креативного и критического мышления;
- 100 %-я вовлеченность обучающихся в процесс обучения;
- речевое самосовершенствование (особенно на уроках английского языка).

Трудности и недостатки:

- трудоемкая подготовка к уроку (раздаточный материал для каждого этапа, четкость и продуманность заданий, ясная инструкция);
- контроль и оценка выполненной работы (задание – деятельность – проверка результата);
- плотность урока;
- у детей начальной школы нет чувства времени (временные рамки размыты);
- на начальной стадии – недостаточный уровень коммуникативных навыков.

Апробируя сингапурскую методику на практике, мы предположили, что это позволит повысить уровень коммуникативных универсальных учебных действий. Чтобы отследить изменения в формировании метапредметных умений, мы использовали в классах, где уроки проводились с использованием структур сингапурской методики обучения, материалы мониторингового проекта «Эму-Эрудит» (<http://emu.cerm.ru/>) (таблица) и региональной оценки качества образования (ЦОКО, г. Пермь).

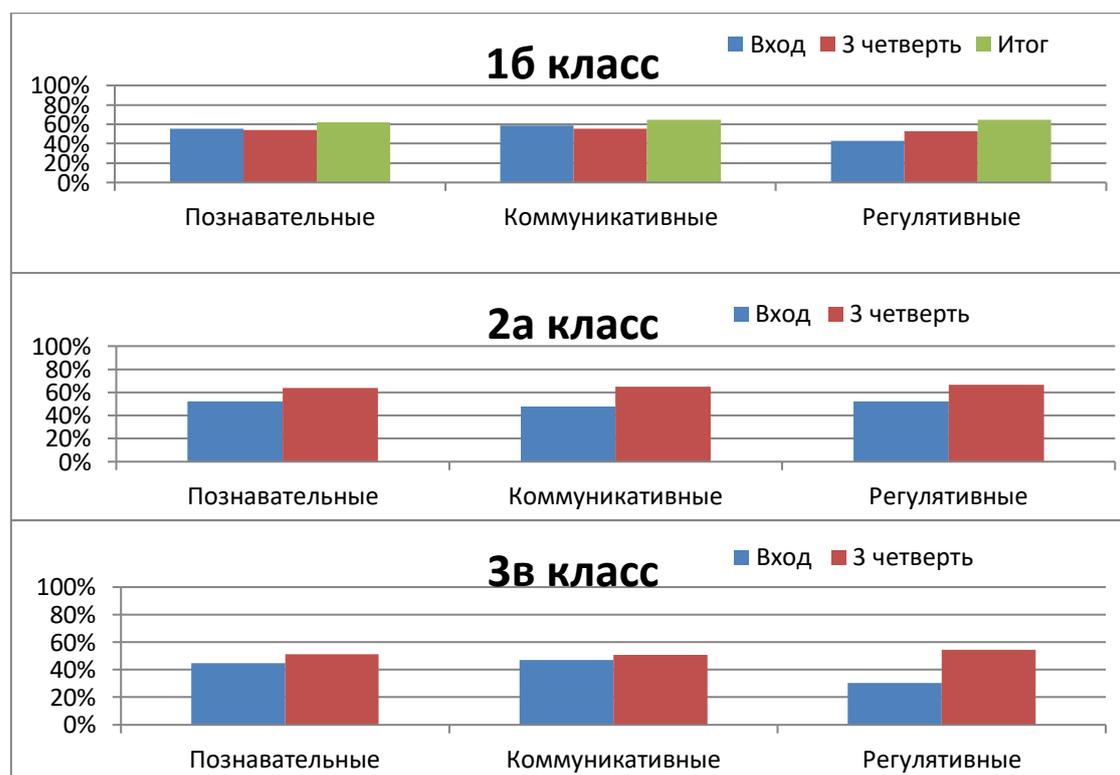
Результаты мониторингового конкурса «Эму-Эрудит» (конкурс проводится один раз в год) учеников 1Б, 2А и 3В классов, обучающихся по сингапурской методике, представлены на рисунке.

Материалы мониторингового проекта «ЭМУ-Эрудит»

Учебный год	Класс	Регулятивные УУД		Коммуникативные УУД		Познавательные УУД	
		%	Число	%	Число	%	Число
2015–2016	1А	61 %	27	53 %	27	56 %	27
2016–2017	2А	68 %	25	73 %	25	87 %	25
2017–2018	3А	61 %	26	72 %	26	75 %	26
2015–2016	2В	58 %	25	73 %	22	88 %	22
2016–2017	3В	56 %	21	77 %	21	92 %	21
2017–2018	4В	77 %	18	85 %	19	93 %	19
2016–2017	1Б	78 %	32	70 %	32	87 %	32
2017–2018	2Б	55 %	30	80 %	30	88 %	30

Примечание: для каждого класса и компетентности указаны два числа:

1. Процент выполнения заданий на данную компетентность.
2. Количество детей, выполнявших задание на данную компетентность.



Приведенные данные мониторингов подтверждают повышение уровня развития коммуникативных УУД в классах, где дети обучаются по сингапурской методике, также наблюдается рост в развитии метапредметных умений всех групп (познавательных и регулятивных) в целом. Работа по сингапурской методике позволила нам организовать обучение в соответствии с современными тре-

бованиями ФГОС, совершенствовать навыки применения инноваций в области преподавания предмета, повысить собственный уровень научно-методической подготовки и обеспечивать оптимальное качество образования. Считаем, что данная методика приемлема в начальной школе на всех предметах. Предполагаем, что ее использование в средней и старшей школе будет еще эффективнее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Использование структур сингапурской технологии в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – URL: http://sibou.ru/images/webinars/ppt/pt_000000106.pdf
2. Сингапурская методика обучения [Электронный ресурс]. – URL: <https://sites.google.com/site/singaporetechnique/home/educational-structure>

УДК 371.388.8:821.161.1

Патокина Н.Ю., Туманова О.С.

Опыт организации внеурочной деятельности старших школьников по литературному краеведению в контексте метапредметного обучения

Статья посвящена опыту организации внеурочной деятельности обучающихся МАОУ «Лицей № 2» г. Перми – литературно-краеведческой экспедиции школьников по маршруту путешествия Бориса Пастернака. Экспедиция осуществлялась в рамках Всероссийского проекта РГО «Литературная география». Выбранный ракурс изучения позволяет сделать заключение, что опыт участия в литературно-краеведческой экспедиции особенно продуктивен в становлении ряда метапредметных навыков.

Ключевые слова: технология обучения, инновационный метод образовательного процесса, метапредметное обучение.

В современной дидактике существуют разные мнения о том, что такое метапредметность. Так как задачей данной работы не является систематизация всех существующих вариантов определений метапредметности, во избежание терминологической путаницы здесь и далее мы будем понимать под метапредметностью умения и универсальные учебные действия, «деятельность, не относящуюся к конкретному учебному предмету, а, напротив, обеспечивающую процесс обучения в рамках любого учебного предмета» [3]. Можно выделить несколько групп метапредметных умений. Прежде всего это умение планировать собственную деятельность. Второй метапредметный результат – способность эффективно действовать в группе. Еще одна группа универсальных учебных действий связана с компьютерной грамотностью школьников и их способностью использовать данные из сети Интернет для эффективного решения различных задач. Кроме того, метапредметность предполагает реорганизацию учебного материала в соответствии с магистральным направлением формирования определенных умений. Своевременное освоение метапредметных умений представляется принципиально актуальным и важным в контексте фундаментализации высшего образования на этапе подготовки будущих студентов, поскольку «в качестве исходного теоретического положения фундаментализации образования принимается идея единства мира, проявляющегося во всеобщей взаимосвязи в сфере неживого, живого, ду-

ховного. Единство мира проявляется в единстве культурной, научной и практической сфер цивилизации и, как следствие, в органических связях естественнонаучных, гуманитарных, технических наук» [4]. Без метапредметного обучения невозможно целостное восприятие всех компонентов образовательного процесса.

В 2016–2017 учебном году лицеисты стали участниками уникального проекта Русского географического общества «Литературная география». В проект были приглашены 15 образовательных учреждений из различных субъектов РФ.

Участники образовательного путешествия – лицеисты филологического, географического, экономического классов, а также класса германских языков и литератур под руководством заместителя директора лицея по УВР, учителя географии Н.Ю. Патокиной и учителя русского языка и литературы О.С. Тумановой – стали экспедиционной командой, которая сама разработала маршрут по пастернаковским местам Пермского края. Выбор был не случаен. В 2016 году исполнилось 100 лет как Борис Пастернак жил в Пермской губернии. Целью нашего путешествия была не просто географическая точка на карте региона, это был шанс для каждого найти ответ на вопрос, который стал индивидуально значимым для каждого, кто отправился в путешествие.

20 и 21 сентября 2016 года прошли в поселке Всеволодо-Вильва Александровского района Пермского края, где сегодня находится музей Пастернака. Именно

с Всеволодо-Вильвой связан интереснейший период жизни Б.Л. Пастернака – период осознания собственного поэтического дарования. Там ровно сто лет назад у семьи Збарских гостил будущий лауреат Нобелевской премии. Там Пастернак написал знаменитые стихи «На пароходе», навеянные впечатлениями от Урала. Пейзажи окрестностей Всеволодо-Вильвы писатель увековечил в романе «Доктор Живаго» под названием Варыкино [1; 2; 5].

Первой остановкой на пути во Всеволодо-Вильву стало Голубое озеро, образовавшееся на месте горной выработки. Всеволодо-Вильвенская группа месторождений известняков является самой крупной в Пермском крае, так как Александровский район большей частью находится в ложе Предуральского краевого прогиба, на дне древнего Пермского моря. На берегах Голубого озера лицеисты прослушали краткий курс об отложениях древнего моря, а затем отправились собирать коллекцию камней с оттисками, которая впоследствии стала частью лицейского геологического музея.

Во Всеволодо-Вильве экспедиционная команда лицея встретилась с Татьяной Ивановной Постанововой, смотрительницей и хранительницей музея «Дом Пастернака» – филиала Пермского краеведческого музея, познакомилась с домом и его знаменитой верандой. Дому далеко за сто лет, у него, как и у людей, своя судьба. Он был построен для управляющих заводами и именем Саввы Морозова в конце XIX века. Строили его и оборудовали для комфортной, всеми благами обеспеченной жизни. Просторный хозяйский кабинет с рядами книжных шкафов, рабочим столом под зеленым сукном, мягким кожаным диваном и креслами, на стене — подробная карта Морозовского имени. Две гостиные: «синяя» и «зеленая» (по цвету обоев), несколько уютных спален, детская, комнаты для горничной и няни, кухня, просторная ванная с горячей водой и новинка цивилизации – ватерклозет. В леднике хранили продукты. На конюшне к выезду хозяина всегда были готовы породистые рысаки. Дом был полной чашей.

После смерти Саввы Морозова хозяином дома стал инженер-технолог Владимир Николаевич Скворцов. В ноябре 1915 года

дом управляющего занял Борис Ильич Збарский с женой Фанни Николаевной и двухлетним сыном Илюшей. Збарский был ученым с широким кругозором, любил музыку, литературу, привык к живому интеллектуальному общению. По их приглашению в доме оказался молодой московский автор Пастернак. Зимними вечерами Пастернак играет любимых композиторов, импровизирует. Борис Пастернак, окрыленный вниманием друзей, работает во Всеволодо-Вильве над новой прозой, пишет статьи о Шекспире, собирается выступать с лекциями, даже всерьез подумывает о том, чтобы сыграть в любительском спектакле в театре на содовом заводе. А в мае волной пошли стихи. Вдохновение Всеволодо-Вильвенской весны принесло такие шедевры, как «Марбург» и «На пароходе». После этого было покончено с мучившими его сомнениями в призвании. Именно здесь, в этом доме, Пастернак принял участь поэта. Вот почему месяцы, прожитые в Пермской губернии, вспоминались ему всю жизнь, а их впечатления десятилетиями питали творчество от уральских стихов и повести «Детство Люверс» до романа «Доктор Живаго».

Команда экспедиции поучаствовала и в экологической акции «Сад поэта». В настоящее время сад вокруг дома Збарских находится в запустении. Благодаря участию лицеистов в данной акции вокруг дома-музея теперь будут расти ели, березы и рябины – деревья, образы которых пронизывают всю лирику Пастернака. Символика деревьев принципиально важна для понимания поэзии Пастернака. Тополь ассоциируется с детством, «золотой порой», временем осознания в себе дремлющего поэтического дара и юношеской силы, временем первой влюбленности. Береза – с домом, родиной души и духа. Рябина – с взрослением лирического героя, с первыми разочарованиями любви, а также с любовью запретной, сочетающей в себе сладость и горечь, подобно рябиновым ягодам. Наконец, хвойные деревья – сосна и кедр – символизируют обретение житейской мудрости и соприкосновение героя с вечностью.

Там же, в декорациях поэтического вдохновения, был проведен литературный

флешмоб: лицеисты, педагоги, работники музея попеременно читали стихотворение «На пароходе» на фоне уральской осени и старой усадьбы Збарских, на той самой веранде, где была сделана самая известная фотография Пастернака. В рамках флешмоба лицеисты повторяют образ поэта. Снятое видео флешмоба стало свидетельством необычайной силы поэзии, сумевшей объединить людей разных поколений.

На другой день команда лицея встретила с учащимися местной школы: для архива экспедиции было записано блицинтервью «Что знают современные школьники о Пастернаке». Не прошёл мимо лицеистов и фольклор Александровского района: на мастер-классе по керамике удалось вначале услышать историю о местном «Робине Гуде» по прозвищу Шабур, а затем и своими руками воплотить образ народного героя в глине. Из мастерской члены экспедиции проследовали в Морозовский парк, появление которого принято связывать с именем Саввы Морозова. Согласно преданию, он сам сажал деревья в парке. К сожалению, сегодня от парка сохранилась лишь аллея столетних лип, которая идет вдоль крутого берега реки, а также одиноко стоящие на берегу четыре мощные лиственницы.

Последней остановкой экспедиции стало урочище Ивака, где стоял вспомогательный для Всеволодо-Вильвенского завод, вокруг которого со временем образовался поселок со школой и больницей. Борис Пастернак не раз заезжал туда во время прогулок верхом по лесной дороге, а в романе «Доктор Живаго» превратил Иваку в Варыкино – место, где догорает любовь его героев, Юрия и Лары.

Об итогах экспедиции лицеисты рассказали на традиционном «Клубе путешественников» – общелицейском мероприятии, объединяющем 10-е и 11-е классы для просмотра и обсуждения экспедиционных материалов. Во время заседания «Клуба путешественников» участники экспедиции презентовали разработанную ими специально для проекта интерактивную экскурсию по Юрятину – провинциальному городку, укрытому от пристального внимания островком леса и лентой судоходной реки Рын-

вы. Именно таким городом Пермь открылась Пастернаку во время его визита в 1916 году. Поэт неоднократно приезжал в Пермь, провел в городе полгода, много гулял по улицам. Многие точки на карте Юрятин имеют пермские прототипы. Поэтому участникам экспедиции показалось логичным соединить некоторые объекты архитектуры Перми, которые были запечатлены на страницах романа «Доктор Живаго», единой линией виртуального туристического маршрута.

Маршрут начинается у памятника поэту в Театральном сквере, ведет к дому Грибушина («дому с фигурами» со страниц романа), напротив которого стоял несохранившийся прототип дома Лары Гишар (который, впрочем, можно увидеть во время виртуальной экскурсии), Мариинской женской гимназии («Юрятинские гимназии») и заканчивается у Пушкинской библиотеки («Юрятинская читальня»).

Яркие фотографии из поездки украсили холл третьего этажа лицея – в течение нескольких недель холл стал фотовыставкой «По следам экспедиции», вызвавшей значительный интерес как лицеистов, так и членов педагогического коллектива.

Результатом экспедиции стал и паспорт литературного объекта «Дом Пастернака» во Всеволодо-Вильве – исследовательская работа по оценке сохранности объекта культурного наследия, связанного с жизнью Б. Пастернака. Работа над паспортом потребовала от лицеистов умения определить вид, стиль сооружения, собрать информацию о дате постройки и дате последней реконструкции здания, узнать, подвергался ли данный памятник перестройкам и перепланировкам, если да, то каким и когда, связать основные факты жизни и творчества писателя с данным памятником, найти описание усадьбы в литературном произведении автора, сделать вывод о сохранности памятника литературного наследия, определить возможные пути решения проблем.

Члены экспедиции совместно с редакцией лицейской газеты «МТТ» подготовили специальный выпуск, на страницах которого нашли отражение и путевая хроника, и репортажи из разных точек экспедиционного маршрута, и впечатления от поездки в жанре очерка, и эссе на тему «Неизвестный из-

вестный Пастернак», и творчество членов экспедиционной группы, навеянное путешествием по пастернаковским местам – стихи и портретно-пейзажные зарисовки. Специальный выпуск газеты «МТТ» был размещен в открытом доступе на сайте лица.

Завершающим аккордом проекта «Литературная география» стал проникнутый светлой грустью музыкально-поэтический вечер, посвященный стихам из романа «Доктор Живаго». Лицеисты ответственно подошли к организации вечера: благодаря тщательно прописанному сценарию звучащие стихотворения складывались в тематические блоки «Взросление», «Любовь», «Революция», «Разлука», соответствующие идейно-тематическому своеобразие романа. Вдохновившись интерьерами усадьбы Збарских, лицеисты на один вечер превратили кабинет литературы в салон начала XX века: драпировки, мягкий полумрак, зажженные свечи – все это позволило присутствующим на вечере совершить путешествие во времени и «оказаться» на страницах романа, «стать» собеседниками любимых героев. Изящным аккордом, завершившим вечер, стала исполненная членами экспедиции песня на стихотворение из романа «Доктор Живаго» «Никого не будет в доме...».

Неожиданным продолжением литературной экспедиции стали участие лицеистов и победа в 2018 году в конкурсе ПГНИУ на лучший школьный аудиогид «Дом, в котором

я живу», который проводился совместно с Пермской региональной общественной организацией «Содружество выпускников Пермского университета» и издательством «Маматов». В рамках конкурса участникам было предложено создать интерактивный аудиогид по населенному пункту или тематическому музею с помощью платформы izitravel. Лицеисты разработали интерактивный аудиогид по музею Б.Л. Пастернака во Всеволодо-Вильве на основе материалов экспедиции в рамках проекта «Литературная география», который стал прекрасным дополнением к урокам литературы, географии, истории. Кроме того, в соответствии с современными тенденциями открытой науки аудиогид был размещен в социальных сетях.

Таким образом, опыт участия в литературно-краеведческой экспедиции показал высокую результативность в формировании таких метапредметных навыков, как умение планировать свою деятельность, работа в коллективе, компьютерная грамотность. Данный опыт препятствует формированию у учащихся ригидности мышления, разрозненной картины мира и инерции восприятия учебного материала, но при этом содействует созданию атмосферы творческого поиска в учебном процессе, способности ориентироваться в нестандартных ситуациях, оригинально мыслить и эффективно отвечать на вызовы современности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абашев В.В. Путешествие с доктором Живаго: Борис Пастернак в Пермском крае. – СПб.: Изд-во «Маматов», 2010. – 98 с.
2. Абашев В.В., Фирсова А.В. Всеволодо-Вильва и ее окрестности: путеводитель. – СПб.: Изд-во «Маматов», 2011. – 120 с.
3. Громыко Н. Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов [Электронный ресурс] – URL: <http://www.ug.ru/archive/36681> (дата обращения: 07.11.2018).
4. Качуровский В.Н. Педагогика высшей школы / Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Пермь, 2015. – 150 с.
5. Фирсова А.В. 100 лет спустя: от Перми до Всеволодо-Вильвы с Пастернаком: путеводитель. – Соликамск, 2016. – 24 с.

УДК 94(07)

Поварницына Е.С.

«Презентация картины по ролям» – контрольное мероприятие на уроке истории

Представлена методическая разработка метапредметного задания для 10-х классов, изучающих историю на базовом уровне, в основе которого – творческая работа в группах с элементами ролевой игры. Способствует формированию исторического мышления на основе синтеза знаний по истории и МХК, направленного на развитие речевых коммуникативных навыков. Сопровождается параметрами и критериями оценивания контрольного мероприятия.

Ключевые слова: история, Россия, XIX век, метапредметность, творческое задание в группах.

Актуальность данной темы определена новыми государственными стандартами в системе образования и появлением в рамках Всероссийского конкурса «Учитель года» номинации «Метапредметное учебное занятие». В МАОУ «Лицей № 2» переходным этапом к данному направлению стали внедрение преподавания на основе модульно-балльной системы и методическая деятельность в создании межпредметных уроков и мероприятий. Модульная система позволяет планировать постепенное повышение сложности заданий для обучающихся, своевременно рефлексировать и вносить коррективы в методику преподавания. А межпредметный подход может стать стартовой площадкой к метапредметности. В представляемом опыте речь пойдет о 10-х классах, где история изучается на базовом уровне в рамках пяти модулей, в каждом из которых обязательно предусмотрена речевая практика. Такой выбор формы занятия определяется системой преподавания педагога, который считает, что основная функция гуманитарных дисциплин – это развитие навыков коммуникативного общения. Грамотная речь позволяет расширить направления деятельности, посредством которых достигается самореализация личности. Аргументированность суждений способствует минимизации межличностных конфликтных ситуаций. В целом социальная адаптация происходит за счет навыков общения, умения взаимодействовать с другими посредством слова. Таким образом, актуальность систематического проведения речевых практик с последующим повышением сложности заданий очевидна [2].

Наибольший интерес представляет выполнение заданий в группах. Предлагается разработка занятия, в рамках которого обучающиеся демонстрируют понимание взаимосвязи процессов, событий и явлений через использование знаниевых компонентов истории и МХК. Им предлагается игровой элемент профессиональной пробы: проявить себя в одной из предложенных ролей (художник, экскурсовод, искусствовед, историк) или выбрать образ одного из персонажей на картине. Предлагая данную форму проведения урока, педагог планирует апробировать использование метапредмета «Проблема» при выполнении контрольного мероприятия (КМ). В процессе исполнения роли обучающемуся предстоит посредством рассказа отразить характерные черты своего героя и показать, какую проблему он пытался решить, совершая те или иные действия. «В ходе движения в метапредмете ребенок осваивает сразу два типа содержания – содержание предметной области и деятельность. Таким образом, метапредмет в образовании – это своеобразная машина по удвоению производительности труда в рамках того же самого учебного времени. Кроме того, включение ребенка в разные типы деятельности связано с анализом своеобразных способов действия каждого конкретного ребенка, что создает условия для его личностного роста» [1]. Например, творческая группа презентует картину И. Репина «Не ждали». Перед слушателями (одноклассниками) – слайд с репродукцией картины. Выходят несколько человек, один из которых говорит: «Прошу вас ближе подойти к картине и внимательно посмотреть

на изображенных участников события». Так может начать свою роль ученик-экскурсовод. После него может сразу подключиться другой, который от имени одного из персонажей картины расскажет, что он пережил, думал, как на его судьбу повлияли события, происходившие в стране и т.п. Потом снова подключается экскурсовод, рассказывая о замыслах художника. Ученик, исполняющий роль художника, может ему возразить или дополнить, какие трудности пришлось испытать при реализации замысла, что побудило обратиться к данной теме и т.д. Логичное продолжение рассказа можно услышать от ученика-искусствоведа, который выделит особенности живописи того времени, новые тенденции. В приведенном примере экскурсовод показан как связующее звено между всеми участниками группы, создает логически выстроенный рассказ, презентует картину. Обычно обучающиеся демонстрируют свои интересные находки, позволяющие активно взаимодействовать внутри группы и соблюдать целостность выступления.

Выполнение данного КМ позволит решить цели диагностического характера, выявить навыки самостоятельной творческой работы обучающихся, их умение взаимодействовать в коллективе, определить степень развития навыков герменевтики – извлечения смыслов из презентуемой картины художника 2-й половины XIX века. В ходе подготовки и выполнения задания обучающимся предстоит актуализировать характерные черты развития страны в этот период, их отражение в живописи; выявить специфику деятельности представляемых ролей: художника, искусствоведа, экскурсовода, критика, историка, персонажа картины; передать речевыми средствами особенности сферы деятельности каждой сыгранной роли.

Каждому контрольному мероприятию предшествует подготовительный период, который длится две недели. Подготовка к данному КМ начинается в период изучения истории России 2-й половины XIX века, например, в ходе уроков по темам «Реформы 1860–70-х годов», «Общественная активность» и др. При их рассмотрении учитель использует презентации, сопровожда-

емые репродукциями известных картин передвижников. Обучающиеся вовлекаются в анализ картины, выявляют побудительные мотивы ее сюжета, пробуют определить проблему, которую художник пытался решить доступными ему способами, прогнозируют действия изображенных персонажей. Эпоха великих реформ вскрыла «гнилой нарыв» замаскированных проблем российской действительности. На уроках в процессе полилога выявляются проблемы в сфере социально-экономического, политического и культурного развития. В качестве домашнего задания обучающиеся получают по электронному журналу рассылку с техническим заданием (приложение), на выполнение которого дается две недели. Текущее проведение уроков сопровождается мониторингом процесса подготовки к КМ. Задача учителя на подготовительном этапе – контролировать, чтобы выбранные учениками для презентации картины действительно были написаны художниками 2-й половины XIX века, и консультировать обучающихся при наличии у них вопросов по качеству выполнения задания. В ходе консультаций обращается внимание на возможные ошибки: чрезмерный уход в театрализацию, отсутствие историзма, неумение выделить проблему, замеченную художником и ставшую основной причиной написания картины. Предполагается самостоятельное изучение обучающимися темы «Культура России во 2-й половине XIX века», рекомендована экскурсия в Пермскую художественную галерею.

Организация уроков в лицее осуществляется по университетскому принципу – парами. В начале контрольного мероприятия дается пять минут на согласование действий в творческих группах, подготовку необходимых материалов к презентации картины по ролям. Согласно жеребьевке определяется последовательность выступлений. Оговариваются условия: в ходе презентации картины одноклассники смотрят, слушают, делают пометки, отражающие степень соответствия выступления критериям оценивания, отмечают интересные творческие находки для последующего озвучивания их на рефлексивной части урока. Основная часть занятия – презентация кар-

тины по ролям в исполнении творческих групп, сформированных на добровольной основе (численность каждой не более пяти человек, время презентации – не более 10 минут). Таким образом, на выступление одного человека приходится примерно две минуты, в ходе которых каждому предстоит посредством рассказа показать особенности, специфику деятельности своего персонажа.

Заключительная часть урока – рефлексия, в ходе которой обучающиеся обмениваются впечатлениями об увиденном. Учитель поощряет высказывания позитивного

характера, чтобы большая часть учеников услышала от одноклассников о своих достижениях. Обязательно обращается внимание на самостоятельность речи, ее аргументированность и приближенность к исторической реальности, умение обозначить проблему российского общества 2-й половины XIX века с точки зрения героя, роль которого была представлена.

Процесс подготовки и реализации интеллектуального продукта соответствует категориям учебных целей в познавательной области по таксономии Б. Блума [3].

Уровень	Действия ученика
Ознакомление – категория соответствует уровню знание-знакомство, обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала (от конкретных фактов до целостных теорий)	1. Знакомятся с изучаемыми темами на уроках истории, отражающими основные события в России во 2-й половине XIX века. 2. Находят и читают дополнительную информацию о творчестве художников-передвижников
Понимание – категория, которая относится к способности понимать значение изученного. Показателем может служить преобразование из одной формы выражения в другую (например, из словесной в математическую). В качестве показателя выступает также интерпретация учебного материала, предположение о дальнейшем ходе событий, явлений	1. На подготовительном этапе подготовки к КМ участвуют в обсуждении специфики задания на уроках, предлагают свои варианты его выполнения, задают вопросы уточняющего характера. 2. Начинают продумывать общий сценарий презентации картины, распределяют роли
Применение – эта категория относится к умению использовать изученный материал в конкретных ситуациях (знакомых и новых)	1. Пишут тексты своих ролей или общий сценарий 2. Определяют возможный реквизит к презентации картины по ролям
Анализ – эта категория обозначает умение разбить материал на части, на составляющие так, чтобы ясно была определена структура. Учебные результаты характеризуются более высоким уровнем, чем понимание и применение, поскольку требуют как осознания содержания учебного материала, так и его организации	1. Согласовывают текст ролей внутри группы, определяют степень взаимодействия всех участников группы, логичность сценария презентации картины. 2. Осуществляют экспертизу своей презентации на соответствие критериям задания
Синтез – эта категория обозначает умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым продуктом может быть план действий, план эксперимента, план сообщения и др. Соответствующие результаты предполагают уже деятельность творческого характера с преобладающим акцентом на создание чего-то нового	1. Создан интеллектуальный продукт, состоящий из представления конкретных ролей, вписанных в историческую эпоху. 2. Презентация представляет собой целостное, логически структурированное действие и сопровождается слайдом картины, самостоятельной (желательно спонтанной) речью участников
Оценивание – категория описывает умение оценивать значение того или иного учебного материала с точки зрения конкретной цели	1. Участвуют в экспертизе интеллектуального продукта (презентации картины) других групп. Определяют ее соответствие критериям оценивания КМ. 2. Участвуют в рефлексии процесса подготовки к КМ и конечного результата (выступления своей группы)

Анализ выполнения контрольного мероприятия позволяет увидеть творческий потенциал обучающихся, организаторские и коммуникативные способности, диагностировать степень владения историко-культурным материалом и цифровыми технологиями. В ходе рефлексии ученики отмечают наиболее удачные творческие находки одноклассников, учатся говорить комплименты, что укрепляет мотивацию к обучению и способствует росту самооценки. Часто принимается решение дать бонус за лучшую презентацию в виде приза зрительских симпатий.

Когда это задание только зарождалось, предлагались всего три роли: художника,

историка и персонажа картины. Обучающиеся расширили круг героев, от имени которых они рассказывали о людях и событиях, происходивших в стране во второй половине XIX века. В прошедшем учебном году форма проведения урока усовершенствовалась. На ее основе появилось междпредметное занятие, к которому обучающиеся готовили два учителя МХК и истории. Были внесены небольшие изменения в рабочие программы, дополнен критерий искусствоведческого анализа. А результаты выполнения оценивали оба педагога и оценки выставлялись сразу за две учебные дисциплины. Таким образом решалась еще одна важная задача оптимизации учебного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Громыко Н. Метапредмет. Что это такое? Круглый стол [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ug.ru/article/64>.
2. Поварницына Е.С. Контрольные мероприятия в модульной системе преподавания истории в 10 классах (базовый уровень). Из опыта работы [Электронный ресурс]. Сетевое сообщество педагогов Пермского края. – URL: <http://www.educomm.iro.perm.ru/groups/rukovoditeli-mo-uchiteley-istorii-i-obshchestvoznaniya/posts>
3. Таксономия Блума [Электронный ресурс]. – URL: <https://4brain.ru/blog/%D1%82%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D1%8F-%D0%B1%D0%BB%D1%83%D0%BC%D0%B0/>.

Приложение

Техническое задание КМ «Презентация картины по ролям»

Алгоритм выполнения задания:

1. Просмотреть репродукции картин художников-передвижников с целью выбора картины для презентации. Выбор определяется предложенными параметрами (критериями) оценивания и личной заинтересованностью.
2. Прочитать информацию об авторе выбранной картины и ее сюжете, чтобы окончательно убедиться в правильности выбора.
3. Найти среди одноклассников единомышленников, заинтересованных сюжетом выбранной картины, и создать творческую группу.
4. В творческой группе с учетом добровольности распределить роли: художник, персонаж картины, искусствовед, критик, историк, экскурсовод, меценат – собиратель собственной галереи. Можно предлагать (включать) новые роли.
5. Найти, изучить информацию, отражающую характерные черты деятельности выбранных ролей. На основании найденной информации написать текст (тезисы) своего выступления.
6. Согласовать взаимодействие всех персонажей в творческой группе через составление единого сценария, его технического оснащения. Каждая роль в своем выступлении не

должна повторять информацию, отраженную другими. Например, если художник рассказал, как он искал лицо для главного персонажа картины, то роль персонажа уже не затрагивает этот момент. Персонаж картины может повествовать о себе, используя информацию о проблемах конкретной социальной группы, представителем которой он является. Обратите внимание на согласованность действий внутри группы, логические переходы от одной роли к другой. Возможны диалоги и другие творческие сценические приемы.

7. Общее время презентации картины по ролям не должно превышать десяти минут. Качество репродукции (слайда) презентуемой картины должно быть обязательно высоким.

Параметры и критерии оценивания задания

№ п/п	Параметры	Критерии	Баллы
1	Умение самостоятельно и грамотно формулировать мысли, излагая их в течение 1–2 минут.	Самостоятельность речи в течение 1–2 минут, ее соответствие общепринятым речевым нормам. Грамотное использование научных (исторических) терминов	2
		Самостоятельность речи в течение менее минуты, ее соответствие общепринятым речевым нормам. Грамотное использование научных терминов. ИЛИ: Самостоятельность речи в течение не менее минуты с эпизодическим чтением заготовленного текста. Грамотное использование научных терминов	1
		Отсутствует самостоятельность речи, текст полностью зачитывается	0
2	Целостность выступления (наличие сценария). Взаимодействие внутри группы: логические переходы от одной роли к другой	Целостность выступления группы. Продемонстрированы логические переходы от одной роли к другой. Наличие спонтанной речи. Взаимная поддержка в непредвиденных ситуациях	2
		Отсутствует целостность выступления, нет единого сценария. Продемонстрированы логические переходы от одной роли к другой	1
		Отсутствие единого сценария и взаимодействия внутри группы: презентация картины из отдельных отрывков (ролей)	0,5
3	Умение выделять/отражать характерные черты каждой роли	Все участники группы грамотно отразили характерные черты своего героя, обозначили проблему, волнующую его	2
		Половина группы не сумела показать характерные черты своего героя (роли), обозначить его проблему	1
		Третья часть группы не отразила характерные черты своей роли. ИЛИ: большая часть участников группы не обозначила проблему своего героя	0,5
4	Степень историзма: влияние эпохи реформ на деятельность героя, в роли которого предстали участники группы	Отражение исторической эпохи, в рамках которой писалась картина в нескольких из представленных ролей	1
		В рассказах героев, в роли которых предстали участники группы, не отражена историческая эпоха	0
ИТОГО			11

УДК 37.015.3

Тюмина М.В.

Проблемы школьников при переходе из основной в старшую школу и поиск путей их решения (из опыта работы)

В статье осмысливаются причины трудностей в образовании у учащихся основной школы. Предлагаются к обсуждению причины затруднений. Описывается опыт школы в рамках реализации проекта ЦИО по разрешению проблем основной школы посредством освоения педагогами и администрацией тьюторских компетенций.

Ключевые слова: основная школа, заказчики образования, тьюторская позиция, тьюторские компетенции, средовая педагогика, открытое образовательное пространство.

«Подобно тому, как растения чахнут от чрезмерного обилия влаги, а светильники – от обилия масла, так и ум человеческий при чрезмерных занятиях и обилии знаний, загромаженный и подавленный их бесконечным разнообразием, теряет способность разобраться в этом нагромождении и под бременем непосильного груза сгибается и увядает» [3].

Именно эти слова Мишеля Монтеня отражают, пусть и образно, результат педагогической деятельности к окончанию детьми основной школы. Мы много и упорно занимаемся с нашими учениками, мы даем им много знаний, мы сетуем, что у нас остается мало часов на тот или иной предмет, ведь информации так много и всю ее надо дать ученику. А потом переживаем, что усвоения не происходит. Образ, созданный Монтенем, как нельзя лучше отвечает на вопрос почему.

Как сделать эффективной основную школу, что необходимо изменить в педагогической практике, как сделать так, чтобы годы получения основного общего образования были решающими в формировании ребенка как личности? Эти вопросы – ключевые для данной статьи.

Исследование, проведенное нами среди выпускников 9-го класса, показало:

– выпускники основной школы чаще всего не способны осмысленно планировать свое будущее;

– у них отсутствует ответственность за свой выбор, они предпочитают осуществлять выбор по совету кого-либо из окружающих, чаще всего родителей;

– они плохо представляют себе специфику профильной школы; неумение совер-

шать осознанный выбор приводит к трудностям в определении своего образовательного маршрута;

– у них часто возникают трудности в осуществлении проектной и исследовательской деятельности, при этом отсутствует потребность в освоении новых технологий.

В результате при переходе в старшую школу подростки оказываются неспособными принимать самостоятельные решения по отношению к собственной образовательной деятельности, испытывают трудности при выборе профиля обучения, не осознают последствия личного выбора направления своего дальнейшего профессионального пути.

Можно ли решить эти проблемы? Рассмотрим некоторые их причины более детально и поищем варианты их разрешения.

Актуальным вопросом, связанным с проблематикой основной школы, на наш взгляд, является вопрос о заказчике. Кто заказчик образования в основной школе? В первую очередь, конечно, государство. Но ведь не только. Мы часто забываем, что помимо государственного заказа, который зафиксирован в нормативных документах (в частности, во ФГОС ООО) есть еще заказ родителей, для которых собственные дети, их будущее – это ценность. А, кроме того, есть еще так называемый частный (внутренний) заказ, т.е. осмысленный ответ ученика на вопрос, чему и зачем он намерен учиться.

Проанализируем эти заказы. Заказчик в лице государства требует, чтобы выпускник основной школы был «готов к выбору, обладал избирательностью интересов, познавал себя, утверждал себя как взрос-

лый, был готов нести ответственность перед самим собой и другими, умел действовать с ориентацией на другую позицию, умел работать в группе и индивидуально, осознанно выполнял правила здорового и безопасного образа жизни» [5]. Это – фрагмент стандарта. Но на деле государство уделяет особое внимание результатам итоговой аттестации, победам в олимпиадах и конкурсах, что приводит к противоречию между требованиями государства и реальными интересами педагогов. Платят им за часы и итоги обучения, а стандарт ориентирует на результаты, в большей степени метапредметные и личностные. Реалии в нашей школе таковы: у каждого педагога более 24 часов и ключевая задача – хорошо подготовить детей к ВПР, к ОГЭ. Найти время и место в плотном графике учителя для взаимодействия с учащимися по поводу его личных целей и смыслов образования очень трудно. Кроме того, педагоги испытывают дефицит в коммуникативных техниках, позволяющих выстроить такое общение. А на освоение этих инструментов тоже нужно время. Как должна измениться подготовка педагога, чтобы разрешить данное противоречие?

Школа № 7 находит решение в коллективном моделировании знаковых мероприятий, ориентированных на получение метапредметных и личностных результатов. Среди них – образовательные события и классные часы, которые проводятся совместно с психологом. Благодаря коллективной мыследеятельности родились модели образовательного события «Внеурочка – это круто!», классного часа «Образ моего “я” для 8-х классов, образовательного события «Встреча с мастером» и классного часа «Рынок труда» – для 9-х классов. Все перечисленные модели являются частью общей циклограммы деятельности участников образовательного процесса МАОУ СОШ № 7 по созданию пространства личностного самоопределения старших подростков. Разработка событий и классных часов происходит в деятельностном режиме. Участники сами выбирают модель проведения мероприятия, сами расставляют приоритеты в целях и задачах. Помощь со стороны методиста-организатора – осна-

стить педагогов необходимым инструментарием, апробировать эффективность методических инструментов на себе. В ходе реализации названных мероприятий педагоги осваивают позицию поддержки и сопровождения учащихся, раскрываются перед учащимися с новой, необычной стороны. Коллективное моделирование, совместная реализация, рефлексия полученного результата и опыта – все эти элементы коллективного творчества готовятся так, чтобы сэкономить время педагога. Повышает эффективность использование времени работа в социальных сетях.

Еще один ресурс – создание новых форматов для поддержки детских инициатив, развития их самостоятельности. Один из них – «Проектный офис». Его многократная апробация прошла в лагерях-интенсивах: «Вперед в будущее!», «Летняя проектная школа», «ИнженериУМ». Использование данного формата в школе – дело новое. Во главе «Проектного офиса» стоит молодой педагог-организатор с тьюторской позицией. К работе проектного офиса привлекаются старшеклассники. По замыслу авторов в «Проектный офис» обращаются дети школы, которые имеют какую-либо проектную идею или замысел и хотят ее реализовать в масштабах класса или школы. Консультанты (педагоги с тьюторской позицией) «Проектного офиса» помогают обратившимся ребятам в доведении идеи или замысла до уровня проекта, в привлечении дополнительных ресурсов для его реализации, в согласовании времени и места реализации проекта. Старшеклассники делятся своим опытом создания и реализации школьных проектов, мотивируют ребят на дальнейшие действия.

Таким образом, в школе создается особое пространство взаимодействия педагогов, в основе которого – командная работа, направленная на развитие тьюторских компетенций.

Второй заказчик – родители. Здесь есть свои проблемы. Во-первых, даже существующие индивидуальные договоры с родителями не дают четкой картины, что он (родитель) хочет от школы. Во-вторых, этот заказ чаще связан с днем вчерашним (из школьных воспоминаний самих родите-

лей), а не с днем завтрашним (в котором предстоит жить нашим детям). Отсюда вывод: административно-педагогической команде предстоит решать нелегкую, но очень важную задачу – формировать родительский заказ. Каким образом? С помощью каких инструментов? Наша версия – за счет современных технологий привлечения родителей к решению актуальных для школы образовательных задач. В нынешнем году школой освоена технология многопозиционной экспертизы (МЭП). Это один из вариантов общественно-профессиональной экспертизы, предложенной Межрегиональной тьюторской ассоциацией в рамках реализации президентского гранта [4].

На нашей экспертной площадке рассматривалась типичная для многих школ ситуация. Суть ее в следующем. В школе долгое время работает клуб «Робототехник». За пять лет количество участников увеличилось с 13 до 84. Клуб разновозрастной. Участники клуба при поддержке родителей и спонсоров активно участвуют в соревнованиях разного уровня, в связи с этим они подолгу отсутствуют в школе (от 7 до 30 дней). После возвращения попадают в школьную среду, где фиксируется их отставание, а затем – неуспешность по итогам четверти, года. Родители обеспокоены. Часть детей отказывается от выездов. Все понимают, что эти выезды привносят многое в жизнь детей: они становятся более уверенными, самостоятельными, ответственными. Руководитель в поездке выстраивает с ребятами некоторые обучающие процессы, но по итогам прошлого года конфликтных ситуаций было много. Руководитель «теряет» талантливых участников и поддержку родителей. Заявителем многопозиционной экспертизы стала руководитель клуба «Робототехник». В ходе вопросов и обсуждения пришлось констатировать:

– родители имеют серьезные претензии к индивидуальным учебным планам (ИУП) своих детей, в том числе актуализируют вариант совмещения в них общего и дополнительного образования;

– администрация школы готова обеспечить ИУП, выстроить логистику по контролю за его реализацией, но только в общем образовании; администрация видит риск, свя-

занный с недостаточностью ресурсов (финансовых, кадровых).

– классные руководители и учителя-предметники понимают, что запрос детей и родителей на сопровождение индивидуального образовательного маршрута есть, но не понимают, как его осуществлять в условиях большого количества часов, рабочей загруженности;

– руководитель клуба понимает, что в ходе поездок выступает в позиции тьютора, а дети эту же позицию ищут в нем и в других формах работы после поездки, и не всегда находят;

– тьюторы видят очевидный запрос на позицию посредника, которая нужна и детям, и родителям, и школе в решении данного вопроса.

Среди предложенных решений были выделены:

– необходимость тьюторской позиции в клубе через усиление аналитико-рефлексивной функции руководителя;

– разработка локального документа в школе, регламентирующего процесс создания ИУП и его реализацию, в том числе – сопровождение на основе процедур согласования всех заинтересованных субъектов;

– создание плана выездов детей на весь год и заблаговременная работа по созданию индивидуальных образовательных маршрутов;

– обсуждение возможностей интеграции предметов для составления заданий ребятам, участникам клуба, во время поездки;

– усиление тьюторской позиции классного руководителя и учителя-предметника через «наращивание» тьюторских компетенций.

Использование технологии МЭП позволило школе найти дополнительные ресурсы для решения одной из актуальных задач – эффективной работы учащихся по реализации индивидуальных образовательных маршрутов в период поездок на соревнования, конкурсы, олимпиады. В ходе многопозиционной экспертизы были осмыслены новые проблемы, произошло согласование разных взглядов на одну проблему, предложены варианты решения. Экспертная площадка положила начало другим согла-

совательным процессам на совете старшеклассников, на общешкольном родительском комитете, на педсовете.

Заказ частный (внутренний). С этим заказом все обстоит еще сложнее. Кто, когда и где спрашивает учащегося, чему и зачем он намерен учиться? А ведь именно эти вопросы напрямую влияют на ту самую мотивацию к учению, о которой мы говорим на большинстве педагогических советов, когда анализируем низкие результаты. Ведь мотивы – это внутренние побуждения, которыми необходимо управлять. Во-первых, непонятно, в чьи функции (должностные обязанности) входит эта работа. А во-вторых, это просто опасно. А вдруг выяснится, что он (учащийся) намерен учиться совсем не тому, что мы ему предлагаем. А где мы возьмем то, что станет востребованным? В негосударственных образовательных организациях, в семейном образовании эти вопросы решаются через введение позиции тьютора. Именно эта профессиональная позиция, являясь посреднической, позволяет выстроить работу с учащимся так, чтобы проявились интересы и предпочтения, собственные цели и смыслы образования, чтобы в результате была создана индивидуальная образовательная программа и найдены ресурсы для ее реализации. Но в государственной школе средств на должность тьютора нет. Как быть? Школа пошла по пути «наращивания» тьюторских компетенций у педагогов: учителей-предметников, классных руководителей, социальных педагогов и педагогов-организаторов. Среди тьюторских компетенций одна из первых – готовность слу-

шать и слышать детей. Наряду с этим – доверять их мнению, поддерживать их инициативу и творчество. А еще умение уходить на задний план, не возвышаться над учеником, держать паузу. Пробы в удержании тьюторской позиции в нашей школе проходят все педагоги, работающие в 8-х и 9-х классах. Далеко не всем это удастся. И это нормально. Хотя перспектива развития педагогической профессии видится именно в этом – в освоении тьюторских компетенций.

Обобщая все вышесказанное, хочется обратить внимание на то, что оформление, проявление и выполнение заказа со стороны трех названных субъектов возможно только при условии, если пространство школы станет открытым. Что это значит? Само понятие открытого образовательного пространства стало активно обсуждаться в последние 10 лет, но все еще идут дискуссии и научные споры по его сущностным характеристикам. Представители разных научных школ едины в одном: открытое образовательное пространство становится за счет того, что оно имеет множество параллельных возможностей и подразумевает свободу выбора [2]. Создание открытого образовательного пространства – сложная задача. Ее решение под силу только педагогам, стоящим на принципах средовой, а не формирующей педагогики. Средовая педагогика требует от взрослого гибкости, восприимчивости, способности «следовать за ребенком», находить решения в конкретной ситуации, быть посредником [1]. Эти характеристики отражают тьюторскую профессиональную позицию, важную для эффективного образования в основной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковалева Т.М. О посреднической функции тьютора в современном социальном контексте // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея и реализация функции посредничества: сб. материалов XI Междунар. науч.-практ. тьютор. конф. – М., 2018.
2. Ковалева Т.М. Открытое образовательное пространство как институциональная форма [Электронный ресурс]. – URL: <https://thetutor.ru/biblioteka/tjutorstvo-v-otkrytom-obrazovanii/otkrytoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-institutsionalnaya-forma/>
3. Монтень М. О педантизме [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.ru/FILOSOF/MONTEN/pedant.t>

4. Посредническая функция профессионально-общественной экспертизы в развитии практик индивидуализации образования // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея и реализация функции посредничества: сб. материалов XI Междунар. науч.-практ. тьютор. конф. – М., 2018.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf

УДК 376-058

Ямбаршева Т.Л.

Развитие интеллекта старшеклассников через использование матричного метода мышления

Статья посвящена вопросам развития интеллекта обучающихся на старшей ступени среднего общего образования через использование матричного метода мышления. Рассмотрев основные тенденции в развитии образования через вызовы и потребности современной действительности, а также особенности преобразования интеллекта старшеклассника, автор останавливается на наиболее эффективном, на его взгляд, – матричном методе формирования мыслительной деятельности. Данный метод способствует активации мыслительной деятельности, построению субъективных моделей обществуведческих процессов, позволяет обобщать, способствует формированию выводного знания.

Ключевые слова: матричный метод мышления, выводное знание, интеллект, матрица, знание, метапредметность.

Современный мир характеризуется глобализацией, являясь пространством интеллекта и творчества. В этом пространстве человек должен мыслить глобально. Главная ценность в современном мире – интеллект, и чем более он универсален, тем наиболее он востребован. Изменения в мире, возрастающая конкуренция, внедрение новых технологий требуют высокого уровня интеллектуального и личностного развития подрастающего поколения.

Обществу нужны самостоятельные, творческие, критически мыслящие, анализирующие люди, которые могут принимать ответственные решения, прогнозировать последствия, способные к инициативному поведению в постоянно меняющихся условиях. Интеллект является гарантией личной свободы человека и самодостаточности.

По мнению современных ученых, «сейчас наступила эпоха, когда назревает дефицит интеллекта», снижается уровень интеллектуального потенциала общества. М.А. Холодная считает, что, несмотря на то что в современных условиях интеллект является важнейшим стратегическим ресурсом общества, проявляется «феномен “функциональной глупости”», обнаруживающий себя в увеличении в общей массе населения числа лиц со средним и низким уровнем интеллектуальных возможностей» [5]. Подготовка выпускников с развитыми интеллектуальными качествами – это задача, которая требует своего разрешения уже

сейчас, и это возможно за счет развития интеллектуальных способностей старшеклассников.

В 10–11-х классах происходит окончательное преобразование собственно детских интеллектуальных механизмов и становление интеллекта «взрослого типа». Перестройка интеллектуальной сферы является основой формирования структуры самосознания и саморегуляции, оказывает существенное влияние на нравственное развитие, а также способствует адекватному протеканию подросткового кризиса.

Современная молодежь сталкивается с огромными потоками информации. Чтобы быть успешным, очень важно уметь ее перерабатывать, структурировать, интерпретировать, осмысливать ее огромные массивы. Старшеклассники не справляются с большими потоками информации, их мыслительные процессы развиты слабо. Поэтому перед современным педагогом стоит задача в организации образовательного пространства на уроке, направленного на осмысление и принятие знания каждым обучающимся индивидуально. Этого невозможно достигнуть без понимания и умения анализировать происходящие события, связывая их с опытом прошлого, выстраивать свой путь стратегически, ставить адекватные цели.

Очевидно, что для развития интеллекта обучающихся в школьной среде необходимы инновационные средства обучения.

Достаточно удачным инструментом является метод матричного мышления. По мнению И.П. Пономарёва, «гипермышление» – метод концептуального мышления в работе и бизнесе, позволяющий быстро осваивать новые знания, развивает матричную логику мышления [3]. Матрица – математический объект, она может быть представлена в виде прямоугольника, кольца или треугольника. В математике данный способ записи помогает компактно записывать уравнения. Исторически наиболее распространенной формой записи матрицы был треугольник, но сейчас в основном используются прямоугольные матрицы, так как они более удобны. В гуманитарных науках матрица выполняет другую функцию, это форма записи информации. Матричный метод напоминает метод локусов или «дворец памяти», описанный еще древними греками. Он реализуется благодаря формированию мысленных образов, которые хранятся в определенном порядке в представленных местах. Данный метод позволяет собирать, отбирать и структурировать наиболее ценную информацию, предлагает наиболее эффективные приемы для тренировки и развития мышления в соответствии с принципами матричного мышления.

На уроке истории или обществознания матрица позволяет построить субъективную реальность обществоведческих моделей или исторического прошлого и на основании этого сделать свои умозаключения, понять процессы, которые происходят в обществе, путем получения выводного знания.

Понятие «выводное знание» впервые было упомянуто еще Сократом, но особый интерес к процессу его формирования сложился относительно недавно. Выводное знание О.В. Голубева рассматривает как знание-переживание, сеть причинно-смысловых связей и детерминированных ими отношений, выводимость которых обеспечивает объяснение «для меня – здесь – сейчас», что превращает получение знаний в понятный и актуальный процесс для старшеклассника [2].

Урок истории строится на принципах «вопрос – задание – ситуация – матрица – выводное знание». С помощью специально выстроенных логических вопросов и зада-

ний обучающиеся попадают в ситуацию, когда на основе имеющихся знаний и дополнительной информации самостоятельно приходят к новым умозаключениям или осваивают новые предметные / надпредметные действия. То есть новое знание не дается в готовом виде, а выстраивается пошагово в определенной логике, с опорой на результаты продуктивной деятельности учащихся. Важно отметить, что получение нового знания основывается на уже имеющихся знаниях обучающихся. В процессе урока происходит закрепление полученных и освоение новых знаний и практических действий. Особенно эффективно данный метод работает при рассмотрении исторических и обществоведческих процессов с разных точек зрения, анализе ситуации, поиске причинно-следственных связей.

В начале урока формулируется проблема или моделируется ситуация, которая частично может быть объяснена или решена благодаря имеющимся знаниям, но не до конца. Старшеклассники осознают дефицит информации. Далее урок строится на основе работы со смысловым чтением разных видов текста. К тексту заранее сформулированы вопросы. Старшеклассники при работе с текстом определяют направляющие векторы матрицы по вертикали и горизонтали; далее идет процесс заполнения внутренних векторов матрицы. На этом этапе обучающиеся задействуют разные области мышления: организация, визуализация, экспериментирование. Прочитав текст и выделив ключевые моменты, они переводят текст в другой формат, как бы складывают в ящик, «наводят порядок на полке».

Когда матрица построена, начинается процесс визуализации. Готовая модель начинает носить организованный информативный характер и позволяет делать собственные выводы, умозаключения. На этапе построения матрицы возможно экспериментирование с расположением векторов матрицы; тогда возможна вариативность выводов, построение другой логики рассуждения и выход на совсем неожиданные результаты.

По внешнему виду матрица напоминает таблицу, но это не так. Есть три ключевых признака, которые позволяют отличить матрицу от таблицы: симметричность, двумер-

ный массив данных, собственные значения векторов. Главное правило матрицы заключается в том, что каждая из ячеек самодостаточна и может существовать автономно от других ячеек, чего не скажешь про ячейки таблицы. Это преимущество позволяет анализировать каждый из элементов матрицы по отдельности, двигаться «вверх» или «вниз» по матрице, как бы раскладывая его на еще более мелкие элементы (построение следующей матрицы), дает возможность сравнивать элементы друг с другом, рассматривать процессы по диагонали. На пересечении векторов матрицы находятся ее содержательные элементы, которые информативно дополняют каждый из векторов и объединяют их по смыслу. Таким образом информация получает организованную и упорядоченную систему знаний.

Каждый элемент матрицы несет глубокую смысловую нагрузку, а все элементы вместе вырисовывают яркую картину, которая позволяет делать выводы, формировать образы, вызывать чувства у обучающихся. Например, когда мы в 11-м классе построили матрицу «Причины Второй мировой войны», одна ученица сказала: «Да, как же они не поубивали друг друга из-за этого?!». И на основании этого чувственного восприятия происходит формирование знания. Старшеклассник выходит с урока с глубоким пониманием процессов не только на теоретическом, но и на психоэмоциональном уровне. В этом отношении мы разделяем точку зрения Л.С. Выготского: «Только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика» [1]. Поэтому считаем, что уроки истории – это важнейшее средство развития эмоционального интеллекта, своеобразная профилактика проявления агрессивности, окаменелости совести, дефицита любви и милосердия, а также средство формирования эмоционально окрашенного знания, знания которое прошло через чувства обучающегося, не оставило его равнодушным и может быть воспроизведено на различных уровнях сознания.

Матричный метод подходит для оценки исторических событий и личностей, когда

важно учесть любое мнение и рассмотреть ситуацию под разными плоскостями при обобщении предметного материала. Так, например, на уроке по теме «Реформы Петра I» матрица позволяет с помощью векторов «вызовы времени» и «реформа» выйти на последовательность и системность государственных преобразований, выявить логику Петровских реформ и обозначить причины подобных действий правителя, выделить положительные и отрицательные результаты преобразований, их эффективность. И уже на основании данной модели объяснить неоднозначность исторических оценок по отношению к Петру I в науке и сделать попытку формулирования собственной позиции по данному вопросу.

Информативность и упорядоченность делает возможным для старшеклассника самостоятельно выполнять логические операции сравнения, анализа, обобщения, классификации, установления аналогий, подведения под понятие, что является метапредметными результатами ФГОС СОО [4]. Матричный метод позволяет перейти от однолинейности мышления к диалектике, позволяет находить взаимосвязи, противоречия, параллельность процессов, что так важно уметь делать в обществоведческих науках и научно-исследовательской деятельности.

Для того чтобы в конце урока сложился желаемый результат, матрица должна отвечать трем критериям, обозначенным в исследованиях И.П. Пономарева:

1. *Актуальность.* В матрице должна быть представлена, резюмирована информация после прочитанного текста или обозначены ключевые слова (ориентиры), вокруг которых будет выстраиваться дальнейшее рассуждение, формироваться выводное знание.

2. *Отображение.* Построение сетки матрицы должно соответствовать принципам матричного мышления и не превратиться в табличную форму.

3. *Иллюстрирование.* Построенная матрица отображает существующие концепции и дополняется собственными умозаключениями [3].

	Говорю	Думаю	Чувствую	Делаю
Я	Что я говорю о себе?	Что я думаю о себе?	Что я чувствую к себе?	Что я делаю для себя?
Другие	Что я говорю о других?	Что я думаю о других?	Что я чувствую к другим?	Что я делаю для других?
Земля	Что я говорю об обществе, людях, Земле?	Что я думаю об обществе, людях, Земле?	Что я чувствую к обществу, людям, Земле?	Что я делаю для общества, людей, Земли?
Мир	Что я говорю о глобальных вещах?	Что я думаю о глобальных вещах?	Что я чувствую к глобальным вещам?	Что я делаю глобально?

В педагогической деятельности нами создаются матрицы на историческом и обществоведческом материале, используются готовые матрицы, заимствованные из бизнес-технологий и психологии, сами обучающиеся создают матрицы. Тему «Групповая сплоченность» в курсе обществознания мы начинаем с готовой рефлексивной матрицы EQ из курса по softskills, с помощью которой необходимо выполнить задание: «Выберите одного человека из своего окружения, наблюдайте за ним несколько дней и составьте для него матрицу. Обсудите с ним ваши наработки, почему вы сделали такие выводы о нем? В чем вы оказались правы? Где ошиблись?». Это позволяет подойти к обсуждению с старшеклассниками особенностей межличностной совместимости [6].

Матричный метод позволяет систематизировать элементы, определить собствен-

ные дефициты в незнании того или иного модуля в курсе «История» или «Обществознание». Организованная форма знаний позволяет сконцентрироваться на главном, смоделировать и осознать сущность процессов. Особенность матричного метода заключается в том, что обучающиеся, действуя самостоятельно, создают эту организованную систему. Таким образом, данный метод позволяет развить интеллект и гибкость ума, креативность, точность мышления в связке «мысль – действие» и его скорость. С одной стороны, данный метод позволяет разбирать на части целое и упрощать сложные общественные процессы, разбираться в них, а с другой – объединять элементы, достраивать их и таким образом аналитически подходить к изучению материала, синхронизировать модули и выстраивать общую знаниевую парадигму в старших классах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Воспитание чувств // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М., 2008. – 367 с.
2. Голубева О.В. Теория эвиденциальности выводного знания: психолингвистический подход [Электронный ресурс]: дис. ... д-ра филол. наук. – Тверь, 2016. – 345 с. – URL: <http://dissertations.tversu.ru> (дата обращения: 10.06.2019).
3. Пономарев И.П. Гипермышление. Управление сложностью. – М., 2017. – 135 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 05.06.2019).
5. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. – М.: Юрайт, 2019. – 334 с.
6. Эмоциональный интеллект [Электронный ресурс] // Курс по softskills. – URL: <https://education-digital.ru/skills/soft/empathy> (дата обращения: 05.04.2019).

Раздел III

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ И В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗПР

УДК 376-058

Гильмушарифова Л.В.

Создание условий для сенсорного развития детей с умеренной умственной отсталостью

Описан опыт, где созданы условия для сенсорного развития в группе детей с умеренной умственной отсталостью в соответствии с требованиями ФГОС ДО. Эта статья будет интересна в первую очередь специалистам и воспитателям, которые работают с детьми с умственной отсталостью, студентам.

Ключевые слова: условия, сенсорика, среда, дети с умственной отсталостью.

Познание окружающего мира начинается с ощущений и восприятия. С помощью ощущения ребенок познает отдельные признаки, свойства предметов, которые воздействуют на его органы чувств.

Сенсорное развитие является основной базой, главным кирпичиком всех психических процессов. Чем богаче ощущения и восприятия, тем шире будет полученная ребенком информация об окружающем мире [1].

В нашем дошкольном учреждении наряду с типично развивающимися детьми воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья. У данной категории детей отмечается недостаточность процесса переработки сенсорной информации, зачастую дети не могут целостно воспринять наблюдаемые объекты, они воспринимают их фрагментарно, выделяя лишь отдельные признаки. Все это затрудняет процесс коррекции и социализации.

Учитель-дефектолог в своей работе ведет активный поиск инновационных подходов к созданию условий в сенсорном развитии дошкольников с умственной отсталостью. Вся работа специалистов и педагогов в группе проводится дифференцированно.

Чтобы сенсорное развитие проходило полноценно, необходимо создать условия развития сенсорного восприятия как начальной ступени познания окружающей действительности [2].

Первое условие – создание предметно-развивающей среды в кабинете учителя-дефектолога.

В группах для детей с умственной отсталостью выделяется специальное занятие по сенсорному развитию, так как основная задача учителя-дефектолога – обучающая. Занятия направлены на накопление сенсорного опыта, который позволит использовать полученные знания в разнообразных ситуациях. Самое главное, ребенка следует научить рассматривать, ощупывать, вслушиваться, т. е. сформировать у него перцептивные действия. Это будет являться первой ступенью его чувственного опыта, основой познания мира. Обучение проводится по этапам:

- совместная деятельность со взрослыми;
- деятельность по подражанию;
- деятельность по образцу;
- деятельность по словесной инструкции.

Е.Н. Тихеева считала, что дидактический материал – одно из важнейших факторов интеллектуального развития ребенка [1].

Второе условие – подбор дидактического материала в коррекционной работе с детьми.

В кабинете дефектолога дидактический материал и игры используются для подгрупповых и индивидуальных занятий. Это демонстрационный и раздаточный материал, используемый в процессе сенсорного развития: зрительного, тактильно-двигательного, вкусового, слухового. Пособия подбираются с учетом особенностей детей с умственной отсталостью и отвечают требованиям ФГОС дошкольного образования.

Для рассматривания предметов на первый план выступают натуральные предметы и объекты природы: овощи, фрукты, посуда; игрушки, приближенные к реальным предметам окружающей действительности: животные, мебель, транспорт. Весь материал должен быть крупным, ярким, не иметь мелких деталей. Правильно подобранные предметы и создают большой обучающий и эмоциональный эффект. Для того чтобы в памяти ребенка закрепилось любое понятие, его название, он должен его увидеть, услышать, попробовать и потрогать. После знакомства с натуральными предметами, свойствами и качествами предъявляются иллюстрации.

Таким образом, подбор дидактических игр, материалов, пособий учитывает особенности развития детей и помогает осуществить необходимую коррекцию для позитивного продвижения каждого ребенка.

Третье условие – использование технологий в работе с умственно отсталыми детьми.

Разработана технология интеграции – объединение нескольких образовательных областей во время проведения игровых занятий по сенсорному воспитанию: знакомство с цветом и конструирование.

В работе по сенсорному развитию используются игровые технологии, так как игра для дошкольника – ведущий вид деятельности. Игровая форма занятий создается при помощи игровых приемов и игровых образовательных ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности. Это могут быть игры с дидактической игрушкой, путешествие в гости, адаптированные сказки для умственно отсталых детей о геометрических фигурах, о цвете. Широко используем в этих целях коврограф В.В. Воскобовича.

Четвертое условие – создание сенсорного центра в группе.

Накопление сенсорных представлений у ребенка возможно под руководством взрослого и при создании взрослым предметно-развивающей среды. Работа по сенсорному развитию детей продолжается в группе воспитателями.

Ребенок с умственной отсталостью испытывает недостаток тактильных, слуховых, обонятельных ощущений. Порой он воспринимает окружающий мир линейно, однобоко. Вернуть всю полноту восприятия через взаимодействие с реальными объектами – главное назначение сенсомоторного центра. Известно, что чем больше сенсорных систем задействовано в коррекционной работе с ребенком, тем успешнее и эффективнее происходит его развитие. Между тем компьютеризация современной жизни создает нехватку сенсорного опыта детей, подменяя его визуальными и виртуальными изображениями.

Мы создаем в группе сенсорные мини-центры. Цель: сформировать полноту восприятия через взаимодействие с реальными предметами. Содержание центров зависит от изучаемой темы. После занятий дефектолога весь стимульный материал переносится в группу. В совместной деятельности с ребенком воспитатель закрепляет пройденный на занятии материал.

Кроме того, воспитатели вносят аналогичный материал в другие развивающие центры: сюжетные игры, изобразительный уголок, игры со строительным материалом, центр практической деятельности и т. д. Содержание наполнения центров сенсорным материалом зависит от года обучения и уровня развития ребенка. Самое главное, материал должен быть направлен на формирование взаимосвязи между всеми анализаторными системами.

Для развития тактильных ощущений в центрах подобраны пособия из материалов разной фактуры (кусочки меха, шелка, шнурки, бархатная бумага); выпуклые фигуры, буквы, цифры. Дети очень любят играть с разными мелкими игрушками: они сформированы по цвету, и дети раскладывают их по коробочкам, сортерам.

Используем сенсорные коробки с кинетическим песком, фасолью, горохом, перловкой, манной крупой. Дети с большим удовольствием применяют в своих играх сенсорные коробки, познавая форму, цвет, величину предметов и развивая тактильные ощущения. Игры: «Найди на ощупь»; «Найди и покажи»; «Спрячь игрушку».

Разработано большое количество пособий и материала для определения цветового спектра: цветная ширма, цветные мешочки, цветные скатерти, цветные квадраты, цветные лабиринты-дорожки. Упражнения с детьми проводятся с целью выделения цвета в окружающем пространстве.

Сенсорный центр используется в коррекционной работе, как на организованных занятиях, так и в самостоятельной игровой и экспериментальной деятельности детей. Постоянное и поэтапное усложнение игр («по спирали») дает возможность поддерживать деятельность ребенка в зоне оптимального поиска. Развитию ребенка способствует и предметно-практическая деятельность, осуществляемая в «зоне ближайшего развития».

Пятое условие – активные участники образовательного процесса [3].

Важная роль в формировании образовательной среды принадлежит родителям, которые создают атмосферу сопричастности к тому, чем живет наш детский сад. Работа с ними осуществляется в рамках семейной гостиной «Рука в руке». Ее основные направления: изучение, информирование, просвещение, обучение и сотрудничество. Интегрированные занятия с родителями и детьми – одна из форм клуба. Цель

таких занятий заключается в том, чтобы включить родителей в совместную работу с детьми, показать им технологии взаимодействия с ребенком.

В рамках клуба действует мастерская родителей. Они изготавливают пособия для занятий с детьми. С помощью родителей в группе сделаны многофункциональные пособия «сенсорный куб», модули-шнуровки, бизборды. Многофункциональность пособий содействует тому, что с помощью одной игры можно решать большое количество коррекционных задач. Незаметно для себя ребенок узнает и запоминает цвет, форму, размер, развивает мелкую моторику.

Проводим обучающие игры-занятия «Поиграйте с ребенком дома», даем индивидуальные рекомендации по сенсорному развитию каждому из родителей в зависимости от уровня развития его ребенка.

Сенсорное развитие является фундаментом для развития умственных способностей, а у детей с ограниченными возможностями уровень сенсорного развития повышается намного медленнее, чем у типично развивающихся детей. Таким образом, важно создавать специальные коррекционные условия для детей с умственной отсталостью, начиная с ранних лет [4].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Т., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка. – М., 1988.
2. Войлокова Е.Ф., Андрухович Ю.В., Ковалева Л.Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – СПб., 2005. – 304 с.
3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М., 2003. – С. 272.
4. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. – М., 1991. – 191 с.

УДК 376-058:004

Кулюшина Н.В., Власова О.И.

Использование компьютерных технологий в работе с детьми с ЗПР как средство развития познавательной активности

Описаны опыт использования компьютерных технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в соответствии с требованиями ФГОС ДО, возможности и преимущества включения данных технологий как на занятиях узких специалистов для развития познавательных процессов, так и в организации воспитательно-образовательного процесса в целом. Описаны различные варианты применения компьютерных технологий. Статья будет интересна специалистам и воспитателям, которые работают с детьми с данной нозологией, студентам.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), коррекционно-развивающая работа, презентация, игра, мультимедийные, интерактивные, дидактические, компьютерные технологии.

Дошкольный возраст – это период наиболее интенсивного формирования познавательной деятельности и личности в целом. Если интеллектуальный и эмоциональный потенциал ребенка не получает должного развития в данном возрасте, то потом не удастся реализовать его в полной мере. Особенно это касается детей с задержкой психического развития (ЗПР). Эта категория детей отличается нормальным слухом и зрением, отсутствием умственной отсталости, сложных дефектов речи и опорно-двигательного аппарата. Дети с ЗПР испытывают значительные трудности в познавательной деятельности из-за истощаемого, неустойчивого внимания; у них нарушены процессы зрительного и слухового восприятия: память находится на низком уровне (в особенности слуховая память), слабо развито воображение, так как представления об окружающем мире недостаточно сформированы. Также у таких детей наблюдаются трудности в мыслительных операциях без наглядности.

Очевидно, что традиционные занятия детям данной категории не всегда интересны и часто малоэффективны, что обуславливает необходимость поиска различных путей и методов, способствующих более качественному усвоению необходимых знаний, обозначенных программой обучения.

Чтобы процесс воспитания и обучения детей был более эффективным, в работе с детьми с ЗПР необходимо использовать:

– сюрпризные моменты, которые будут мотивировать детей и вызывать у них познавательный интерес;

– красочный реалистичный наглядный материал;

– подвижные физкультминутки;

– частую смену деятельности;

– пальчиковые игры с речевым и музыкальным сопровождением;

– разнообразные дидактические игры.

Данные виды деятельности для детей будут более привлекательными, если их проводить с применением информационных компьютерных технологий.

Информационно-коммуникативные технологии, по мнению Е.В. Клокова, это «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, сотовая связь, электронная почта, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет)» [1].

Использование в коррекционной работе разнообразных нетрадиционных методов и приемов предотвращает утомление детей и повышает эффективность коррекционной работы в целом. В дошкольном возрасте компьютерные технологии являются в большей степени средством развития познавательной активности у детей. Но даже в такой роли они оправдывают себя во всех отношениях.

Л.Ф. Фатихова считает, что развитие познавательных способностей у детей с ЗПР через использование компьютерных технологий имеет ряд преимуществ:

- обеспечивает полисенсорное и интерактивное воздействие на детей;

- повышает уровень мотивационного компонента познавательной, речевой деятельности детей во время подгрупповых и индивидуальных занятий;

- позволяет воспринимать информацию на качественно новом уровне, продвигает детей в общем развитии, вносит радость в жизнь ребенка, ощущение успеха от выполненного задания;

- развивает произвольную регуляцию деятельности дошкольников (умение подчинять свою деятельность заданным правилам и требованиям, сдерживать эмоциональные порывы, планировать действия и предвидеть результаты своих поступков);

- дает возможность ребенку в некоторой степени самостоятельно оценивать правильность выполнения задания (на мониторе он видит результат своих действий) [3].

Необходимо также отметить, что ИКТ помогают педагогу организовать коррекционно-развивающую работу с детьми, сокращают время подготовки к занятиям и поиск качественного демонстрационного материала. Компьютерные технологии дают возможность оформить и структурировать наглядный материал, демонстрировать его в необходимом последовательном алгоритме. Это могут быть презентации по лексическим темам, познавательные видеоролики, которые можно использовать на занятиях по окружающему миру и развитию речи.

Мультимедийная презентация – это удобный и эффективный способ представления информации в силу ряда оснований:

- сочетает в себе динамику, звук и изображение, т. е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка;

- оказывает воздействие на два важнейших органа восприятия (слух и зрение), что позволяет достичь гораздо большего эффекта;

- облегчает процесс восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов (основы любой современной презентации).

Создание слайд-фильмов и презентаций не требует углубленных знаний компьютерных технологий. Фильмы и презентации мы создаем «под себя», учитывая особенности своих воспитанников. Просмотр созданных на компьютере слайд-фильмов сопровождается музыкой, записями голосов птиц, зверей, закадровым текстом. Такая информация легче переводится в долговременную память. Детям нравятся занятия с использованием данной технологии, так как они позволяют сделать образовательный процесс более ярким, эмоциональным, с привлечением большого иллюстративного материала, с использованием звуковых эффектов и видеозаписей.

В работе с детьми также используются дидактические игры. Дидактическая игра имеет большое значение в умственном воспитании детей и является одной из основных форм обучения, поскольку позволяет соединять познавательное и занимательное. Так как у современных детей вызывают интерес компьютерные технологии, то в настоящее время многие дидактические игры переведены в компьютерный вариант и являются интерактивными. Сейчас существует большое разнообразие готовых интерактивных дидактических игр, однако педагог также имеет возможность создавать свои авторские игры. Интерактивная дидактическая игра является мультимедийным продуктом и обеспечивает обратную связь с пользователем. Интерактивность обеспечивается за счет использования различных интерактивных элементов: ссылок, кнопок перехода, триггеров, макросов, всплывающих рисунков и пояснительных записей, звукового или видеосопровождения и т. д.

Данные игры вызывают большой интерес у детей, а интерес является предпосылкой активной познавательной деятельности. Все это в свою очередь ведет к тому, что у детей с ЗПР полученные знания, умения и навыки закрепляются лучше. Использование игровых компьютерных технологий делает процесс обучения интересным, способствует преодолению трудностей в усвоении материала.

В условиях работы группы компенсирующей направленности на коррекционно-развивающих занятиях для развития вос-

приятия используются различные дидактические игры на узнавание, соотнесение предметов. Это могут быть зашумленные изображения: «Кто спрятался на картинке?», «Где чья тень?», «Найди отличия», «Найди недостающую часть». Для развития памяти и внимания используются игры «Чего не стало?», «Что изменилось?». Дидактические игры широко применяются для закрепления пройденного материала и формирования мыслительных операций, так как они способствуют совершенствованию наглядно-действенного мышления, переводу его в наглядно-образный план, формируют элементарные формы логического мышления, учат сравнивать, анализировать, классифицировать и обобщать предметы, устанавливать последовательность событий и закономерности.

В работе с детьми с ЗПР использование ИКТ имеет свои особенности. Педагог имеет возможность подбирать материал разной степени сложности в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка. С помощью простых действий во время занятия на компьютере можно изменить уровень трудности и характер задания, то есть педагог может индивидуализировать процесс обучения за счет наличия разноуровневых заданий, за счет погружения и усвоения материала в индивидуальном темпе, используя удобные способы восприятия информации.

ИКТ используются и при знакомстве с художественной литературой, и при формировании математических представлений

у дошкольников. Содержание математических игр подбирается в зависимости от программного материала.

При применении компьютерных технологий в работе с детьми необходимо помнить о требованиях СанПин, в которых указаны допустимое время работы для каждой возрастной группы детей и необходимые условия при использовании ИКТ [2]. Также необходимо включать в занятие после непосредственной работы с компьютером выполнение детьми зрительной гимнастики или физкультминутки.

Если ИКТ использовать на каждом занятии, интерес к ним у детей будет пропадать; их применение должно быть дозированным и только дополнять педагога, а не заменять его. Эффективность коррекционно-образовательного процесса будет выше, если ИКТ будут использоваться в сочетании с традиционными методами обучения и воспитания детей. Компьютерные технологии можно включать в любой вид детской деятельности, но педагогу необходимо найти ту грань, которая позволяет сделать воспитательно-образовательный процесс по-настоящему развивающим и познавательным.

Таким образом, применение компьютерных технологий позволяет оптимизировать педагогический процесс, дает возможность детям воспринимать информацию на качественно новом уровне и способствует индивидуализации процесса обучения детей с нарушениями развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клоков Е.В., Денисов А.В. Технология проектного обучения // Школа. – 2006. – № 2. – С. 29–36.
2. СанПин 2.4.1.3049-13 Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях.
3. Фатихова Л.Ф. Компьютерные технологии в психолого-педагогической коррекции детей // Логопед. – 2014. – № 2. – С. 20–25.

УДК 376-058

Муканова А.А., Красильникова О.В.**Создание специальных условий инклюзивного образования ребенка с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации**

Описываются основные условия, необходимые для организации и реализации инклюзивного образования детей в дошкольной образовательной организации, раскрываются принципы организации и выстраивания инклюзивного процесса, пошагово представлен практический опыт дошкольного учреждения по внедрению инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, специальные условия, процесс, социализация, принципы, специалисты, успешность, семья.

Одна из приоритетных целей социальной политики России – модернизация образования в направлении повышения доступности и качества для всех категорий граждан. В связи с этим значительно возрос заказ общества на инклюзивное образование, которое предполагает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, а также организацию совместного (то есть в рамках одной дошкольной группы) воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и без таких ограничений [1; 2; 4].

При реализации целей инклюзивного образования система обучения и воспитания изменяется в соответствии с индивидуальными потребностями ребенка, применяются новые подходы к обучению, осваиваются вариативные образовательные формы и методы. Ведь в самом подходе заложена необходимость изменения образовательной ситуации, создания новых форм и способов организации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей детей. При этом должны учитываться потребности всех детей, а не только детей с ограниченными возможностями здоровья.

Сейчас под инклюзивным образованием понимается специально организованный образовательный процесс, который обеспечивает принятие ребенка с ОВЗ в среду обычно развивающихся сверстников в образовательном учреждении, где обучение осуществляется по адаптированным образовательным программам с учетом их особых образовательных потребностей. Приоритетным направлением в инклюзивном образовании детей с ограниченными возмож-

ностями здоровья является получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Успешность социализации, развитие социального опыта всех детей, введение в культуру – это главный критерий эффективности инклюзивного образования.

В нашей дошкольной образовательной организации (ДОО) четвертый год реализуется модель инклюзивного образования по адаптированным образовательным программам для детей с тяжелыми нарушениями речи и для детей с задержкой психического развития.

Основной целью ДОО в процессе становления инклюзивной практики стало обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными образовательными потребностями.

Основная цель работы была связана с организацией обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной группе комбинированной направленности. В ходе ее реализации необходимо было создать условия для совместного образования нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ, учитывая особенности и уровень развития, темп деятельности, потенциальные возможности каждого ребенка, чтобы развитие и обучение стали эффективными для всех детей группы.

В работе по организации и выстраиванию процесса инклюзивного образования мы ориентировались на следующие принципы:

– индивидуального подхода, который предполагает выбор форм, средств и методов обучения, исходя из индивидуальных особенностей каждого ребенка;

– поддержки самостоятельной активности ребенка;

– включения в работу всех участников образовательного процесса (от того, насколько эффективным будет взаимодействие всех специалистов, напрямую зависит результативность инклюзивного обучения);

– междисциплинарного подхода (разработка методов и приемов воспитания и обучения предполагает комплексный подход, все специалисты совместно обсуждают и составляют план действий, направления работы);

– вариативности в организации процессов обучения и воспитания;

– партнерского взаимодействия с семьей, который предполагает выстраивание доверительных партнерских отношений с семьей ребенка с ОВЗ (необходимо учитывать потребность семьи, договариваться о совместных действиях, направленных на развитие ребенка) [3].

Практика образовательных учреждений страны в целом и нашего в частности показала, что реализация инклюзивного образования – это не разовое мероприятие и она не может осуществиться за короткий срок. Организация инклюзивного обучения предполагает качественную подготовку, длительные сроки внедрения и модернизацию системы образования дошкольного учреждения. При выстраивании инклюзивного образования необходимы: проведение методической работы, кадровое обеспечение с привлечением специалистов (учителей-дефектологов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, тьюторов, ассистентов), профессиональная подготовка педагогов к работе в новых условиях; адаптация образовательных программ, планов, методов обучения, создание развивающей среды, отвечающих потребностям детей с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников. Следует создать не только предметно-пространственную, дидактическую среду, которая позволит участвовать в образовательном процессе детям с ОВЗ вместе с остальными детьми, но и социальную среду, которая будет способствовать взаимодействию всех детей и взрослых. Эти нормативные, организационно-методические, дидактические и другие вопросы нужно решить до начала развертывания инклюзивных процессов.

Реализация инклюзивного образования в нашем дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) осуществлялась поэтапно.

Административной командой были разработаны и внесены изменения в локальные нормативные акты, фиксирующие особенности образовательной деятельности ДОО в отношении детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме МДОУ, положение об индивидуальном образовательном маршруте, положение об инклюзивной группе, должностную инструкцию тьютора, ассистента, положение о сетевом взаимодействии, положение о методическом совете, положение о педагогическом совете, штатное расписание.

Для обеспечения инклюзивных групп необходимыми кадрами были привлечены узкие специалисты групп компенсирующей направленности нашего ДОУ. В случае отсутствия необходимых специалистов в штате детского сада потребовалось бы заключение договора сетевого взаимодействия о психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ с другими организациями (психолого-педагогическими и медико-социальными центрами).

Педагоги и специалисты комбинированных групп прошли курсы повышения квалификации по воспитанию и обучению детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Для повышения уровня знаний педагогов в области коррекционной педагогики, особенностей психофизического развития детей с ОВЗ была организована консультативная помощь узких специалистов (учителя-дефектолога и учителя-логопеда) ДОО. В детском саду также были проведены семинары и консультации для воспитателей комбинированных групп с привлечением педагогов групп компенсирующей направленности, имеющих большой опыт работы с данной категорией детей. Кроме того, на базе нашего учреждения в течение трех лет работает рабочая группа Мотовилихинского района «Инклюзивное образование детей с задержкой психического развития и с тяжелыми нарушениями речи в соответствии с требованиями ФГОС ДО», целью которой является повышение профессиональной

компетентности педагогов в построении образовательно-коррекционной работы в инклюзивных группах ДОУ.

Ежегодно команда специалистов нашего ДОУ разрабатывает адаптированные образовательные программы для детей с ТНР и ЗПР на основе заключений ПМПК и результатов мониторинга педагогов, проводит встречи с родителями детей, выстраивает партнерские отношения со всеми участниками образовательного процесса.

Адаптированная образовательная программа (АОП) разрабатывается на каждого ребенка с ОВЗ, статус которого подтвержден заключением ПМПК, посещающего группу комбинированной направленности. В АОП находят отражение особенности развития ребенка, целевые ориентиры, особые образовательные потребности детей данной категории, конкретное содержание коррекционно-воспитательной работы с ребенком, необходимое кадровое, методическое, материальное обеспечение.

Обязательным условием инклюзивного образования является комплексное сопровождение ребенка с ОВЗ, успешность реализации которого во многом зависит от эффективной организации взаимодействия всех участников педагогического процесса. Тесная взаимосвязь логопеда, педагога-дефектолога, воспитателей возможна при условии совместного планирования работы: выбора темы и разработки занятий, определения последовательности занятий и задач. В результате совместного обсуждения составляются планы фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий.

Узкими специалистами (учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом, инструктором по ФИЗО, музыкальным руководителем) проводятся подгрупповые и индивидуальные занятия в соответствии с учебным планом. Направлениями коррекционно-развивающей работы специалистов являются:

- развитие и коррекция высших психических функций;
- формирование ведущих для данного возраста детей видов деятельности;
- личностное развитие ребенка;

- подготовка к максимально возможной самостоятельной жизни в обществе;

- помощь в социальной адаптации и интеграции.

Для успешного освоения АОП и закрепления пройденного материала узкими специалистами разрабатываются практические задания, подбираются дидактические игры и упражнения для работы воспитателей с детьми с ОВЗ, прописываются рекомендации к наполнению предметно-пространственной среды группы с учетом особенностей развития конкретных детей. Материал отбирается в соответствии с лексической темой недели. Все это вместе с коррекционно-педагогическими задачами находит свое отражение в журнале взаимодействия специалистов с воспитателями инклюзивных групп.

Используя представленные в журнале взаимодействия рекомендации и материалы, воспитатели выстраивают свою индивидуальную работу с ребенком с ОВЗ. Данная работа проводится в утреннее и вечернее время с фиксацией успехов и ошибок ребенка. Эта информация позволяет отслеживать усвоение программного содержания и динамику коррекционно-образовательного процесса, вносить коррективы в дальнейшую деятельность всех специалистов при работе с детьми инклюзивных групп. Исходя из индивидуальных особенностей и образовательных потребностей детей с ОВЗ, для успешного обучения им необходимы постоянная проработка и многократное повторение материала. В связи с этим возможно включение ранее не усвоенного материала в последующие лексические темы.

В нашем ДОУ также создаются необходимые материально-технические условия:

- приобретение и использование учебно-методической литературы, учебных наглядных пособий, дидактических материалов, аудиопособий, которые соответствуют требованиям образовательной программы и санитарно-гигиеническим нормам;
- наличие кабинетов узких специалистов, физкультурного, музыкального залов;
- создание сенсорных зон, уголков уединения в групповых помещениях;

– соблюдение принципов безопасности и доступности среды.

Остановимся более подробно на создании предметно-пространственной среды как необходимого условия инклюзивного обучения. Выстраивание предметно-пространственной среды необходимо осуществлять постепенно, с последовательным усложнением коммуникативно-образовательного пространства, что позволит конкретному ребенку наращивать свой образовательный и социальный потенциал, расширит его возможности и будет способствовать переходу на следующий уровень. Предметно-пространственная среда каждый год трансформируется, потому что приходят новые дети с ОВЗ и необходимо учитывать индивидуальные потребности, возможности и интересы этих новых детей.

Неотъемлемым участником образовательного процесса является семья ребенка с ОВЗ. Для того, чтобы влияние семьи на развитие ребенка было эффективным, проводятся специальные мероприятия с участием родителей: мастер-классы, семинары, открытые занятия, индивидуальные консультации с привлечением детей, совместные занятия, круглые столы. Их целью является повышение компетенции родителей в вопросах воспитания и обучения детей с ОВЗ. На данных мероприятиях раскрываются особенности и потребности их развития; родителей обучают конкретным методам и приемам работы с детьми.

Организационная модель инклюзивного ДОУ должна учитывать разнообразные условия, зависящие от комплектации детского сада, поэтому должна быть гибкой и вариативной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – Москва: Мозаика-Синтез, 2011. – 143 с.
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистр. в Минюсте 14.11.2013 № 30384).
3. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

УДК 376-058

О.С. Соколова**Метафорические ассоциативные карты – эффективный инструмент в работе по профилактике дезадаптивных форм поведения подростков с ограниченными возможностями здоровья**

Раскрыты особенности применения метафорических ассоциативных карт в профилактике дезадаптивных форм поведения подростков с ограниченными возможностями здоровья. Подробно описана роль психолога в организации тесного взаимодействия всех субъектов коррекционно-развивающего процесса. Раскрыты основные варианты и принципы работы с картами. Приведены примерные упражнения и задания.

Ключевые слова: обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, подросток, дезадаптивное поведение, метафорические ассоциативные карты, коррекционно-развивающий процесс, ресурс.

Как дети попадают в школу для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)? Часть детей приводят в школу родители сразу после детского сада в надежде, что именно здесь их ребенку будет комфортно, именно здесь ему помогут окрепнуть, именно здесь его смогут принять и понять таким, какой он есть. Но есть дети, которых родители приводят из общеобразовательных школ во втором, пятом, а то и в восьмом классе. Родители в этот момент уже полностью или частично разочарованы в себе, своем ребенке, системе образования, педагогах. Дети думают, что попали в группу «отбросов общества», так как на протяжении нескольких лет там, в другой школе, а до этого и в детском саду им говорили: «Давай-давай, продолжай лениться – попадешь в школу для детей, которые ничего не хотят, и останешься на всю жизнь никем...» В итоге мы получаем столкновение двух сил, противостоящих друг другу: одни пытаются доказать, что отличаются от остальных, другие – наоборот, что имеют такие же права, как остальные. Кроме этого, чаще всего классы в таких школах малокомплектные, в них обучаются дети разных возрастов. Это настоящая «школа жизни»! Все учащиеся оказываются в состоянии социальной дезадаптации!

Дезадаптивное поведение традиционно рассматривается как нарушение приспособительного поведения в силу действия тех или иных внутренних или внешних причин: непосильных или несправедливых требова-

ний, чрезмерных нагрузок, трудностей и возникающего в ответ несогласия, сопротивления, самозащиты и т. д. Именно социальная дезадаптация может привести к личностным деформациям, задержке физического и психического развития, расстройствам нервной системы, одиночеству или самоотчуждению, проблемам во взаимоотношениях со сверстниками и другими людьми, к подавлению инстинкта самосохранения, девиантному и зависимому поведению, суициду [1].

В данной ситуации без четко выстроенной системы работы психологической службы с семьей не обойтись. В нашей школе система работы педагога-психолога с подростком с ОВЗ, находящимся в состоянии социальной дезадаптации, включает в себя разные формы:

1. Индивидуальные занятия на развитие внутреннего самоконтроля, произвольности, выстраивание жизненного пути, нахождение внутренних и внешних ресурсов, позволяющих определить иные, конструктивные выходы из сложной ситуации, освоение новых форм реагирования на стресс, изменение восприятия и реагирования на происходящие в мире изменения, нового образа мира и т. п.

2. Групповые тренинги (тренинг поведения, развития личностных и средовых ресурсов), когнитивная модификация и терапия, дискуссии, мозговые штурмы, беседы, ролевые игры, психогимнастика, индивидуальная и групповая психотерапия, работа

с фильмами и социальными рекламами, в процессе которых идет обучение навыкам общения и конструктивного взаимодействия, развитие умения анализировать свои поступки и видеть их последствия, познание себя через познание других людей.

3. Индивидуальное консультирование педагогов, работающих с детьми, продолжающееся на протяжении всего обучения детей в школе.

4. Индивидуальное консультирование родителей. Методы, используемые в консультировании, разнообразны, но предпочтение отдается проективным (в том числе работе с метафорическими ассоциативными картами), позволяющим клиенту размышлять, анализировать, делать самостоятельные выводы, а психологу – направлять. Эти методы дают возможность снять часть ответственности за принятое решение с психолога, открыть новые возможности и ресурсы самих родителей.

5. Тренинги сотрудничества и доверия родителей с подростками (в основе лежат упражнения К. Фоппеля).

6. Длительная дистанционная работа (2–3 мес.) с родителями в целях коррекции взаимоотношений в семье. Часто по итогам тренингов или консультаций родители просят четко прописанные по пунктам и срокам реализации рекомендации, которые помогут организовать взаимодействие с подростком в семье на протяжении определенного промежутка времени, приходят на консультации 1–2 раза в месяц, чтобы отметить изменения, происходящие в семье, запланировать дальнейшие действия.

Практически на всех этапах работы с прибывшим в школу учеником с дезадаптивным поведением приходят на помощь проективные методы работы, помогающие ненавязчиво, «играючи», решать проблемные задачи, в первую очередь метафорические ассоциативные карты. Метафорические ассоциативные карты – это набор картинок величиной с игральную карту или открытку, изображающих людей, их взаимодействия, жизненные ситуации, пейзажи, животных, предметы быта, абстрактные картины [2]. Некоторые наборы карт совмещают картинку с надписью, другие включают отдельно карты с картинками и карты со

словами. В одной и той же картинке разные люди увидят совершенно разные феномены, в ответ на стимул вынесут каждый свое внутреннее содержание актуальных переживаний. Более того, в разные периоды жизни и в контексте разных тем ассоциации и толкование происходящего на картинке будут отличаться даже у одного и того же человека. С этой точки зрения колода ассоциативных карт неисчерпаема: количество комбинаций тем работы и картинок бесконечно.

Одной из первостепенных задач метафорических ассоциативных карт является улучшение коммуникации между людьми. При групповой работе карты позволяют почувствовать поддержку группы, получить от нее ресурсы для работы с травматическими переживаниями. В современной практике применяется большое разнообразие метафорических ассоциативных карт: «Saga», «Personita», «Persona», «Core», «Спектр-карты», «Роботы», «О природе и погоде», «Кнуты и пряники», «Из сундука прошлого», «Переход», «Пути-дороги», «Дерево как образ человека», «Тотемные животные», «Проститься, чтобы жить» и многие другие. Количество колод растет с каждым днем.

Перечислим самые яркие достоинства метафорических карт [2]:

1. Убирают внутреннее напряжение и сопротивление, создают атмосферу безопасности и доверия.

2. Позволяют быстро и наглядно получить необходимый объем информации для качественной работы с клиентом и глубоко диагностировать его проблему, увидеть картину любых межличностных отношений, картину взаимоотношений человека с любыми идеями и образами из его внешней или внутренней реальности, создавая диалог между его внешним и внутренним миром.

3. Позволяют прояснить и осознать актуальные переживания и потребности клиента, его незавершенные внутренние процессы, моделировать процессы прошлого и будущего, работать с линией времени.

4. Позволяют обратиться к психотравмирующей ситуации клиента через метафору и тем самым избежать его дополнительной ретравматизации.

5. Позволяют клиенту проговорить и осознать свои чувства и переживания, что само по себе имеет терапевтический эффект (вербализация проблемы).

6. Создают безопасный для клиента контекст поиска и моделирования решения.

7. Запускают внутренние процессы самоисцеления, поиска своего уникального пути выхода из кризиса.

Многие специалисты боятся применять метафорические ассоциативные карты в работе с людьми с ОВЗ, ссылаясь на тот факт, что исследований в области применения данного инструмента нет, а также на недоразвитие у людей с ОВЗ высших психических процессов, таких как анализ, синтез, причинно-следственные связи и др. Здесь хотелось бы привести несколько аргументов, позволяющих увидеть плюсы ассоциативных карт в работе с людьми с различными нозологиями:

– тяжелыми нарушениями речи (вместе с картинками во многих колодах есть карточки со словами, фразами, незаконченными предложениями, которые помогают корректно сформулировать мысль, подобрать правильные слова);

– нарушениями опорно-двигательного аппарата (нет необходимости рисовать, писать, можно просто показать нужную картинку или поразмышлять над картинкой, вытянутой вслепую. Карточки со словами и фразами помогут облачить мысли в вербальную оболочку);

– задержкой психического развития (сложно работать с образами, зато с картинками намного проще);

– легкими интеллектуальными нарушениями (работая с самыми простыми колодами: «О природе, о погоде», «Дерево как образ человека», «Тотемные животные», «Роботы», – есть возможность научить детей анализировать свое состояние и состояние людей, находящихся рядом, находить плюсы и минусы и учиться превращать минусы в плюсы, а плюсы в минусы).

Есть несколько вариантов работы с метафорическими ассоциативными картами, используемых нами в ежедневной групповой и (или) индивидуальной работе с обучающимися с ОВЗ.

1. Работа с закрытыми картами:

- ассоциации на заданную тему (например: Расскажи, что общего между этой карточкой и тобой в классе, в семье, среди друзей... Что общего между этой картой и вашими взаимоотношениями в классе? Что общего между этой картой и твоим будущим, детством, настоящим? и т. п.);

- выстраивание жизненного пути (прошлого, настоящего, будущего).

2. Работа с открытыми картами:

- очеловечивание (можно не только оживить рисунок на карточке, но и рассмотреть на ней мудрого советчика и послушать, что он скажет);

- «что такое хорошо и что такое плохо?» (разделение карт на две стопки – что тревожит и что нравится; можно выйти на обсуждение причин и механизмов тревоги или страхов и увидеть ресурсные сферы жизни, найти источники поддержки);

- «найди в плохом хорошее» (развиваем адаптивные навыки, умение анализировать ситуации и умение посмотреть на ситуацию с другой стороны, глазами других людей);

- выстраивание жизненного пути (прошлого, настоящего, будущего).

3. Работа со словами:

- подобрать открытые картинки к словам и объяснить свой выбор;

- выбрать закрытые картинки к словам и объяснить совпадение;

- подобрать слова к картинкам и объяснить свой выбор.

Приведем пример упражнения с ассоциативными картами «Дорога длиною в жизнь». Упражнение используется в работе с обучающимися с задержкой психического развития, легкими интеллектуальными нарушениями, нарушениями опорно-двигательного аппарата, тяжелыми нарушениями речи. В упражнении используются метафорические ассоциативные карты «Переход», «Соре», «Пути-дороги», «Лестницы», «Дерево как образ человека». Упражнение может использоваться как в индивидуальной, так и в групповой работе.

Цель упражнения: осознание подростками чрезвычайной значимости каждого периода жизни человека.

Каждому подростку выдается колода картинок (20–30 карточек из одной колоды). Педагог-психолог называет этапы жизненного пути человека, а подростки должны выбрать ту картинку, которая наиболее точно передает, по их мнению, суть данного жизненного этапа. Подростки подбирают к каждому этапу жизненного пути картинку из колоды, выкладывают их перед собой слева направо.

Этапов жизненного пути много, поэтому работа разбивается на три-четыре урока: прошлое и настоящее, юность, взрослость, старость.

1-й этап – прошлое и настоящее

- у мамы в утробе
- появление на свет
- младенчество
- от года до трех
- дошкольник (3–7 лет)
- младший школьник (7–10 лет)
- подростковый возраст (11–15 лет)

2-й этап – юность

- выпуск из школы
- поступление в техникум
- ценности юности: семья, дружба, любовь, учеба, проблемы, счастливые моменты, хобби (что-то учащиеся могут добавить сами)

3-й этап – взрослость

- семья
- работа
- родители
- друзья
- хобби
- проблемы
- счастливые моменты

4-й этап – старость

- внуки
- дети
- работа
- выход на пенсию
- хобби
- здоровье
- проблемы
- счастливые моменты

Когда жизненный путь построен, каждый рассказывает, что у него получилось. Подростки внимательно слушают друг друга.

Уточняющие вопросы можно задавать только тогда, когда человек закончил работать с картами.

Существует несколько основных рекомендаций и правил, которых стоит придерживаться в работе с метафорическими ассоциативными картами:

– карточки дают информацию о человеке, и вы можете интерпретировать ее, но это не средство для постановки диагноза и составления заключения;

– нет такого набора карт, который отразил бы абсолютно все возможные нюансы восприятия проблемы, с которой вы работаете в данный момент;

– нет карточек правильных и неправильных, нет выбора верного и неверного; не стоит делать прямолинейных выводов из выбора своих клиентов, и уж точно нельзя его оценивать;

– в работе с подростками, оказавшимися в ситуации социальной дезадаптации, у которых нет внешних ресурсов ни в семье, ни в среде сверстников, всей группой даем положительные образы, обнаруженные в карточке (даже самые озлобленные на жизнь подростки цепляются за эти слова, и ни один еще не пытался доказать обратное).

Как известно, разрушать гораздо легче, чем восстанавливать или строить заново. Мы нуждаемся в инструменте, помогающем подросткам в ситуации дезадаптации справиться с нынешними трудностями и построить лучшее будущее, но для этого нужно посмотреть в глаза прошлому. Метафорические ассоциативные карты позволяют войти в контакт с зачастую вытесненными из сознания чувствами, мыслями и образами. Давая пищу для творческого воображения, стимулируя групповую поддержку, карты помогают осторожно нащупать путь к исцелению. Применение карт не ставит своей задачей заменить другие методы исцеления негативных последствий травмы, они лишь являются еще одним эффективным методом, которым можно пользоваться в любом сочетании с уже существующими.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 288 с.

2. Кац Г., Мухаматулина Е. Метафорические карты: Руководство для психолога. – М.: Генезис, 2015. – 160 с.

УДК 376-058

Д.В. Фоминых

Показатели социально-коммуникативного развития детей с задержкой психического развития

Исследуется проблема социально-коммуникативного развития детей и детей с задержкой психического развития в частности, выделен ряд направлений для мониторинга социально-коммуникативного развития у детей с ЗПР, а также представлено описание параметральных характеристик исследования.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, задержка психического развития, ФГОС ДО, мониторинг.

Термин «социально-коммуникативное развитие» сформировался с введением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ДО). До этого в структуре основной образовательной программы дошкольного образования контекст социализации рассматривали в двух направлениях образования детей: «социально-личностное развитие» и «познавательно-речевое развитие», а именно в образовательной области последнего «коммуникация».

Изучению показателей социального развития детей дошкольного возраста посвящены многочисленные исследования в области детской психологии и дошкольной педагогики (А.М. Щетинина, Н.А. Абрамова, Т.А. Репина, Л.В. Кирс, М.А. Никифорова, Л.В. Коломийченко и др.). Имеющийся диагностический инструментарий связан с изучением когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сфер [3].

Социально-коммуникативное развитие изучается в культурологической парадигме, основоположником которой является Л.С. Выготский. Одной из важнейших позиций культурно-исторической концепции Л.С. Выготского является признание социальной ситуации развития в качестве основного механизма социализации [2]. Отношения между личностью и средой (то есть социальную ситуацию развития) он рассматривал как подвижный процесс, имеющий свой специфический смысл на каждом возрастном этапе. Социальная ситуация развития, по его мнению, является исходным моментом всех изменений, определяет те формы и пути, следуя которым ребенок приобретает новые свойства личности, за-

даваемые социальной действительностью; она обеспечивает истинный переход социального в индивидуальное, определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие [2, с. 24–25].

В концепции социально-личностного развития детей дошкольного возраста, описанной в программе социального развития детей Л.В. Коломийченко, перечисляется ряд ценностей культуры в аспекте социального развития. Первой в списке стоит культура общения, включенная в содержание нравственного воспитания. Кроме того, применительно к содержанию дошкольного образования говорится о психосексуальной культуре, содержание которой отражено в разделе полового воспитания; национальной культуре, реализуемой в процессе патриотического воспитания и религиозно-просвещения; этнической культуре, включенной в содержание интернационального воспитания; правовой культуре, содержание которой представлено в разделе формирования основ правового сознания. Социальное развитие личности является средством и результатом, одним из аспектов ее социализации, понимаемой в философии как процесс операционального овладения набором программ деятельности и поведения, характерных для той или иной культурной традиции, как процесс интериоризации индивидом выражающих их знаний, ценностей и норм, как процесс усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта. Реализация основных идей и целей научно-гуманистической системы образования предполагает необходимость совершенствования содержания и методов работы образовательных учреждений, модерни-

зацию и реформирование системы управления, организацию педагогического процесса в соответствии с основными направлениями приобщения детей к различным аспектам социальной культуры, их своевременное социальное развитие [3].

Таким образом, социально-коммуникативное развитие – это область развития детей, направленная на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий. Социальное развитие и формирование коммуникативной компетентности дошкольников неразрывно связаны и находятся в прямой взаимозависимости. Социально-коммуникативное развитие ребенка дошкольного возраста мы рассматриваем с точки зрения культурологического подхода в рамках развития характерных для развития ребенка дошкольного возраста культур: коммуникативной, психосексуальной, национальной, этнической и правовой. В связи с развитием инклюзивного образования детей и интереса как науки, так и практики к исследованию развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их социальной адаптации особенно выделяется проблема изучения социально-коммуникативного развития детей с ОВЗ. Мы рассмотрим отдельную категорию детей с ОВЗ – дети с задержкой психического развития (ЗПР).

В основе ЗПР лежит взаимодействие биологических и социальных причин. При систематике ЗПР Т.А. Власова и М.С. Певзнер выделяют две основные формы:

– инфантилизм, проявляющийся в нарушении темпа созревания наиболее поздно формирующихся мозговых систем (инфантилизм может быть гармонический, связанный с нарушением функционального характера, незрелостью лобных структур, и дисгармонический, обусловленный явлениями органики головного мозга);

– астения, связанная с резкой ослабленностью организма, обусловленная функциональными и динамическими нарушениями

центральной нервной системы (астения может быть соматическая и церебрально-астеническая, проявляющаяся в повышенной истощаемости нервной системы).

Классификация основных видов ЗПР по К.С. Лебединской опирается на классификацию Власовой – Певзнер, в ее основе лежит этиологический принцип:

– ЗПР конституционального характера (причина возникновения – несозревание лобных отделов головного мозга). Сюда относятся дети с несложным гармоническим инфантилизмом, они сохраняют черты детей более младшего возраста, у них преобладает игровой интерес, не развивается учебный. Эти дети при благоприятных условиях показывают хорошие результаты выравнивания;

– ЗПР соматогенного происхождения (причина – перенесение ребенком соматического заболевания). К этой группе относят детей с соматической астенией, признаками которой являются истощаемость, ослабленность организма, сниженная выносливость, вялость, неустойчивость настроения и др.;

– ЗПР психогенного происхождения (причина – неблагоприятные условия в семье, искаженные условия воспитания ребенка (гиперопека, гипоопека);

– ЗПР церебрально-астенического генеза (причина – мозговая дисфункция). К этой группе относят детей с церебральной астенией – повышенной истощаемостью нервной системы. У детей этой группы наблюдаются: неврозоподобные явления; повышенная психомоторная возбудимость; аффективные нарушения настроения, апатико-динамическое расстройство – снижение пищевой активности, общая вялость, двигательная расторможенность [1].

Недоразвитие эмоционально-волевой сферы проявляет себя при переходе ребенка с ЗПР к систематическому обучению. В исследованиях М.С. Певзнер и Т.А. Власовой отмечается, что для детей с ЗПР характерна прежде всего неорганизованность, не критичность, неадекватность самооценки. Эмоции детей с ЗПР поверхностны и неустойчивы, вследствие чего дети этой группы внушаемы и склонны к подражанию [1].

Для детей с ЗПР характерны следующие особенности в эмоциональном развитии:

– неустойчивость эмоционально-волевой сферы, что проявляется в невозможности на длительное время сконцентрироваться на целенаправленной деятельности (психологической причиной этого является низкий уровень произвольной психической активности);

– проявление негативных характеристик кризисного развития, трудности в установлении коммуникативных контактов;

– появление эмоциональных расстройств (дети испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям) [1].

Также детям с ЗПР присущи симптомы органического инфантилизма: отсутствие ярких эмоций, низкий уровень аффективно-потребностной сферы, повышенная утомляемость, бедность психических процессов, гиперактивность. В зависимости от преобладания эмоционального фона можно выделить два вида органического инфантилизма: неустойчивый, который отличается психомоторной расторможенностью, импульсивностью, неспособностью к саморегуляции деятельности и поведения, и тормозной, отличающийся преобладанием пониженного фона настроения.

Дети с ЗПР испытывают трудности активной адаптации, что мешает их эмоциональному комфорту и равновесию нервных процессов (торможения и возбуждения). Эмоциональный дискомфорт снижает активность познавательной деятельности, побуждает к стереотипным действиям. Изменение эмоционального состояния и вслед за этим познавательной деятельности доказывает единство эмоций и интеллекта [1].

Таким образом, можно сделать вывод о трудностях в эмоциональном и личностном развитии детей с ЗПР, что существенно сказывается на освоении программ дошкольного образования. Специальные программы дошкольного образования должны соответствовать принципам и целевым ориентирам ФГОС ДО. Целевые ориентиры по социально-коммуникативному развитию ребенка (по ФГОС):

– овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет иници-

ативу, способен выбрать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

– обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям, самому себе;

– активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, способен договариваться, адекватно проявлять свои чувства, старается разрешить конфликты;

– может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения;

– способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены [5].

В содержательном разделе общей образовательной программы ДО должно быть представлено описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей в случае, если такая работа предусмотрена в дошкольной образовательной организации. В том числе в описание программы коррекции входит мониторинг освоения программы дошкольного образования детьми с ОВЗ. На сегодняшний день не разработано специальных параметральных характеристик для мониторинга социально-коммуникативного развития детей с ЗПР.

Исходя из целевых ориентиров ФГОС ДО и особенностей социально-коммуникативного развития детей с ЗПР, мы выделяем пять направлений мониторинга социально-коммуникативного развития детей с ЗПР, которые наиболее полно описывают особенности развития детей с ЗПР (на этапе завершения дошкольного образования): развитие игры; общение со взрослыми; общение со сверстниками; эмоционально-волевая регуляция поведения; представление ребенка о себе и отношение к себе.

Исходя из данных направлений, создается карта мониторинга. Описание характеристик соответствует мониторингу освоения примерной общей образовательной программе «Истоки» [4]. Пример карты мониторинга для детей 5–6 лет представлен в таблице.

**Карта мониторинга социально-коммуникативного
развития ребенка с ЗПР 5–6 лет**

Показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Развитие игры	Действия четко, последовательно воссоздают реальную логику действий. Они очень разнообразны. Явно выделены действия, направленные к другим персонажам игры.	Логика действий определяется жизненной последовательностью действий. Расширяется число действий, их содержание выходит за пределы какого-либо одного типа действий.	Действия однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций.
Общение со взрослыми	Способен общаться со взрослым на темы, отражающие как воспринимаемую ситуацию, так и выходящую за ее пределы, но опирающуюся на непосредственный опыт ребенка.	Не предпринимает инициативу в общении со взрослым, общается только на предлагаемые взрослым темы, отвечает односложно.	Избегает общения со взрослым, не отвечает на вопросы, не понимает инструкции.
Общение со сверстниками	Ярко проявляет потребность в общении со сверстниками: проводит с детьми своей группы значительную часть времени, охотно участвует в совместной игре. Приветливо общается со сверстниками, адекватно привлекает внимание сверстника, просит прощения, если нечаянно провинился.	Владеет элементарными навыками культурного общения со сверстниками: приветливо здоровается и прощается, называет сверстника по имени, выражает отказ в приемлемой форме.	Избегает общения со сверстниками. Не обращается к ним по имени. Играет либо самостоятельно, либо «рядом».
Эмоционально-волевая регуляция поведения	Начинает регулировать свое поведение на основе усвоенных норм и правил, проявляет произвольные усилия в несложных поручениях взрослому; чувствует, когда человек спокоен, сердится, волнуется, грустит, знает и называет основные эмоции.	Начинает регулировать свое поведение в соответствии с принятыми нормами, способен сдерживать ситуативные желания при поддержке взрослого, не чувствителен к проявлению эмоций у других, знает и называет до трех эмоций.	Не способен к регуляции ситуативных желаний, не понимает и не принимает ситуации, когда что-то запрещают. Не различает основные эмоции у себя и на картинках.
Представление о себе и отношении к себе	Положительно оценивает свои возможности, проявляет чувство собственного достоинства, соблюдает правила культурного поведения в быту.	Самостоятелен в умывании, раздевании, одевании и т.п., знает свои имя, фамилию, пол, возраст, не всегда положительно оценивает свои усилия.	Не имеет представлений о поле, возрасте, затрудняется назвать свою фамилию, неадекватно оценивает результаты своей деятельности, не самостоятелен в самообслуживании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Винник М.О. Коррекционные занятия по развитию познавательных процессов для старших дошкольников и младших школьников // Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 136 с.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 2004. – 127 с.
3. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: Сфера, 2015. – 160 с.
4. Система оценки качества образовательной работы и индивидуального развития детей к примерной основной образовательной программе «Истоки» / науч. рук. Л.А. Парамонова; сост. Е.В. Трифонова. – М.: Сфера, 2015. – 96 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М: Перспектива, 2014. – 32 с.

Раздел IV

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ, ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ, ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

УДК 371.212

А.А. Буянова

«Школьный университет» как образовательное пространство для профессионального самоопределения учащихся основной школы

Описывается опыт педагогического коллектива МАОУ «СОШ № 135» г. Перми, занимающегося организацией образовательного пространства выбора в профессиональном самоопределении обучающихся основной школы. Автор актуализирует вопросы формирования осознанного отношения обучающихся к выявлению профессиональных интересов и постановки целей относительно профессиональных намерений, организации тьюторского сопровождения обучающихся. Образовательное пространство, позволяющее сформулировать свои собственные профессионально-жизненные замыслы и проверить их обоснованность на практике, – образовательная программа «Мои университеты». Включаясь в реализацию программы, подростки начинают изучать и выстраивать желаемый образ жизни, стоящий за выбираемой профессией, а также вовлекаются в интерактивные формы деятельности, направленные на уточнение и коррекцию собственных профессиональных намерений.

Ключевые слова: образовательное пространство, профессиональные намерения, тьюторское сопровождение, индивидуальная образовательная программа.

Для современных старшеклассников выбор профессиональной траектории является исключительно сложной жизненной задачей. Мир профессий многообразен и изменчив. У старшеклассников, как правило, отсутствует прямая связь между содержанием образования и видением собственного профессионального будущего, доминирует ошибочное представление о существовании «модных» профессий, которые дают возможность «жить богато», это усложняет процедуру выбора учащимися дальнейшего профессионального образования.

Вместе с этим следует отметить, что профессионально успешными становятся именно те молодые люди, которые раньше других осознали собственные профессиональные интересы и сформулировали цели относительно своей будущей профессии. Следовательно, важно формировать у выпускников основной и средней школы способности к осознанному выбору образовательной и профессиональной траектории. Необходимо так организовать образовательное пространство, чтобы обучающиеся постоянно расширяли свои познания о мире

профессий, определяли свои интересы и осуществляли профессиональные пробы, осознавая наличие или отсутствие собственных интересов, возможностей, способностей, связанных с разнообразными профессиями.

Создать образовательное пространство, позволяющее обучающимся 8-х и 9-х классов основной школы учиться выбору профессии и выбору будущего образа жизни, в МАОУ «СОШ № 135» г. Перми позволяет разработанная коллективом педагогов-тьюторов образовательная программа «Мои университеты». Данная программа позволяет расширить образовательное пространство, сделать его открытым и найти новые образовательные ресурсы. Программа реализуется командой педагогов и тьюторов в МАОУ «СОШ № 135» с 2013 г. Программа разработана на основе авторского переосмысления коллективом школы программы летнего тьюторского лагеря «Вперед, в будущее!», созданной командой института «ПрэСТО» в 2011 г. под руководством доктора философских наук, доцента В.Р. Имакаева.

Структура и содержание совместной деятельности тьюторов и учащихся создают богатое пространство возможностей для проявления собственных интересов, пробы сил, рационально-критического обсуждения собственных профессионально-образовательных и социальных проектов. Благодаря данной программе образовательная среда насыщается событиями, рефлексивно-проектными формами деятельности, социальными и профессиональными пробами. Подростки погружаются в процесс, в котором их самоопределение, в том числе профессиональное, становится для них значимым и позволяет сформулировать собственные профессионально-жизненные замыслы, проверить их обоснованность на практике, увидеть в настоящем очертания собственного профессионального будущего.

Основными целями и задачами данной программы являются:

- актуализация образовательного, профессионального, жизненного самоопределения обучающихся,
- развитие компетенций осознанного рационального выбора дальнейшей образовательной и жизненной траектории,
- развитие коммуникативной компетенции, выражающейся в способности к публичному выступлению, последовательной аргументации, конструктивной критике,
- формирование адекватной системы представлений о современном рынке труда, многообразии профессионального выбора, значении собственной увлеченности и интереса для успешной и насыщенной профессиональной и образовательной жизнедеятельности.

Подростки вовлекаются в игру, в ходе которой моделируются ситуации выбора предпочитаемых ими факультетов, прохождения процедуры подачи документов, собеседования, зачисления и дальнейшего обучения на выбранном ими факультете.

«Абитуриенты», а впоследствии «студенты» попадают в такое образовательное пространство, в котором им постоянно приходится проявлять себя в таких видах деятельности, как обучающая, проектная,

досуговая и познавательная. При этом тьюторами регулярно организуется их рефлексивная деятельность, и, при необходимости, они осуществляют новый выбор, объясняя необходимость этого.

С целью расширения возможности для реализации интересов каждого обучающегося, для осуществления первоначального выбора учащимся предлагается список факультетов. Каждый факультет включает определенные профессиональные области. Таким образом, любая специальность или профессия, на которой останавливает свой первоначальный выбор «абитуриент», может быть включена в тот или иной факультет:

- «Техника и технологии производства (промышленность, строительство, автосервис, транспорт)»;
- «Здоровье и безопасность (медицина, фармацевтика, ветеринария, красота, фитнес, спорт, полиция, служба спасения, безопасность, пожарная охрана)»;
- «Наука и языки (наука, образование, юриспруденция, языки)»;
- «Искусство и культура (культура, искусство, дизайн)»;
- «Политика и экономика»;
- «Управление и бизнес (административный персонал, делопроизводство, предпринимательство, гостинично-ресторанный бизнес, реклама)»;
- «Социальные коммуникации (сфера обслуживания, страхование, отдых и развлечения, образовательный туризм)»;
- «Компьютерные технологии (СМИ, интернет-технологии, телеком)».

Учащиеся, которые не могут в конкретной ситуации определиться с профессиональным предпочтением, как правило, выбирают факультет «за компанию с другом», по совету или тот, куда возьмут. Такой подход к выбору тоже возможен, но обязательно сопровождается последующей рефлексией, в ходе которой обучающийся осознает «правильность» или «ошибку» такого подхода к своему будущему. Это дает возможность в будущей реальной ситуации выбора и поступления избежать возможных ошибок.

После процедуры зачисления «организуется процесс обучения» таким образом, что «студенты» не только «приоткрывают дверь» в интересующую их профессию, но, главное, начинают осознанно сами разбираться в том, насколько выбранная ими профессиональная область или конкретная профессия им подходит, утвердятся они в своем выборе или откажутся от него и будут осуществлять новый выбор.

Программа «Мои университеты» позволяет учащимся еще в школе познакомиться с двухуровневой системой «бакалавриат – магистратура». Как показывает практика, учащиеся восьмых, девярых классов мало знакомы с данной системой, которая им становится интересной. Кроме того, они получают первый опыт процедуры поступления и, при необходимости, перехода из одного учреждения в другое, имеют возможность попробовать себя в балльно-рейтинговой системе оценивания, которая сейчас широко применяется в вузах. У учащихся, принимающих участие в нашей программе, повышается доля самостоятельной работы, так как они начинают осознавать ответственность за свое будущее. Программа «Мои университеты» способствует расширению образовательного пространства, а также пространства выбора, при этом учебная деятельность постоянно интегрируется с досуговой деятельностью.

Программа «Мои университеты» позволяет организовать образовательный процесс с подростками таким образом, что они начинают изучать и выстраивать желаемый образ жизни, стоящий за выбираемой профессией, а также вовлекаются в интерактивные деятельностные формы, направленные на уточнение и коррекцию собственных профессиональных намерений. «Студенты» осуществляют выбор краткосрочных курсов, принимая участие в которых они реализуют свои профессиональные и (или) личностные интересы, развивают способности. В период 2013–2019 гг. педагогами МАОУ «СОШ № 135» г. Перми были реализованы разнообразные курсы по выбору, среди которых

«Аниматор детских дискотек», «Инструктор по аэробике», «Дизайн украшений», «Подвижные игры как способ релаксации», «Организация и проведение сюжетно-ролевой игры «Лангедок», «Макияж на все времена года», «Общаемся на эсперанто», «Инструктор по силовой подготовке», «Создание мультфильмов», «Стильные прически для стильных девчонок», «Изготовление украшений в технике канзаши», «Фитнес с мячами», «Степ-аэробика» и др.

Программой «Мои университеты» предлагаются также мастер-классы, проводимые взрослыми – профессионалами в тех видах деятельности, которые могут быть интересны подросткам, например: «Фитнес-тренер», «Дизайнер интерьера», «Системный администратор», «Предприниматель», «Врач-стоматолог», «Учитель физики», «Хореограф», «Оператор ЧПУ», «Инженер-конструктор».

Кроме того, по заявкам обучающихся для них организуются пробы в различных видах профессиональной деятельности, как в условиях школьного образовательного пространства, так и с выходом за его пределы, путем организации краткосрочного и долгосрочного сотрудничества с социальными партнерами, среди которых сузы, вузы, организации и предприятия Пермского края.

При реализации программы «Мои университеты» учащиеся оказываются в ситуации необходимой самостоятельности. Они учатся структурировать в соответствии с собственными интересами время, «не нормируемое» взрослыми, при этом им часто приходится преодолевать трудности образовательного, коммуникативного и психологического характера. Не имеющие опыта публичных выступлений начинают проявлять к этому виду деятельности интерес и накапливать опыт; не умеющие проектировать пробуют себя в первых проектах. Дети становятся интересны сами себе и не только начинают изучать свои психологические, личностные и деловые характеристики, но и приступают к работе над их корректировкой, улучшением и формированием важных

и нужных качеств, необходимых не только в будущей профессии, но и в жизненной самореализации.

Школьные «бакалавры» разрабатывают собственные образовательные проекты, которые основываются на их профессиональных интересах или предпочтениях. Некоторые из них организуют собственные мастер-классы или разрабатывают и проводят краткосрочные курсы, проектируют школьные события или клубы по интересам. Другие становятся участниками этих вновь организованных образовательных событий. Предназначение подобного вида деятельности – развитие интересов, формирование способности к осмысленному проектированию собственного досуга и дальнейшего образовательного маршрута.

Благодаря разработке собственных проектов в рамках реализации программы «Мои университеты» в школе появились такие традиции, как танцевальный конкурс «Битва стилей» и фестиваль мастер-классов «Город мастеров», в котором с удовольствием принимают участие как дети, так и взрослые.

Программа «Мои университеты» организует деятельность обучающихся таким образом, что они часто оказываются перед выбором, а это требует постоянного осмысления пройденного маршрута и организации целеполагания на следующий этап деятельности. В таких условиях становится очевидна организация тьюторского сопровождения. Как правило, в работе задействовано 6–8 тьюторов, которые и проводят групповые тьюториалы со школьными «студентами». Тьютор не только помогает выстраивать процессы целеполагания или рефлексии, но и является тем специалистом, который сопровождает учащихся, желающих разбираться в ставших для них актуальными вопросах выбора будущего образовательного маршрута и в поиске необходимых ресурсов для достижения поставленной цели. Взаимодействие тьюторов с подростками организуется не только в виде групповых тьюториалов, но и в виде индивидуальной работы, при которой создается новое образовательное пространство –

пространство социальных сетей, что расширяет временные границы для необходимого сотрудничества.

Подобное взаимодействие организуется и для школьных «магистров», которые разрабатывают свои индивидуальные образовательные программы (ИОП) и составляют индивидуальное портфолио.

Работа тьюторанта и тьютора считается завершённой, когда «выпускник школьного университета» может самостоятельно ответить сам себе на вопросы по поводу будущего образовательного маршрута, выбора профиля обучения, профессиональной области или профессии, а может быть, своей жизненной стратегии; если он знает и понимает, что ему необходимо делать, чтобы цель была достигнута, сколько времени потребуется на достижение цели, и, как вариант, задумывается о том, а что будет дальше. При желании тьюторанта он может и дальше взаимодействовать с тьютором, если видит необходимость в тьюторском сопровождении, например, при проектировании ИОП и при дальнейшей ее реализации.

В заключение можно отметить, что ежегодно 80 % учащихся 9-х классов успешно завершают работу по программе, защитив выпускную работу «бакалавра», создав свою ИОП «магистра» – выпускника 9-го класса, собрав индивидуальное портфолио. Кроме этого, можно сделать следующие выводы:

1. Реализация программы «Мои университеты» позволила уменьшить долю не определившихся с будущим профилем ребят на 20 %. В основном «выпускники школьного университета» имеют четко сложившуюся позицию в отношении того, куда они будут поступать после девятого класса.

2. 100 % «выпускников школьного университета», пожелавших обучаться после девятого класса в школе, не испытывают трудностей при выборе профильных предметов, связывая свой выбор с подготовкой к поступлению в вуз. В дальнейшем они целенаправленно идут вперед.

3. Учащиеся, принявшие участие в реализации данной программы, отличаются

сформированной компетенцией проектной деятельности. У них сформированы не только понимание значения проектной деятельности, но и прочные умения, а у части выпускников – и навыки, позволяющие им разрабатывать и реализовывать технологические, гуманитарные и социальные проекты.

4. Примерно 50 % «выпускников школьного университета» имеют сформированную мотивацию к проектированию индивидуальной образовательной программы. В большинстве случаев это те учащиеся, которые

поступают в 10-й класс МАОУ «СОШ № 135» и готовы к сотрудничеству с тьюторами, понимая целесообразность взаимодействия с ними.

Таким образом, программа «Мои университеты» позволяет учащимся осознать актуальность вопросов профессионального и личностного самоопределения, разбираться в своих интересах и профессиональных намерениях и формировать умения в проектировании индивидуального образовательного маршрута, в том числе при выборе профессии.

УДК 371.14

Л.В. Каракулова**Дистанционные модульные образовательные курсы на сайте <http://fppkdo.ru/> – современная форма повышения уровня профессиональной квалификации педагогов**

Анализируются результаты работы временной творческой группы МАОУ «Юго-Камская средняя школа» над освоением дистанционной формы обучения педагогов на образовательной платформе Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), представленной ФППК ПГГПУ. Сетевое взаимодействие школы с Университетским округом позволило рассмотреть дистанционное обучение как новую форму образования педагогического сообщества. В данной системе повышения квалификации педагогов школ находят место как новые технологии сетевого взаимодействия, так и информационно-образовательные ресурсы, позволяющие транслировать передовой опыт педагогов центра инновационного опыта, работающих в инновационном, экспериментальном режиме.

Ключевые слова: центр инновационного опыта, профессиональная квалификация педагогов, дистанционные модульные образовательные курсы, образовательный контент Moodle.

Современная система образования и новые профессиональные стандарты требуют новых подходов в системе повышения квалификации педагогических работников школ. Доминирующей по-прежнему остается традиционная система обучения: очное прохождение теоретической, технологической, методологической части и практических мастер-классов, консультаций, семинаров, конференций в лучших образовательных организациях Пермского края. Данный факт подтверждается имеющимся перечнем КПК МАОУ «Юго-Камская средняя школа». В 2017 г. 95 %, в 2018 г. 81 % курсов повышения квалификации прошли в режиме очного участия (офлайн). Несмотря на это, увеличивается число пе-

дагогов, использующих для обучения дистанционные формы сайтов «Инфоурок», «Фоксфорд», педагогического сообщества «Урок.РФ», «Единый урок» и других, тем более что дистанционную форму обучения специалисты по стратегическим проблемам образования называют «образовательной системой XXI века» [5].

Для коллектива Юго-Камской школы, работающей в статусе центра инновационного опыта Университетского округа ПГГПУ с 2011 г., актуальной стала организация курсовой подготовки через сайт системы дистанционного обучения ФППК ПГГПУ <http://fppkdo.ru/> (рис. 1).

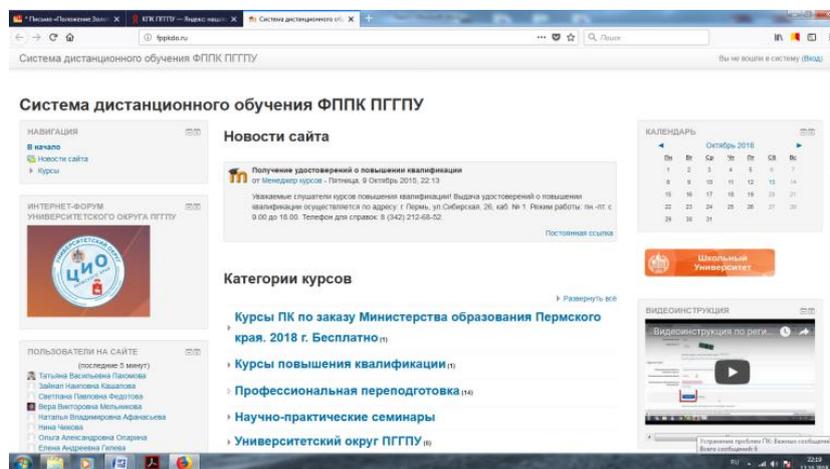


Рис. 1. Рабочая станция системы дистанционного обучения ФППК ПГГПУ

Система управления курсами (электронное обучение), также известная как система управления обучением или виртуальная обучающая среда, содержит курсы, которые сгруппированы по категориям их организации: бюджетные (по заказу Министерства образования Пермского края), КПК ПГГПУ, профессиональная переподготовка и в том числе – модульные образовательные курсы школ Университетского округа [4].

Университетский округ ПГГПУ дает возможность центрам инновационного опыта планировать и самостоятельно разрабатывать краткосрочные модульные курсы от 12 до 24 часов, транслирующие лучшие образовательные практики педагогических коллективов сообществу Пермского края. В основе создания и сопровождения таких курсов лежит свободно распространяемая система построения образовательного контента Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) [1].

Данный программный продукт построен в соответствии со стандартами информационных обучающих систем. В педагогическом сообществе аналогичное программное обеспечение называют системами дистанционного обучения (СДО), так как именно при помощи подобных образовательных ресурсов во многих учебных организациях проводится дистанционное обучение. По мнению А.В. Логиновой, Moodle дает пользователю обширный инструментарий для презентации учебно-методических материалов курса, проведения теоретических и практических занятий, организации как групповой, так и индивидуальной учебной деятельности. Таким образом, формируется «модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда» [2].

Группой педагогов Юго-Камской школы за последние три года разработано пять КПК на платформе Moodle (табл. 1), приоритетной целью которых является повышение уровня профессиональной компетентности слушателей.

Таблица 1

Характеристика модульных образовательных курсов, разработанных рабочей группой МАОУ «Юго-Камская средняя школа»

Название модульного курса	Год реализации	Цель	Участники, чел.
1.«Информационно-образовательная среда школы – условие реализации ФГОС НОО и ООО»	2015	Сформировать понятие современной информационно-образовательной среды в соответствии с ФГОС на примере опыта работы конкретной школы.	12
2. «Проектно-исследовательская деятельность в основной школе с использованием ресурсов информационно-образовательной среды»	2016	Актуализировать роль технологий проектной и исследовательской деятельности обучающихся в условиях внедрения ФГОС ООО и насыщения образовательной среды современным оборудованием и программным обеспечением.	30
3.«Роль технологии образовательных квестов в профильном и профессиональном самоопределении школьников»	2017	Показать новый педагогический подход в использовании образовательных квест-технологий в институциональной системе профильного и профессионального самоопределения старшеклассников.	36
4.«Технология разработки образовательного веб-квеста для организации внеурочной деятельности обучающихся» (рис. 2)	2017	Представить алгоритм разработки и создания архитектуры образовательного веб-квеста. Познакомить слушателей с апробированными авторскими квестами ЦИО.	44

5. «Разнообразие образовательных квестов в модели личностно-ориентированного выбора внеурочной деятельности школьников»	2018	Актуализировать значение использования реальных и виртуальных квестов в образовательном процессе, в том числе во внеурочной деятельности, направленной на осознанный личностный выбор обучающихся.	33
Итого обучено			155

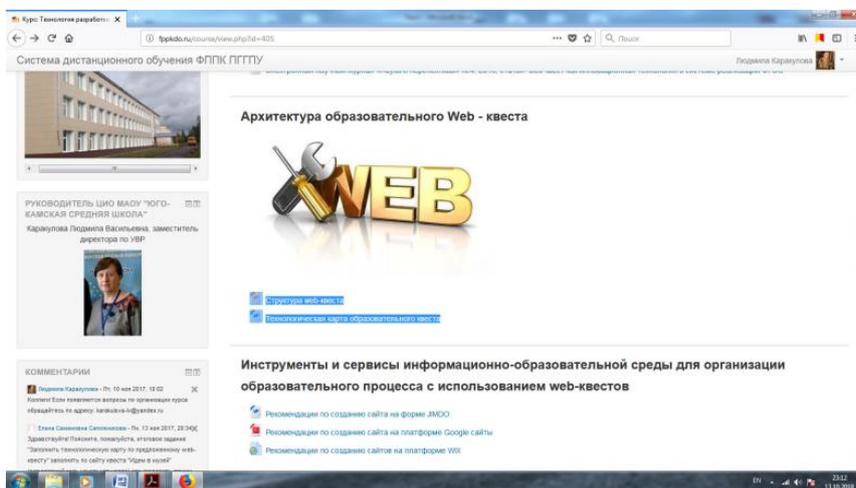


Рис. 2. Фрагмент страницы модульного курса «Технология разработки образовательного веб-квеста»

Дистанционное обучение следует рассматривать как новую форму обучения и, соответственно, дистанционное образование (как результат, так и процесс, систему) как новую форму образования. В данной системе создания организационно-управленческих условий для повышения квалификации педагогов школы находят место как новые технологии дистанционного и сетевого взаимодействия, так и информационно-образовательная среда, позволяющая транслировать передовой опыт работы педагогов школы, работающих в инновационном, экспериментальном режиме [5]. При разработке модульных образовательных курсов развиваются отдельные компетенции учителей

и специалистов в области информационно-коммуникационных технологий, компьютерного дизайна. При анализе организации дистанционного обучения взрослых просматриваются положительные результаты в повышении качества коллективной работы и принципы всем известной технологии сотрудничества. При дистанционном обучении обеспечивается систематическая и эффективная интерактивность, которая обусловлена возможностями информационной среды Интернета. Приведем конкретные показатели освоения дистанционных форм обучения педагогов коллектива МАОУ «Юго-Камская средняя школа» (табл. 2).

Таблица 2

Показатели разработки и реализации модульных курсов в педагогической среде МАОУ «Юго-Камская средняя школа»

Показатели	Характеристики
1. Количество участников МОК	Общее число участников модульных курсов (табл. 1) – 122 человека, из них – 21 человек из Юго-Камской школы (25 % педколлектива прошли освоение дистанционных форм обучения в системе Moodle, курсы от 8 до 16 часов).

Окончание табл. 2

2. Рост числа участников курсов	Отмечается положительная динамика посещения МОК с 12 педагогов в 2015 г. до 44 – в 2017 г. Главная причина – повышение качества представленных материалов из-за повышения уровня профессионализма рабочей группы разработчиков дистанционных программ КПК.
3. Число членов рабочей группы по разработке МОК	Число технических специалистов остается постоянным – 4 человека (3 учителя информатики и руководитель ЦИО), которые осуществляют связь с техническими специалистами ФППК ПГГПУ (сайта http://fppkdo.ru/) и оформляют оболочку курса. Увеличивается число педагогов, участвующих в насыщении содержания курсов с 3 в 2015 г. до 11 в 2017 г. Таким образом, в разработке дистанционных курсов принимает участие в среднем ежегодно 19 % членов педагогического коллектива школы. Данные педагоги являются специалистами в области дистанционного обучения.
4. Технические возможности сайта	К 2018 г. половина разработанных курсов имеет активный интерфейс, «живое» общение со слушателями (видеообращения, фотографии, интересные рабочие ссылки). В процессе курсов реализуется научный подход (употребление научной терминологии, ее раскрытие, выведение и обоснование основных положений, лаконичность и логичность изложения материалов) при постоянном консультировании научного руководителя ЦИО А.В. Худяковой, доцента кафедры прикладной информатики ПГГПУ, к. п. н. [3].
5. Успешное завершение и удовлетворенность модульными курсами	Анализ журналов посещения слушателями дистанционных курсов показывает, что удовлетворенность содержанием обучения составляет 85 %, до завершения контрольной части курсов доходят 90 % слушателей. Полной удовлетворенности и логического завершения нет, т. к. работа на платформе Moodle требует определенных навыков со стороны пользователей.

Таким образом, система образования находится в необратимом процессе развития и модернизации. Она предъявляет к учителю современные требования, кардинально меняющие подход в организации и самоорганизации повышения уровня его профессиональной компетенции, формирования и совершенствования общей педагогической культуры. Поэтому сегодня в основе повышения квалификации педагогов ле-

жит постоянный процесс обновления профессиональных знаний, умений и навыков, который состоит из удачно сочетающихся между собой традиционных и дистанционных форм обучения. Значение последних растет с каждым годом. Данный факт подтверждается представленным выше опытом ЦИО МАОУ «Юго-Камская средняя школа» Пермского района.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Документация по Moodle 2.5. / пер. с англ. В.А. Тунда, под ред. Ф.П. Тарасенко. – Томск, 2014. – URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000474873> (дата обращения: 01.11.2018).
2. Логинова А.В. Модульная объектно-ориентированная среда обучения (Moodle): эффективная или несовершенная форма организации обучения? // Молодой ученый. – 2015. – № 9. – С. 112–114. — URL: <https://moluch.ru/archive/89/17853/> (дата обращения: 17.11.2018).
3. Проектирование дистанционного курса на платформе Moodle 2.7: учеб.-метод. пособие / сост. А.В. Худякова. – Пермь, ПГГПУ, 2014. – 32 с.
4. Работа с системой электронной поддержки образовательных курсов ПГГПУ // Официальный сайт ПГГПУ. – URL: <https://pspu.ru/it/studentu/rabota-s-sistemoj-elektronnoj-podderzhki-obrazovatelnyh-kursov> (дата обращения: 24.10.2018).
5. Тавгень И.А. Дистанционное обучение: перспективы. – Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 2010 – 218 с.

УДК 378.146

О.В. Прозументик, Н.А. Зорина

Педагогический кейс как средство оценки сформированности компетенций студентов на государственном экзамене по педагогике (направление подготовки бакалавров «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование»)

Раскрываются возможности применения кейс-технологии в процессе подготовки бакалавров по профилю «Дошкольное образование». Показываются возможности применения разработанных и апробированных педагогических кейсов на итоговом этапе обучения студентов – междисциплинарном государственном экзамене по педагогике.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессионально-педагогическая деятельность, профессиональные компетенции, технология обучения, кейс-технология.

Современное российское образование характеризуется ориентацией на развитие у подрастающего поколения качеств деятеля, субъекта, коммуникатора, исследователя, творца. Для развития этих качеств необходимы не только обновленные образовательные программы, современные образовательные технологии и иницирующая активность субъектов образовательного процесса, но и «новый» педагог, обладающий такими качествами и способный создать условия для их возникновения и совершенствования у детей. Таким образом, обновлению подлежит не только образовательный процесс, но и профессиональная подготовка учителя (воспитателя). Одним из направлений такого обновления является реализация в содержании и методике обучения будущих педагогов компетентностного подхода.

Изучением феномена «компетентностный подход» и сфер его применения в образовании занимались многие методологи. Исследователями разработаны разные аспекты данного подхода: содержание и дифференциация понятий «компетентность» и «компетенция», видовой состав компетенций, структура компетентности, механизмы формирования компетенций и компетентности, оценка компетентности [1; 2; 6]. Суть компетентностного подхода как составляющей частнонаучной методологии заключается в признании компетентности в качестве стержневой характеристики и критерия оценки достижений личности в процессе образования, а компетенции – как универ-

сальной единицы содержания образования, подлежащей освоению обучающимися (воспитанниками). Данный подход является основанием для разработки федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего среднего, среднего профессионального и высшего образования, современных образовательных программ и образовательных технологий.

ФГОС – это документ, определяющий требования к образовательной программе, учебному плану, условиям реализации образовательной программы, качеству освоения образовательной программы (уровень освоения обучающимся компетенций). В данном документе компетенция определяет задачи и содержание общекультурной, общепрофессиональной и профессиональной подготовки будущих педагогов и итоговые результаты овладения профессией – компетентность. Поэтому в соответствии с предложенным ФГОС высшего образования (ВО) комплексом компетенций коллективом преподавателей образовательной организации совместно с работодателями разрабатываются как образовательные программы по различным дисциплинам и практикам, так и программа государственной итоговой аттестации, включающая в себя измерители образовательных достижений обучающихся и инструменты выявления этих достижений (уровней освоения компетенций).

ФГОС ВО по направлению подготовки бакалавров «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование») вклю-

чает в себя следующий состав компетенций: ОК (общекультурные), ОПК (общепрофессиональные), ПК (профессиональные). Они связаны с формированием у студентов способностей к применению общекультурных, предметных и специальных знаний, умений в разных видах педагогической деятельности и готовности к самостоятельному и творческому решению разнообразных, в том числе нестандартных, педагогических задач. Таким образом, функция компетенций состоит в формировании мотивационной, коммуникативной, когнитивной, операциональной и рефлексивной готовности будущего учителя (воспитателя) к успешному осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога.

Для эффективного формирования у будущих педагогов всего состава компетенций необходимо систематичное поэтапное осуществление контроля и оценки уровня овладения ими обучающимся. На каждом из этапов овладения обучающимися компетенциями используются те или иные виды контроля (входной, текущий, рубежный, промежуточный, итоговый). В зависимости от целей контроля подбираются инструменты выявления и оценки образовательных достижений студентом, отслеживания динамики результатов их обучения. Описание технологии подготовки и проведения текущего, рубежного и промежуточного контроля уровней владения профессиональными компетенциями в процессе освоения студентами учебной дисциплины «Дошкольная педагогика» представлено нами в статье «Реализация системно-деятельностного подхода в процессе подготовки будущего педагога ДОО на основе использования кейс-технологии» [4]. В настоящей статье раскрываются возможности кейс-технологии для осуществления итогового контроля уровня овладения студентами общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями в ходе государственной итоговой аттестации (междисциплинарный экзамен по педагогике раннего, дошкольного возраста и культурно-просветительской деятельности в дошкольном образовании).

Государственный экзамен (итоговый междисциплинарный экзамен) по педагогике призван оценить уровень сформированности компетенций, предусмотренных ФГОС ВО и образовательной программой по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»). Контролируются три группы компетенций: общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные.

Билеты к государственному экзамену включают в себя два вида заданий: теоретический вопрос и кейс. Теоретические вопросы позволяют выявить содержание, состав, качество знаний выпускника по наиболее значимым проблемам теории и практики дошкольного образования, степень осведомленности студентов в основополагающих теориях, концепциях и технологиях образования детей дошкольного возраста, понимание будущими педагогами связей между социальными явлениями, закономерностями психического развития и целевыми ориентирами, содержанием и технологиями воспитания и обучения ребенка на этапе дошкольного детства, проблемами и тенденциями развития дошкольного образования как уровня системы образования РФ. В то же время компетентностный подход ориентирует на необходимость выявления и оценки практической готовности выпускника к выполнению профессиональных функций. В такой готовности интегрируются знания, умения, владения (опыт деятельности). Одним из современных инструментов выявления уровня сформированности профессионально-педагогических умений и опыта применения освоенных знаний и умений в образовательной практике является кейс-технология [3; 5].

Педагогический кейс как аттестационное задание на государственном экзамене позволяет осуществить комплексную оценку уровня сформированности всех составляющих компетенции (знания, умения и их применение). Такое задание представляет собой описание образовательной ситуации (имеющей место в практике дошкольной образовательной организации) и четыре вопроса-задания, требующих применения студентом теоретических знаний при оценке

ситуации, аргументации ответа, постановке задач в работе с детьми, выборе педагогических средств и методов и т. д. Например, для выявления уровня сформированности ОК-2 (способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции) был разработан и апробирован в ходе государственного экзамена по педагогике следующий кейс.

Ситуация.

На родительском собрании педагог подготовительной группы информирует родителей о том, что в рамках подготовки к празднику «День независимости России» дети готовят проект «Имена, прославившие Россию». Воспитатель предлагает родителям принять участие в данном проекте: помочь детям подобрать информацию, иллюстрации о каком-либо известном историческом деятеле, ученом или полководце (Владимир Красно Солнышко, А.В. Суворов, И.П. Павлов, А.С. Попов, М.В. Ломоносов, Петр I, В.И. Ленин, Ю.А. Гагарин). Предложение педагога вызвало живой интерес и обсуждение родителей. Так, родители активно обсуждали вопросы: «Нужно ли знакомить детей с давно прошедшими историческими событиями?», «Какую информацию предложить детям о неоднозначных исторических персоналиях (например, Петре I и В.И. Ленине)?», «Как сделать историческую информацию актуальной, доступной и наглядной для детей дошкольного возраста?», «Нужно ли осуществлять эту работу с учетом исторической хронологии?» и др. Многие из этих вопросов остались без ответа.

Задания.

1. Укажите, в чем состоит место и значение исторического знания в образовательных программах для детей дошкольного возраста.

2. Приведите аргументы в пользу включения знаний об исторических персоналиях и событиях в разделы программы, связанные с познавательным развитием и патриотическим воспитанием детей дошкольного возраста.

3. Предложите свои варианты ответов на вопросы родителей, обоснуйте их.

4. Составьте короткий и доступный рассказ с элементами беседы для детей старшего дошкольного возраста об одном из перечисленных в тексте известном историческом деятеле, ученом или полководце. При выполнении задания предусмотрите возможность использования наглядных и аудиовизуальных демонстрационных средств.

При выполнении заданий студент демонстрирует владение знаниями о возрастных особенностях социального развития в дошкольный период детства; сущности, задачах, содержании, технологиях, условиях и результатах патриотического воспитания детей дошкольного возраста; определяет место исторического знания в образовательных программах для детей дошкольного возраста; раскрывает значение знаний об исторических персоналиях и событиях в личностном развитии ребенка.

Работая над содержанием ситуации, студент демонстрирует умение анализа характера, содержательности, направленности взаимодействия педагога и родителей в вопросах патриотического воспитания детей, соотносит деятельность педагога с требованиями ФГОС дошкольного образования в области социально-коммуникативного развития детей, применяет умение выявлять возможности конкретного метода (беседы) в решении задач патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Предлагая варианты ответов на вопросы родителей, студент обосновывает их с опорой на теоретическую базу, обнаруживает умения конструировать аргументированные ответы на вопросы родителей и применять целесообразные педагогические средства методы для решения задач, связанных с познавательным развитием и патриотическим воспитанием детей. По ответам студента можно судить о степени владения им некоторыми профессиональными навыками (формирование и обогащение компетентности родителей, использование технологий познавательного и социально-коммуникативного развития детей, организация развивающего общения и взаимодействия педагога и воспитанника, применение общекультурных знаний, в частности исторических, в образовательном про-

цессе дошкольной образовательной организации).

На государственном экзамене для выявления уровня сформированности ОПК-5 (владение основами профессиональной этики и речевой культуры) студентам также предлагался педагогический кейс со следующим содержанием.

Ситуация.

Маленький Саша (два года три месяца) начал ходить в детский сад. Вот уже второй месяц он посещает группу раннего возраста. Саше нравится в детском саду: он с удовольствием приходит в группу, не плачет, расставаясь с мамой, играет. Родители довольны настроением и успехами малыша. Вечером, когда мама пришла в детский сад за Сашей, педагог группы обратилась к ней с претензией: «Слушайте меня внимательно! Сашеньке как бы уже третий год, а он с трудом справляется с тем, чтобы самостоятельно одеться после сна, не умеет держать ложку во время еды, не может самостоятельно занять себя игрушкой... Че это Ваш ребенок всему этому не научился, пока находился с мамой дома? Вы должны больше заниматься с мальчиком дома и научить его простейшим умениям!» В ответ мама мальчика возмутилась: «А для чего же тогда детский сад? Разве не Вы должны всему этому обучить ребенка?»

Задания.

1. Дайте оценку высказываниям педагога с точки зрения норм профессиональной педагогической этики.

2. Какие последствия могут иметь нарушения педагогом в общении с родителями норм профессиональной этики и речевой культуры?

3. Предложите варианты построения диалога педагога и родителя с учетом требований и норм речевой культуры и профессиональной этики.

4. Составьте рекомендации для педагога по совершенствованию умений профессиональной коммуникации с родителем как субъектом образовательного процесса.

В ходе выполнения заданий студент обращается к знаниям о сущности, функциях, принципах и нормах профессиональной этики педагога, нормативных документах, обязывающих педагога следовать требованиям

профессиональной этики, месте и значении профессиональной этики в педагогической культуре, культуре речи как части общей культуры и принципах профессионального общения и поведения педагога, нормах и правилах культуры речи, реализуемых в профессиональной коммуникации. Студент демонстрирует умение анализировать коммуникативное взаимодействие педагога и родителей, оценивать его с точки зрения соблюдения норм профессиональной педагогической этики, устанавливать связь между нарушением педагогом в общении с родителями норм профессиональной этики и речевой культуры и установлением отношений сотрудничества. Педагогические решения, предложенные студентом, могут свидетельствовать о степени владения им профессиональными навыками в применении технологий педагогического общения с учетом требований и норм речевой культуры и профессиональной этики, моделирования процесса совершенствования профессионально-педагогической коммуникации с родителем как субъектом образовательного процесса.

Оценка уровня сформированности ПК-2 (способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики) осуществлялась с помощью следующего педагогического кейса.

Ситуация.

Решая задачу обучения детей 3–4 лет трудовым умениям самообслуживания, воспитатель провела работу с воспитанниками, включающую в себя рассказ о трудовых действиях и рассматривание иллюстраций, отражающих своим содержанием действия одевания, умывания. К удивлению педагога, проведенной работы оказалось недостаточно для овладения воспитанниками необходимыми трудовыми умениями самообслуживания.

Задания.

1. Определите причину недостаточной эффективности проведенной педагогом работы. Аргументируйте свою позицию.

2. Укажите адекватные возрасту критерии оценки уровня сформированности трудовых действий по самообслуживанию (операциональный, когнитивный, эмоционально-чувственный компонент).

3. Сформулируйте задачи образовательной работы с детьми данного возраста по формированию действий самообслуживания.

4. Укажите и обоснуйте последовательность реализации сформулированных вами задач в образовательном процессе.

Выполнение студентом заданий осуществляется с опорой на знания о возрастных особенностях, сущности, задачах, этапах деятельности детей младшего дошкольного возраста по самообслуживанию, педагогических методах руководства процессом освоения ребенком умений самообслуживания. Студент демонстрирует умения: анализа деятельности педагога и детей, соотнесения действий педагога с методическими требованиями к организации процесса овладения детьми трудовыми действиями по самообслуживанию, выявления возможностей разных дидактических методов в решении задач в области воспитания культурно-гигиенических навыков у детей 3–4 лет. Предлагая задачи образовательной работы с детьми данного возраста по формированию действий самообслуживания, студент обнаруживает умения: соотносить возрастные особенности детей с требованиями образовательной программы; определять адекватные возрасту критерии оценки уровня сформированности трудо-

вых действий по самообслуживанию, обосновывать последовательность реализации сформулированных задач в образовательном процессе. Ответы студента позволяют сделать вывод о степени владения им профессиональными навыками использования технологий обучения детей самообслуживанию, применения научных знаний в области теории и методики дошкольного образования для решения задач по воспитанию культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста.

Результаты апробации разработанных для государственного экзамена по педагогике кейсов свидетельствуют об эффективности этой технологии в решении задач оценивания и контроля освоения студентами комплекса общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Перспективами совершенствования контрольно-оценочного инструментария государственной итоговой аттестации являются коррекция кейс-заданий в соответствии с требованиями нового ФГОС ВО (2019 г.) и дополнение педагогических кейсов заданиями, позволяющими более полно и детально оценить уровень сформированности профессионально-педагогических навыков студентов в ходе государственного экзамена по педагогике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. – 2002. – № 2 (14).
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с.
3. Масалкин И.К., Сёмина Л.В. Стратегия кейс-стади. Методология исследования и преподавания: учебник для вузов. – М., 2011. – 443 с.
4. Прозументик О.В., Зорина Н.А. Реализация системно-деятельностного подхода в процессе подготовки будущего педагога ДОО (на основе использования кейс-технологии) // Пермский педагогический журнал: научно-практический рецензируемый журнал / редкол.: А.К. Колесников (гл. ред.), Л.В. Коломийченко (зам. гл. ред.) и др.; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2016. – № 8. – С. 110–119.
5. Смолянинова О.Г., Храмова Л.Н., Колокольникова З.У. Реализация кейс-технологии в профессиональной подготовке будущего педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-keystehnologiy-v-professionalnoy-podgotovke-buduschego-pedagoga>.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. тр. / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 2002. – 488 с.

УДК 378.147.88

Ю.М. Хохрякова, Н.А. Зорина

Проблема определения параметральных характеристик объекта педагогической диагностики

Актуализируется необходимость научного обоснования параметральных характеристик результата образовательного процесса как объекта педагогической диагностики, обозначаются методологические подходы к выделению диагностируемых показателей, раскрываются характеристики ряда критериев их оценивания, приводятся примеры их применения в процессе диагностического изучения отдельных аспектов социального развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, оценка, параметр, показатель, критерий, уровень.

Диагностика – это определение значений параметров системы, характеризующих ее наличествующее состояние, и их последующее сопоставление с уже известной информацией об этом феномене. Диагностика является неотъемлемой частью педагогического исследования, представляя собой эмпирическое изучение его объекта, в статусе которого обычно рассматривается образовательный процесс (например, процесс гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста, процесс формирования представлений о семейных ценностях у детей пяти-шести лет).

Оценка наличествующего состояния образовательного процесса может осуществляться на основе изучения его результата, установления степени соответствия последнего реализуемой цели. Однако отсутствие единообразия в определении цели образовательного процесса обуславливает сосуществование различных подходов к обозначению его результата. В частности, результатом процесса гендерного воспитания одни авторы считают знания детей об элементах гендерной культуры, другие – особенности их поведения в соответствии с принятыми нормами, третьи – гендерную воспитанность. Каждый из этих феноменов может выступать объектом педагогической диагностики, рассматриваемой в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – стандарт) в качестве «оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования» [3, п. 3.2.3].

Признание стандартом педагогической диагностики одним из психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования обуславливает необходимость обеспечения педагогических работников диагностическим инструментарием, позволяющим оценивать развитие воспитанников адекватно поставленным целям образовательного процесса, что актуализирует проведение педагогических исследований, направленных на его разработку.

В отличие от психологической диагностики, объектом которой являются значимые новообразования детского развития (виды деятельности, познавательные процессы, личностные свойства и др.), педагогическая диагностика зачастую оказывается ориентированной на оценку «обученности» и «воспитанности» детей, что становится препятствием для использования при проведении последней имеющихся психологических методик. Так, например, применение «Диагностики психического развития детей от рождения до трех лет», разработанной Е.О. Смирновой (с соавторами), или «Психолого-педагогической диагностики развития детей раннего и дошкольного возраста», предложенной Е.А. Стребелевой (с соавторами), позволяет выявлять актуальный уровень достижений ребенка и определять зону его ближайшего развития, тем самым достоверно разграничивая норму и отклонение, не игнорируя при этом широту индивидуальных различий воспитанников и вариативность окружающего их образовательного пространства. Но данный диагностический

инструментарий не может быть использован воспитателями, поскольку полученная с его помощью информация оказывается недостаточной для того, чтобы обеспечить оптимизацию образовательного процесса, его индивидуализацию, что обозначается в стандарте в качестве «исключительных» функций педагогической диагностики.

Вместе с тем декларируемая в стандарте ориентированность современного дошкольного образования на амплификацию развития воспитанников требует от педагогов-исследователей теоретического обоснования связи того или иного феномена, выбранного в качестве результата образовательного процесса и, соответственно, объекта педагогической диагностики, с процессом детского развития, становлением определенных видов деятельности, конкретных психологических новообразований в тот или иной возрастной период.

Характеристики диагностируемого объекта, называемые его параметрами, определяются выбранным исследователем методологическим подходом к его изучению. Так, деятельностный подход предполагает выделение в качестве параметров компонентов деятельности (мотивационный, целевой, ориентировочный, операционально-технологический, контрольно-оценочный) и действия как основной изучаемой единицы. Личностный подход связан с определением состава социально-психологических новообразований, дифференциацией таких компонентов личностной сферы, как когнитивный, эмоционально-чувственный, операционально-поведенческий. Компетентностный подход ориентирует исследователя на изучение в статусе параметров рассматриваемого объекта отдельных компетенций (информационная, мотивационная, технологическая, рефлексивная). Системно-структурный подход требует четкой фиксации взаимосвязи выделенных компонентов.

Содержательное наполнение выбранных параметральных характеристик изучаемого феномена осуществляется путем определения набора адекватных показателей. Степень их конкретизации зависит от объемности диагностируемого феномена и от того, насколько детально планируется охарактеризовать его.

Например, исследователь изучает феномен гендерной воспитанности детей. Показателями, характеризующими ее когнитивный компонент, являются знания элементов гендерной культуры, доступных для освоения в данный возрастной период (представления о внешних различиях людей разного пола, предпочтениях видов деятельности, доминирующих личностных качествах). Показателями, характеризующими эмоционально-чувственный компонент гендерной воспитанности, выступают интерес к общению с людьми своего и противоположного пола, интерес к освоению ценностей гендерной культуры, эмоционально-положительное отношение к представителям разного пола. Поведенческий компонент характеризуют такие показатели, как конкретные способы взаимодействия с другими людьми, адекватные общепринятым нормам гендерной культуры, умение отражать имеющиеся представления в области гендерной культуры в разных видах деятельности.

Показателями социально-коммуникативного развития детей определенного возраста в когнитивной сфере становятся знания, зафиксированные в реализуемой образовательной программе: в эмоционально-чувственной сфере – интерес к изучаемому материалу, общению с людьми разного возраста, пола и национальности, эмпатийные переживания, в поведенческой сфере – конкретные способы взаимодействия с людьми, умение отражать имеющиеся представления в разных видах деятельности [2, с. 107].

Если исследователь раскрывает только один параметр какого-либо феномена (например, изучает лишь когнитивную сферу личностного развития ребенка или выделяет операционально-технологические умения, не рассматривая мотивационный и целевой компоненты деятельности), то он может в большей степени конкретизировать показатели. Так, когнитивный компонент нравственного поведения характеризует сравнительно широкий спектр различных представлений детей, а именно: представления о нравственных нормах и правилах поведения, представления о способах их практической реализации в ситуациях взаимодействия со взрослыми и сверстниками,

эмоциональные представления, представления о партнере как потенциальном субъекте поступка и др. [1].

При необходимости тот или иной показатель может быть детализирован. Так, показатель «представления детей о способах нравственного поведения в ситуации взаимодействия со сверстником» включает представления о способах проявления сопереживания и заботы о сверстнике, способах оказания помощи сверстнику в ситуации его неблагополучия, способах реализации правил справедливого распределения предметов и др.

Каждый из показателей имеет свою степень проявления, которая отслеживается по определенным критериям. Показатель «знания о... / представления о...» характеризуется посредством критериев полноты, объема, состава, аргументированности, осознанности, обобщенности, глубины, действительности, гибкости, научности, характера, самостоятельности воспроизведения и др. Применительно к показателю «умения... / способы действий (поведения)» критериями являются самостоятельность, адекватность, осознанность, устойчивость, вариативность, гибкость, креативность, инициативность и др. Показатель «интерес к... / отношение к...» раскрывается с помощью таких критериев, как направленность (модальность), характер, устойчивость, ситуативность, широта, избирательность.

Под критерием «полнота» понимается степень соответствия имеющихся у ребенка знаний или представлений содержанию реализуемой в данной возрастной группе образовательной программы. Соответственно, по данному критерию можно охарактеризовать имеющиеся у детей представления следующим образом: «имеет представление обо всех указанных в программе объектах и явлениях, их признаках и взаимосвязях», «имеет представление более чем о половине объектов...», «имеет представление менее чем о половине объектов...».

Если рассматриваемый феномен не находит четкого отражения в образовательной программе, то используется критерий «объем». Его содержательные характеристики можно представить таким образом: «имеет разнообразные представления

о...», «имеет ограниченные представления о...», «имеет отдельные / фрагментарные представления о...», «не имеет представлений о...».

Критерий «аргументированность» предполагает учет количества приводимых ребенком аргументов, анализ их адекватности, а также фиксацию самостоятельности ответа (например, «самостоятельно приводит не менее трех адекватных аргументов», «приводит адекватные аргументы при незначительной помощи взрослого», «приводит неадекватные аргументы»).

Критерий «осознанность» отражает способность ребенка оперировать имеющимися представлениями в каких-либо новых или видоизмененных условиях, а также приводить примеры из личного опыта (например, «приводит адекватные примеры из собственной жизни, деятельности окружающих людей, художественных произведений» и т. д.).

Применение критерия «осознанность» для характеристики действий (поведения) ребенка предполагает оценивание его способности объяснить, почему он в конкретной ситуации использовал те или иные способы действия (поведения): «приводит два-три адекватных ситуации аргумента выбранных им способов действий», «приводит один адекватный аргумент...», «приводит неадекватные аргументы», «не может аргументировать выбор способа действия».

Использование отдельного критерия «самостоятельность воспроизведения» применительно к показателю «знание / представление о...» необходимо для фиксации факта оказания ребенку помощи, в частности, включения дополнительных вопросов, пояснений уточняющего, наводящего характера, иллюстративных материалов: «отвечает самостоятельно», «отвечает после наводящих вопросов, их конкретизации и пояснения», «отвечает только при предъявлении наглядного материала», «отвечает односложно (да / нет)» и т. п.

Применительно же к показателю «способы действий / умения...» критерий «самостоятельность» отражает способность ребенка действовать без поддержки взрослого: «выполняет действие самостоятельно», «выполняет действие при незначи-

тельной помощи взрослого», «выполняет действие при существенной помощи взрослого», «выполняет действие на основе подражания», «не справляется с заданием». При этом характер оказываемой ребенку помощи должен быть четко обозначен в описании диагностической методики.

Критерий «*вариативность*», применяемый к анализу поведения ребенка, фиксирует его способность использовать в одной ситуации разные способы решения проблемной задачи и может быть представлен следующим образом: «применяет различные адекватные способы решения проблемной задачи», «применяет разные способы решения задачи, в том числе неадекватные», «применяет стереотипные способы решения задачи», «применяет только один способ или отказывается от выполнения задания». При этом количество способов, которые могут характеризовать вариативность поведения воспитанников, определяется на основании изучения их возрастных возможностей.

Критерий «*креативность*» фиксирует способность ребенка вариативно использовать известные ему умения, способы действий или предлагать новые. В этом случае критериальные характеристики могут быть описаны так: «применяет / предлагает принципиально новые способы решения задачи», «модифицирует известные ему способы решения задачи», «применяет / предлагает только известные способы решения задачи или не решает задачу / не выполняет задание».

Критерий «*устойчивость*», характеризующий проявляемые ребенком отношение, интерес к чему-либо, его эмоциональную реакцию, отражает их относительное постоянство, независимость от условий конкретной ситуации, что может быть описано таким образом: воспитанник «проявляет одну и ту же эмоциональную реакцию во всех предлагаемых диагностических ситуациях», «проявляет одну и ту же эмоциональную реакцию в большинстве предлагаемых диагностических ситуаций», «проявляет разные эмоциональные реакции в предложенных ситуациях».

Критерий «*направленность*» отношений (или «*модальность*») отражает характери-

стику предпочтений ребенка, проявляющихся в выборе привлекательных для него объектов, видов деятельности, суждений и т. д. Например: «выбор объектов одного вида носит самостоятельный, осознанный характер», «доминирует выбор объектов одного вида при отсутствии аргументации», «выбор носит разнонаправленный характер». Направленность может быть обозначена по-другому: «субъектная», «объектная», «нейтральная».

Аналогичным образом педагог-исследователь представляет характеристики всех выделенных им критериев. Их количество может варьироваться от одного-двух до пяти-шести, что зависит от специфики изучаемого феномена, задач проводимого исследования, а также числа описываемых с помощью данных критериев показателей (чем больше используется показателей, тем меньше берется критериев для их оценивания).

При определении степени выраженности того или иного критерия необходимо учитывать возрастные особенности изучаемого феномена. Например, оценка способов нравственного поведения детей младшего и старшего дошкольного возраста по критерию «вариативность» должна различаться. Большинство детей трех-четырех лет используют для осуществления принятого нравственного решения один-два стереотипных способа поведения, и только некоторые малыши обнаруживают умение варьировать свои действия, демонстрируя (при условии оказания педагогом незначительной помощи) три-четыре различных способа поведения в типичной ситуации. В то же время для детей пяти-шести лет характерно свободное и самостоятельное оперирование несколькими известными способами поведения для достижения поставленных целей не только в типичных, но и в нестандартных, непривычных ситуациях взаимодействия со сверстником [1].

Подробное описание критериальных характеристик, соотнесенное с возрастными возможностями воспитанников, придает анализу диагностируемого феномена более информативный характер, а также позволяет использовать градуированную шкалу для оценки степени проявления одних и тех же

показателей у детей разного возраста. Например, при использовании балльной шкалы в диапазоне от нуля до трех баллов вышеотмеченное умение ребенка комбинировать три-четыре способа поведения для реализации принятого им нравственного решения в младшем дошкольном возрасте будет оцениваться в три балла, а в старшем – только в один балл.

Соотношение показателей, критериев и их характеристик позволяет представить описание уровней сформированности изучаемого феномена (в целом и по каждому из параметров отдельно). Обычно используется трехуровневая система, предполагающая дифференциацию высокого, среднего и низкого уровней. Но могут быть и другие варианты, например, предусматривающие выделение четырех уровней: перспективного, оптимального (достаточного), допустимого и критического.

Уровневые характеристики должны отражать возрастные возможности детей. Так, наличие первоначальных, неаргументированных представлений об основных элементах разных видов социальной культуры характеризует высокий уровень социального развития детей трех лет, но свидетельствует о его низком уровне в старшем дошкольном возрасте, поскольку к шести годам воспитанники могут овладеть обобщенными аргументированными представлениями о видах социальной культуры. Но вместе с тем наличие первоначальных представлений, в частности, об истории страны и государственной структуре будет характеризовать высокий уровень социального развития детей даже в возрасте семи лет [2].

Дифференцирование уровневых характеристик изучаемого феномена по возрастным этапам позволяет более четко обозначить имеющиеся достижения воспитанников, проследить динамику изменений и на этой основе оценить эффективность реализуемого образовательного процесса, сопоставляя результаты начального и итогового диагностического обследования детей.

Ориентация педагога-исследователя в параметральных и уровневых характеристиках изучаемого феномена обеспечивает возможность осуществления им осознанного выбора диагностического инструментария, внесения необходимых модификаций или разработки новых диагностических методик с последующей проверкой их валидности и надежности. Педагоги-практики должны использовать апробированные диагностические методики, адекватные выделенным диагностическим показателям и критериям, рекомендованные авторами образовательных программ и технологий.

Таким образом, в настоящее время педагогическая диагностика занимает значительное место в теории и практике дошкольного образования, позволяя оценивать результативность образовательного процесса и повышать его эффективность. Правомерность осуществления диагностического обследования воспитанников определяется научной обоснованностью выбранных педагогом параметральных и уровневых характеристик анализируемых феноменов, их соотносительностью с возрастными возможностями детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зорина Н.А., Хохрякова Ю.М. К вопросу об определении параметральных характеристик объекта педагогического исследования (на примере изучения нравственного поведения детей дошкольного возраста) // Социализация растущего человека в контексте прогрессивных научных идей XXI века: социальное развитие детей дошкольного возраста»: сб. науч. тр. I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Чебоксары, 2015. – С. 310–313.
2. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: Сфера, 2015. – 160 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013). – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

НАШИ АВТОРЫ

Белоусова Ксения Дмитриевна – магистрант, профиль «Инновационные процессы в образовании и педагогической науке», Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: kseni-92@mail.ru.

Болотова Марина Михайловна – эксперт Университетского округа ПГГПУ, e-mail: bolotova@permedu.ru.

Бородина Наталия Николаевна – педагог-психолог МАДОУ «Конструктор успеха», г. Пермь, e-mail: konstruktoruspeha@mail.ru.

Буянова Алла Геннадьевна – учитель технологии МАОУ «СОШ №135 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология», г. Пермь, e-mail: bujanowa.alla@mail.ru.

Ваганова Екатерина Сергеевна – бакалавр, профили «Дошкольное образование» и «Дополнительное образование», Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: ulia_grigoreva_7@mail.ru.

Власова Ольга Ивановна – учитель-дефектолог МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161», г. Пермь, e-mail: Vlas86-19@mail.ru.

Вяткина Лада Брониславовна – доцент, к. п. н.; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: lada.viatkina@yandex.ru.

Галиева Светлана Юрьевна – доцент, к. п. н.; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: mrsgalieva@ya.ru.

Гильмушарифова Людмила Владимировна – учитель-дефектолог МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161», г. Пермь, e-mail: Ds161@obrazovanie.perm.ru

Гоголева Галина Николаевна – воспитатель МАДОУ «Кондратовский детский сад «Ладодошки», Пермский район, e-mail: gerasimoff_07@mail.ru.

Григорьева Юлия Сергеевна – доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, к. п. н., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: grigoreva@pspu.ru.

Груздева Ирина Викторовна – директор МАОУ «Гимназия № 10», г. Пермь, к. п. н., e-mail: victoria-pease@mail.ru.

Гундак Любовь Петровна – старший воспитатель МАДОУ «Детский сад № 44 «Кораблик», г. Соликамск, e-mail: skamsk_gard44@mail.ru.

Деменева Ирина Анатольевна – учитель начальных классов, зам. директора по УВР МАОУ «СОШ № 135 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология», г. Пермь, e-mail: demeneva_irun@mail.ru.

Дульцева Елена Георгиевна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Гимназия № 10», г. Пермь, e-mail: dulceva1@mail.ru.

Зорина Наталья Анатольевна – старший преподаватель, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: zorina@pspu.ru.

Каракулова Людмила Васильевна – зам. директора по УМР МАОУ «Юго-Камская средняя школа», Пермский р-н, e-mail: karakulova-lv@yandex.ru.

Коломийченко Людмила Владимировна – зав. кафедрой дошкольной педагогики и психологии, д. п. н., профессор, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: kolomiychenko@pspu.ru.

Колосницына Надежда Борисовна – учитель начальных классов МБОУ «Школа № 152 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», г. Пермь, e-mail: school152kor@mail.ru.

Костарева Татьяна Владимировна – зам. директора по УВР МАОУ «СОШ № 135», г. Пермь, e-mail: Shkola135@obrazovanie.perm.ru.

Красильникова Ольга Валерьевна – учитель-логопед МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161», г. Пермь, e-mail: Ds161@obrazovanie.perm.ru.

Кулишова Мария Сергеевна – бакалавр, профили «Дошкольное образование» и «Дополнительное образование», Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: ulia_grigoreva_7@mail.ru.

Кулюшина Наталия Владимировна – методист МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161», г. Пермь, e-mail: kulyanatali@mail.ru.

Куляпин Алексей Сергеевич – директор МАОУ «СОШ № 135» г. Пермь, e-mail: alkulyarin@yandex.ru.

Лазарева Светлана Анатольевна – учитель английского языка МАОУ «Полазненская СОШ № 1», Добрянский р-н Пермского края, e-mail: svetlana_school76@mail.ru.

Мальцев Константин Альбертович, доцент кафедры философии и культурологи, к. филос. н., Пермский государственный институт культуры, e-mail: k.maltsev1971@mail.ru.

Марчук Татьяна Леонидовна – зам. директора МАОУ «Полазненская СОШ № 1», п. Полазна Добрянского р-на Пермского края, e-mail: marchuk1956@mail.ru.

Муканова Анна Анваровна – учитель-дефектолог МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161», г. Пермь, e-mail: Ds161@obrazovanie.perm.ru.

Парашина Елена Юрьевна – учитель начальных классов МАОУ «Гимназия № 33», г. Пермь, e-mail: EY-25@yandex.ru.

Патокина Наталья Юрьевна – заместитель директора по УВР МАОУ «Лицей № 2», г. Пермь, e-mail: patokinan@permlyceum2.org.

Петров Андрей Валерианович – главный специалист отдела дополнительного образования, куратор Университетского округа, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: petrokot@rambler.ru.

Поварницына Елена Степановна – учитель истории и обществознания МАОУ «Лицей № 2», г. Пермь, e-mail: povarniysyna.e@mail.ru.

Прозументик Ольга Владимировна – доцент, к. психол. н., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: prozumentik@pspu.ru.

Салахутдинова Татьяна Анатольевна – учитель начальных классов МАОУ «Полазненская средняя общеобразовательная школа № 1», п. Полазна Добрянского р-на Пермского края, e-mail: tsluna@yandex.ru.

Соколова Оксана Сергеевна – педагог-психолог МБОУ «Школа № 152 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», г. Пермь, e-mail: setyosas@mail.ru.

Сурдуковская Светлана Витальевна – зам. директора по УВР, учитель русского языка и литературы МАОУ «Гимназия № 10», г. Пермь, e-mail: surdukovskaya@bk.ru.

Токаева Татьяна Эдуардовна – доцент, к. п. н., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: tokaeva@pspu.ru.

Токарева Светлана Николаевна – старший воспитатель МБОУ «Добрянский детский сад № 20», г. Добрянка, e-mail: stok173@rambler.ru.

Тюмина Марина Владимировна – зам. директора МАОУ «СОШ № 7», г. Чайковский, руководитель Пермского регионального отделения Межрегиональной тьюторской ассоциации, федеральный эксперт в области индивидуализации и тьюторства, e-mail: m196104@rambler.ru.

Фурина Ольга Васильевна – педагог-психолог МАОУ «Комсомольская СОШ», Кунгурский р-н Пермского края, e-mail: furina.ol@yandex.ru.

Хохрякова Юлия Михайловна – доцент, к. п. н., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: hohriakova@pspu.ru.

Черепанова Людмила Александровна, учитель истории МАОУ «Полазненская средняя общеобразовательная школа № 1», п. Полазна Добрянского р-на Пермского края, e-mail: lyudm.cherepanowa2013@yandex.ru.

Якупова Наталья Валентиновна – учитель начальных классов МАОУ «Гимназия № 33», г. Пермь, e-mail: school33-perm.ru.

Ямбаршева Татьяна Леонидовна – учитель истории МАОУ «Средняя образовательная школа № 10», г. Чайковский, e-mail: shkola10@inbox.ru.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Приветствие главного редактора</i>	3
<i>Белоусова К.Д., Коломийченко Л.В., Мальцев К.А., Петров А.В.</i> <i>«Пермский педагогический журнал» сегодня: достижения, проблемы</i> <i>и перспективы</i>	5
Раздел I. ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ (ЦИО ПЕРМСКОГО КРАЯ)	10
<i>Болотова М.М., Гундак Л.П.</i> Развитие познавательных и исследовательских способностей воспитанников посредством создания мобильных лабораторий	10
<i>Ваганова Е.С., Кулишова М.С., Григорьева Ю.С.</i> Особенности нравственных представлений детей дошкольного возраста о безопасном поведении	15
<i>Вяткина Л.Б., Бородина Н.Н.</i> Мастерские полезного действия как условия развития когнитивной сферы дошкольника	20
<i>Вяткина Л.Б., Бородина Н.Н.</i> Детско-родительские отношения как фактор психического развития детей дошкольного возраста	23
<i>Гоголева Г.Н., Токаева Т.Э.</i> Игры с правилами как средство формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе	27
<i>Григорьева Ю.С., Токарева С.Н.</i> Использование компьютерных игр в социально-коммуникативном развитии детей дошкольного возраста	31
<i>Григорьева Ю.С., Токарева С.Н.</i> Прикладные аспекты диагностики сформированности основ патриотической воспитанности детей дошкольного возраста	36
Раздел II. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	42
<i>Галиева С.Ю., Фурина О.В.</i> Формирование психологически безопасного пространства урока	42
<i>Груздева И.В., Сурдуковская С.В., Дульцева Е.Г.</i> Мастерская полезного действия в чтении как социокультурная публичная практика работы с текстами разных форматов	47
<i>Деменева И.А.</i> Учиться выбирать. Организация поточно-группового метода обучения в параллели 4-х классов	52
<i>Каменских О.В.</i> Процесс создания творческой образовательной среды на опыте гимназии	57
<i>Колосницына Н.Б.</i> Информатизация в образовании: проблемы и перспективы	63
<i>Костарева Т.В., Куляпин А.С.</i> Техническая одаренность учащихся	67

<i>Лазарева С.А., Марчук Т.Л.</i> Stem-технология как средство формирования инженерного мышления школьников	76
<i>Лазарева С.А., Марчук Т.Л., Салахутдинова Т.А., Черепанова Л.А.</i> Формирование навыков моделирования и конструирования у учащихся начальной и основной школы через систему образовательных практик и краткосрочных курсов	80
<i>Парашина Е.Ю., Якупова Н.В.</i> Эффективная коммуникация на уроках посредством использования приемов сингапурской методики обучения	86
<i>Патокина Н. Ю., Туманова О.С.</i> Опыт организации внеурочной деятельности старших школьников по литературному краеведению в контексте метапредметного обучения	91
<i>Поварницына Е.С.</i> «Презентация картины по ролям» – контрольное мероприятие на уроке истории	95
<i>Тюмина М.В.</i> Проблемы школьников при переходе из основной в старшую школу и поиск путей их решения (из опыта работы)	100
<i>Ямбаршева Т.Л.</i> Развитие интеллекта старшеклассников через использование матричного метода мышления	105
Раздел III. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ И В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗПР	109
<i>Гильмушарифова Л.В.</i> Создание условий для сенсорного развития детей с умеренной умственной отсталостью	109
<i>Кулюшина Н.В., Власова О.И.</i> Использование компьютерных технологий в работе с детьми с ЗПР как средство развития познавательной активности	112
<i>Муканова А.А., Красильникова О.В.</i> Создание специальных условий инклюзивного образования ребенка с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации психического развития	115
<i>Соколова О.С.</i> Метафорические ассоциативные карты – эффективный инструмент в работе по профилактике дезадаптивных форм поведения подростков с ограниченными возможностями здоровья	119
<i>Фоминых Д.В.</i> Показатели социально-коммуникативного развития детей с задержкой психического развития	124
Раздел IV. ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ, ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ, ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ	129
<i>Буянова А.А.</i> «Школьный университет» как образовательное пространство для профессионального самоопределения учащихся основной школы	129

<i>Каракулова Л.В.</i> Дистанционные модульные образовательные курсы на сайте http://fprkdo.ru/ – современная форма повышения уровня профессиональной квалификации педагогов	134
<i>Прозументик О.В., Зорина Н.А.</i> Педагогический кейс как средство оценки сформированности компетенций студентов на государственном экзамене по педагогике (направление подготовки бакалавров «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование»).....	138
<i>Хохрякова Ю.М., Зорина Н.А.</i> Проблема определения параметральных характеристик объекта педагогической диагностики	143

Научное издание

ПЕРМСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 10 / 2019

Научно-практический рецензируемый журнал

Главный редактор

Колесников Андрей Константинович

Заместитель главного редактора

Коломийченко Людмила Владимировна

Подписано в печать 05.12.2019. Формат 60x90 1/8
Бумага ВХИ. Печать офсетная. Набор компьютерный
Усл. печ. л. 19,25. Уч.-изд. л. 11,97.
Тираж 120 экз. Заказ № _____

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, оф. 71,
тел. (342) 215-18-52
e-mail: rio@pspu.ru

Отпечатано в ООО «АСТЕР ДИДЖИТАЛ»
614000, г. Пермь, ул. Г. Звезда, 5
тел. (342) 206-06-86