

Пермский *11'20*  
педагогический  
журнал

ISSN 2219 – 0236



[www.pspu.ru](http://www.pspu.ru)



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
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**

**№11/2020**

**Научно-практический рецензируемый журнал**

Пермь  
ПГГПУ  
2020

**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, 2020. – №11. – 168 с.

Содержание одиннадцатого номера журнала представлено материалами инновационной деятельности образовательных организаций, имеющих статус центров инновационного опыта (ЦИО), по разным направлениям: проблемы управления инновационной деятельностью образования; современные проблемы организации работы с педагогами; организация инновационной деятельности по воспитанию и обучению детей с ОВЗ и их родителей; взаимодействие субъектов образовательного процесса в формировании исследовательских умений обучающихся; применение ИКТ и проектной деятельности в инновационном поиске образовательных организаций; современные технологии обучения и воспитания.

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 и науки 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](mailto:okrug@pspu.ru)

*Печатается по решению редакционно-издательского совета  
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета*

## СОДЕРЖАНИЕ

	<i>Красноборова Н.А.</i> Инновационная деятельность центров инновационного опыта (ЦИО) как современный тренд развития образовательных организаций города Перми и Пермского края .....	6
<b>Раздел I. ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>		<b>10</b>
	<i>Вертьянова А.А.</i> Технология критериального оценивания в контексте международного образования .....	10
	<i>Галиева С.Ю., Панова Е.Н., Фурина О.В.</i> Модель формирования безопасной образовательной среды с целью успешной социализации личности .....	15
	<i>Липкина Н.Г., Челкасова В.А.</i> Организационно-педагогическая модель личностного самоопределения старших подростков в образовательном пространстве школы .....	22
	<i>Менгазиева Л.Н., Приданникова О.Г.</i> Мониторинг новых образовательных результатов как условие эффективного управления качеством образования .....	27
	<i>Худякова А.В.</i> Дистанционное образование: от цифровых инструментов к образовательным технологиям .....	31
<b>Раздел II. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ ....</b>		<b>36</b>
	<i>Буторина Н.В., Сапко О.В., Шаяхметова В.Р.</i> Развитие мотивации интеллектуальной и инновационной активности педагогов в условиях современной школы .....	36
	<i>Емалеева М.Г.</i> Рекомендации для создания эффективной самопрезентации учителя .....	41
	<i>Кубракова М.К.</i> Коммуникативная толерантность как компонент профессиональной компетентности педагога .....	44
	<i>Латышева Л.П., Скорнякова А.Ю., Черемных Е.Л.</i> Проектные решения по организации педагогической коммуникации в условиях цифровизации образования .....	48
	<i>Серикова Л.В.</i> Педагогический коллектив как профессиональная общность .....	52
<b>Раздел III. ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ВОСПИТАНИЮ И ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИХ РОДИТЕЛЯМИ .....</b>		<b>59</b>
	<i>Алексеева М.В.</i> Использование цифровой лаборатории «Наураша» в работе с детьми с ОВЗ .....	59
	<i>Алексеева М.В., Бездомникова Е.В., Кулюшина Н.В., Маркова С.Ю., Хабарова О.П.</i> Создание специальных условий инклюзивного обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации .....	63

<i>Гудошникова О.А., Казанцева А.А., Федосеева М.В.</i> Влияние развивающей предметно-пространственной среды центра игровой поддержки ребенка на социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья.....	67
<i>Дударева Л.В., Чернышева И.Н.</i> Шаги к успеху: обучение детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития на дому .....	72
<i>Кожина И.А., Утробина Е.С., Усарчук С.В.</i> Эффективные формы работы с родителями, направленные на развитие конструктивного общения с детьми «нейро-норма» и детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	78
<i>Соколова О.С.</i> Обучение родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, разработке технологических карт .....	81
<i>Сюткина Т.А.</i> Особенности формирования навыков понимания смысловой стороны слова у детей с патологией речи .....	85
<i>Ходырева Ю.В.</i> Социальная адаптация и интеграция семей учащихся с ОВЗ в процессе театрализации на английском языке (из опыта участия в международном проекте «Культура России и Британии в зеркале преподавания иностранного языка и литературы»).....	88

**Раздел IV. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ .... 93**

<i>Богомолова Н.А.</i> Образовательное путешествие как способ формирования исследовательских умений школьников .....	93
<i>Болотова М.М., Гундак Л.П., Пупырева Г.И.</i> Развитие предынженерного мышления детей 5-7 лет посредством деятельности в интерактивной лаборатории «Крутая механика».....	97
<i>Болотова М.М., Зырянова А.С., Кайгородова Е.Н.</i> Развитие исследовательской деятельности детей 5-7 лет посредством создания мобильной лаборатории «Эти удивительные металлы» .....	103
<i>Дианова Ю.В.</i> Наукотворческая деятельность по математике .....	107

**Раздел V. ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИННОВАЦИОННОМ ПОИСКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ..... 110**

<i>Гладких Е.А.</i> Применение модели «Перевернутый класс» в формировании коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в условиях дистанционного обучения.....	110
<i>Гюнтер А.В.</i> Метапредметная проектная задача как средство формирования универсальных учебных действий.....	114
<i>Деменева Т.В., Норицына В.И.</i> Формирование навыков конструирования у учащихся младших классов через систему проектных задач.....	120

<i>Каракулова Л.В.</i> «GEO-PIN» – новый вид образовательных игр в учебном исследовании с использованием современных информационно-образовательных Ресурсов.....	125
<i>Каракулова Л.В., Новокрещенных Т.Г.</i> Мониторинг уровня сформированности УУД «Роза успеха» при выполнении проектных заданий образовательных web-квестов .....	130
<i>Норина О.К.</i> Организация работы по внедрению метода проектов в образовательную деятельность школы .....	135

**Раздел VI. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ..... 139**

<i>Власова К.А.</i> Региональная топонимика как средство повышения мотивации на уроках русского языка .....	139
<i>Волкова Н.И.</i> Калькулятор решения житейских задач (программа развития логического мышления) .....	144
<i>Лобанов Д.А.</i> Роль интеллектуальной игры в реализации задач школы .....	147
<i>Мусина А.А.</i> Организация детского исследования в пространстве урока и во внеурочное время .....	150
<i>Сурдуковская С.В., Дульцева Е.Г.</i> «Аннотация – это не скучно»: о практике обучения созданию интерпретационных текстов.....	153
<i>Чемакина М.В.</i> Методические рекомендации по применению метода шестиугольников на уроках русского языка и литературы (из опыта работы) .....	159

УДК 378.126

**Н.А. Красноборова**

**«Пермский педагогический журнал» сегодня: достижения, проблемы и перспективы**

*Подводятся итоги деятельности Университетского округа ПГГПУ. Представлена стратегия развития ПГГПУ с учетом приоритетных направлений развития образования Пермского края. Анализируется опыт реализации ведущих направлений Округа, характеризуется взаимодействие участников образовательного процесса, отражаются достижения центров инновационного опыта, описываются разнообразные формы трансляции педагогических практик.*

**Ключевые слова:** Университетский округ, центр инновационного опыта, инновационный продукт, развитие образования, сетевое взаимодействие, педагогическое мастерство, уникальный педагогический опыт.

Современная российская система образования претерпевает ряд изменений, проявляющихся в обновлении государственных образовательных стандартов, использовании новых программ и учебно-методических комплексов, изменении содержания образования, применении новых педагогических технологий, формировании научно-исследовательской компетентности и других инновациях. Это требует от педагога широты эрудиции, гибкости и критичности мышления, активности и стремления к творчеству, способности к анализу и самоанализу, готовности к нововведениям. Доминирующим механизмом всех ныне существующих преобразований становится механизм саморазвития, предопределяющий необходимость инновационных процессов как важнейшей предпосылки и условия достижения оптимальных результатов деятельности [2].

Стратегия развития Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (далее – ПГГПУ) выстраивается с учетом приоритетных направлений в развитии образования Пермского края. Традиционно в этой системе особое внимание уделялось поддержке, развитию и трансляции педагогических инноваций, зародившихся на уровне общеобразовательной организации. Идея объединения таких учреждений под эгидой ключевого отраслевого педагогического университета, имеющего немалый опыт работы в качестве учебного, методического, научного и организационного центра, принадлежала Министерству образования Пермского края. Так, 3 марта 2009 г. министр образования Пермского края и ректор ПГГПУ подписали соглашение о создании Университетского

округа инновационных образовательных организаций. С этого времени Университетский округ ПГГПУ (далее – Округ) рассматривается как модель образовательной среды, в которой школы и детские сады, получившие статус центра инновационного опыта (далее – ЦИО), занимают центральное место.

Объединение инновационных учреждений в Округ при педагогическом университете направлено на содержательное, продуктивное взаимодействие ученых и практиков и осуществляется по нескольким направлениям.

Прежде всего это разработка и внедрение сетевых форм реализации образовательной деятельности по принципу: «ПГГПУ – ЦИО», «ЦИО – ЦИО». В сетевом взаимодействии «ПГГПУ и ЦИО» лидерские позиции занимает педуниверситет благодаря созданному институту научных консультантов, которые на протяжении всего периода разработки и реализации инновационного проекта оказывают научно-методическую помощь в организации экспериментальной работы ЦИО: проводят семинары, встречи, нацеливающие педагогов на внедрение новшеств в образовательный процесс, выполняют роль консультантов и экспертов в ходе подготовки к внедрению образовательных продуктов (обучающих курсов, учебно-методических материалов, статей и др.) [3].

Важно отметить, что организации взаимодействия и установлению более тесных контактов между педагогическим коллективом ЦИО уделяется особое внимание. С этой целью в рамках выездных семинаров руководители ЦИО под руководством уче-

ных ПГГПУ разработали ресурсную карту сетевого взаимодействия, сформулировали задачи совместной деятельности, выявили опыт и ресурсы эффективности, сценарировали общие мероприятия. Для эффективности совместной работы в Округе создано единое информационное пространство, объединяющее всех его участников – сайт Округа, межбиблиотечный фонд, интернет-ресурсы: платформы MOODLE, Zoom, дистанционные образовательные технологии. Несомненно, такой формат сетевого сотрудничества позволяет существенно повысить эффективность деятельности и усилить преимущества каждой организации-участницы.

С целью создания пространства профессиональной коммуникации и роста мастерства педагогов инновационных учреждений в Округе созданы педагогические лаборатории, площадки профессионального общения.

В начале каждого учебного года преподаватели вуза выявляют проблемы, с которыми педагоги сталкиваются в работе. Полученная информация ложится в основу разработки программы оказания методической и консультативной помощи по устранению выявленных профессиональных дефицитов в вопросах обновления содержания образования, реализации требований ФГОС, применения современных образовательных технологий, решения проблем профессионального и личностного развития. По итогам работы педагогических лабораторий издаются пакеты методических материалов, рабочих программ учебных курсов, контрольно-измерительных материалов.

С целью активизации и стимулирования методической, педагогической, предметной и метапредметной компетентности учителя в Округе проводятся олимпиады. Ежегодно более 2 000 учителей-предметников принимают участие в олимпиаде, которая состоит из двух этапов. Первый этап проводится в онлайн-режиме в виде стандартизированного теста с разнообразными типами заданий, разработчиками которых являются преподаватели ПГГПУ. Следующий этап позволяет выявить творчески работающих учителей, готовых обобщить и транслиро-

вать свой педагогический опыт в форме мастер-классов и олимпиад. Среди преимуществ проведения олимпиады можно отметить широкое вовлечение большого числа педагогов, стимулирование педагогов к овладению профессиональными компетенциями на высоком уровне, обучающий эффект от самих олимпиадных заданий и мастер-классов, публичный разбор ключевых заданий олимпиады на курсах и семинарах, обмен опытом и его распространение через мастер-классы и публикации и привлечение педагогов ЦИО к оценке конкурсных испытаний.

Эффективность деятельности ЦИО определяется прежде всего успешностью трансляции полученных результатов в разнообразных формах. Так, традиционно учреждения Округа в рамках августовских педагогических советов проводят «Дни ЦИО» с демонстрацией профессиональному сообществу Пермского края практических результатов деятельности и инновационных продуктов, которые представляются в разнообразных формах: сборники дидактических материалов, учебники, учебно-методические пособия с авторскими разработками, программы курсов, прошедшие апробацию и экспертизу на уровне школы, детского сада и ПГГПУ.

Благодаря широкому и разнообразному спектру образовательных мероприятий создается пространство профессиональной коммуникации и роста мастерства педагогов. Особое внимание в этом отношении уделяется деятельности Клуба педагогов-исследователей (далее – Клуб) – сообщества творческих, инициативных, активных педагогов. У Клуба есть свои логотип, традиции, почетные члены Клуба – его выпускники, победители конкурса исследовательских проектов предыдущих лет, люди, успешные в профессии, науке. На заседаниях Клуба обсуждаются тематика педагогических исследований, диагностический инструментарий. Более 30 человек ежегодно участвуют в конкурсе исследовательских проектов, а ученые ПГГПУ оказывают помощь в их разработке, проведении научной экспертизы и формировании исследовательской культуры педагогов. Результатом работы Клуба стала презентация опыта



наиболее интересных исследовательских проектов, часть из которых получила очень высокую оценку ученых университета с рекомендацией для обучения в магистратуре и аспирантуре. Безусловно, работа в Клубе способствует становлению системы учительского роста на территории Пермского края [1].

Удачной находкой в решении проблемы профессионального роста педагога стала идея выпуска «Пермского педагогического журнала», имеющего статус РИНЦ. Выпуск этого издания не только обеспечивает возможность трансляции новаторских идей для педагогов, но и способствует, благодаря системе научного консультирования авторов публикаций, формированию культуры презентации собственного опыта. Зачастую педагоги испытывают трудности в представлении своего новаторского педагогического опыта в форме написания и публикации научной статьи. Для решения этой проблемы в рамках Округа реализуется авторский курс, целью которого является создание условий для успешной подготовки педагогов ЦИО к обобщению опыта своей работы и представлению его в виде научной публикации. На страницах журнала представлены новаторские находки лучших педагогов, содействующие педагогическому поиску и поддержке взаимодействия науки и практики [4].

Следующим направлением деятельности Округа является работа «Школьного университета», которая обеспечивает развитие у старшеклассников интереса к научному поиску и позволяет учащемуся, педагогу и ученому войти в ситуацию совместной проектно-исследовательской деятельности. Ежегодно в рамках данного направления реализуется проект «Практика научно-исследовательской деятельности», состоящий из трех этапов. На первом этапе проводится отборочный конкурс, где участникам необходимо предоставить видеостендап на интересующую учащегося научную тему. Второй этап связан с работой в тройке: ученик, учитель, ученый. Под руководством ведущего научного сотрудника университета в формате лаборатории организуется эмпирическое исследование при обязательном сопровождении педагога

школы. Третий этап проходит в формате научной сессии юных исследователей Округа. Он организуется для подведения итогов второго этапа и представляет собой конкурс исследовательских работ, где транслируется опыт учебно-исследовательской деятельности обучающихся. Таким образом, формируется успешный опыт взаимодействия учащегося, педагога и ученого в области научно-исследовательского проектирования.

Большой интерес у педагогов Пермского края вызывают модульные курсы как особая форма трансляции практического педагогического опыта, разработка и реализация которых осуществляется в рамках обновленной системы повышения квалификации педагогических кадров. Ежегодно свыше 700 педагогов дошкольного и дополнительного образования, учителей начальной, основной и старшей школы проходят обучение на базе инновационных учреждений по модульным программам как в дистанционном режиме, так и в очном формате.

Под руководством научных консультантов ПГГПУ ЦИО научились профессионально представлять свой уникальный опыт в рамках курсов, учитывая особенности и интерес взрослой аудитории. Разработанные ЦИО модульные программы проходят обязательную экспертизу научными консультантами в университете. Активное участие педагогов обязательно подтверждается сертификатами ПГГПУ, которые являются элементами накопительной системы результатов повышения квалификации и размещаются в электронном профессиональном портфолио педагога.

Сегодня портфолио педагогов Округа наполнен разнообразными достижениями: это и публикационная активность, и участие в конкурсах и олимпиадах, и экспертная деятельность, и повышение квалификации, и разработка учебно-методических материалов для специалистов образования, детей и учащихся, и организация научно-исследовательской деятельности обучающихся, но главными результатами остаются личностное и профессиональное развитие каждого педагога и образовательные достижения его учеников.

ЦИО Округа продуктивно продолжают разработку и реализацию теоретических и прикладных аспектов современного образования. Участие в исследовательской деятельности – это осознанный выбор педагогов г. Перми и Пермского края, стремящихся

к профессиональному и личностному росту, самообразованию, обогащению своей научно-исследовательской культуры, приобщению к инновационной деятельности, расширению горизонтов своего профессионализма.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Вертьянова А.А., Красноборова Н.А. Рекомендации к разработке исследовательских проектов педагогов центров инновационного опыта. – Пермь, 2015. – 69 с.
2. Коломийченко Л.В. Организация инновационной деятельности в учреждениях образования // Пермский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С.19–20.
3. Красноборова Н.А. Гуманитарно-педагогический университет как центр непрерывного регионального образования // Непрерывное образование в интересах устойчивого развития : сборник материалов 11-й Международной конференции. Ч. II. – СПб., 2013. – Вып. 11. – С. 33.
4. Рекомендации к разработке исследовательских проектов педагогов центров инновационного опыта / А.А. Вертьянова, Н.А. Красноборова, Л.В. Коломийченко, Л.А. Косолапова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2016. – 68 с.

## Раздел I

# ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.146

**А.А. Вертьянова**

### ***Технология критериального оценивания в контексте международного образования***

*Рассмотрена технология критериального оценивания в контексте международного образования. Описаны преимущества данной технологии для обучающихся, учителей и родителей, ее основные элементы, цель, предложено авторское определение. Приведен анализ изучения международного опыта в разработке и внедрении технологии критериального оценивания в учебный процесс российских и зарубежных школ.*

**Ключевые слова:** *международный бакалавриат, критериальное оценивание, технология, методология оценивания, критериальная шкала, критерий, формирующее оценивание, констатирующее оценивание.*

С тех пор как российское образование вступило в процесс модернизации, в центре внимания педагогического сообщества и всех участников образовательного процесса оказалась проблема поиска надежной, прозрачной, открытой, валидной и технологичной системы оценивания учебных достижений обучающихся. Поскольку одним из стратегических направлений российского образования является разработка нового содержания образования, интегрирующего лучший отечественный опыт и международную практику, то неотъемлемой частью содержания образования становится объективная и достоверная система оценки учебных достижений обучающихся.

Наиболее прозрачной и объективной представляется технология критериального оценивания, которая опирается на требования международных образовательных стандартов и, главное, соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта Российской Федерации. Впервые широкое распространение данная технология получила в школах Международного бакалавриата.

Программа, получившая наименование «Международный бакалавриат», разрабатывалась в 20–60-е гг. XX в. как универсальный курс для наиболее способных учеников, обеспечивающий подготовку к поступлению в университеты во всех странах мира. В 1968 году была создана Организация Международного бакалавриата (Inter-

national Baccalaureate Organization, IBO). Уровень знаний обучающихся, прошедших обучение по данной программе, отвечает требованиям вступительных экзаменов в учебные организации высшего образования разных стран; этот курс содержит лучшие элементы различных образовательных программ.

Успешность современного учебного процесса во многом определяется эффективностью организации не только обучения, но и контроля усвоения знаний и формирования необходимых компетенций обучающихся, основываясь на единстве подходов к обучению. Главной функцией оценивания является анализ процесса, обратная связь, которая позволяет выявить особенности протекания процесса обучения и внесения соответствующих изменений. Очевидно, что в этом случае необходимой становится объективность оценки. Вопросы достоверности и объективности оценки учебных достижений обучающихся чрезвычайно важны для системы образования в целом и для каждой личности в частности на любой ступени обучения, поэтому одной из актуальных проблем современной школы является проблема организации процесса оценивания, который должен отличаться единством подходов.

Критериальное оценивание определяется как процесс, основанный на сравнении учебных достижений обучающихся с четко определенными, коллективно выработанными

ными, заранее известными всем участникам образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующий формированию ключевых компетентностей обучающихся [3].

Целью технологии критериального оценивания является определение и повышение успешности учебной деятельности обучающихся посредством использования определенных критериев, позволяющих связать систему оценивания с целевыми установками как отдельного учебного курса, так и формирования компетентностей обучающихся на соответствующей ступени школьного образования.

Методология критериального оценивания включает:

1. Системный подход. Оценивание – это система взаимосвязанных элементов и функций. Само оценивание является подсистемой образования. Система оценивания обеспечивает постоянное взаимодействие и взаимоответственность всех участников образовательного процесса: педагогов, психологов, обучающихся, родителей, администрации и др. Только являясь частью единого образовательного пространства, оценивание становится эффективным.

2. Деятельностный подход. Содержанием процесса оценивания являются планируемые результаты освоения учебной программы, выраженные в деятельностной форме. Предметом оценивания становятся достижения в решении учебно-познавательных и учебно-практических задач.

3. Уровневый подход. Оценивание должно учитывать вариативность темпов развития, уровней достижений студентов, служить важнейшей опорой для организации индивидуальной работы с обучающимися.

4. Комплексный подход. Оценивание образовательных достижений реализуется через получение комплекса результатов: предметных – предметные знания, концептуальное понимание; личностных – профиль студента, ценности, отношения; трансдисциплинарных – социальные, регулятивные, коммуникативные, мыслительные и исследовательские действия [4].

Критериальное оценивание представляет собой комплексный процесс: сбор ин-

формации о качестве и динамике результатов обучения и развития, обработка и контекстуальная интерпретация данных для принятия решений и постановки целей. Управление качеством образования предполагает комплексную интерпретацию результатов.

Критерии оценивания разрабатываются по каждому предмету. При грамотном составлении критериальной шкалы обучающийся может самостоятельно оценить качество своей работы, что стимулирует достижение более высокого результата образования и формирование учебной самостоятельности. Технология критериального оценивания позволяет объективно и многосторонне оценить уровень развития предметных и метапредметных навыков обучающегося по каждому предмету, обеспечивает систему взаимосвязанных контрольно-оценочных действий всех обучающихся, создает возможности для активизации учебно-познавательного, исследовательского, творческого потенциала, повышает мотивацию к учебе, ведет к большей самостоятельности обучающегося в работе с потоком информации, повышает объективность и валидность оценки текущих и итоговых достижений [5].

Очень важно корректно использовать терминологию в ходе практической реализации технологии критериального оценивания. Рубрикатор, критерий, дескриптор – это те элементы, с которыми непосредственно приходится работать и учителю, и учащемуся. Итак, рубрикатор включает в себя перечень критериев, уровней достижения (балльное выражение критериев) и дескрипторов (словесное описание критериев – цели и содержание обучения, контролируемые действия и материал); в качестве критериев могут выступать как виды деятельности учащегося, которые он должен освоить в ходе своей работы, знание и понимание материала, так и личностные результаты (личное участие в работе, самооценивание и т. д.); дескриптор представляет собой описание уровней достижения учащегося по каждому критерию в виде последовательности шагов по достижению наивысшего результата [2].

Использование критериального оценивания помогает развитию индивидуальных

способностей каждого ученика, его свобод и прав, формированию у обучающихся критического мышления, воспитанию стремления и способности к непрерывному образованию в течение всей жизни, формированию личной системы ценностей, выражающейся в реальных поступках, продуктивному взаимодействию детей друг с другом, развитию их индивидуальности, способности к творчеству и самоорганизации, а также установлению прочных связей между учебной деятельностью и реальной жизнью детей. Использование критериального подхода позволяет привлекать к процессу оценивания самих обучающихся, то есть проводить самооценивание, являющееся важнейшим компонентом образовательного процесса, так как только рефлексивная деятельность обучающихся позволяет им извлекать опыт из своей деятельности, мобилизовать внутренние ресурсы на решение поставленной задачи, лучше понимать себя [1].

Понятие «критерий» имеет качественное и количественное содержание. Качественно критерии отражают различные стороны деятельности обучающегося в когнитивной сфере с учетом особенностей предметов. Количественное содержание критериев определяется баллами и соответствующим описанием (дескрипторами), поясняющими уровень достижений по конкретному критерию.

Критериальное оценивание включает два вида оценивания: формирующее и констатирующее.

Формирующее (formative) оценивание предназначено для определения текущего уровня сформированности ключевых компетенций в процессе повседневной работы в классе. Оно позволяет учителю и обучающемуся скорректировать свою работу и устранить возможные пробелы до проведения констатирующей работы. Количество формирующих оценок не регламентируется. При выведении итоговых отметок они не учитываются.

Констатирующее (summative) оценивание предназначено для определения уровня сформированности ключевых компетенций при завершении изучения блока учебной информации. Отметки, выставленные за

констатирующие работы, являются основой для определения итоговых отметок по курсу за отчетные периоды (четверть, полугодие). Констатирующая отметка выставляется по критериям, которые доступны всем заинтересованным лицам (учащимся, родителям). Констатирующие работы составляются таким образом, чтобы использовать максимальное количество критериев [5].

Оценка, основанная на критериях, позволяет предоставлять учащимся возможности продемонстрировать свою компетентность, более точно определять объем содержания для усвоения учащимися, учитывать процессуальный, концептуальный и поведенческий аспекты обучения, оценивать обучение как целостный процесс, как совокупность содержания или взаимосвязанных компетенций, реализовывать индивидуальную или групповую оценку, ориентировать процесс обучения на непрерывную форму оценивания.

Педагогам технология критериального оценивания дает качественные результаты обучения, обеспечивает целостность образовательного процесса, прозрачность и процедурную определенность, предоставляет оперативную информацию для анализа и планирования деятельности, регулярную обратную связь, способствует учету индивидуальных особенностей, а также объективности и наглядности процесса оценивания.

Обучающимся данная технология помогает прогнозировать результат, преодолевать трудности, достигать наивысшего результата, обогащать мотивационную сферу личности, развивать критическое мышление, концентрировать внимание, снимать эмоциональный негатив с отметки.

Благодаря критериальному оцениванию родители получают объективные данные о результатах обучения своих детей, отслеживают процесс обучения, оказывают поддержку ребенку в процессе обучения.

В ходе изучения международного опыта разработки и внедрения технологии критериального оценивания в учебный процесс был проанализирован опыт российских и зарубежных школ: МАОУ «СОШ № 9 им. А.С. Пушкина с углубленным изучением предметов физико-математического цикла» г. Перми, МАОУ «СОШ № 7 с углубленным

изучением английского языка» г. Перми, МАОУ «Лицей № 10» г. Перми, международной школы «Мирас» г. Алматы, АОО «Назарбаев интеллектуальные школы», ЗАО «Международный научно-образовательный комплекс «Лицей Ширакаци» г. Ереван, Международная школа АО «ОЭЗ ППТ «Алабуга» г. Елабуга и др. Педагоги вышеуказанных учебных заведений ежегодно проходят обучение на воркшопах в соответствии с требованиями Организации Международного бакалавриата по темам реализации программ Международного бакалавриата, а также особенностей администрирования, планирования учебного процесса и оценивания учебных достижений обучающихся; принимают участие в конференции, организуемой Ассоциацией школ Международного бакалавриата стран СНГ, «Международный бакалавриат: качество образования в 21-м веке» в г. Самара, где изучают особенности организации образовательного процесса при использовании критериального оценивания достижений учащихся в программах начальной школы (Primary Years Programme), основной школы (Middle Years Programme), старшей школы (Diploma Programme) Международного бакалавриата; активно подключаются к вебинарам: «Стратегии и инструменты оценивания», «МYP – новые стандарты и практики» и др.; участвуют в клубе координаторов IB MYP «Из опыта eAssessment в MYP».

Использование различных подходов к оцениванию в международных образовательных организациях и зарубежных обра-

зовательных системах, особенности критериального оценивания достижения планируемых результатов обучения, его виды и преимущества рассматриваются и на встречах с международными тренерами, экспертами Организации Международного бакалавриата. Также проводятся консультационные встречи с представителями программ Международного бакалавриата, в ходе которых рассматриваются применяемые системы оценивания в программах Международного бакалавриата, особенности критериального подхода к оцениванию учебных достижений обучающихся. Работа с экспертами на воркшопах расширяет понимание и представление педагогов о формирующем и констатирующем оценивании. Такие встречи позволили внести ряд изменений и усовершенствовать подходы к применению критериального оценивания, подготовить методические рекомендации для педагогов [6].

Безусловно, переход к новым способам оценивания невозможен без большой дополнительной работы как в области обучения педагогических кадров новым формам, приемам и способам оценивания, так и в сфере педагогической подготовки, формирования готовности учителей, обучающихся и их родителей к инновациям в оценивании. Важно работать над решением этих вопросов не только непосредственно в школе, но и в процессе профессиональной подготовки и переподготовки учителей, развивая их профессиональную компетентность с опорой на отечественный и международный опыт.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безукладников К.Э., Красноборова А.А., Крузе Б.А. Критериальное оценивание результатов образования: монография / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2011. – 127 с.
2. Вертьянова А.А. Технология критериального оценивания как средство реализации принципа преемственности начального и основного общего образования // Преемственность начального и основного общего образования: содержание, технологии, результаты: материалы Всероссийской научно-практической конференции / Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2016. – С. 119–125.
3. Вертьянова А.А., Галузо Ю.Ю. Развитие контрольно-оценочной деятельности учащихся средствами технологии критериального оценивания / Развитие профессиональной компетентности учителя по оценке качества образовательных результатов учащихся: материалы республиканской научно-практической онлайн-конференции. – ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Акмолинской области, 2017.

4. Кокарева З.А. ФГОС: оценка результатов обучения в 1–6 классах: учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2016. – 160 с.

5. Красноборова А.А. Технология критериального оценивания в логике компетентностного и личностно-ориентированного подходов // Начальная школа плюс До и После. – 2010. – №1. – С. 76–78.

6. Michael East, J. Keson, An. Knight, B. Lelievre MYP Assess. – Wales GB: IB Publishing, 2010. – 86 p.

УДК 37.015.324

**С.Ю. Галиева, Е.Н. Панова, О.В. Фурина**

***Модель формирования безопасной образовательной среды с целью успешной социализации личности***

*Статья посвящена созданию безопасной образовательной среды. Описаны психолого-педагогические исследования ученых в аспектах психологической, физической и информационной безопасности. Представлена подробная структура модели безопасной образовательной среды школы, в которой обозначены следующие компоненты: целевой, содержательный, технологический, результативный.*

**Ключевые слова:** безопасность, комплексная безопасность, безопасная образовательная среда, модель безопасной образовательной среды, безопасное поведение школьника.

*«Безопасность – это состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз».*

*Ст. 1 закона РФ «О безопасности»*

Известно, что образовательное учреждение не может успешно функционировать отдельно от общества. Согласно современным воззрениям, образование является социальным институтом и социокультурным феноменом, а учебное заведение – социальной системой с устоявшимися социальными отношениями. Одной из важнейших категорий современной теории образования является качество образования, одним из критериев качества образовательного процесса – безопасность, т. е. отсутствие недопустимого риска нанесения ущерба здоровью, чести и достоинству его субъектов, а одной из важнейших задач образовательной среды – создание безопасных условий для успешного обучения и воспитания. Создание безопасной образовательной среды – необходимое условие гуманизации образования [4].

Введенный в России с 2011 г. федеральный государственный образовательный стандарт среди задач средней школы называет формирование моделей безопасного поведения школьника в условиях повседневной жизни и в опасных ситуациях, воспитание у него психологической культуры и компетентности для обеспечения эффективного и безопасного взаимодействия в социуме, установки на сохранение и укрепление здоровья, навыков здорового и без-

опасного образа жизни. Образовательные результаты сегодняшнего ученика связаны с наличием у него системы сформированных ключевых компетентностей (универсальных учебных действий), среди которых важнейшей является компетентность его личной безопасности, обеспечивающая выживание человека в условиях нестабильной ситуации и социально-политических изменений в мире. Отсюда у школы появляются особые задачи, связанные с созданием безопасной образовательной среды.

Для того чтобы понять, как сформировать безопасную образовательную среду, нужно разобраться, что в себя включает понятие «образовательная среда». Психолого-педагогические исследования рассматривают образовательную среду в различных аспектах и вариантах, но наиболее часто фигурируют понятия «психологически безопасная образовательная среда», «информационно безопасная образовательная среда», «физически безопасная образовательная среда» [2]. Рассмотрим характеристики каждой из них.

В последнее время все чаще говорят о психологической безопасности образовательной среды. Т.С. Кабаченко предлагает рассматривать психологическую безопасность как «такое состояние информационной среды и условий жизнедеятельности



конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности (всех форм адаптации) функционирования и развития социальных субъектов (отдельного человека, групп, общества в целом)» [1]. Данное определение психологической безопасности имеет общие черты с определением безопасности применительно к социальным субъектам как состояния, при котором обеспечиваются устойчивое существование и функционирование социальных субъектов, удовлетворение и реализация необходимых потребностей и интересов, а также способность к предотвращению или устранению различного рода угроз, прогрессу и саморазвитию.

В рамках концепции национальной безопасности страны психологическая безопасность учителей, учащихся и их родителей может рассматриваться как защищенность их жизни, здоровья, прав и свобод, чести и достоинства; психологическая безопасность образовательной среды – как прямое продолжение психологической безопасности личности учителей, учащихся и их родителей, а также как защита общественного порядка и спокойствия, духовных ценностей, прав и свобод учебных учреждений и их нормальной деятельности [3].

Психологическая безопасность как состояние сохранности психики предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды. Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека во взаимодействии со средой.

Проблема психологической безопасности тесно связана с актуальными неблагоприятными воздействиями на личность (угрозы) и соответствующими прогнозируе-

мыми факторами (риски). Поэтому, исследуя защищенность личности от неблагоприятных воздействий, мы должны рассматривать ее в тесной связи с условиями ее функционирования. Психологическая безопасность личности проявляется в ее способности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе психотравмирующими воздействиями, а также в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям и отражается в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации.

Таким образом, психологическая безопасность – это:

- состояние сохранности психики человека;

- сохранение целостности личности, адаптивности функционирования человека, социальных групп, общества;

- устойчивое развитие и нормальное функционирование человека во взаимодействии со средой (умение защищаться от угроз и умение создавать психологически безопасные отношения;

- возможности среды и личности по предотвращению и устранению угроз;

- состояние среды, создающее защищенность или свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее психическое здоровье включенных в нее участников.

Вопросы, связанные с анализом психологической безопасности, поднимаются специалистами в контексте информационно безопасной образовательной среды (Г.В. Грачев, В.Е. Лепский, Т.С. Кабаченко). Информационно-психологическая безопасность понимается как состояние защищенности отдельных лиц и/или групп от негативных информационно-психологических воздействий и связанных с этим жизненно важных интересов личности, общества, государства [5].

Информационно безопасную образовательную среду (информационно-образовательную среду) исследователи представляют с различных позиций: как новую педагогическую систему; как учебно-методический и организационный комплекс; как педагогическое явление, связанное с новыми знаниями, фактами, информацией, культурой.

Под единой информационно-образовательной средой можно понимать основанную на использовании компьютерной техники программно-телекоммуникационную среду, обеспечивающую едиными технологическими средствами информационное сопровождение учащихся, педагогов, родителей, администрацию учебных заведений и общественность. Согласно этому определению, такая среда нацелена на информационную поддержку учебного процесса и управления учебным заведением, на информирование всех участников образовательного процесса о его ходе и результатах, а также о внеучебных мероприятиях. Такая среда включает организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающую оперативный доступ к педагогической информации и осуществляющую образовательные научные коммуникации, актуальные для реализации целей и задач педагогического образования и развития педагогической науки в современных условиях (И.Г. Кривский).

Из перечисленных состояний безопасности образовательной среды необходимо выделить физическую безопасность. Закон «Об образовании» в числе основных принципов государственной политики в области образования провозглашает «приоритет... жизни и здоровья человека» (п. 1 ст. 2) и устанавливает, что образовательное учреждение несет ответственность за жизнь и здоровье обучающихся во время образовательного процесса (п. 3.3 ст. 32) и создает условия, гарантирующие охрану и укрепле-

ние здоровья обучающихся (п. 1 ст. 51). Данные условия носят прежде всего профилактический характер, ведут к предотвращению возникновения тех или иных отклонений в состоянии здоровья человека. Однако со стороны мира природы и технического мира, т. е. предметной среды, окружающей человека, возможны различные виды угроз, в том числе:

– природные (землетрясения, наводнения, сели, оползни, штормы, засухи, холода и т. п.);

– социально-биологические и зоогенные (групповые случаи опасных инфекционных заболеваний с уровнем смертности или заболеваемости, превышающим среднестатистический в три и более раз, инфекционные или лихорадочные заболевания невыясненной этиологии; массовые отравления некачественными продуктами питания и водой, опасными химическими веществами в быту; появление опасных для человека больных животных и птиц);

– техногенные (аварии или катастрофы, связанные с техникой, пожарами, протечками и авариями с водой, происшествиями с электропроводкой и приборами);

– экологические (деформация почвы, недр, ландшафта; смог, превышение предельно допустимых концентраций (ПДК) вредных примесей в атмосфере в 30 раз, загрязнение водных бассейнов, нехватка питьевой воды и воды для обеспечения технологических процессов в системах жизнеобеспечения и т. д.).

В настоящее время стал широко использоваться термин «комплексная безопасность образовательной среды». Комплексная безопасность образовательного учреждения – состояние защищенности образовательного учреждения от реальных и прогнозируемых угроз социального, техногенного и природного характера, обеспечивающее его безопасное функционирование.

Комплексная безопасность образовательной среды – совокупность определенных видов безопасности (интеллектуальной,

духовной, нравственно-этической, психологической, педагогической, этнической, физической, трудовой, управленческой), гарантированно обеспечивающая защищенность всех участников образовательного процесса [5].

Федеральный закон от 28.12.2010 № 390-ФЗ «О безопасности» раскрывает и описывает подходы к обеспечению комплексной безопасности в образовательных учреждениях, основанных на принципах, установленных в соблюдении и защите прав и свобод человека и гражданина; системности и комплексности применения федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов Российской Федерации, другими государственными органами, органами местного самоуправления политических, организационных, социально-экономических, информационных, правовых и иных мер обеспечения безопасности; законности; приоритета предупредительных мер в целях обеспечения безопасности; взаимодействия органов государственной власти субъектов Российской Федерации, федеральных органов государственной власти, других государственных органов с международными организациями и гражданами, общественными объединениями в целях обеспечения безопасности. Чтобы полностью следовать всем положениям вышеназванного закона, нужно ежедневно создавать наиболее благоприятные условия пребывания в образовательных учреждениях.

Взяв во внимание все вышесказанное, мы разработали оптимальную модель комплексной безопасности образовательной среды с целью успешной социализации личности. Под моделью понимается система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала, она является обобщенным отражением объекта, результатом абстрактного практического опыта, а не непосредственным результатом эксперимента [2].

Представленная нами модель безопасной образовательной среды с целью

успешной социализации личности имеет следующий вид (рис. 1).

Структура спроектированной нами модели безопасной образовательной среды представлена совокупностью следующих компонентов: целевого, содержательного, технологического и результативного. Рассмотрим указанные нами компоненты более подробно.

**Целевой компонент** определяет успешную социализацию личности в аспекте безопасного поведения в повседневной жизни и опасных ситуациях.

**Содержательный компонент** включает основные методологические подходы в моделировании безопасной образовательной среды с целью успешной социализации личности. В роли основных подходов нами определены ограждающий, образовательный, личностно-развивающий и деятельностный.

*Ограждающий подход* направлен на защиту человека от опасности путем избегания этой опасности или перемещения в более безопасную среду. Создается соответствующая система противодействия внешним угрозам, включающая нормативно-правовую, организационную и технологическую составляющие. Сам человек выступает как объект безопасности, для которого создают необходимые условия.

*Образовательный подход* предполагает интеграцию знаний и умений в области обеспечения безопасности в комплексные образования – соответствующую компетентность или готовность к распознаванию, предвидению, преодолению опасностей и уклонению от них. Такая готовность, рассматриваемая как личностное образование, выражает сформированность определенной системы качеств, необходимых для успешного обеспечения безопасности. Необходимо обучать человека поведению в экстремальных ситуациях и умению предвидеть такие ситуации, распознавать их и тем самым обеспечивать свою безопасность.

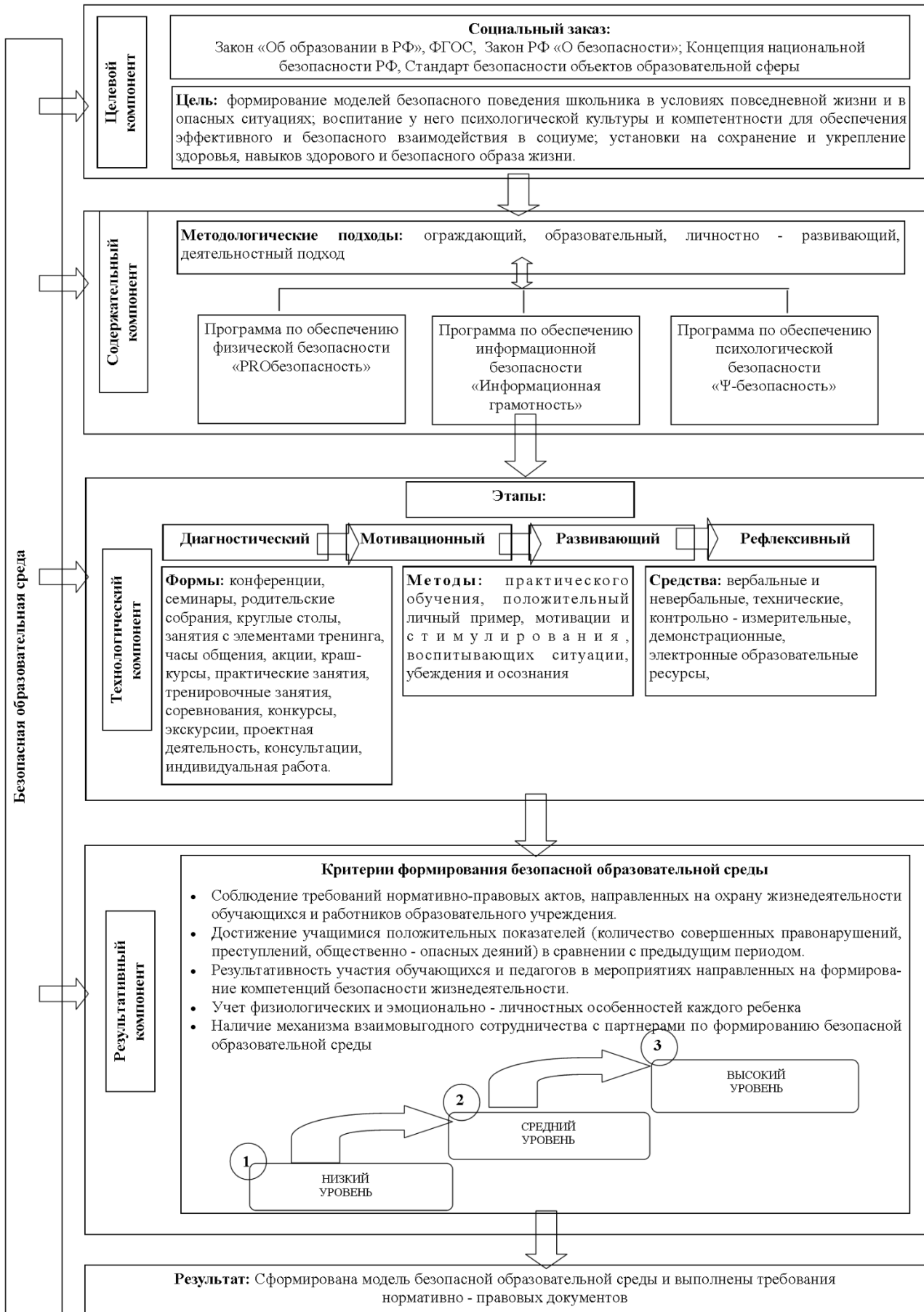


Рис 1. Модель формирования безопасной образовательной среды

В контексте *личностно-развивающего* подхода человек рассматривается не только как субъект безопасности, но и как субъект жизни. Его безопасность обеспечивается тем, что он как целостная самоопределившаяся личность устойчив к негативным информационно-психологическим воздействиям, как субъект жизни способен превращать опасности в фактор собственного развития, а также, обладая внутренней непротиворечивостью, минимизирует количество опасностей, создаваемых для самого себя. Таким образом, в личностно-развивающем подходе происходит формирование таких качеств личности, которые будут противостоять негативным воздействиям, минимизируя количество и уровень возможных опасностей, человек становится более устойчивым [3].

*Деятельностный* подход предполагает процесс деятельности человека, направленный на становление его сознания и его личности в целом. В условиях деятельностного подхода человек, личность выступает как активное творческое начало. Именно через деятельность и в процессе деятельности человек становится самим собой, происходит его саморазвитие и самоактуализация его личности. Основная особенность деятельностного подхода заключается в том, что новые знания не даются в готовом виде. Учащиеся «открывают» их в процессе самостоятельной исследовательской деятельности, в то время как учитель лишь направляет эту деятельность и подводит итог, давая точную формулировку установленных алгоритмов действия. Таким образом, полученные знания приобретают личностную значимость [4].

Также данный компонент включает перечень программ, обеспечивающих, на наш взгляд, максимальные условия создания безопасной образовательной среды с целью успешной социализации личности и являющихся механизмом реализации модели:

- программа по обеспечению физической безопасности «ПРОбезопасность»;
- программа по обеспечению информационной безопасности «Информационная грамотность»;
- программа по обеспечению психологической безопасности «Ψ-безопасность».

**Технологический компонент** модели включает в себя этапы моделирования образовательной среды: диагностический, мотивационный, развивающий, рефлексивный.

Целью первого *диагностического этапа* являются анализ исходного уровня сформированности безопасной образовательной среды и составление программы коррекции, направленной на ее эффективное формирование.

На *мотивационном этапе* актуализируется мотивация навыков безопасного поведения школьника в условиях повседневной жизни и в опасных ситуациях; осуществляется воспитание у него психологической культуры и компетентности для обеспечения эффективного и безопасного взаимодействия в социуме; дается установка на сохранение и укрепление здоровья, навыков здорового и безопасного образа жизни. На этом этапе происходят формирование родительской компетентности в вопросах воспитания безопасного поведения детей, повышение профессиональной компетентности педагогов образовательного учреждения по формированию основ безопасности жизнедеятельности у детей и подростков.

*Развивающий этап* предусматривает организацию и проведение различных мероприятий с обучающимися, направленных на применение навыков безопасного поведения с включением в них всех субъектов образовательного процесса (ребенок, педагог, родитель, социальный партнер).

На *рефлексивном этапе* реализуются диагностические методы, дающие возможность определить уровень сформированности безопасной образовательной среды с целью успешной социализации личности.

В технологическом компоненте представлена совокупность оптимальных, на наш взгляд, форм, методов и средств, используемых для интересного, познавательного, результативного сотрудничества субъектов образовательной среды (педагоги, родители, дети, социальные партнеры), направленного на повышение уровня безопасности образовательного пространства с целью успешной социализации личности.

**Результативный компонент** выступает как объективное отражение итогов деятельности по формированию модели безопасной образовательной среды и выполнению требований нормативно-правовых документов. Он оценивается на основании уровня сформированности критериев безопасной образовательной среды:

– соблюдение требований нормативно-правовых актов, направленных на охрану жизнедеятельности обучающихся и работников образовательного учреждения;

– достижение учащимися положительных показателей в динамике количества совершенных правонарушений, преступлений, общественно опасных деяний в сравнении с предыдущим периодом;

– результативность участия обучающихся и педагогов в мероприятиях, направленных на формирование компетенций безопасности жизнедеятельности;

– учет физиологических и эмоционально-личностных особенностей каждого ребенка;

– наличие механизма взаимовыгодного сотрудничества с партнерами по формированию безопасной образовательной среды.

На основе разработанных критериев нами были определены уровни сформированности безопасной образовательной среды: высокий (3), средний (2), низкий (1). Уровень сформированности безопасной образовательной среды с целью успешной социализации личности измеряется с помощью комплекса методов (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, опрос и др.).

Таким образом, обоснованная модель определяет эффективность процесса создания безопасной образовательной среды. Достоинствами модели являются вариативность, адресность, динамичность.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бобрышева И.В. К вопросу о психологической безопасности образовательной среды // Гуманно-личностное пространство сопровождения семьи в реалиях XXI века: материалы I региональных педагогических чтений (13–14 ноября 2008 г.) / под общ. ред. Е.С. Евдокимовой. – Волгоград: Волгоград. науч. изд-во, 2009. – 253 с.

2. Киселева Э.М., Гаврилова Л.А. Возможности курса ОБЖ в формировании знаний по экологической безопасности школьников // Вестник Орловского гуманитарного университета. – 2013. – № 5 (34).

3. Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Г.М., Ерофеева М.А., Полякова Л.В. Формирование личности безопасного типа поведения у школьников как одно из условий комфортности образовательной среды // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37). – 235 с.

4. Непрокина И.В., Болотникова О.П., Ошкина А.А. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг: учебное пособие. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. – 91 с.

5. Непрокина И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 7. – С. 61–64.

УДК 37.015.324

**Н.Г. Липкина, В.А. Чепкасова**

**Организационно-педагогическая модель личностного самоопределения старших подростков в образовательном пространстве школы**

*Представлена организационно-педагогическая модель ЦИО МБОУ «СОШ № 7» г. Чайковского по итогам деятельности в рамках проекта «Образовательная практика как пространство личностного и профессионального самоопределения старших подростков в образовательном пространстве школы (из опыта работы)» за 2018–2020 гг. Данный инновационный продукт представляет собой логически выстроенную и теоретически обоснованную модель личностного самоопределения старших подростков.*

**Ключевые слова:** модель, личностное самоопределение, тьюторское сопровождение, образовательные события.

В условиях реализации новых образовательных стандартов актуальной является проблема создания благоприятных условий для личностного и профессионального самоопределения учащихся 8–9-х классов. С 2018 г. ЦИО Университетского округа ПГГПУ – МБОУ «СОШ № 7» г. Чайковского работает над созданием и опытно-экспериментальной проверкой эффективности модели личностного самоопределения старших подростков в образовательном пространстве школы.

В результате целенаправленной деятельности педагогического коллектива школы была создана логически выстроенная и теоретически обоснованная модель личностного самоопределения старшего подростка, в реализации которой активное участие приняли учителя-предметники, классные руководители, педагог-психолог, тьютор школы. Представленная модель строится на принципах научной обоснованности, преемственности и индивидуализации, а также системно-деятельностного подхода – основы ФГОС ООО [5]. К реализации модели активно привлекались социальные партнеры – представители родительской общественности, а также предприятия и организации района. Реализацию модели, разработанную в проекте и воплощенную в жизнь с учетом особенностей разных образовательных организаций, можно охарактеризовать как ресурсную для разных школ. В результате опытно-экспериментальной проверки эффективности разработанной модели создан пакет методических продуктов, необходимый для качественного сопровождения процесса личностного самоопределения обучающихся 8–9-х классов. Методи-

ческие разработки появились в результате коллективного моделирования основных мероприятий, а также в результате методической деятельности тьютора, обосновавшего пути реализации индивидуализированного подхода к подросткам в работе классного руководителя. Кроме этого, создан инструментарий для измерения эффективности модели.

Модель самоопределения включает образовательные события, технологические карты классных часов, методические рекомендации по организации работы в новых форматах, ресурсные карты, наборы диагностических методик, которые могут представлять интерес для административно-педагогических команд всех школ, осуществляющих переход на ФГОС ООО. Циклограмма позволяет увидеть не просто набор мероприятий, а их логику, а также их оптимальное планирование в течение учебного года. При планировании учитывалась нагрузка обучаемых, связанная с итоговой аттестацией, каникулярным временем, а также традиционные формы и сроки взаимодействия с учреждениями СПО.

Составляющие модели личностного самоопределения школьников:

1. *Модельная циклограмма деятельности участников образовательного процесса, обеспечивающая пространство личностного самоопределения обучающихся 8–9-х классов.* На основе модельной циклограммы строится целесообразное взаимодействие между педагогическими работниками на общей стратегии и возможности творческого взаимодействия в деятельности субъектов образования: классных руководителей, педагогов-психологов, тью-

торов, учителей-предметников, администрации школы. Циклограммы 8-го и 9-го классов включают образовательные события: «День тени», «Визит Мастера», «Встреча с мастером» «Образовательная картография». Данная система мероприятий направлена на создание условий для самопознания, а также развития способности подростков к полноценному решению задач, возникающих перед ними на данной возрастной стадии развития. Мероприятия циклограммы способствуют осмыслению подростками Я-концепции, развивают их рефлексивные способности, дают представление о мире профессий, способствуют формированию готовности к осознанному выбору будущей профессиональной деятельности.

2. *Требования к организации психолого-педагогического и тьюторского сопровождения процесса личностного самоопределения старших подростков в образовательном пространстве школы.* Введение отдельной позиции тьютора позволяет усилить процесс индивидуализации образования и развить тьюторские компетенции у педагогов.

3. *Пакет методических продуктов, необходимый для качественного сопровождения процесса личностного самоопределения обучающихся 8–9-х классов.* Методические разработки появились в результате коллективного моделирования основных мероприятий, а также в результате методической деятельности тьютора, обустривающего индивидуализированный подход к работе классного руководителя. Представлены следующие методические материалы для педагогов: технологическая карта образовательного события «Встреча с мастером», технологическая карта образовательного события «Внеурочка – это...», технологическая карта классного часа «Грани моего я», рефлексивный дневник, методический семинар с классными руководителями 9-х классов, технологическая карта семинара-практикума «Из опыта совместной деятельности педагога-психолога и классного руководителя», «Дневник моего опыта», осуществленный в лагере «ИнженериУм», программа межрегионального образовательного лагеря «ИнженериУм», рекомен-

дации к составлению программы краткосрочного курса «Учебный предмет в профессии» и др. Данные наработки апробированы и представляют интерес для административно-педагогических команд всех школ, осуществляющих переход на ФГОС ООО. Опыт работы обобщен и представлен на дистанционной платформе школы, позволяющей мобильно размещать информацию о готовящихся или проведенных событиях, организовывать их обсуждение и обмен; вебинары по итогам отдельных событий и по ключевым проблемам в рамках заявленной темы; рефлексивные семинары, которые проводятся по итогам учебного года; участие административно-педагогической команды школы в научно-методических семинарах на базе кафедры педагогики ПГГПУ с магистрантами программы «Тьюторство в образовании».

4. *Структура управления в составе экспертно-методического совета школы и аппаратного совещания,* которая разработана для обеспечения функционирования и управления реализацией модели в рамках ЦИО и осуществляет взаимодействие с научным консультантом ЦИО от ПГГПУ через администратора, ответственного за реализацию модели.

5. *Проектно-реализационная структура.* Две проектные группы – «Педагоги 8-х классов» и «Педагоги 9-х классов» совместно моделируют все процессы внутри проекта и представляют свои наработки на ЭМС. В их состав входят психолог и тьютор, которые также могут выходить с инициативными разработками на ЭМС и аппаратное совещание. При планировании и подготовке образовательного события создается рабочая группа. Разработка образовательного события представляется для обсуждения проектным группам и рекомендуется ЭМС или аппаратным совещанием для реализации (в зависимости от масштаба) [4].

6. *Рефлексивно-аналитическая структура.* Материалы реализованных событий и мероприятий по решению аппаратного совещания или по рекомендации ЭМС выкладываются на платформе. Там же организуется обсуждение этих материалов и дополнение их материалами школ-



партнеров. С периодичностью один раз в год проводятся рефлексивные семинары со школами-партнерами. Результаты реф-

лексивных семинаров обсуждаются на аппаратном совещании и выкладываются на платформу (рис. 1).

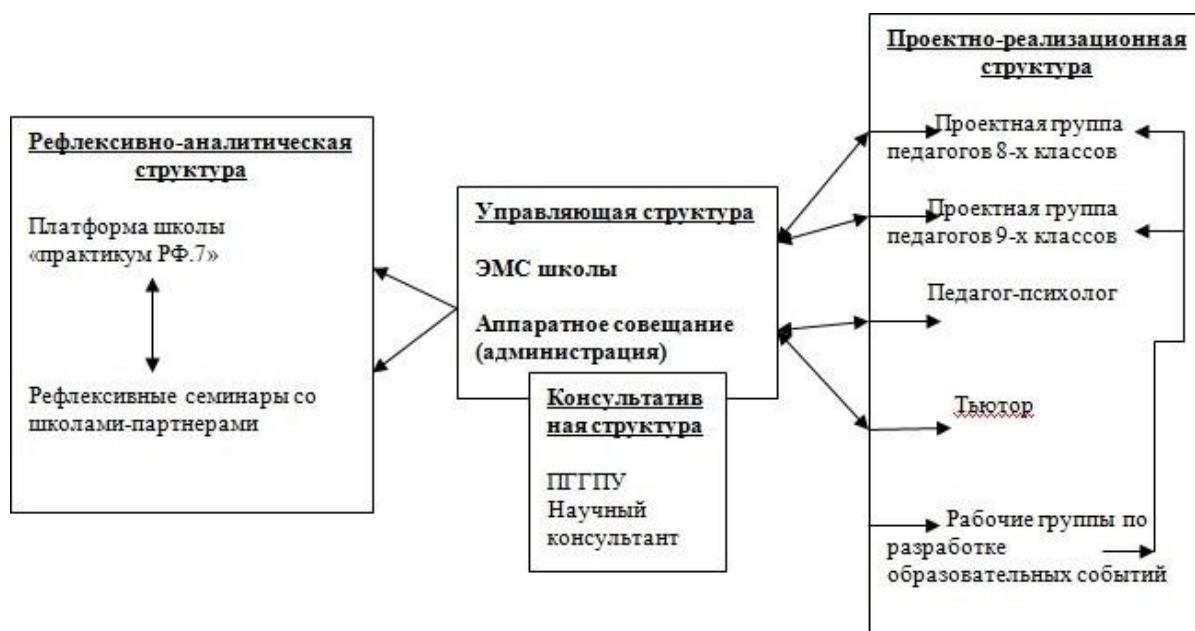


Рис 1. Модель функционирования и управления

Этапы реализации модели:

1. На подготовительном этапе проходит согласование всех проявленных в школе позиций и взглядов через работу проектного семинара. Итогом этапа является циклограмма деятельности по созданию пространства личностного самоопределения старших подростков.

2. На исследовательском этапе осуществляется поиск диагностических методик, позволяющих оценить эффективность модели в созданном образовательном пространстве личностного самоопределения старших подростков и их готовность к самоопределению. Результат – набор диагностических методик, оптимальных для работы в данной образовательной организации.

3. Основной этап включает в себя несколько ключевых позиций. Основываясь на возрастной периодизации, понимаем, что для восьмиклассника особую актуальность приобретает проблема самоутверждения в различных сферах его жизнедеятельности. Приоритетное значение в этот возрастной период приобретает утвержде-

ние своего «Я» в социальном пространстве личности и общении с окружающими людьми, потребность признания своего «Я», своего имени, своей внутренней психологической сущности и внешних физических данных. В связи с этим логика работы в 8-х классах выстраивается от «Я-концепции», «Я-образа» в начале года к «Моей индивидуальной образовательной истории» в завершении учебного года. Образовательные события для параллели 8-х классов «Внеурочка – это круто!», публичный отчет о прохождении курсов внеурочной деятельности позволят каждому максимально раскрыть свою индивидуальность, понять присущие только ему особенности. Особым механизмом, обеспечивающим поддержку инициатив восьмиклассников, является формат «Проектный офис» (открывающийся ежемесячно). Работа взрослых и старшеклассников в тьюторской позиции (под руководством тьютора) – «дежурных» в «Проектном офисе» – обеспечивает движение подростка от рождения идеи до ее реализации. Особую значимость в проекте имеет деятельность классного руководите-

ля по подготовке обучающихся к выбору и прохождению профессиональных проб, предоставленных учреждениями СПО, и рефлексивных классных часов по итогам проб («Выбор и его характеристики»). Методический инструментарий, необходимый для качественного проведения данных классных часов, вместе с классными руководителями разрабатывают педагог-психолог и тьютор (Классный час «Грани моего Я»). В учебной деятельности значимым становится интегрированный курс информатики и технологии, направленный на развитие проектных умений учащихся на основе IT-технологий, а также построение индивидуальных образовательных маршрутов в отдельных предметах [3].

В 2020 г. Л.Г. Чаадаева, учитель английского языка и ИЗО, получила подтверждающий сертификат о том, что на базе МБОУ «СОШ № 7» реализуется практика индивидуализации «Повышение мотивации обучающихся к личностному росту средствами ИОМ», соответствующая корпоративному стандарту Межрегиональной тьюторской ассоциации. Данная практика прошла экспертизу в рамках Летнего университета тьюторства, получила положительное экспертное заключение и рекомендована для тиражирования на федеральном уровне.

Продолжает данную логику деятельность в 9-м классе. Акцентами становятся:

- осознание и постановка цели (учебной, общения, создания семьи и т. д.);
- самопознание своих личных свойств;
- саморегуляция своего поведения через мотивацию, через волевую деятельность;
- самореализация – осуществление своих возможностей: знаний, умений, склонностей, способностей;
- самоутверждение – перед самим собой и перед окружающими: учителями, родителями.

Удерживать эти акценты позволяют образовательное событие «Встреча с мастером», которое в течение трех месяцев погружает учащихся в «Мир профессий» через встречи с мастерами, масштабное образовательное событие «День тени»,

направленное на преодоление трудностей во взаимодействии с социумом и соотнесение своих представлений о профессии с реальностью. Деловая игра «Образовательная картография» завершает год и выводит девятиклассников на постановку образовательных и жизненных целей на ближайшую или долгосрочную перспективу. Образовательные карты, созданные в ходе игры, становятся материалом (ресурсом) для деятельности тьютора, сопровождающего создание индивидуального образовательного маршрута будущего десятиклассника. В течение года девятиклассники выбирают предметы для расширения предметного содержания, проявляют инициативу через «Проектный офис», осуществляют профессиональные пробы, опираются на тьюторское сопровождение в построении своего ИОМ [1; 2].

Разработанная педагогическим коллективом школы модель личностного самоопределения учащихся 8–9-х классов была представлена в электронном сборнике «Образовательное пространство личностного самоопределения старшего подростка. Опыт создания условий индивидуализации», который включил в себя обобщение всех результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной деятельности, а также использования набора диагностических методик для подготовки выводов о целесообразности представленной модели.

Основные формы трансляции обобщенного опыта:

- дистанционная платформа школы (позволяет мобильно размещать информацию о готовящихся или проведенных событиях, организовывать их обсуждение и обмен; вебинары по итогам отдельных событий и по ключевым проблемам в рамках заявленной темы, которые проводятся педагогами школы совместно со школами-партнерами);

– рефлексивные семинары, которые проводятся по итогам учебного года и позволяют в очном формате организовать обсуждение результатов и механизмов их получения, а также проводить мастер-классы педагогов по разным направлениям реализации модели;

– участие педагогов школы в мероприятиях университетского округа ПГГПУ;

– реализация у педагогов школы тьюторской позиции;

– участие школьного тьютора в мероприятиях Пермского регионального отделе-

ния МТА для обсуждения тьюторских практик и практик индивидуализации;

– участие административно-педагогической команды школы в научно-методических семинарах на базе кафедры педагогики и психологии ПГГПУ с магистрантами программы «Тьюторство в образовании».

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белоконь О.И., Любченко А.В., Медников А.М., Муха Н.В. Открытый сетевой образовательный проект для старшеклассников «Мегаполис: среда и ресурсы большого города» как практика событийного тьюторства // Стандарты деятельности тьютора: теория и практика: материалы Всероссийского научно-методического семинара. – М., 2009.

2. Ковалева Т.М. О посреднической функции тьютора в современном социальном контексте // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея и реализация функции посредничества: сборник материалов XI Международной научно-практической тьюторской конференции. – М., 2018.

3. 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/> (без даты обращения).

4. Суханова Е.А., Степанов С.А. Посредническая функция профессионально-общественной экспертизы в развитии практик индивидуализации образования // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея и реализация функции посредничества: сборник материалов XI Международной научно-практической тьюторской конференции. – М., 2018.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: [http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS\\_OO.pdf](http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf) (без даты обращения).

УДК 371.261

**Л.Н. Менгазиева, О.Г. Приданникова**  
**Мониторинг новых образовательных результатов как условие эффективного управления качеством образования**

*Описывается опыт создания внутришкольной системы оценки образовательных результатов обучающихся на уровне образовательной организации. Система предназначена для сбора, обработки, анализа и хранения информации о состоянии и динамике личностных и метапредметных результатов обучающихся на уровне образовательной организации. Описываются процедуры диагностики метапредметных результатов.*

**Ключевые слова:** качество образования; мониторинг образовательных результатов; метапредметные результаты; внутрифирменное обучение.

Федеральные государственные образовательные стандарты задают новую компетентностную парадигму, которая устанавливает требования не только к предметным, но и к личностным и метапредметным результатам образовательной программы. Потребность в таких результатах порождается прежде всего информационным обществом.

Системно-деятельностный подход к обучению меняет представление об образовательной среде школы. Теперь информационно-образовательная среда (ИОС) является специально организованным информационно-образовательным пространством для освоения различных видов и форм деятельности.

Грамотное использование возможностей ИОС в образовательной деятельности позволяет школе на новом уровне осуществить дифференциацию обучения, повысить мотивацию обучающихся, научить их современным способам самостоятельной работы с информацией, что, безусловно, является условием достижения нового качества образования.

Сегодня наша школа готова предложить для трансляции в педагогическом сообществе эффективную технологию создания внутришкольной системы оценки качества образования. Участвуя в федеральном грантовом конкурсе, мы выбрали это направление неслучайно. Грамотно осуществлять мониторинг новых образовательных результатов нам позволяет информационное пространство нашей образовательной организации. Его можно охарактеризовать как динамически развивающуюся систему внедрения и использования современного компьютерного оборудования, информационно-коммуникационных и дис-

танционных педагогических технологий, образовательных практик и методик.

Все учебные кабинеты школы оснащены компьютерной и мультимедийной техникой, выходом в Интернет. Около 90 % педагогов обмениваются информацией по корпоративной почте, учителя активно используют инструменты и сервисы Google в рамках уроков, методических заседаний, ведут персональные блоги в социальной сети Blogger, размещенной на сайте школы. Развивается робототехническое направление, внедряются электронные формы учебников. С сентября 2017 г. в рамках работы краевой апробационной площадки по развитию информационно-библиотечных центров учителя и обучающиеся школы начали работу с ресурсами электронной библиотеки.

В 2016 г. школа получила статус опытной педагогической площадки, целью работы которой стало создание информационной системы мониторинга личностных и метапредметных результатов обучающихся на уровне начального и основного общего образования. В работу по апробации системы включился практически весь педагогический коллектив. Посредством индивидуального собеседования с педагогами каждому было определено техническое задание, которое он должен выполнить в рамках работы опытной площадки.

Создав необходимые условия для экспериментальной работы, мы постарались выстроить эффективную систему внутрифирменного обучения педагогов. Центральным звеном такой системы являются информационно-обучающие мероприятия:

– практико-ориентированные семинары по темам: «Формирование личностных УУД», «Структура урока в зависимости от

выбранной технологии обучения», «Диагностика уровня развития критического мышления и исследовательских действий обучающихся», «Проблемно-диалогическая технология»; «Образовательный web-квест», «Корректировка рабочих программ дисциплин в части формирования метапредметных результатов обучения», «Проектная деятельность как средство формирования исследовательских умений обучающихся»;

– постоянно действующий семинар «Современный урок как основа реализации требований ФГОС», в рамках которого педагоги выстроили систему работы по формированию отдельных видов УУД; по особому подвижному расписанию проводили открытые уроки по темам: «Смысловое чтение как метапредметный результат обучающихся», «Использование технологии критического мышления для развития метапредметных результатов обучающихся», «Формирование коммуникативных УУД на уроках и во внеурочной деятельности»; «Использование технологии смешанного обучения на уроках и во внеурочной деятельности»; «Разработка и проведение метапредметных игр для обучающихся»;

– педагогические мастерские «ФГОС: завтра начинается сегодня», на которых педагоги представили свои мастер-классы по следующим темам: «Приемы работы с текстовой информацией», «Использование современных технологий в образовательной деятельности», «Учимся писать проект».

Особое внимание мы уделяем вопросам мониторинга личностных и метапредметных результатов обучающихся. Главное назначение мониторинга – обеспечение всех участников образовательного процесса точной, объективной и сопоставимой информацией для коррекции индивидуальной образовательной программы обучения каждого обучающегося, принятия обоснованных управленческих решений и повышения качества образования в целом.

Чтобы отследить продвижение каждого ребенка по пути развития УУД и определить эффективность педагогической работы, используется информационная система внутришкольной оценки качества образования.

Система предназначена для сбора, обработки, анализа и хранения информации о состоянии и динамике личностных и метапредметных результатов обучающихся на уровне образовательной организации и интегрирована с региональной системой электронных дневников и журналов <https://web2edu.ru/>, фиксирующей предметные результаты обучающихся. Теперь уже и родители обучающихся могут видеть не только предметные результаты (успеваемость) ребенка, но и уровень развития его универсальных учебных действий.

Диагностика метапредметных результатов может проводиться в ходе различных процедур: в результате выполнения специально сконструированных диагностических задач, направленных на оценку уровня сформированности конкретного вида универсальных учебных действий; в ходе выполнения учебных и учебно-практических задач средствами учебных предметов; при выполнении комплексных заданий на межпредметной основе [3–9]; в результате заполнения листов наблюдений; в организации и проведении метапредметных игр. В 2018 г. под научным руководством к.п.н. А.В. Худяковой и к.п.н. В.А. Захаровой педагоги сами начали разрабатывать стандартизированные задания для оценки метапредметных результатов обучающихся. Педагогами школы составлен сборник заданий для оценки читательской грамотности обучающихся основной школы [10]. В сборнике представлены четыре варианта комплексной работы для оценки читательской грамотности обучающихся. Каждый вариант включает текст/тексты по четырем предметным областям (русскому языку, математике, естествознанию, истории/обществознанию) и задания к ним, направленные на оценку сформированности читательских умений.

В 2019 г. для развития универсальных учебных действий, формирования метапредметных навыков школьников педагоги школы разработали и апробировали метапредметные игры для обучающихся 5–7-х классов. При разработке метапредметных игр педагоги использовали образовательную модель, в которой образовательные результаты, формируемые на всех этапах

обучения, разделены на три типа: базовая грамотность, компетенции и качества характера. Центральную часть модели занимают компетентности «4К»: креативность, критическое мышление, коммуникация и кооперация (взаимодействие и сотрудничество), поэтому именно они были выделены в качестве ключевых [2]. При проведении метапредметных игр педагоги школы использовали образовательную технологию «Обучение в сотрудничестве» [11]. Таким образом, при проведении метапредметных игр особое внимание было уделено групповым целям и успеху всей группы, который может быть достигнут только в результате самостоятельной работы каждого члена группы в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над проблемой. Задача каждого ученика – овладеть знаниями, сформировать нужные навыки; при этом необходимо, чтобы вся команда знала, чего достиг каждый.

Стоит отметить, что в ходе создания внутришкольной системы оценки образовательных результатов обучающихся были изменены подходы к организации методического пространства школы:

- переход от традиционных методических объединений по предметам к школьным методическим формированиям по интересующим и востребованным проблемам, таким как «Организация проектной деятельности обучающихся в 5–7-м классах», «Формирование информационной культуры педагога», «Формирование профессиональной компетентности педагога в контексте актуальных проблем современной образовательной практики», «Создание интерактивного плаката с помощью сервисов Web 2.0»;

- введение обязательных промежуточных отчетов о результатах реализации инновационных проектов с целью их коррекции и определения перспектив работы;

- пересмотр системы стимулирования педагогов, акцент на стимулирование инновационной деятельности в рамках реализации институциональных и муниципальных проектов.

Целенаправленное формирование и наблюдение за динамикой личностных и метапредметных результатов обучающихся с помощью использования информационной системы внутришкольной оценки качества образования оказывает положительный эф-

фект на их развитие. Мы отмечаем высокий результат участия обучающихся в олимпиадном движении: школа на протяжении трех лет занимает лидирующие позиции по результатам муниципального этапа всероссийской олимпиады школьников, растет число победителей и призеров регионального этапа всероссийской олимпиады школьников. Высокие результаты показывают наши выпускники на государственной итоговой аттестации (ЕГЭ, ОГЭ). Обучающиеся – победители и призеры муниципального конкурса научно-исследовательских и проектных работ обучающихся, муниципальных метапредметных олимпиад.

В настоящее время распространение опыта инновационной деятельности осуществляется через участие педагогов школы в работе городских методических формирований, конференциях муниципального, краевого и всероссийского уровней [1], реализации проекта опытно-педагогической площадки муниципального уровня, участие в апробационной деятельности на уровне края, проведение дней открытых дверей для родительской общественности, семинаров для педагогов города и района. С 2017 по 2019 г. педагогами школы проведено более 100 открытых уроков в 4–7-х классах. За последние три года 82 % педагогов прошли обучение на курсах повышения квалификации по современному содержанию образования и инновационным межпредметным технологиям; 22 педагога (44 %) транслировали опыт по данной теме на муниципальных, региональных и всероссийских конференциях, семинарах муниципального уровня.

В рамках реализации федеральной инновационной образовательной программы создана сетевая площадка по апробации внутришкольной информационной системы оценки качества образования на региональном уровне. Сетевое взаимодействие образовательных организаций позволит провести сравнительный анализ факторов, влияющих на динамику метапредметных и личностных результатов обучающихся, с использованием математических методов обработки информации и разработать рекомендации по совершенствованию содержания технологий обучения и воспитания в рамках внутришкольной системы оценки индивидуальных образовательных достижений обучающихся.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Внутрешкольная система оценки образовательных результатов обучающихся как инструмент повышения качества образования: сборник статей по материалам Всероссийской конференции (13–14 декабря 2018 г., г. Соликамск) / ред. кол.: В.А. Захарова, А.В. Худякова. – Соликамск: Типограф, 2018.
2. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: практические рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – М., 2019. – 76 с.
3. Метапредметные результаты: Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 5 класс: Варианты 1, 2. – М.; СПб.: Просвещение, 2013. – 40 с.
4. Метапредметные результаты: Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 5 класс: Варианты 3, 4. – М.; СПб.: Просвещение, 2013. – 40 с.
5. Метапредметные результаты: Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 6 класс: Варианты 1, 2. – М.; СПб.: Просвещение, 2014. – 48 с.
6. Метапредметные результаты: Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 6 класс: Варианты 3, 4. – М.; СПб.: Просвещение, 2014. – 48 с.
7. Метапредметные результаты: Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 7 класс: Варианты 1–4. – М.; СПб.: Просвещение, 2016. – 80 с.
8. Метапредметные результаты: Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 8 класс: Варианты 1–4. – М.; СПб.: Просвещение, 2017. – 80 с.
9. Метапредметные результаты: Стандартизированные материалы для оценки читательской грамотности: 9 класс: Варианты 1–4. – М.; СПб.: Просвещение, 2018. – 96 с.
10. Сборник заданий для оценки читательской грамотности обучающихся основной школы: учебное издание / под ред. А.В. Худяковой. – Соликамск: Типограф, 2019.
11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

УДК 371.39:004

**А.В. Худякова****Дистанционное образование: от цифровых инструментов к образовательным технологиям**

*Описывается технологический подход к педагогическому проектированию учебного процесса в условиях дистанционного обучения. Рассматриваются электронные образовательные технологии, показавшие высокую эффективность в условиях массового дистанционного обучения школьников. Приводится пример интерактивного диалога для организации коммуникации через дискуссию при асинхронном формате дистанционного обучения.*

**Ключевые слова:** дистанционное образование, цифровая образовательная среда, электронные образовательные технологии, интерактивные технологии, коннективизм.

Если проанализировать этапы развития электронного образования [2], то можно увидеть, что дистанционное обучение до 2020 г. развивалось эволюционно, от заданий по электронной почте и электронных учебников к серверным дистанционным курсам и массовым открытым онлайн-курсам, располагающимся на облачных платформах. При разработке таких курсов активно применялись различные модели педагогического дизайна: ADDIE, ALD, SAM, SMART, COI, ASSURE [6]. Эти модели были положены в основу проектирования LMS платформ для дистанционного обучения, таких как Moodle, Canvas, Coursera.

LMS, или системы управления обучением, имеют определенные ресурсы и инструменты для организации различных видов деятельности в цифровой среде как в синхронном, так и в асинхронном формате: форумы, чаты, задания, тесты, семинары, лекции, видеоконференции, анкеты, опросы, глоссарии, базы данных, пакеты HTML5. При разработке дистанционных курсов в LMS использовался педагогический сценарий, или технологическая карта, обеспечивающая реализацию трех теорий, лежащих в основе электронного обучения: бихевиоризм, конструктивизм и коннективизм.

В технологической карте каждый модуль дистанционного курса, как правило, состоит из четырех блоков: теоретического, практического, контрольного и коммуникативного. Теоретический блок, как правило, включает в себя видеоуроки и презентации, ссылки на электронные учебники и другие источники информации. В практическом блоке размещаются задания на отработку умений, интерактивные тренажеры, семинары. Контрольный блок содержит тесты по диагно-

стике уровня знаний обучающихся. В коммуникативном блоке размещаются форумы, чаты и ссылки на видеоконференции для организации общения и рефлексии.

Именно технологический подход обеспечивает качество дистанционного обучения при отсутствии контакта с обучающимися в классе.

По мнению многих исследователей дистанционного обучения, планируемые результаты обучающихся на качественных дистанционных курсах практически такие же, как и при очном обучении [7; 8].

В условиях вынужденного дистанционного обучения, при применении дистанционных технологий к проектированию отдельных уроков, педагоги сначала обратились к изучению цифровых инструментов и сервисов для разработки уроков с использованием цифровых образовательных ресурсов. Особой популярностью пользовались инструменты для:

- проведения видеоконференций;
- совместной работы;
- быстрого опроса;
- подготовки образовательного видеоряда;
- отправки и проверки заданий.

Несмотря на большое количество инструментов и цифровых образовательных ресурсов, многие учителя тем не менее потеряли в качестве образования. В первую очередь это связано с используемыми педагогическими технологиями, которые большинство, не задумываясь, перенесло из классно-урочной системы в цифровую образовательную среду (ЦОС). До пандемии мы рассматривали ЦОС как дополнение к традиционному обучению, поэтому пытались интегрировать новые технологии в уже сло-



жившиеся обучающие практики. Ярким примером такой интеграции являлась технология смешанного обучения [1].

В условиях полного дистанционного обучения некоторые образовательные технологии оказались неэффективными. У цифровой дидактики появилась новая задача: необходимо найти те приемы и технологии, которые позволят не потерять качество образования.

Для реализации асинхронного дистанционного обучения педагоги применяли электронные библиотеки ресурсов (МЭШ, Core, Skysmart), позволяющие разрабатывать сценарии уроков с использованием ЦОС. Анализ этих и многих других цифровых конструкторов урока показал, что в предлагаемых шаблонах не рассматриваются особенности проектирования отдельного урока (и целого курса) в зависимости от выбранной образовательной технологии и используемых педагогических приемов. Так, например, в интерактивном сценарии учебного занятия «Московской электронной школы» [4] большое внимание уделяется подбору цифровых образовательных ресурсов для трех режимов работы (диалоговая доска, планшет учителя, планшет ученика) и описанию деятельности учителя и обучающихся. Кроме того, большинство платформ для дистанционного обучения школьников не содержит инструментов для коммуникации. Например, в Google-класс можно размещать задания по темам, но нет возможности организовать обсуждение дискуссионных вопросов между обучающимися.

Тем временем именно использование электронных образовательных технологий позволяет эффективно организовать дистанционное обучение и не потерять, а повысить качество образования при цифровой трансформации и в условиях карантина. Технологии электронного обучения включают в себя интерактивные технологии, технологии дистанционного обучения, технологии смешанного обучения, проблемно-диалогические технологии и игровые технологии (геймификация).

Интерактивные технологии позволяют достичь высокого уровня субъектной активности учебной деятельности обучающихся в цифровой среде. Задачей учителя при ис-

пользовании интерактивных технологий является фасилитация (поддержка) – направление и помощь в процессе обмена информацией.

Интерактивное обучение – это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и обучающегося. Основными дидактическими принципами интерактивного обучения являются:

- принцип проблемности – представление учебного материала в виде проблемных ситуаций и вовлечение обучающихся в совместный анализ и поиск их решений;
- принцип игровой деятельности;
- принцип диалогического общения;
- принцип совместной коллективной деятельности.

Для организации проблемного диалога в форуме дистанционного курса можно воспользоваться подходом к организации коммуникации через дискуссию, предложенным М.А. Чошановым [5]. Данный подход включает в себя четыре этапа.

*Первый этап: провокация.* Учитель выбирает провокационный вопрос и приглашает участников к обсуждению. Педагог контролирует ответы обучающихся и дает разъяснения.

*Второй этап: подкрепление.* Учитель основывается на рассуждениях обучающихся, вовлекая их в дальнейшее исследование вопроса.

*Третий этап: оценивание.* Учитель просит обучающихся объяснить и оценить лучшее решение.

*Четвертый этап: обобщение.* Учитель подводит итоги обсуждения.

Приведем пример интерактивного диалога по теме «Перевод единиц объема» для урока физики.

#### *1. Провокация.*

*1.1. Учитель выбирает провокационный вопрос и приглашает участников к обсуждению.*

У.: Дорогие ребята, во многих физических задачах необходимо заданное значение объема перевести в единицы СИ и наоборот. Как вы чувствуете, есть ли у вас сложности с выполнением подобных действий? Например, как вы переведете 2 л в м<sup>3</sup>?

А: Для меня это трудное действие. Я не различаю случаи, когда нужно делить или умножать на число при переводе. Мне кажется, в этом примере 2 нужно разделить на 100, ответ – 0,02 м<sup>3</sup>.

Б: Мне нетрудно переводить единицы, я знаю, как связаны, например, см, м и км. Но при переводе значений объема иногда допускаю ошибки. В данном задании, мне кажется, 2 нужно умножить на 1000, получится ответ 2000 м<sup>3</sup>.

У.: Согласен, это действительно проблема для многих начинающих решать физические задачи. А как вы поясните свои ответы?

А: Я вообще не понимаю связи л и м<sup>3</sup>. Мне кажется, нужно знать какое-то правило, но я его не помню. 1 м<sup>3</sup> меньше, чем л, поэтому я разделил, но на сколько, я не знаю.

Б: Я представил литровую стеклянную банку и куб со стороной 1 м. В одной стороне такого куба «уложится» около 10 таких банок. У куба три измерения – длина, ширина и высота. Значит, необходимо такое действие проделать три раза. Получилось – 1000.

*1.2. Педагог контролирует ответы обучающихся и дает разъяснения.*

У: Мне нравятся ваши идеи. У каждого из вас есть разумные мысли. У А правильная идея о соотношении этих единиц: поскольку объем 1 л, например, какой-либо жидкости меньше, чем 1 м<sup>3</sup> этой жидкости, значит, при переводе необходимо делить значение объема в л. Идея Б представить куб со стороной в 1 м и литровую банку и сравнить соответствующие величины кажется очень интересной. Но, к сожалению, вы оба ошиблись.

*2. Подкрепление. Учитель основывается на рассуждениях обучающихся, вовлекая их в дальнейшее исследование вопроса.*

У.: Предлагаю вам два способа, вы примите для себя тот, который кажется проще. Первый способ. Для начала нужно вспомнить, что 1 л = 1 дм<sup>3</sup>. В 1 м 10 дм. «Кубическая» величина означает, что действие производится (умножается или делится) трижды. Как вы сделаете следующий шаг?

А: Мне кажется, в нашем случае нужно делить или умножить на 1000.

Б: Так как 1 л меньше 1 м<sup>3</sup>, то нужно делить на 1000.

У: Действительно, необходимо делить на 1000, получим 0,001 м<sup>3</sup>.

У: Рассмотрим второй способ. Идея Б в нашем случае поможет. Представим ту же литровую банку и куб. По идее Б, действительно, действие нужно проводить трижды. Только ошибка на этапе сравнения. Необходимо делить трижды, т. е. не умножать, а делить на 1000.

*3. Оценивание. Учитель просит обучающихся объяснить и оценить лучшее решение.*

У.: Попробуйте сформулировать правило, как перевести единицы объема.

А: При переводе «мелких» размерностей в «крупные» нужно численное значение делить на кратное значение. Причем такое число раз, какова степень этого числа.

Б: Представим линейку, площадку или куб, пытаемся представить, во сколько раз отличаются стороны. Не забыть проделать действие несколько раз в зависимости от степени.

*4. Обобщение. Учитель подводит итоги обсуждения.*

У.: Ребята, отлично! Мне понравились ваши собственные правила. Следующий шаг – применение ваших алгоритмов. Это – тема следующего занятия. Продумайте, какие ошибки вы обычно делаете. Всего доброго! Высоко ценю вклад каждого в это интеллектуально сложное дело.

На интерактивных диалогах строится большинство коннективистских дистанционных курсов – connective MOOCs (сMOOCs). Основной идеей сMOOCs является построение социальных связей для взаимообучения участников курса. Метафорой коннективистских курсов выступает древнеиндийская притча «Слепые и слон», согласно которой, когда в город привезли странное животное, названное слонем, слепые решили изучить его на ощупь. Первый человек, положивший руку на бок, сказал, что слон «это стена». Для другого, чья рука дотянулась до уха, он показался веером. Слепой, который пощупал его хвост, описал слона как веревку. Последний нащупал бивень и заявил, что слон твердый, гладкий и похож на копье.

По одной из версий окончания этой притчи, слепые обнаруживают свои разногласия, начинают слушать и обсуждать: сотрудничают, чтобы «увидеть» полного слона. Подобно «слону», предметное знание в коннективистских курсах избыточно и не структурировано, а обучение происходит через организацию дискуссий учителем и социальное взаимодействие обучающихся.

При синхронном формате урока, организуемом с использованием платформ для вебинаров и видеоконференций, применение интерактивных технологий позволяет сохранить трехчастную структуру занятия: мотивационно-ориентировочная, операционно-познавательная и рефлексивно-оценочная части. В этом случае в операционно-познавательной части урока обязательно должны быть предусмотрены интерактивные опросы через каждые 7–10 минут урока.

В условиях дистанционного обучения и цифровой трансформации изменяются не только педагогические технологии, но и подходы к педагогическому проектированию учебного процесса. Одним из эффективных подходов в проектировании дистанционного и смешанного обучения является дизайн ABC LD (Arena Blended Connected Learning

Design), разработанный Наташей Перович и Клайвом Янгом [4].

Согласно данной методике, каждое занятие проектируется в деятельностном подходе с описанием шести видов учебной деятельности в традиционной и цифровой среде:

- 1) Acquisition – знакомство с учебным материалом – открытие нового,
- 2) Collaboration – совместная деятельность – работа в группах,
- 3) Discussion – дискуссия-обсуждение и рефлексия,
- 4) Investigation – аналитическая деятельность – обобщение и систематизация,
- 5) Practice – практическая деятельность – отработка умений,
- 6) Production – творческая деятельность – проектно-исследовательская деятельность.

Для проектирования используются шесть карточек, на которых представлены активности, соответствующие каждому виду деятельности. Очень полезной является графическая визуализация процесса проектирования (рис. 1). На лепестковой диаграмме, состоящей из шести точек, строится время, отводимое каждому виду деятельности в традиционной (синий шестиугольник) и цифровой (красный шестиугольник) среде.

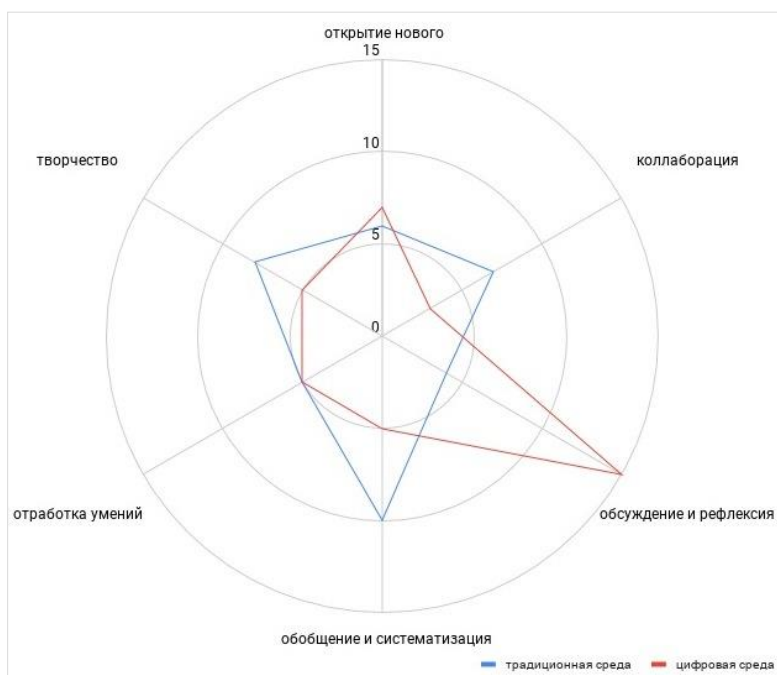


Рис 1. Модель формирования безопасной образовательной среды

Данную методику можно использовать для календарно-тематического планирования рабочей программы по предмету на учебный год. В таблицу добавляются столбцы с указанием формы проведения урока и основных видов деятельности на уроке. В итоге рассчитывается суммарное время на каждый вид деятельности и оценивается сбалансированность учебного процесса.

Таким образом, педагогическое проектирование учебного процесса, основанное на технологиях электронного обучения, позволяет сохранить качество образования в условиях вынужденного перехода в дистанционный формат. Учитель должен быть готов к организации и выполнению различных видов деятельности в цифровой среде, которые в значительной степени определяют уровень его цифровой грамотности и ИКТ-компетентности [3].

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. – М.: Рыбаков фонд, 2016. – 282 с. – URL: <http://blendedlearning.pro/book/> (дата обращения: 16.10.2020).
2. Краснова Г.А., Можяева Г.В. Электронное образование в эпоху цифровой трансформации. – Томск: Издательский дом Томского государственного университета, 2019. – 200 с.
3. Основы проектирования современного урока: коллективная монография / И.Н. Власова (отв. за вып.), Л.В. Женина, А. В. Худякова, О.В. Шабалина; Перм. гос. гуманит.- пед. ун-т. – Пермь, 2020. – 138 с.
4. Сценарий урока Московской электронной школы [Электронный ресурс]. – URL: [https://uchebnik.mos.ru/catalogue?types=lesson\\_templates](https://uchebnik.mos.ru/catalogue?types=lesson_templates) (дата обращения: 16.10.2020).
5. Чошанов М.А. Инженерия обучающихся технологий: учебное пособие. – М., 2015. – 242 с.
6. Gagne R., Briggs L., Wager W. Principles of instructional design // 4th ed. – Harcourt Brace College Publishers, 1992. – URL: <https://www.hcs64.com/files/Principles%20of%20instructional%20design.pdf> (дата обращения: 16.10.2020).
7. Meyer K. A. Student engagement in online learning: what works and why // ASHE Higher Education Report. – № 40 (6). – 2014. – P. 1–114.
8. The National Standards for Quality Online Learning. – URL: <https://www.nsqol.org/> (дата обращения: 16.10.2020).
9. UCL site for ABC Learning Design. – URL: <https://blogs.ucl.ac.uk/abc-ld/> (дата обращения: 16.10.2020).

## Раздел II

# СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ

УДК 371.132

**Н.В. Буторина, О.В. Сапко, В.Р. Шаяхметова**

### ***Развитие мотивации интеллектуальной и инновационной активности педагогов в условиях современной школы***

*Статья посвящена проблеме воздействия на мотивацию педагогов к профессиональному росту в современных условиях. Авторы убеждены, что инновационная и интеллектуальная активность учителя не развивается самопроизвольно и достижение конструктивного уровня данных активностей достигается систематическим и целенаправленным воздействием. Главная проблема «пробуксовки» инноваций не в недостатке способностей или нежелании педагогов этим инновациям соответствовать, а, скорее всего, в недостаточной мотивации самих педагогов.*

**Ключевые слова:** мотивация, инновация, интеллектуальная активность, инновационная активность, качество образования, административное управление.

*В заботах о подъеме нашего образования начинать необходимо отнюдь не с программ, а с подготовки надлежащих учителей...*

*Д.И. Менделеев*

Федеральные проекты «Образование», «Современная школа», «Учитель будущего» и другие наряду с предоставлением образовательным учреждениям и педагогам возможностей улучшения материальных, научно-методических, организационных и других условий организации образовательной деятельности затрагивают глубинный, внутренний ресурс развития образования, а именно восприятие учительской профессии самими педагогами.

Каждый учитель, не задумываясь, фактически «на автомате», способен перечислить современные педагогические технологии: проблемные кейсы, проекты, фасилитация, перевернутый класс, гейм-обучение и т. д. Но не каждый учитель использует хотя бы одну из этих технологий! По данным портала российского сообщества образовательных инноваторов Google Edu в России только 3 % реальных инновационных педагогов, 64 % поддерживают определенные инновации и 16 % остаются равнодушными или критикуют инновации [5, с.173].

Очевидно, что для реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС) и построения на их основе действительно

«современной школы» требуется изменение формы и содержания образования, в рамках которого будут формироваться востребованные компетенции: предметные, метапредметные и личностные. С этим связано принципиально важное направление, развитие которого определяет эффективность системы образования в создании современной школы, – изменение самого учителя, «учителя будущего», «учителя цифровой эпохи».

Нам видится, что учитель будущего – это профессионал, живо откликающийся на современные тенденции в образовании (виртуальная среда обучения, сетевое взаимодействие, модульное обучение, дистанционное обучение и др.), обладающий комплексом динамических компетенций (создавать, приобретать и реконфигурировать внутренние и внешние компетенции, чтобы реагировать на быстрые изменения среды и т. д.). Социум требует выпускника с развитыми «универсалиями XXI века», а именно умением работать с большими объемами информации (цифровые компетентности), вербальной и невербальной коммуникативностью, креативностью наряду со способностью к постоянному неформальному само-

образованию. Следовательно, учитель должен не только сам обладать этими навыками, но и уметь формировать и развивать эти компетенции у обучающихся.

При массе новых организационных изменений в образовании (новые системы стимулирования, разноформатные профессиональные конкурсы, рекрутинг специалистов без педагогического образования и т. п.) сохраняется одна из острых проблем образования: реализация новых целей образовательной политики сталкивается с недостаточной готовностью (а зачастую и нежеланием) педагогов к работе в современных условиях. Неслучайно министр просвещения Кравцов неоднократно выражает идеи о необходимости огромной работы с учителями: «Очень важно, чтобы учителя, которые как раз подают пример детям, тоже не были чем-то застывшим, чтобы они расширяли кругозор, участвовали во всех аспектах жизни школы, много читали, были внимательны к каждому ребенку и показывали детям, как много можно достичь, живя согласно духовным ценностям, следуя моральным принципам» [4]. Понятно, что от направленности профессиональной деятельности педагога – конструктивная интеллектуальная и инновационная активность или «функционирование» учителя без профессионального роста – зависит исход нововведений в отрасли «Образование». В этих условиях сверхзадачей становится формирование условий для устойчивой деятельности активности педагогов, роста профессиональной компетентности с постоянным системным поиском новых форм мотивации.

Известно, что мотивация педагога может быть нацелена на достижение результативности и эффективности предоставляемых образовательных услуг, личностного и профессионального роста, положительных перспектив карьерного роста. Но каким образом сформировать положительную мотивацию интеллектуальной и инновационной активности [1, с. 2–3] педагогов, направленную на их желание и готовность работать в постоянно меняющихся инновационных условиях? Каким образом уйти в пределах одного образовательного учреждения как от безынициативности, так и от спонтанных активностей педагогов?

Термин «интеллектуальная активность» был введен в научный оборот известным психологом, педагогом Д.Б. Богоявленской, которая понимала его как продолжение мыслительной деятельности человека за пределами заданной и решенной им задачи. По ее убеждению, данный признак может использоваться как «показатель мобильности творческого потенциала личности» [2, с. 14].

МАОУ «Лицей № 4» г. Перми является одним из ведущих образовательных учреждений Перми и Пермского края, системно удерживая высокие позиции по качеству предоставляемых обучающимся образовательных услуг и развитию педагогического персонала. «Костяк» педагогов лицея составляют учителя, длительно и стабильно работающие в школьной системе. Они имеют педагогическое образование (в основном полученное по стандартам педагогической специальности до инновационных установок сегодняшнего дня), сложившиеся восприятие учительской профессии и представление о собственных профессиональных функциях.

Часть педагогов показывает стремление уйти от частных психолого-педагогических изменений к глубинному, сущностному обновлению. Педагоги-профессионалы не принимают в готовом виде новые идеи и новые технологии, они осознанно самоопределяются по отношению к ним. Фактически некоторые из них совершают переход от «субъекта функционирующего» (т. е. специалиста, который освоил способы деятельности и профессионально самоопределился) к «субъекту действующему» (т. е. профессионально самоутвердившемуся специалисту с выработанным индивидуальным способом деятельности). Эти педагоги готовы в своем профессиональном развитии стать «субъектами преобразующими», преобразуя индивидуальные способы деятельности в сотворчестве с обучающимися. И поскольку лицей ориентирован на максимально полное эффективное использование современных образовательных инноваций, возникает необходимость в формировании организационных и мотивационных условий инновационной и интеллектуальной деятельности педагогов.

Анализ педагогической и методической литературы убеждает, что в основании любых побуждающих действий лежит достаточно простая схема: можно вести речь, с одной стороны, о педагогически выверенной логике выстраивания внешних факторов стимулирующего воздействия на учителя, с другой – о создании системы стимулирования «внутренней мотивации профессионального развития учителя» (И.М. Кондаков) [3, с. 43]. При выборе в качестве направляющей деятельности стимулирования «внутренней мотивации профессионального развития учителя» выясняется, что фактически отсутствуют исследования прикладного характера, отвечающие на вопросы «Как сформировать внутренние побудители – мотивы педагога к инновационной деятельности?», «Как организовать диагностическое сопровождение этой деятельности?», «Как соединить инновационную активность педагогов с образовательной политикой всей школьной системы?».

Главная задача кадровой службы любой школы состоит в разработке достаточного количества прикладных вариантов поощрения педагогов, движущихся в необходимом для современного социума направлении. Возможно выстраивание индивидуальной траектории развития каждого педагога с учетом его личностно-профессиональных, возрастных, психологических и прочих особенностей.

В учителе лицея мы видим творческую личность, способную к сознательной саморегуляции. Практика показывает, что учитель не может не зависеть в своем профессиональном росте от влияния окружения. Говоря о внешней мотивации учителя (или о внешних источниках роста, которые предлагает школа), необходимо принять во внимание, что обстоятельства, условия приобретают значение для мотивации педагога только тогда, когда «появляется неустранимое стремление учителя к самосовершенствованию» [7, с. 31], т. е. внешняя стимуляция профессионального роста совпадает с личностными установками педагога. Поэтому мы убеждены, что внешние факторы должны в процессе мотивации трансформироваться во внутренние.

В лицее при анализе деятельности учителей выделяются три качественных уровня интеллектуальной активности:

– репродуктивный, при котором педагог при добросовестной и энергичной работе не выходит за рамки заданного или первоначально найденного способа действия (зачастую достигая при этом очевидных положительных результатов обучения);

– эвристический, при котором педагог проявляет в той или иной степени интеллектуальную инициативность. Имея достаточно надежный способ решения, учитель продолжает анализировать состав и структуру своей деятельности, сопоставляет между собой отдельные задачи, что приводит его к открытию новых, внешне более оригинальных способов решения (т. е. методом проб и ошибок учитель пытается выйти за пределы известных способов работы для достижения не только положительных результатов обучения, но и максимально полного удовлетворения в собственном профессиональном росте);

– высший уровень интеллектуальной активности – собственно креативный. На этом уровне обнаруженная учителем эмпирическая закономерность становится для него самостоятельной проблемой, ради изучения которой он готов прекратить предложенную извне деятельность, начав другую, мотивированную уже изнутри, сам, без внешней стимуляции, ищет наиболее совершенные, высокого уровня обобщенности способы решения (это учителя-творцы, постоянно находящиеся в поле поиска собственных методов преподавания, коммуникации с другими участниками образовательного процесса).

Для выявления фоновых показателей готовности педагогов лицея к инновационной и интеллектуальной активности мы используем различные методики, например тесты: Гилфорда, эффективного интеллекта, «Ваш творческий потенциал». Данные тесты позволяют изучить креативность, беглость, гибкость, оригинальность мышления педагогов, измерить уровень «эффективного интеллекта», т. е. общей способности к решению практических интеллектуальных задач.

При выстраивании системы мотивации необходимо учитывать разные социально-психологические типы педагогов:

– молодые специалисты: инертны, пассивны в делах обновления образовательного процесса, стремятся усваивать, а не влиять, в большинстве своем не умеют планировать, прогнозировать и определять конечный результат; их сверхзадача – научиться справляться с возложенными должностными обязанностями;

– профессионалы, работающие на результат, под которым понимают высокое качество знаний, отсутствие конфликтных ситуаций с учащимися и т. п.; они реалистичны, активны, инициативны, стремятся к участию в инновационных процессах;

– творцы: креативные личности, интеллектуалы, предпочитающие эвристические формы работы с учащимися; они находятся в поиске интересных методик модернизации учебного процесса, способны выдвигать идеи и реализовывать их, но критичны и самокритичны;

– пунктуалы, или педанты-аккуратисты: особенно ценят комфортность работы, ее четкость и спланированность действий руководства.

Поскольку учителя постоянно ссылаются на нехватку времени и непонимание, каким должен быть результат работы, предлагаем каждому создать личную интеллект-карту (mind map). Учитель при ее составлении может воспользоваться бесплатными ресурсами Интернета (например, базовым планом майнд-карт портала [mindmeister.com](http://mindmeister.com)) либо создать свой вариант в любом удобном для себя формате (графики, блокнот, рисунки, планы и т. п.).

Обязательными элементами майнд-карты учителя должны стать:

– визуализация цели (вместо «хочу профессионально расти» ставим конкретную цель: «В 2019 г. участвую в конкурсе iУчитель с результатом более 80 баллов из 110 возможных»),

– алгоритм выполнения («Погружаюсь в консультационные ресурсы Рыбаков-фонда; выделяю свои сильные и слабые позиции» и т. д.),

– обзор – summary («Моя слабая позиция – отсутствие в реальном арсенале пед-

технологий технологии проблемного обучения – закрыта. Разработала и апробировала авторский курс проблемных кейсов по предмету»).

Через постановку и реализацию целей в майнд-картах учитель приближается к формированию обязательных универсалий современного специалиста – креативности и критического мышления. Очевидно, что учитель, умеющий визуализировать свои цели и выстраивать траекторию их достижения, донесет эту технологию до своих обучающихся [6, с. 117].

На основе комплексного исследования педагогического коллектива мы выходим на составление диагностических карт педагога, в которых администраторы фиксируют следующие позиции развития личностно-профессиональной компетентности:

– концептуальный блок (индивидуальный для каждого учителя в зависимости от преподаваемой образовательной области) включает компоненты: знание «своей» дисциплины, концепций смежных дисциплин, основ педагогики и методики преподавания;

– инвариантная часть – психолого-педагогическая компетентность учителя, которая включает компетенции изложения учебной дисциплины по принципам проблемного обучения; выбора и реализации любой формы учебного процесса, соответствующей содержанию изучаемого вопроса; организации целесообразной оценочной системы знаний;

– освоение техники оптимального педагогического общения (вербальное и невербальное общение), в т. ч. в информационной среде;

– качества личности, содержащие три интегративных блока «человеческих характеристик»: врожденные способности, социальный интеллект, авторитет учителя.

В наибольшей степени инновационная и интеллектуальная активность учителя проявляется в инвариантной части профессиональной компетентности – в комплексе динамических компетенций (создавать, приобретать и реконфигурировать внутренние и внешние компетенции для реагирования на быстрые изменения среды). Очевидно, что комплекс динамических компетенций учителя базируется на комплексе универ-



сальных компетенций выпускника (способность к адаптации в информационном обществе, коммуникативные навыки, управляемая индивидуальная креативность, способность к переобучению – развитие способности «учиться учиться» как предпосылка непрерывного обучения в течение жизни в логике образовательного процесса (вместо «завершенного образования») и т. д.).

При определении ключевых изменений в лицее (организация «сквозного» развития «навыков будущего» с 1-го по 11-й класс; изменение акцентов обучения, методик подачи материала, форматов вовлечения и методов оценки успешности обучающихся; смещение баланса с «предметных» на «компетентностные» формы деятельности; раннее обучение программированию и т. д.) педагоги понимают необходимость личной интеллектуальной и инновационной активности. При этом участвовать в группе учителей-инноваторов можно, занимая различные позиции: катализатора идей, конструктивного оппонента нововведений или исполнителя.

Итоги качественных изменений на пути формирования современной школы могут быть представлены в следующих вариантах:

- рост квалификации педагогов школы (квалификация понимается в этом контексте достаточно широко: методическая, предметная, управленческая, коммуникативная и др.);
- изменение существующих в педагогическом коллективе процедур, то есть уста-

новленного и принятого всеми стандартного порядка действий в тех или иных повторяющихся ситуациях (например, подготовка и сдача отчета об учебно-воспитательном процессе по преподаваемой дисциплине в виде творческого проекта; проведение педсоветов, родительских собраний в нестандартных формах – интервью, методика «БОУ», фокус-группа и т. п.);

– изменение структуры организации: появляются (или упраздняются) предметные кафедры и методобъединения, создаются группы инноваторов по любому объединяющему основанию (например, группа разработчиков метапредметного погружения как образовательного события в лицее);

– изменение стратегии развития лицея (полностью или частично меняются цели профессиональной деятельности педагогов: переориентация на целенаправленную индивидуальную работу с одаренными детьми, детьми с высокой познавательной мотивацией или детьми, требующими особого педагогического подхода).

Данные результаты носят предположительный характер. Они относительны в силу меняющихся условий педагогической деятельности. В ситуации неопределенной реальности как одной из качественных характеристик цифровой экономики нельзя следовать единым методическим рекомендациям, слепо повторять изученные в педагогическом вузе основы методики преподавания.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богоявленская Д.Б. Метод исследования интеллектуальной активности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1971. – С. 5.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002.
3. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.; М.: Прайм-Еврознак, 2003. – С. 431.
4. Кравцов С. Нашей школе есть чем гордиться // Профиль: еженедельный журнал [Электронный ресурс]. – URL: <https://profile.ru/obrazovanie/sergej-kravcov-nashej-shkole-estchem-gorditsya-374014/> (дата обращения: 15.07.2020).
5. Питер Сенге. Образование для сложного общества: Образовательные экосистемы для общественной трансформации [Электронный ресурс] // Global Education Futures [сайт]. – URL: [https://futuref.org/educationfutures\\_ru](https://futuref.org/educationfutures_ru) (дата обращения: 12.01.2020).
6. Робинсон К., Ароника Л. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка. – М., 2016.
7. Ямбург Е.А. Управление развитием адаптивной школы. – М.: ПЕР СЭ-Пресс, 2004. – 368 с.

УДК 371.136

**М.Г. Емалеева**

**Рекомендации для создания эффективной самопрезентации учителя**

*Рассмотрена актуальность самопрезентации в педагогической деятельности на примере профессионального конкурса «Учитель года». Представлены необходимые составляющие успешной педагогической самопрезентации.*

**Ключевые слова:** учитель, самопрезентация, конкурс «Учитель года», визитка, имидж педагога.

Самопрезентацией (лат. praesentantis – представляющий) называется «процесс представления себя, своих качеств другим людям с тем, чтобы узнавать их мнение о себе и формировать то или иное отношение к себе со стороны окружающих» [6].

Самопрезентация актуальна сегодня во многих сферах человеческой деятельности, поэтому неслучайно она стала предметом изучения политологии, психологии, а также лингвистики. Самопрезентация выступает в качестве важного навыка общения, применяемого людьми различного статуса для формирования определенного образа в сознании других людей. Самопрезентация может осуществляться в различных условиях: в общении с незнакомыми людьми на улице, на высоком официальном уровне.

Использование самопрезентации в официальном общении, как правило, предполагает взаимовыгодный результат: автор лучшей самопрезентации не остается незамеченным официальными лицами. Сегодня в России усилился интерес к сильным, неординарным личностям. Появились разного рода мероприятия, способствующие выявлению лидеров, их поддержке и продвижению. Например, небезынтересен конкурс управленцев «Лидеры России», проводимый на федеральном уровне. В видеоподготовке участники отвечают на вопросы о цели участия и главном профессиональном достижении.

Навыки самопрезентации необходимы и в педагогической профессии, поскольку с их помощью формируется имидж педагога.

Самопрезентацию преподавателя в педагогической коммуникации рассматривают такие исследователи, как Н.А. Комина, Е.В. Малышева, которые считают, что в процессе реализации дискурсивной практики

самопрезентации наиболее ярко проявляется умение обучающего подать себя, раскрыть свои личностные качества и характеристики, что позволяет приблизить его реальную «я-концепцию» к идеальной [2].

Эффективная самопрезентация педагога находится в поле пристального внимания А.А. Кононенко, утверждающего, что понятие «самопрезентация», как правило, «используется как синоним управления впечатлением для обозначения многочисленных стратегий и техник, применяемых индивидом при создании и контроле своего внешнего имиджа и впечатления о себе, которые он демонстрирует окружающим» [3].

По мнению С.М. Анохина, Н.Ф. Анохиной [1], С.И. Черных [4; 5], в последнее время профессиональная самопрезентация педагога находит свое место и в Интернете. В результате виртуализации образовательного процесса педагоги вынуждены взаимодействовать «онлайн» с учащимися, родителями, коллегами, различными организациями и т. д. Учитель открыт для учащихся, родителей, коллег, он все время должен себя контролировать, сохранять «образ учителя».

Профессиональным конкурсом, выявляющим лидеров в образовании, стал в последние годы конкурс «Учитель года». Данному мероприятию 30 лет, его проведение регламентируется положением («Положение о краевом этапе Всероссийского конкурса «Учитель года-2019», приказ от 22.01.2019), в котором определяются условия проведения мероприятия. Первым, отборочным, этапом является конкурсное испытание – видеовизитка «Мое педагогическое кредо». Текст видеовизитки «Мое педагогическое кредо» мы и отнесем к самопрезентации. От успешной самопрезента-

ции педагога зависит его прохождение в следующий этап конкурса. Этот этап конкурса оценивается по определенным критериям, один из которых – это время самопрезентации, ограниченное 5 минутами.

Самопрезентация – необходимая составляющая конкурса «Учитель года». При создании текста самопрезентации следует помнить об эффективных приемах, способствующих реализации информативной, воздействующей и контактоустанавливающей функций.

Концепция участия в конкурсе должна быть продумана. Образ автора, заявленный в самопрезентации, лишь часть этой концепции, но от качества разработки самопрезентации зависит очень многое. Информация об участнике должна быть правдивой, объективной, так как она будет представлена не только жюри, но и всему педагогическому сообществу, а также родителям и ученикам.

Формулировка педагогического кредо не должна противоречить профессиональным принципам педагога. Сравнивая педагогическое кредо со слоганом, девизом, нужно стремиться к краткому, но емкому высказыванию. В качестве кредо могут выступать цитаты известных людей, строки из знаменитых художественных произведений. Оправданно повторение ключевых слов, например, в начале и конце текста.

В презентации должны быть и стандартная, и творческая составляющие. Безусловно, лучше, если творческого будет больше. Стандартная информация включает такие сведения, как личная информация (ФИО, место работы, специализация), биографические сведения (по выбору конкурсанта: место рождения, принадлежность к педагогической династии). Выбор дополнительных тем обусловлен интересами и задачами конкурса: указывается только позитивная информация, которая способна подтвердить высокое право называться учителем (династия, аспирантура, магистратура, высокие результаты труда). Именно дополнительная информация воздействует на членов жюри, производит на них благоприятное впечатление, позволяет конкурсанту выделиться, запомниться. Следовательно, можно говорить о совмещении

информативной и воздействующей функций. Самопрезентация предполагает демонстрацию профессиональных достоинств, общественной значимости результатов педагогической деятельности, нравственных качеств учителя, которые, по его мнению, определяют идеального учителя.

Творческий подход способствует реализации воздействующей функции. Во-первых, это выбор интересной формы самопрезентации: интервью, репортажа, пародии, блога, песни, оды. Данные формы выгодно отличаются от стандартной – повествования. Эти формы вызывают повышенное внимание жюри, заинтересовывают слушателей, указывая на тот факт, что автор – творческая личность.

Творческий компонент также реализуется с помощью различных лингвистических средств: неологизмов, тропов, слов с оценочным значением, риторических вопросов, синтаксического параллелизма, повторов ключевых слов и др. С помощью лингвистических средств достигаются информативная (предоставить о себе информацию), воздействующая (произвести хорошее впечатление, понравиться, запомниться жюри) и контактоустанавливающие цели. Таким образом, разнообразные лингвистические средства делают текст самопрезентации ярким и эмоциональным, следовательно, запоминающимся.

Кроме этого, сделать текст эмоциональным и запоминающимся поможет уместный юмор. Использование прецедентных феноменов (имен известных людей, названий известных мест, мероприятий, цитат) делает текст достоверным, «весомым». Отдельное внимание следует уделить способам выражения собственной личности. Сильным может сделать текст использование местоимений *я*, *мы*, что свидетельствует о позиции лидера. Учитель, говорящий о себе «Я», ставит себя в сильную позицию, предполагающую силу, единичность, ответственность. Использование местоимения *я* в самопрезентации уместно. Отстраненность может быть истолкована и как слабость, и как осознанное устранение субъекта (скромность, этика).

При подготовке текста необходимо обеспечить его диалогичность. Для этого

можно использовать обращения, вопросно-ответную форму, побудительные предложения для выражения пожеланий, призывов и т. п. Побудительные и вопросительные предложения, обращения к адресату создают некую интерактивность в общении с аудиторией.

В педагогической самопрезентации важно гармонично сочетать информацию об учителе как сильной, неординарной личности и учителе-профессионале, понимающем свою роль в системе «учитель – ученики – родители – коллеги».

В заключение следует сказать, что хорошо подготовленный текст должен быть соответственно преподнесен: его содержание не должно противоречить внешнему облику конкурсанта («уверенный» текст – уверенная подача). Для педагогической самопрезентации важны четкие формулировки педагогического кредо, или «я-концепции», продуманный образ автора, диалогичность и эмоциональность текста. Гармоничное сочетание этих позиций позволит создать успешную самопрезентацию.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анохин С.М., Анохина Н.Ф. Особенности профессиональной самопрезентации педагога в глобальных сетях // Технологическое образование и устойчивое развитие региона. – 2012. – Т. 2. – № 1 (8). – С. 200–205.
2. Комина Н.А., Малышева Е.В. Дискурсивная практика самопрезентации преподавателя в педагогической коммуникации // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2014. – № 36. – С. 1–6.
3. Кононенко А.А. Теоретические основы создания программы развития эффективной самопрезентации педагога // Социосфера. – 2014. – № 3. – С. 101–104.
4. Черных С.И. Изменение образовательного пространства в информационную эпоху: социально-философский анализ: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11. – Новосибирск, 2012. – 28 с.
5. Черных С.И. Феномен виртуальной личности в современной философии // Философия образования. – 2011. – № 3 (36). – С. 72–78.
6. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. – 2013 [Электронный ресурс]. – URL: [https://psychology\\_pedagogy.academic.ru/15507/Самопрезентация](https://psychology_pedagogy.academic.ru/15507/Самопрезентация) (дата обращения: 16.02.2020).

УДК 371.15

**М.К. Кубракова**

**Коммуникативная толерантность как компонент профессиональной компетентности педагога**

*Рассматриваются различные точки зрения в изучении коммуникативной толерантности как одной из составляющих структуры профессиональной компетентности педагога. Обозначены проявления коммуникативной толерантности в деятельности педагога. Приводятся результаты исследования коммуникативной толерантности педагогов дополнительного образования.*

**Ключевые слова:** толерантность, коммуникативная толерантность, компетентность, педагог, профессиональная деятельность.

Современная система образования характеризуется инновационными преобразованиями, требующими от педагогов профессиональной компетентности: быть готовым к изменениям в педагогической реальности, стремиться к самообразованию и саморазвитию, проявлять толерантность и др. Один из компонентов профессиональной компетентности педагога, в частности педагога дополнительного образования, является коммуникативный, включающий умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями других людей, выбирать оптимальный стиль общения в различных речевых ситуациях.

Одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности педагога дополнительного образования является коммуникативная толерантность, характеризующая его отношение к людям, показывающая степень терпимости к неприятным или неприемлемым состояниям, качествам и поступкам других людей при взаимодействии с ними. Коммуникативная толерантность выступает личностной характеристикой педагога, позволяющей конструктивно выстраивать межличностные отношения и взаимодействие с участниками образовательного процесса, является одним из показателей его профессиональной компетентности.

В психологической науке коммуникативная толерантность рассматривается как

многомерная характеристика, имеющая сложную структуру, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты [2]. В исследованиях В.Н. Куницыной, Г.У. Солдатовой коммуникативная толерантность определяется как ценностная ориентация, групповая норма, форма социального взаимодействия, механизм общения, культура ведения диалога, профессиональная компетенция специалистов, работающих с людьми.

По Г.У. Солдатовой, коммуникативная толерантность является интегративной характеристикой личности, включающей в себя следующие компоненты: психологическую устойчивость (общие позитивные установки личности), индивидуальные личностные качества (эмпатия, терпимость к другим людям и их индивидуальным особенностям, способность к сотрудничеству и кооперации, способность устанавливать отношения и вести диалог), систему личностных и групповых ценностей [1].

С.В. Русакова считает, что коммуникативная толерантность – это психосоциальная характеристика личности, проявляющаяся при взаимодействии человека с окружающими людьми и характеризующаяся бесконфликтным, коммуникативным поведением и принятием различных качеств и поступков для достижения положительных целей [6].

По мнению В.В. Бойко, коммуникативная толерантность – это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических

состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию [4].

Н.В. Рачицкая, рассматривая содержательные аспекты коммуникативной толерантности, отмечает многозначность данного понятия и выделяет следующие ее особенности:

– коммуникативная толерантность педагога выражается в способности к установлению партнерских отношений со всеми участниками образовательного процесса, построению диалога, умению предотвращать и конструктивно разрешать конфликтные ситуации, понимать мнение, позицию собеседника;

– коммуникативная толерантность показывает, в какой степени педагог переносит субъективно нежелательные, неприятные для него индивидуальные особенности других людей, отрицательные качества, осуждаемые поступки, привычки;

– коммуникативная толерантность педагога проявляется в способности к эмпатии, самоконтролю, выдержке и интеллектуальной гибкости [5].

В основе коммуникативной толерантности лежит такая психологическая характеристика личности, как стремление устанавливать доброжелательные взаимоотношения и конструктивное взаимодействие с другими людьми, эмоциональная устойчивость и эмпатия. Следуя уровневой типологии коммуникативной толерантности В.В. Бойко, можно обозначить следующие ее проявления в деятельности педагога:

а) ситуативный уровень – отношение педагога к обучающемуся;

б) типологический уровень – отношение педагога к собирательным типам личностей обучающихся или различным группам детей;

в) профессиональный уровень – отношение педагога к собирательным типам людей, с которыми он взаимодействует в педагогической деятельности;

г) общий уровень – отношение педагога к людям в целом, обусловленное жизненным опытом, свойствами характера, нравственными принципами [4].

С целью определения сформированности коммуникативной толерантности педагогов дополнительного образования проведено исследование среди педагогов МАУДО «ДЮЦ «Юниор». Диагностическим инструментом выступила методика В.В. Бойко «Коммуникативная толерантность», позволяющая диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляемые в общении [4]. Выборка респондентов представлена в соотношении: мужчин – 24 чел., женщин – 15 чел.

По результатам тестирования педагогов ДЮЦ доминирует средний уровень коммуникативной толерантности. Коммуникативная толерантность выражена в большей степени у женщин (54 балла), то есть мужчины более интолерантны (56,4 балла) в общении (рис.1).

Анализ результатов тестирования педагогов-мужчин показал: 33 % респондентов имеют высокий уровень коммуникативной толерантности, 53 % – средний уровень, 13 % – низкий уровень.

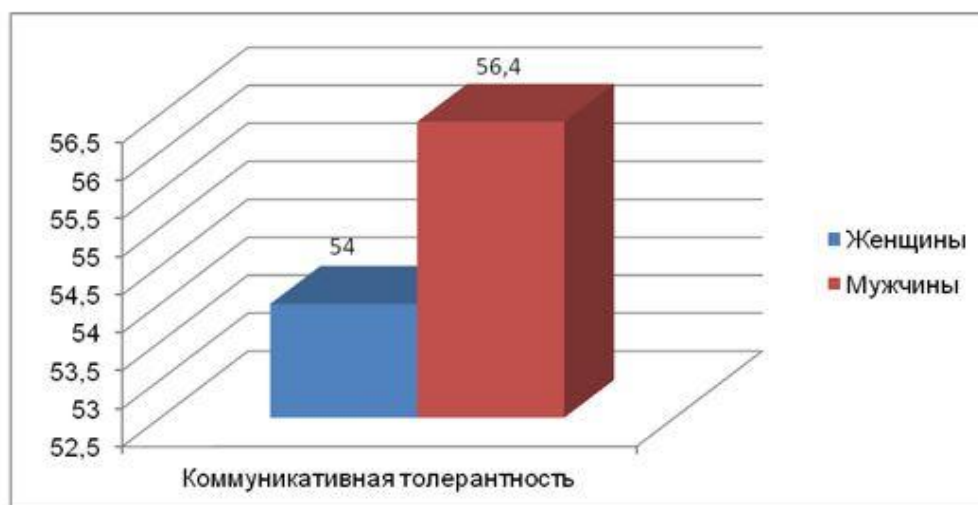


Рис.1. Общий показатель коммуникативной толерантности (в баллах)

В ходе исследования проанализированы показатели коммуникативной толерантности педагогов. По статистическим данным, в группе педагогов-мужчин наиболее высокими были выявлены показатели коммуникативной толерантности в следующих шкалах:

— категоричность или консерватизм в оценке других;

— неприятие или непонимание индивидуальности человека;

— неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнера;

— неумение прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности.

Эти показатели у педагогов-мужчин преобладают над таковыми у педагогов-женщин. Можно говорить, что для мужчин характерны следующие особенности: неумение либо нежелание понимать или принимать индивидуальные особенности других людей, категоричность в оценивании людей, нехватка гибкости и широты кругозора, нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту (болезнь, усталость, отсутствие настроения) другого человека, неумение приспосабливаться к характерам, привычкам или притязаниям других.

Результаты диагностики педагогов-женщин свидетельствуют о том, что их уровень коммуникативной толерантности выше: 37 % демонстрируют высокий уровень, 57 % – средний уровень и 6 % – низкий уровень.

По статистическим данным, в группе педагогов-женщин наиболее высокими были выявлены показатели коммуникативной толерантности в следующих шкалах:

— неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнера;

— стремление подогнать партнеров под себя, сделать его удобным.

Эти показатели у педагогов-женщин преобладают над таковыми у педагогов-мужчин. Можно говорить, что для женщин характерны следующие особенности: неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными качествами людей, и желание «подогнать» других к своему характеру, привычкам, притязаниям.

По итогам исследования следует сделать вывод о том, что выявленные характерные особенности коммуникативной толерантности педагогов становятся барьерами в профессиональной деятельности, препятствующими конструктивному взаимодействию, доверию, взаимопониманию между субъектами межличностного общения. Это может привести к снижению уровня компетентности, а также к профессиональной деформации педагогов, неудовлетворенности всех участников образовательного процесса.

Следовательно, основными проблемами во взаимоотношениях как у педагогов-мужчин, так и у педагогов-женщин являются: нежелание выстраивать комфортное взаимодействие и общение с коллегами, учитывая их личные и профессиональные особенности.

Представленный анализ исследования позволил разработать для педагогов рекомендации по преодолению проблемных коммуникативных ситуаций, способствующие развитию коммуникативной толерантности в профессиональной среде и эффективному взаимодействию с другими участниками образовательного процесса:

1. Фиксируйте собственные профессиональные стереотипы, определяйте способы их преодоления в выстраивании коммуникации с окружением.

2. Настраивайтесь на открытое и доверительное общение; воспринимайте различные личностные позиции и профессиональные мнения не как критику в свой адрес, а как возможности расширения кругозора и познания нового о себе и окружающем мире.

3. Выстраивайте общение на основе установок на познание, понимание и принятие других людей.

4. Отслеживайте и корректируйте свое поведение, проводите рефлекссию поведенческих установок относительно коммуникативной ситуации и педагогической реальности.

Полученные в ходе исследования результаты можно использовать в организации методической деятельности учреждения, в частности, на заседаниях педагогического совета, в индивидуальной работе с педагогами по формированию терпимого, бесконфликтного, доброжелательного поведения в ходе взаимодействия с другими людьми.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеева З.А. Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности личности // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки. – 2012. – № 1. – С. 49–53.
2. Асташова Н.А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сборник научно-методических статей. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – С. 74–85.
3. Бойко В.В. Коммуникативная толерантность: методическое пособие. – СПб.: СПбМАПО, 1998. – 24 с.
4. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М., 1996. – С. 140–144.
5. Рачицкая Н.В. Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности // Современная психология: материалы II Международной научной конференции (г. Пермь, июль 2014 г.). – Пермь: Меркурий, 2014. – С. 55–56.
6. Русакова С.В. Формирование коммуникативной толерантности у учащихся образовательной школы [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 16.08.2020).



УДК 371.13:004

**Л.П. Латышева, А.Ю. Скорнякова, Е.Л. Черемных**  
**Проектные решения по организации педагогической коммуникации в условиях цифровизации образования**

*Характеризуются проектные решения «Школа перевернутого наставничества» и «Цифровая учительская», предложенные смешанной командой студентов и преподавателей Пермского и Уральского педагогических университетов, участвовавшей в педагогическом хакатоне «Учитель будущего», организованном Чеченским педагогическим университетом в контексте цифровой трансформации образования и ключевых направлений национального проекта «Образование».*

**Ключевые слова:** цифровизация образования, проектные решения, цифровая учительская, подготовка учителей.

События, вызванные мерами по предотвращению распространения коронавирусной инфекции и массовым переходом на дистанционное обучение, послужили мощным толчком к ускорению цифровизации российского образования. Еще совсем недавно такие технологии, как «перевернутый класс», «смена рабочих зон», «гибкая модель обучения», большинству учителей казались далекой перспективой, а профессии онлайн-педагога, методиста онлайн-курсов, педагогического дизайнера активно развивались лишь в среде корпоративного обучения. В настоящее время в связи с полномасштабным внедрением в школах электронных обучающих ресурсов, модернизацией информационно-образовательной среды меняются подходы к организации самого учебного процесса, актуальными становятся поиск и разработка проектных решений в контексте цифровой трансформации образования [1].

В конце 2019 г. в составе объединенной команды студенты и преподаватели Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ПГГПУ) и Уральского государственного педагогического университета принимали участие во Всероссийском проекте «Педагогический хакатон «Учитель будущего», организованном Чеченским государственным педагогическим университетом. Данное мероприятие проводилось с целью создания условий для подготовки педагогических проектных команд образовательных организаций высшего

образования РФ, привлеченных к формированию образа учителя нового формата, трансформации системы подготовки учителей и разработки новых проектных решений по ключевым трендам, определяющим будущее образования, и направлениям национального проекта «Образование» [2].

Для разработки кейсов, способствующих трансформации системы подготовки учителей, командам-участникам были предложены следующие направления: учитель мечты (предполагает решения по созданию смешанных команд нового формата); трансформация идентичности, или перерождение ценностей (верстка контента для модуля по формированию гражданской и культурной идентичности среди студентов вузов); горизонты будущего (проектные решения, направленные на профессиональную ориентацию школьников); сверхспособности будущего (оценка универсальных компетенций soft-skills обучающихся); битва миров – аналоговый или цифровой мир (оценка компетенций, приобретаемых в рамках программ онлайн-образования); следы в будущее (решения по геймификации методики сбора и обработки цифрового следа); учиться в удовольствие (проектные решения для разных категорий населения, направленные на формирование модели и программы обучения в течение всей жизни); траектории в будущее (построение индивидуальных траекторий студентов); на грани возможного (анализ и оценка влияния «потребляемой» ребенком информации);

перезагрузка поколений (решения по переподготовке действующих учителей) [3]. Выбор направлений определялся через участие в аукционе, по результатам которого команде ПГГПУ предстояло разработать и презентовать проектное решение в номинации «Перезагрузка поколений». В ходе конкурсных состязаний этой командой было предложено два проектных решения «Школа перевернутого наставничества» и «Цифровая учительская», реализация которых опирается на методологии управления проектами Agile и Lean. Охарактеризуем далее каждый из них.

Нередко вследствие разрыва ценностных ориентиров поколений X, Y и поколения Z действующие педагоги старшего возраста, обладающие огромным жизненным опытом, сталкиваются с проблемой трансляции своих фундаментальных знаний, полученных еще в системе советского образования. Поэтому согласно проектам «Новые возможности для каждого» и «Учитель будущего» национального проекта «Образование» предполагается создание системы, в рамках которой работники смогут непрерывно обновлять профессиональные знания и приобретать новые профессиональные навыки, в том числе компетенции в области цифровой экономики. «Школа перевернутого наставничества» направлена на решение проблемы отсутствия открытой системы

профессиональной коммуникации между действующими учителями, студентами и обучающимися в центрах повышения квалификации, причем один из путей «перезагрузки» поколения реализуется силами студентов.

Целью проектного решения является разработка и реализация модуля программы повышения квалификации для педагогов, позволяющей им совершить перезагрузку своих компетенций в сфере цифровой педагогики при оцифровке личного профессионального опыта с помощью студентов – будущих учителей. Задачами являются диагностика цифровых фобий учителей, анализ потребностей в цифровом инструментарии, вовлечение в создание цифрового контента по трансляции личного опыта, накопление, обработка и анализ big data педагогического контента, а также монетизация интеллектуального капитала действующих учителей. Результатом реализации проектного решения является разработанный модуль программы повышения квалификации учителей для эффективного формирования цифровой компетентности участников курсов и создания цифрового образовательного контента (табл. 1). Критерием оценки состоявшейся перезагрузки компетенций действующих учителей в сфере цифровой педагогики является создание слушателями курсов авторского цифрового продукта «под ключ».

Таблица 1

Дорожная карта запуска и реализации проектного решения «Школа перевернутого наставничества»

№ п/п	Ключевые действия	Сроки	Результаты и показатели
1	Диагностика digital-фобий, анализ потребностей участников образовательного процесса, государственных образовательных стандартов, программ, образовательных проектов. Изучение мировых образовательных трендов	2 месяца	Результаты: 1) перечень digital-фобий учителей; 2) формирование перечня цифрового инструментария и портрета цифрового учителя
2	Создание системы тьюторства на базе вузов средствами сетевой платформы в рамках педагогической практики студентов [3]	1 месяц	Результат: разработка открытой системы профессиональной коммуникации Показатель: возможность сетевого взаимодействия учителей и студентов педагогических направлений подготовки

Окончание табл. 1

№ п/п	Ключевые действия	Сроки	Результаты и показатели
3	Формирование у учителей цифровых компетенций	2 месяца	Результат: овладение педагогами цифровыми компетенциями Показатель: уровень сформированности цифровых компетенций педагогов
4	Создание авторского цифрового продукта «под ключ»	2 месяца	Результат: оцифровка личного профессионального опыта педагога Показатель: количество просмотров, отзывов, оценок цифрового образовательного продукта
5	Монетизация	1 год	Результат: увеличение числа пользователей созданного цифрового продукта Показатели: 1) высокий спрос на образовательный контент; 2) количество онлайн-курсов

Другим проектом по созданию прототипа коммуникационной площадки педагогического сообщества, предложенным смешанной командой-участником педагогического хакатона в г. Грозном, является «Цифровая учительская» (табл. 2).

Одновременно с вышесказанным можно констатировать, что зачастую между действующими педагогами старшего возраста с огромным жизненным опытом и молодыми учителями с высоким уровнем сформированности цифровых компетенций не происходит профессиональной коммуникации. Согласно подпроекту «Учитель будущего» национального проекта «Образование» предполагается создание системы профессионального роста педагогических работников. Целью проекта «Цифровая учительская» является создание и апробация прототипа коммуникационной площадки для региональных педагогических сообществ в виде программного форума, направленного на

разработку программ учебных онлайн-курсов. Задачи проекта включают проведение мониторинга потребностей школьников в тематических учебных курсах, организацию и анализ результатов online-тестирования с целью отбора педагогов – участников коммуникационной площадки; формирование учительских команд смешанного состава; разработку требований к итоговым заданиям и критериев их оценки. В ходе участия в конкурсе «Педагогический хакатон «Учитель будущего» проектное решение получило первичную апробацию, в то время как ожидаемыми результатами его реализации являются созданная среда профессионального взаимодействия знаниями, умениями, навыками между действующими молодыми учителями и учителями-стажистами; овладение педагогами методами представления информации в новых форматах; разработка банка программ учебных онлайн-курсов различных направлений.

Таблица 2

Дорожная карта запуска и реализации проектного решения «Цифровая учительская»

№ п/п	Ключевые действия	Сроки	Результаты и показатели
1	Разработка прототипа коммуникационной площадки	1 неделя	Результат: создание коммуникационной площадки
2	Мониторинг потребностей тематик учебных курсов для школьников; разработка требований к предлагаемым обучающимся проектным заданиям и критериев их оценки	2 недели	Результаты: 1) банк актуальных тематик для учебных курсов; 2) перечень требований к проектным заданиям; 3) критерии оценки проектных решений

Окончание табл. 2

№ п/п	Ключевые действия	Сроки	Результаты и показатели
3	Организация online-тестирования с целью отбора участников; анализ результатов тестирования и сбор цифрового следа; формирование смешанного состава команд	4 недели	Результаты: 1) online-тестирование учителей и его результаты [1]; 2) списки участников, распределенных в смешанные команды Показатели: разновозрастность состава команды, разноуровневость цифровой грамотности
4	Разработка программы мероприятия	1 неделя	Результат: разработка регламента и содержания мероприятия
5	Проведение лектория от ведущих российских специалистов в области научных и междисциплинарных исследований	2 дня	Результат: овладение педагогами методами представления информации в новых форматах и составление соответствующей ментальной карты
6	Разработка и защита смешанными командами программ учебных онлайн-курсов	2 дня	Результат: трансляция педагогического опыта
7	Создание банка разработанных программ учебных курсов	1 месяц	Результат: банк программ учебных онлайн-курсов

Ключевыми стейкхолдерами указанных проектов стали вузы, являвшиеся участниками «Педагогического хакатона – 2019», а также региональные министерства образования и образовательные учреждения. Несомненным достоинством охарактеризованных выше проектов является возмож-

ность их мультипликативности, предполагающей реализацию в любом регионе России и в странах ближнего зарубежья, а также тиражирование не только в образовательной сфере, но и в других сферах деятельности человека.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галкина Л.С. Инструменты современных технологий компьютерного тестирования // Информатика и образование. 2020. – № 8 (237). – С. 58–61.
2. Дианова Ю.В. Проектные технологии как средство повышения социокультурной и профессиональной мобильности учащихся // Информатика в школе. – 2015. – № 4 (107). – С. 11–16.
3. Латышева Л.П., Скорнякова А.Ю., Черемных Е.Л. Профессионализирующая деятельность студентов математического факультета педвуза и методическая компетентность будущего учителя // Гуманитарные науки и образование. – 2020. – Т. 11, № 1 (41). – С. 58–71.

УДК 371.12

**Л.В. Серикова**

**Педагогический коллектив как профессиональная общность**

*Представлено теоретическое обоснование сущностных и структурных характеристик профессионального взаимодействия педагогов как одного из факторов успешного функционирования и развития воспитательной системы школы. На основе онтологического принципа системного подхода через сложное единство связей и отношений, посредством установления зависимости между ними было организовано изучение педагогического коллектива как профессиональной общности. Дано описание и приведены результаты исследования, проведенного на базе второй летней педагогической школы по воспитанию, в котором приняли участие педагоги школ города Перми.*

**Ключевые слова:** педагогический коллектив, профессиональная общность, субъект воспитательной системы, профессиональное взаимодействие, коллективный субъект, педагогическая общность, ценностно-смысловое взаимодействие.

Современное общество развивается на принципах нелинейности, многомерности, самоорганизации, взаимодействия его субъектов, что существенно изменяет процесс моделирования образовательных систем и создает тем самым благоприятные предпосылки для изучения деятельности педагогов внутри профессиональных сообществ. В контексте новой ситуации актуальной становится проблема изучения формирования педагогического коллектива, а также его влияния на саморазвитие и самосовершенствование каждого педагога.

Педагогический коллектив имеет двоякую структуру: с одной стороны, выступает как организация с наличием формальных связей и отношений; с другой стороны, проявляется как общность с наличием эмоционально-психологических связей и отношений. Посылком для возникновения общности является «добровольное эмоциональное присоединение субъектом себя к другому, другим» (И.Ю. Шустова). Именно в профессиональных сообществах происходит профессиональное взаимодействие, которое позволяет не только достигать целей организации, но и, в первую очередь, способствовать личному и профессиональному самосовершенствованию каждого субъекта взаимодействия. В процессе взаимодействия образуется единство, позволяющее любому его члену конструировать картину мира и собственного поведения, исходя из ценностей и смыслов коллективной среды, где источником развития внутреннего мира

человека является не он сам и не другие люди, а общность, которую он образует с другими людьми.

В контексте проводимого нами исследования рассматриваются проблемы развития педагогического коллектива как профессиональной общности. Как и любой другой, педагогический коллектив существует только в деятельности и общении. Результаты деятельности коллектива значимы для организации в целом и ее эффективного функционирования и в то же время способствуют становлению профессионализма и саморазвитию каждого педагога. Педагогический коллектив Л.И. Новикова рассматривает как «социальный организм, в котором люди объединены не только системой объектных взаимоотношений, но и возникающими на их основе прочными психологическими связями» [4, 86].

Изучение нами педагогического коллектива как профессиональной общности обусловлено, во-первых, системным подходом к изучению педагогических феноменов, представлением о педагогической системе как о целостном множестве взаимосвязанных элементов; во-вторых, восприятием педагогического коллектива как коллективного, совокупного субъекта, как саморазвивающегося целого, которое, как считают И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин, «в процессе своего индивидуального развития проходит последовательные этапы усложнения и дифференциации» и отличается наличием связи между частями и проявлением свойств,

позволяющих устанавливать данные связи [1, с. 177].

Экспериментальное исследование, связанное с изучением особенностей педагогического коллектива как профессиональной общности, было организовано в рамках второй летней педагогической школы по воспитанию. Участниками исследования стали 55 учителей, классных руководителей, заместителей директора по воспитательной работе из школ города Перми.

**Первый этап** исследования предполагал организацию работы по выявлению сущностных и параметральных характеристик основополагающих понятий: «коллектив», «сообщество», «общность». Анализ феноменологических аспектов обозначенных категорий позволил конкретизировать относящиеся к ним дефиниции и рассматривать «общность» в контексте нашего исследования как объединение отдельных входящих в него субъектов, отличающееся устойчивыми взаимосвязями, при которых они выступают как коллективный субъект. Профессиональной общности присущи такие параметры, как нравственная направленность, организационное и психологическое единство, подготовленность к той или иной деятельности (Л.И. Уманский); заинтересованность каждого в результате, чувство ответственности, разнообразие внутриколлективных и межличностных отношений (Л.И. Новикова); ценностно-ориентационное единство, коллективистическая конкордантность, референтность коллектива в глазах его членов (А.В. Петровский); общность интересов, близость взглядов и сходство представлений о целях и средствах деятельности (В.А. Ядов).

Данные взаимосвязи поддерживаются традициями, духовным единством, объединены системой эмоционально-психологических отношений, которые выстраиваются чаще всего произвольно. Их главным отличием выступает фактор идентификации с общностью, т. е. осознание каждым самостоятельным субъектом себя как части общности. Общность характеризуется еще одним важным свойством: особым качеством взаимоотношений – «соучастованием». Исследуя особенности становления общности, А.В. Петровский приходит к вы-

воду: «В процессе совместной деятельности устанавливается общая для всех точка отсчета: то, ради чего люди действуют, общаются, готовы к риску, самоотдаче, способны жертвовать временем, иногда подвергать себя возможным испытаниям и лишениям. Этим общим является цель коллективных усилий, ценности, стоящие за ней, задача «для всех» [5, с. 47]. При соучастовании ситуация, случающаяся с одним участником, становится для всех других членов коллектива мотивом их собственной деятельности, служит показателем групповой эмоциональной идентификации (А.В. Петровский, В.В. Шпалинский).

Черты профессиональной общности педагогический коллектив приобретает благодаря качественно организованному профессиональному взаимодействию. Профессиональное взаимодействие, согласно позиции Г.Е. Зборовского, характеризуется «разработкой и решением задачи через активность каждого участника; сохранением (поддерживанием) общей мотивации субъектов взаимодействия; распределением обязанностей и ответственности; поэтапным развертыванием процесса <...> координацией совместных усилий; оценкой результатов как самих отношений, так и эффективного, своевременного решения поставленных задач» [3, с. 101].

В ходе первого этапа эксперимента участниками летней педагогической школы описан феномен профессионального взаимодействия в педагогическом коллективе как основного фактора формирования профессиональной общности и определены его особенности:

- достижение качественного результата педагогической деятельности – процесс коллективный (в развитии ребенка участвуют все педагоги; их деятельность целенаправленна), педагогический коллектив в данном процессе выступает коллективным субъектом, где качество сплоченности определяет качество общего результата;

- коллективообразование обогащает участников деятельности как профессионально, так и лично, позволяя тем самым запустить механизмы самосовершенствования и саморазвития каждого педагога, влияет на повышение индивидуальной субъектности.

«Профессиональное взаимодействие педагогов» – это качественно определенный вид взаимодействия «учитель – учитель», «учитель – педагогический коллектив» с целью получения качественного результата педагогической деятельности посредством:

– *включения педагогов в сложную систему профессиональной совместной деятельности*, характеризующуюся а) единством целей, б) разделением процесса совместной деятельности между участниками, в) возникновением в процессе совместной деятельности межличностных отношений, г) рефлексией;

– *кооперации усилий и проявления профессионального коллектива как общности*, отличающейся а) осознанием членами коллектива себя как части целого, б) наличием совместно значимой деятельности, формирующей нормы, правила поведения, стиль взаимодействия, в) ценностным единством, г) наличием конструктивных коммуникаций между членами, д) заинтересованностью в общем результате;

– *организации и управления* данной совместной деятельностью, способствующих обеспечивать а) высокую степень доверия и уважения между членами профессионального коллектива, б) профессиональную открытость, в) участие каждого педагога в принятии решений, г) разделение ответственности за данные решения;

– *восприятия каждым педагогом личной значимости* данного взаимодействия для саморазвития и самосовершенствования, а именно: а) принятия себя как части коллективного субъекта, б) наличия возможностей для личного и профессионального развития, в) отсутствия личного и профессионального одиночества.

**Второй этап** исследования был направлен на диагностику уровня профессионального взаимодействия в педагогических коллективах школ города Перми как фактора развития профессиональной общности. Ориентацию каждого участника взаимодействия на отношения и ценности, на принятие ценностей друг друга и на формирование личных ценностей в проводимом нами исследовании мы определяем в качестве доминанты и считаем важным, чтобы взаи-

модействие в педагогическом коллективе не было формальным или ориентированным на решение отдельных задач, в рамках определенного функционала, а повышало самосознание участников взаимодействия. С этой точки зрения определяем характер динамики профессионального взаимодействия в педагогическом коллективе *от функционально-деятельностного к ценностно-смысловому*. Именно ценностно-смысловое взаимодействие педагогов мы выделяем в качестве того уровня зрелости педагогического коллектива, на котором происходит формирование ценностно-смыслового пространства профессиональной общности и самоопределение в ней каждого педагога.

Участники летней педагогической школы по воспитанию (представители 50 педагогических коллективов) дали оценку профессиональному взаимодействию внутри своих педагогических коллективов:

– *высокий уровень* (ценностно-смысловое взаимодействие) – 46 %;

– *средний уровень* (кооперационное взаимодействие) – 36 %;

– *низкий уровень* (функционально-деятельностное взаимодействие) – 18 %.

Положительным следует отметить тот факт, что в обследуемых школах Перми доминирует ценностно-смысловое взаимодействие (46 %), которое объединено духовными и социально значимыми ценностями и обеспечивает каждому члену общности возможности для личного и профессионального развития. Однако следует отметить, что более половины коллективов не достигают высокого уровня, а в каждом пятом педагогическом коллективе взаимодействие происходит лишь на низком уровне (функционально-деятельностное взаимодействие).

Далее в порядке убывания показателей десятибалльной системы определены критерии, характеризующие профессиональное взаимодействие в педагогическом коллективе школы: в коллективе существуют поддержка и доверие (7,84); педагоги обсуждают трудности и проблемы (7,66); педагоги обмениваются информацией по воспитанию (7,64); директор школы – лидер по воспитанию (7,58); в коллективе преобладают доверительные отношения (7,42); в коллективе

имеются лидеры, являющиеся носителями исходной концепции воспитания (7,26); воспитанию уделяется большое внимание на совещаниях (7,22); каждый педагог заинтересован в результатах (7,02); воспитание является приоритетным (6,98); педагоги проявляют инициативу для взаимодействия (6,44); в коллективе реализуется исходная концепция воспитания (6,32); педагоги понимают значимость совместной деятельности (5,36).

С учетом обозначенных критериев было зафиксировано следующее: в педагогических коллективах города Перми преобладает доверительная атмосфера, организованы педагогическое взаимодействие и взаимобмен, направленные на общение между участниками образовательного процесса, на обсуждение вопросов обучения и воспита-

ния; однако в них отсутствуют или слабо оформлены общие цели, направленные на достижение запланированного результата; сами педагоги проявляют недостаточно инициативы для организации совместной деятельности, не придают значения такой деятельности; взаимодействие и взаимообмен носят несистемный характер; действия и усилия педагогов разрозненные; взаимодействие внутри педагогического коллектива не направлено на задачу по становлению и развитию воспитательной системы школы.

**Третий этап** исследования – проектный, связанный с разработкой модели формирования педагогического коллектива как профессиональной общности. основополагающие позиции создаваемого конструкта представлены в табл. 1.

Таблица 1

Соотношение этапов, действий и ведущих позиций лидера

Этап формирования	Действия	Ведущая позиция лидера (группы лидеров)
Включенность педагогов в деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>– создание организационной структуры в коллективе</li> <li>– определение лидеров</li> <li>– выработка норм и правил совместной деятельности</li> <li>– сменность состава групп</li> <li>– распределение и делегирование ответственности</li> <li>– координация действий</li> <li>– обсуждение и фиксация результата</li> </ul>	Организация деятельности, целеполагание и постановка задач, мотивирование и стимулирование, руководство, контроль
Формирование ценностно-смыслового пространства	<ul style="list-style-type: none"> <li>– выработка общей цели, фиксация через конечный результат</li> <li>– формирование межличностных отношений</li> <li>– формирование ценностей и норм</li> <li>– консолидация как интеграция мнений, позиций, установок; как принятие культуры организации</li> <li>– коллегиальная ответственность</li> <li>– проектирование деятельности</li> <li>– самоорганизация и саморегуляция</li> <li>– становление традиций</li> </ul>	Сопровождение, координация, консультирование, лидерство
Самоопределение каждого педагога	<ul style="list-style-type: none"> <li>– выработка индивидуальной цели (профессиональной, личностной)</li> <li>– саморазвитие и самосовершенствование</li> <li>– позиционирование себя как члена профессиональной общности</li> <li>– профессиональная и личностная самореализация</li> </ul>	Координация, соучастие

Анализ результатов проведенного исследования позволил констатировать, что профессиональное взаимодействие педагогов в процессе создания воспитательной системы школы может являться интегральным показателем становления и развития

педагогического коллектива как общности при выполнении ряда требований и условий.

**Требование 1. Наличие цели взаимодействия.**

Ранее мы зафиксировали, что взаимодействие внутри педагогических коллек-



вов непостоянное (контакты и совместные действия случайные или кратковременные) и нейтральное (каждый участник взаимодействия не находит в нем ценности для своей деятельности, практической значимости, личного профессионального интереса либо недооценивает его значение). На наш взгляд, это происходит по причине отсутствия цели взаимодействия, именно цели, исходящей от концепции воспитания, реализуемой в конкретной организации. Под исходной концепцией, вслед за последователями научной школы Л.И. Новиковой, мы понимаем «совокупность основных педагогических идей, положенных в основу системы, и целей, во имя которых она создается» [4, с. 14]. Именно цель взаимодействия определяет заданный конечный результат, а исходя из цели, понимаемой и разделяемой всеми членами педагогического коллектива, формулируются задачи для ее достижения и, следовательно, получения заданного конечного результата. Наличие цели как заданного конечного результата наполняет содержанием деятельность педагогического коллектива, обогащает смыслами педагогическое взаимодействие, делает процесс осознанным и значимым для каждого члена педагогического коллектива.

Условия выполнения данного требования: наличие в педагогическом коллективе идеи создания воспитательной системы школы; единство целей и задач при организации деятельности; отбор содержания, технологий, форм в соответствии с идеей создания воспитательной системы школы; согласованность действий по реализации идеи создания воспитательной системы между членами педагогического коллектива.

*Требование 2. Частота профессионального взаимодействия педагогов, включенность каждого педагога.*

С одной стороны, в повседневной школьной практике каждый учитель самостоятельно решает те или иные задачи. Чаще классный руководитель один решает проблемы классного коллектива, общается с родителями и лишь изредка обменивается с коллегами информацией, обычно по вопросам учебной успеваемости. Даже воспитательную программу конкретного класса классный руководитель составляет и реали-

зует самостоятельно. С другой стороны, педагоги под воздействием понимают личностное общение, которое не позволяет в полной мере решать профессиональные задачи. Подмена профессионального взаимодействия личностным (более мотивированным, устойчивым, неформальным и т. д.) не позволяет решать задачи командной работы, нацеленной на постановку и реализацию общих профессиональных целей, разработку и претворение в жизнедеятельность образовательной организации концепции, определяющей контуры воспитательной системы.

На наш взгляд, это происходит оттого, что у педагогов отсутствует понимание коллективной деятельности, слаба коммуникативная способность при решении профессиональных задач, существует боязнь конкуренции. Необходимо планировать совместную работу внутри педагогического коллектива, включать в эту деятельность педагогов, прививать педагогам навыки общения, в том числе делового. Но только включения педагогов в различные формы совместной деятельности недостаточно. Необходимо в коллективе создавать ситуации, для решения которых необходимы консолидация усилий и совместная деятельность. Таким образом, частота педагогического взаимодействия способствует возникновению в коллективе устойчивых связей, при которых педагогический коллектив способен проявлять себя как коллективный субъект воспитательной системы школы.

Условия для выполнения данного требования: наличие в педагогическом коллективе норм и правил, закрепляющих совместную деятельность; планирование и организация совместной деятельности, ее периодичность; формирование отдельных команд, коллективов и общешкольного коллектива как интегративного образования; активное включение педагогов в совместную деятельность; формирование у педагогов потребности в профессиональном взаимодействии.

*Требование 3. Управление процессом профессионального взаимодействия педагогов. Роль лидера.*

Для сохранения сбалансированности и устойчивости педагогической системы

необходимо постоянное целенаправленное управленческое воздействие. В настоящее время качественное управленческое воздействие на педагогическую систему актуально как никогда, так как в результате многозадачности, стоящей перед педагогическими коллективами, возникает ощущение неопределенности и отсутствия стратегических ориентиров. Особенность профессионального взаимодействия внутри педагогического коллектива заключается в том, что оно осуществляется не по установкам извне, а преимущественно через лидеров, которые являются носителями идей, замыслов, новаций. «На разных этапах взаимодействия позиции субъектов могут меняться, но наличие субъекта-инициатора, организатора – обязательно» [7, с. 58]. И очень важно, чтобы в роли инициатора и организатора педагогического взаимодействия выступал директор школы.

Особенность современного директора – быть эффективным менеджером, т. е. заниматься решением вопросов обеспеченности ресурсов, уделяя при этом недостаточное внимание образовательному процессу; перекладывать ответственность на заместителей, которые, исходя из своего функционала, решают лишь определенные узкие задачи, не обеспечивая основные функции проектирования воспитательного процесса и определения стратегии развития учреждения. На наш взгляд, необходимо повышать в директоре педагогические компетенции, а именно компетенции педагогического лидера. Только в совершенстве изучив педагогическую систему, имея знания о каждом элементе системы, оценивая текущее состояние и прогнозируя свойства системы в ближайшей перспективе, директор способен организовать педагогическое взаимодействие и управлять им. В таком случае профессиональное взаимодействие педагогов становится управляемым процессом, а взаимные действия – ориентированными на достижение поставленной цели.

Условия для выполнения данного требования: наличие организационно-управленческой структуры; создание системы информационной и организационной взаимосвязанности; обеспечение управления коллективом; активная педагогическая позиция директора.

*Требование 4. Взаимодействие с внешней средой, соблюдение открытости.*

Гуманистическая воспитательная система – открытая система, способная к обновлению. «Существование зоны хаоса является необходимым условием существования воспитательной системы», – считает А.М. Сидоркин [6]. Открытость системы проявляется по отношению к среде, ее окружающей. Реакцией открытой системы на изменения во внешней среде становятся изменения в самой системе, а так как воспитательная система отличается самостоятельностью в выборе своих действий, то сама определяет характер и меру данных изменений.

Наблюдения за педагогическими коллективами разных школ позволяют фиксировать, что активное взаимодействие со средой, окружающей школу, происходит на первоначальном этапе становления воспитательной системы или обновления системы под новую идею и цель. Именно за счет активного взаимодействия со средой коллектив использует внешние ресурсы, получает импульсы для развития; благодаря внешней среде происходит выстраивание внутренних процессов, структурирование и упорядочение самой системы. Однако на этапе стабильного функционирования воспитательной системы, когда процессы внутри педагогического коллектива, запущенные ранее, идут отлаженно, возникает ошибочное ощущение самодостаточности системы и активность взаимодействия с внешней средой снижается. В подобной ситуации оказываются педагогические коллективы, имеющие стабильный кадровый состав, а также добившиеся ранее высоких образовательных результатов и реализовавшие исходную концепцию. Система лишь какое-то время может существовать только за счет внутренних ресурсов, далее неизбежна ее стагнация, так как «необходимым условием устойчивости органических систем является постоянное обновление их элементов» [1].

Разделяя и дополняя позицию И.В. Вачкова, мы считаем, что с целью обеспечения целостности, устойчивости, высокой сопряженности всех компонентов воспитательной

системы необходимо сделать педагогическое взаимодействие открытым, поддерживать педагогический обмен, общение педагогов за рамками педагогического коллектива, расширять круг партнеров, вступать в ассоциации и инициировать новые проекты, создавая возможность построения межгрупповых субъект-субъектных отношений, установления связей с другими полисубъектами и общностями [2].

Условия для выполнения данного требования: взаимодействие с организациями, объединениями, социальными партнерами; расширение круга партнеров, разделяющих принципы организации и способствующих реализации исходной концепции; освоение внешней среды в воспитательных целях.

Таким образом, формирование педагогического коллектива как профессиональной общности – актуальная исследовательская задача. Понимание того, что профессиональное взаимодействие педагогов в процессе создания воспитательной системы школы может выступить интегральным показателем становления и развития педагогического коллектива как общности, задает контекст анализа профессиональной общности и ее влияния на саморазвитие и самосовершенствование каждого педагога. Как следствие, обращает на себя внимание динамика взаимодействия в педагогическом коллективе: от функционально-деятельностного взаимодействия к ценностно-смысловому.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 301 с.
2. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – № 2. – С. 36–50.
3. Зборовский Г.Е. Общностный подход как методология социологического исследования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2016. – № 1(4) – С.71–79.
4. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. – М.: Педагогика, 1978. – 142 с.
5. Петровский А.В. Социальная психология «без всякой политики» [Электронный ресурс] // Психология и время. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-psihologiya-bez-vsyakoy-politiki/viewer> (дата обращения: 13.11.2020).
6. Сидоркин А.М. Развитие воспитательной системы школы как закономерный процесс: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1991. – 183 с.
7. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 264 с.

## Раздел III

# ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ВОСПИТАНИЮ И ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИХ РОДИТЕЛЯМИ

УДК 376:004

**М.В. Алексеева**

### ***Использование цифровой лаборатории «Наураша» в работе с детьми с ОВЗ***

*Описываются особенности использования цифровой лаборатории «Наураша» в работе с детьми с ОВЗ. Автор называет этапы работы, показывает значение и возможности использования данной лаборатории в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ. Описываются возможности организации новой среды, которая во многом определяет изменение образовательного пространства.*

**Ключевые слова:** *исследовательская деятельность, познавательная активность, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), цифровые технологии, цифровая лаборатория «Наураша».*

*Если сегодня мы будем учить так, как учили  
вчера, мы украдем у наших детей завтра.*

*Джон Дьюи*

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) отмечается необходимость формирования у детей познавательной активности и исследовательских навыков [6]. Эта задача еще большую актуальность приобретает в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Нынешняя система образования уходит от обучения детей путем прямой передачи знаний, но развивает в них стремление к поиску новой информации всевозможными методами [4; 6; 7]. Педагог дошкольной образовательной организации (ДОО) пробуждает в ребенке интерес к нахождению ответов на возникающие вопросы, одобряет любознательность, создает условия для познания окружающего мира. Важным в процессе решения данных задач является создание условий, специальной среды, чтобы процесс ознакомления ребенка с окружающим миром протекал успешно.

Огромное значение в работе с детьми по ознакомлению с окружающим миром имеет грамотная организация их исследовательской деятельности. Значение, особенности организации исследовательской деятельности детей с целью их успешного ознакомления с окружающим миром изуча-

лись психологами и педагогами. Теоретические основы детской исследовательской деятельности отражены в работах Н.Н. Поддьякова, А.Н. Поддьякова, О.В. Дыбиной, И.Э. Куликовской, Н.Н. Совгир, А.И. Савенкова, О.В. Афанасьевой [3]. Исследователями доказано, что детское экспериментирование способствует формированию представлений о различных сторонах изучаемого объекта, его взаимосвязях с другими объектами (Ж. Пиаже), подчеркивается активный, целенаправленный характер данной деятельности (Н.Н. Поддьяков), описываются особенности исследовательской активности детей и определяется ее значение для психического развития (А.И. Савенков) [3]. Одним из условий формирования умений исследовательского поиска и интереса у детей является правильно организованная предметно-развивающая среда. Этот вопрос особенно актуальным становится в отношении детей с ОВЗ [3].

В процессе реализации образовательной программы дошкольного образования педагогу необходимо учитывать пункты ФГОС ДО, где указано, что педагог обязан принимать индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяю-

щие особые условия получения им образования, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе детей с ОВЗ, обеспечивать равные возможности для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, национальности, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей [6]. Предметно-развивающая среда и организация работы в ней должна учитывать возможности и особенности ребенка, способствовать его развитию. Она включает в себя разнообразие предметов и объектов социальной действительности, где каждый предмет и каждый объект в свою очередь несут знания об окружающем мире, становятся средством передачи социального опыта [4; 5; 7].

Цифровые технологии являются важным элементом развивающей среды и эффективным средством для решения задач коррекционно-развивающего обучения [1; 2]. В настоящее время в образовательных организациях используются компьютерные технологии, специальные компьютерные устройства, создается специальная среда. Так, например, педагог имеет возможность активно использовать ресурсы планшетов, Smart-доски, различных компьютерных приставок, предлагать детям различные игры, в процессе которых ребенок знакомится с явлениями, предметами окружающего мира, учится выстраивать связи, познает причины того или иного явления.

Сегодня в образование вошли такие особые комплексы, которые могут повысить эффективность работы по ознакомлению детей, в том числе детей с ОВЗ, с окружающим миром, – цифровые лаборатории. Оборудование лабораторий представляет собой комплекты, которые могут быть использованы для организации и проведения экспериментов и исследовательской работы. Их основная цель – способствовать появлению и поддержанию у детей интереса, желания узнать как можно больше о предметах и явлениях окружающего мира, разобратся в уже знакомых, даже привычных явлениях, чтобы понять их суть, значение, определить особенности, оценить значение для людей. Использование цифровых лабо-

раторий в работе с детьми дает возможность в игровой форме формировать у детей представления не только о самих явлениях, но и о тех изменениях, которые происходят в окружающем нас мире. Организация педагогом работы детей в лабораториях способствует формированию, уточнению представлений детей о физических свойствах веществ, знакомству с такими феноменами, как свет, давление, сила, температура, звук, магнитное поле, пульс, кислотность, уточнению представлений детей о значении воды и воздуха для человека и всего живого на Земле. Работа в таких лабораториях способствует также формированию опыта самостоятельной исследовательской деятельности, развитию творческих способностей, а также таких качеств, как самостоятельность, целеустремленность.

Изучив все преимущества цифровых лабораторий (Relab Kids, Наураша, EasySense Vu, PROLog) и возможности каждой, специалисты нашей образовательной организации – МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161» пришли к выводу, что использование цифровой лаборатории «Наураша» позволит детям дошкольного возраста с ОВЗ в игровой форме познать азы окружающего мира. «Наураша в стране Наурандии» – это детская цифровая лаборатория для дошкольников, позволяющая работать одновременно со всеми основными каналами восприятия ребенка: аудиальным, визуальным и кинестетическим. Одна из главных целей данной лаборатории – пробудить в ребенке интерес к исследованию окружающего мира и стремление к новым знаниям. Данная лаборатория была выбрана нашим коллективом для работы с детьми с ОВЗ.

Коллективом нашей ДОО был разработан проект «Применение цифровой лаборатории «Наураша» в детском саду». В проекте приняли участие педагоги (воспитатели) и дети старшего дошкольного возраста с ОВЗ, а именно задержкой психического развития). Реализация данного проекта – работа по подготовке к использованию и непосредственно по использованию данной лаборатории в нашей ДОО – проводилась поэтапно. На первом этапе осуществлялась подготовка к использованию данной

лаборатории. Нами был проведен анализ результатов мониторинга познавательного развития у детей старшего дошкольного возраста за три года, проделана работа по оценке развивающей предметно-пространственной среды. Следующим шагом в реализации первого этапа стал анализ методической литературы по организации экспериментально-исследовательской деятельности в детском саду с детьми с ОВЗ, опыта педагогов по применению цифровой лаборатории «Наураша» в образовательной деятельности, а также кадровой базы детского сада. С учетом полученных результатов были определены цели, задачи, выбран инструментарий, спланированы мероприятия, продуманы особенности использования данной лаборатории в рамках нашей образовательной организации. Второй этап нашей деятельности был направлен на создание и опробование первого варианта мобильного образовательного центра «Цифровая лаборатория «Наураша» по следующим направлениям: познавательное развитие детей, социально-коммуникативное развитие детей, речевое развитие детей; решение проблем взаимодействия и сотрудничества детей и взрослых. Использование данного комплекта предполагает работу с восьмью малыми комплектами (лотками), каждый из которых посвящен отдельной теме: температура, магнитное поле, свет, электричество, звук, вкус (кислотность), сила, пульс. Используются также датчики в виде ярких божьих коровок, которые подключаются к компьютеру через USB-порт. Главным героем сюжета – мальчик Наураша – маленький гений, исследователь и конструктор, ровесник игроков, увлеченный желанием познавать мир. Наураша знакомит игроков с удивительной страной Наурандией – цифровой лабораторией, где с помощью датчика «божья коровка» дети проводят исследования множества природных явлений и имеют возможность «почувствовать» то, что нельзя увидеть глазами (магнитное поле и т. д.) [5].

Для поддержания интереса детей к опытам нами использовались разнообразные формы и методы организации образовательной деятельности: познавательная беседа, эксперимент, игра и др. Важным моментом в работе мы считаем соблюдение

четкой структуры занятий. Каждое занятие было представлено пятью этапами: постановка проблемы, актуализация занятий, выдвижение гипотез-предложений, проверка решения, введение в систему знаний. Проводя свои «опыты» под руководством педагога, дети убеждались, что мир не всегда является комфортным. Он бывает слишком горячим или холодным, очень громким или незаметно тихим. Определив особенности того или иного объекта, явления окружающего мира, ребенок вместе с педагогом выбирали доступные способы влияния на окружающий мир (как повлиять на окружающий мир, чтобы сделать его комфортнее), обосновывали и демонстрировали эти способы. Дети использовали легио-конструкторы, с помощью которых строили корабли, станции. Они фантазировали, воображали страну Наурандию, размышляли о том, как она выглядит, рисовали окружающий мир, составляли рассказы о нем. Затем дети переходили в саму лабораторию и выполняли различные виды работ. Они знакомились сначала с тем, что окружает нас в повседневной жизни: светом, звуком, затем переходили к более сложным явлениям – изучали кислотность, магнитное поле и т. д. Важно, что в процессе данной работы ребенок с ОВЗ получает бесценный опыт, учится ставить перед собой цель и достигать ее, совершать при этом ошибки, замечать и анализировать их, находить правильное решение, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

Заключительный этап предусматривал подведение итогов работы, внесение изменений в содержание проекта, разработку рекомендаций, а также диссеминацию опыта по применению цифровой лаборатории «Наураша» в детском саду.

В настоящее время коллектив МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161» проводит работу по созданию с помощью цифровой лаборатории «Наураша» в дошкольном учреждении мобильного образовательного центра, на базе которого будет организована в интересной, познавательной форме, с использованием новейших интерактивных технологий экспериментаторская и исследовательская деятельность детей.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М. : Академия, 2010.
2. Васильева И.А. Психологические аспекты применения информационных технологий // Вопросы психологии. – 2002. – № 3.
3. Ермолаева М.В. Психологические рекомендации и методы развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. – М. : Изд-во Ин-та практ. психологии, 1998.
4. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 21 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – М. : Сфера, 2013. – 192 с.
5. Программа дополнительного образования и учебно-методический комплекс для обучения дошкольников с использованием ИКТ-технологий для детей старшего дошкольного возраста «Пермячок.ru. Обучение с увлечением». – Пермь, 2013.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Письма и приказы Минобрнауки. – М. : Сфера, 2014. – 96 с.
7. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» в рамках национального проекта «Образование» : постановление Правительства РФ от 31 октября 2018 г.

УДК 376.1-056.2

**М.В. Алексеева, Е.В. Бездомникова, Н.В. Кулюшина, С.Ю. Маркова, О.П. Хабарова**

**Создание специальных условий инклюзивного обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации**

*Описываются специальные условия инклюзивного обучения ребенка с ОВЗ в ДОО, необходимые для организации детей с ОВЗ: обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.*

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, условия, специальные, процесс, принципы, специалисты, новая среда.

В результате воздействия многих неблагоприятных факторов за последние два десятилетия резко возросло число детей с различными формами нарушений психического развития и соматического здоровья. Создание специальных условий для получения образования детьми с учетом их психофизических особенностей следует рассматривать в качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Одна из приоритетных целей социальной политики России – модернизация образования в контексте обеспечения его доступности и качества для всех категорий граждан. В связи с этим значительно вырос заказ общества на инклюзивное образование [1].

В законе «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование понимается как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3].

В нашей дошкольной образовательной организации (ДОО) с сентября 2015 г. реализуется модель инклюзивного образования. Это связано с тем, что весной 2015 г. четверем детям, посещающим группу общеразвивающей направленности, была рекомендована адаптированная образовательная программа для детей с задержкой психического развития (ЗПР). Соответственно, в детском саду была организована группа комбинированной направленности, или инклюзивная группа. Группа комбинированной направленности – группа, в которой осу-

ществляется совместное образование здоровых детей и детей с ОВЗ. Дошкольники с ОВЗ обучаются в соответствии с образовательной программой дошкольного образования, адаптированной для них с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию. Основная цель ДОО в процессе становления инклюзивной практики – обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными образовательными потребностями.

Таким образом, нашей задачей было организовать обучение этих детей в группе комбинированной направленности (инклюзивной), учитывая особенности развития и особые образовательные потребности каждого ребенка.

Организационная модель инклюзивного дошкольного образовательного учреждения должна учитывать разнообразные условия, зависящие от комплектации детского сада, поэтому должна быть гибкой, вариативной. Условия инклюзивного обучения включают следующие группы: организационные, содержательные (программно-методические), кадровые, материально-технические, финансовые условия, а также работу с семьей [2].

Охарактеризуем некоторые из созданных в нашей образовательной организации (ОО) условия.

Административной командой разработаны локальные нормативные акты, фиксирующие особенности образовательной деятельности ДОО в отношении детей с ОВЗ и обеспечивающие особую организацию деятельности:



– положение об организации инклюзивного образования в ОО;

– положение об организации психолого-педагогической помощи воспитанникам с ОВЗ в ОО;

– положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме ОО;

– договор с родителями.

В соответствии с обозначенными организационными условиями особое внимание педагогического коллектива направлено на организацию сопровождения детей с ОВЗ. Традиционно психолого-медико-педагогическое сопровождение детей включает ряд направлений: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное и другие – в соответствии с выявленными особыми образовательными потребностями воспитанников. Для этого в ДОО была организована работа узких специалистов: учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога. Консилиумом ДОО на основе заключения психолого-медико-педагогической комиссии и результатов диагностики специалистов детского сада разработаны индивидуальные образовательные маршруты и адаптированная образовательная программа, проведены встречи с родителями учеников.

Охарактеризуем специфику деятельности узких специалистов как важное специальное условие дошкольного образования детей с ЗПР. Коррекционная работа проводится педагогом-дефектологом в соответствии с учебным планом. Коррекционная работа учителя-дефектолога направлена на восполнение пробелов в освоении адаптированной образовательной программы по разделам «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи», «Развитие элементарных математических представлений». Традиционными задачами работы учителя-дефектолога являются преодоление недостатков сенсорного развития и мышления ребенка с ЗПР. Учитель-дефектолог реализует содержание коррекционно-развивающей работы в индивидуальной и подгрупповой формах [2].

В содержание деятельности учителя-логопеда входят всестороннее изучение речевой деятельности детей, проведение ин-

дивидуальных и групповых занятий с детьми, которые имеют ЗПР, оказание методической помощи воспитателям. Организация логопедической работы предусматривает соблюдение следующих необходимых условий:

– взаимосвязи коррекции речи дошкольников с развитием познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления);

– проведения логопедических занятий с учетом вторичных нарушений в развитии речевой системы (коррекция фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон речевого и языкового развития, развитие связной речи дошкольников с ЗПР, профилактика нарушений письменной речи);

– максимального использования при коррекции дефектов речи у дошкольников с ЗПР различных анализаторов (слухового, зрительного, речедвигательного, кинестетического), учета особенностей межанализаторных связей, свойственных этим детям, а также их психомоторики (артикуляционной, ручной, общей моторики).

В задачи коррекционно-логопедического обучения дошкольников с ЗПР входят развитие и совершенствование общей, ручной и артикуляционной моторики, развитие слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, ритма, навыков связной речи, формирование произносительных умений и навыков, совершенствование лексических и грамматических средств языка, обогащение коммуникативного опыта.

Тесная взаимосвязь в деятельности учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога и воспитателей возможна при условии совместного планирования работы: выбора темы и разработки занятий, определения последовательности реализуемых задач. В результате совместного обсуждения составляются планы фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий.

Одной из форм работы педагогов с дошкольниками с ЗПР является коррекционный час. В рамках данной организационной формы воспитатель по заданию учителя-дефектолога и учителя-логопеда работает с ребенком. Основные задачи коррекционно-развивающей работы отражены в журнале взаимодействия воспитателя и узких специалистов. Важно, чтобы учитель-ло-

гопед, педагог-дефектолог, воспитатель – каждый на своем занятии – решали коррекционно-образовательные задачи. Только в этом случае коррекция нарушений развития у дошкольников с ЗПР будет осуществляться системно.

Крайне важным условием дошкольного образования детей с ОВЗ является организация коррекционно-развивающей образовательной и предметно-пространственной среды.

Образовательная среда – это комплекс условий, которые обеспечивают развитие детей в дошкольном учреждении, где реализуется инклюзивное образование. Образовательная среда в дошкольном учреждении состоит из следующих компонентов. Ядро модели – развивающая предметно-пространственная среда, обеспечивающая развитие детей по пяти образовательным областям. В нее включены также игры, пособия, игрушки, оборудование всех помещений, отвечающих требованиям нозологии детей с ОВЗ и детей с инвалидностью [2].

Образовательная среда инклюзивной группы организует *взаимодействие участников педагогического процесса*, которое понимается как согласованная деятельность педагога, воспитанников и родителей по достижению совместных задач и результатов. Эффективное взаимодействие предполагает четкое описание действий и компетентности участников образовательного процесса. Ниже представлены требования к действиям, компетенциям и результатам включения в образовательную деятельность разных субъектов инклюзивного образовательного процесса.

#### *Родители детей с ОВЗ:*

– понимают как перспективу развития их ребенка, так и актуальные задачи, стоящие перед ними в процессе включения ребенка в образовательную среду, а также свою ответственность;

– полноценно участвуют в процессе обучения и развития своих детей;

– проинформированы о режиме пребывания ребенка в образовательном учреждении и поддерживают его;

– включены в систему психолого-педагогического сопровождения ребенка.

*Родители всех детей*, посещающих инклюзивные группы и группы компенсирующей направленности, занимают активную позицию сотрудничества и поддержки по отношению к семье «особого ребенка», педагогу, специалистам психолого-педагогического сопровождения.

#### *Педагоги:*

– принимают политику администрации образовательного учреждения по инклюзивному образованию;

– реализуют инклюзивную практику, используя как уже имеющиеся профессиональные опыт и знания, так и инновационные подходы к обучению, принимают участие в разработке и реализации индивидуальных образовательных планов (индивидуальных планов или программ развития в дошкольных образовательных учреждениях);

– эффективно взаимодействуют с родителями, координатором по инклюзии, специалистами психолого-педагогического сопровождения;

– имеют положительную мотивацию в осуществлении своей профессиональной деятельности;

– имеют информацию о возможных ресурсах как внутри образовательного учреждения, так и вне его (в ресурсном центре по развитию инклюзивного образования, методическом центре, общественных организациях) и активно их используют в профессиональной деятельности.

Неотъемлемой частью образовательной среды нашей дошкольной образовательной организации является *содержание деятельности дошкольного образования*, которое включает:

– непосредственные образовательные, коррекционно-развивающие занятия с детьми в рамках адаптированной образовательной программы,

– краткосрочные образовательные практики, разработанные также в соответствии с особыми образовательными потребностями детей с ОВЗ,

– дополнительные адаптированные образовательные программы на выбор родителей,

– мероприятия и проекты, осуществляемые в рамках сетевого взаимодействия (например, со школой для детей с ОВЗ),

– совместную деятельность, праздники, различные формы работы с родителями, которые мы условно обозначаем как «новые формы». Современные требования образования, в том числе и инклюзивного, мотивируют на обновление традиционных форм взаимодействия.

Все компоненты образовательной среды дошкольного учреждения взаимосвязаны, взаимообусловлены. Они обеспечивают полноценное развитие и образование всех детей, в том числе детей с ОВЗ и детей с инвалидностью, уверенность в себе у всех

детей, условия для полноценного общения детей со сверстниками, воспитание отзывчивости и понимания у детей без патологии, адаптацию и интеграцию в обществе всех детей, в том числе детей с ОВЗ и инвалидностью, понимание обществом проблем инвалидности.

Миссией деятельности нашей дошкольной образовательной организации по созданию и реализации специальных условий образования детей с ОВЗ является принятие ценностей инклюзивного образования всеми участниками образовательного процесса, которое может быть выражено словами: «Мы разные, но мы равные!».

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Инклюзивная практика в дошкольном образовании / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М., 2011. – 144 с.
2. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях : методические рекомендации / отв. ред. С.В. Алехина; Моск. гос. психол.-пед. ун-т. – М., 2012. – 92 с.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: [pravo.gov.ru](http://pravo.gov.ru) (без даты обращения).

УДК 376.1-056.2

**О.А. Гудошникова, А.А. Казанцева, М.В. Федосеева**  
**Влияние развивающей предметно-пространственной среды центра игровой поддержки ребенка на социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья**

*Представлена развивающая предметно-пространственная среда центра игровой поддержки ребенка. Описаны многофункциональные пособия, развивающие коммуникативные, кинестетические способности, эмоционально-волевую сферу, моторный праксис, которые способствуют успешной социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.*

**Ключевые слова:** центр игровой поддержки ребенка, дети с ограниченными возможностями здоровья, развивающая предметно-пространственная среда, социальная адаптация, кинестетическая стена, «Пальчиковый стадион».

Тенденции современного образования таковы, что проблема социальной адаптации детей и подростков к требованиям социума встает особенно остро. В XXI в. в вопросах воспитания произошло существенное изменение социального заказа. Стали требоваться люди, не только обладающие определенным запасом знаний и умений, но и интеллектуальные, культурные, способные адаптироваться и правильно организовывать общение с окружающими людьми. Социальное воспитание стало одной из приоритетных целей работы образовательной системы. Отмечается особое значение начала развития поведенческих, моральных норм на уровне дошкольного образования. Особенно актуализируется эта проблема для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Для решения современных проблем во всех субъектах Российской Федерации, в том числе Пермском крае, создаются инновационные организационные формы дошкольного образования, такие как группы кратковременного пребывания, лекотеки, службы ранней помощи и центры игровой поддержки ребенка. Нормативным основанием для создания таких служб являются федеральные и локальные документы:

1. Конвенция о правах ребенка (принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 г. Вступила в силу 2 сентября 1990 г.).

2. Закон от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации».

3. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

4. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных организаций (постановление от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13»).

5. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 г.

6. Устав МАДОУ.

7. Лицензия на право ведения образовательной деятельности.

Для успешной реализации требований законодательства и социального заказа населения Пермского муниципального района муниципальным автономным дошкольным образовательным учреждением «Кондратовский детский сад «Ладошки» разработана и реализуется инновационная модель дошкольного образования «Центр игровой поддержки ребенка (ЦИПР).

Цель организации данной модели дошкольного образования – обеспечение доступности дошкольного образования и создание дополнительных мест для различных категорий детей раннего и дошкольного возраста, имеющих ограниченные возможности здоровья. ЦИПР путем всестороннего развития детей раннего возраста, особенно детей с ОВЗ, на основе использования в практике воспитания современных игровых технологий способствует их социальной адаптации ко времени поступления в дошкольное образовательное учреждение.

Известно, что ключевой позицией обновления дошкольного специального образования является создание условий для системного развития возможностей ребенка с ОВЗ в целях обогащения его социального опыта. Ребенок с ОВЗ затрудняется использовать традиционную «взрослую» культуру как источник развития высших психических функций, специфических человеческих способностей и способов деятельности. По отношению к ребенку с ОВЗ перестают действовать традиционные для каждого возрастного этапа способы решения воспитательно-образовательных задач. Из-за такого «выпадения» ребенка с ОВЗ из традиционного образовательного пространства нарушаются условия для его «врастания в культуру», не реализуется его право на наследование социального и культурного опыта человечества. Возникает объективная потребность в «обходных путях», других способах педагогического воздействия, т. е. ином, специально организованном образовательном пространстве [4].

Первоначальным этапом воспитания и обучения детей с ОВЗ, по нашему мнению, может стать социальная адаптация как процесс эффективного взаимодействия личности с социальной средой. Необходимо отметить, что социальная адаптация представляет собой начальную стадию социализации личности, совпадающую с периодом детства. На этой стадии происходит вхождение ребенка в мир людей: овладение элементарными нормами и правилами поведения, социальными ролями, усвоение простых форм деятельности.

С целью выявления уровня социальной адаптации мы провели входную диагностику, включающую изучение содержания «Адаптационного листа», проективных методик развития личности («Несуществующее животное», «Кактус»), методики для изучения самооценки «Лесенка», методики изучения межличностных отношений в детском саду «Секрет» [3].

В результате анализа полученных данных мы выявили, что дети с ОВЗ находятся на низком уровне социальной адаптации: им свойственны сниженная потребность в общении, несформированность коммуникативных навыков (не умеют ориентироваться

в условиях внешней ситуации, планировать содержание акта общения, подбирать вербальные и невербальные средства, адекватные ситуации, и партнера по общению, реализовывать задуманное в процессе общения, оценивать результативность общения). Речь детей носит ситуативный характер, не всегда адекватно используются слова в контексте ситуации. Активный словарный запас ниже нормы. У некоторых детей с ОВЗ отмечается нарушение звукопроизношения. Связная речь – в стадии формирования. Потребность в общении снижена. Также присутствует недоразвитие мелкой моторики, наблюдается недостаточная координация кистей рук. Большая часть детей безразлично относится к эмоциональным состояниям сверстников и критике в свой адрес, процесс общения имеет эпизодический характер и наблюдается в единичных случаях. Дети при выполнении диагностических заданий крайне редко обращались за помощью к взрослому. В целом констатировались факты неэффективного взаимодействия с окружающей социальной средой.

Организация жизнедеятельности детей с отклонениями в развитии, включение их в образовательный процесс во многом зависят от того, насколько целесообразно создана предметная среда, так как она является социокультурным фактором общего развития и фактором коррекционно-компенсаторного преодоления недостаточности психофизического развития детей.

С точки зрения Л.С. Выготского, дефект находится не на стороне ребенка, а на стороне социальных условий, которые не позволяют ему преодолеть препятствия и использовать те ресурсы, которые у него имеются для реализации возможностей.

Изменение, улучшение и обогащение развивающей предметно-пространственной среды (РППС) является одним из эффективных условий социальной адаптации и реализации образовательного процесса ребенка с ОВЗ [2].

Развивающая среда нашего ЦИПР разделена на несколько функциональных зон, одна из которых – это кинестетическая стена. Кинестетика – восприятие мира через рецепторы, расположенные на теле человека.

Первичный механизм, которым пользуется ребенок сразу после рождения, чувственное восприятие, что свойственно детям дошкольного возраста [1]. Все пособия, расположенные на кинестетической стене, разной текстуры, сделаны из разного материала, что позволяет ребенку исследовать окружающий мир через прикосновение, посредством тактильно-двигательного восприятия.

Кинестетическая стена удобна тем, что пособия можно расположить доступным для ребенка образом, изменив высоту их расположения (выше, ниже), заменив одно пособие другим. На стене изделия из коврового материала держатся без каких-либо креплений, что позволяет трансформировать среду под потребности ребенка с имеющимися нарушениями крупной и мелкой моторики. Стена имеет грубый травянистообразный ворс, что даже при простом поглаживании стимулирует развитие осязательных ощущений. Сочный зеленый цвет успокаивает и вызывает ассоциацию теплого летнего спокойного и счастливого настроения, что благоприятно влияет на эмоциональное состояние ребенка, создает своеобразный «вау»-эффект, положительный настрой на работу, снимает раздражение, устраняет негативные эмоции. Взаимодействие детей и взрослых в процессе работы на кинестетической стене способствует формированию потребности к общению со сверстниками, интереса к деятельности сверстника, развитию внимания к эмоциональным состояниям сверстников, более частому обращению за помощью к взрослому. Мы обнаружили факты того, что дети в процессе выполнения игровых заданий на кинестетической стене охотнее шли на контакт со взрослыми и легче принимали от них помощь, особенно если общение с ними имело положительную эмоциональную окраску, когда создавалась ситуация успеха и доверия. Детям с ОВЗ необходимо было слышать от взрослого краткие вербальные оценки, обязательно положительные, такие как «молодец», «правильно».

Одно из пособий, расположенных на кинестетической стене, – «Улитка». Многофункциональность данного пособия выражается в разнообразии картинок, которые

можно использовать в соответствии с поставленной коррекционно-педагогической целью. Картинки легко прикрепляются и снимаются, дети, при необходимости, могут сами менять изображения. Данное пособие можно использовать в работе над лексическими темами, проводить лексико-грамматические упражнения «Скажи ласково», «Мой, моя, мое», «Четвертый лишний» и др. Кроме того, можно широко использовать пособие при обучении детей грамоте. На домики улитки помещаются картинки с буквами или слогами, а у детей возникает стойкий интерес к работе над составлением слов. Данное пособие помогает обогатить словарный запас детей, научить правильно формулировать предложения, что положительно влияет на социально-коммуникативную деятельность детей с ОВЗ, а также способствует развитию психических процессов (памяти, внимания, мышления, восприятия), воздействует на органы чувств (зрение, слух, осязание), позволяет успешно решать задачи развития речи, осуществлять коррекцию личностных особенностей.

– В кинестетической зоне находятся также сухой бассейн и песочный стол, при помощи которых нормализуется мышечный тонус, стимулируются тактильные ощущения, развиваются мелкая моторика (подготовка, тренировка мышц руки для овладения письмом), психические процессы (восприятие, внимание, память), воображение (нахождение образов в созданных картинах с помощью крупы и песка, разнообразные игровые замыслы), речь (дети озвучивают свои действия, договариваются друг с другом). При помощи игрового подхода организуется процесс формирования коммуникативных навыков и умений.

Социальная адаптация ребенка с задержкой психического развития тесно связана с развитием эмоционально-волевой сферы, которая часто не развита у ребенка и приводит к импульсивности поведения, сложностям в общении со взрослыми и сверстниками [2]. Поэтому в нашем центре созданы такие пособия, как «Дерево чувств» и «Человек среди людей».

«Дерево чувств» направлено на развитие умения понимать эмоциональные состояния других и собственное. Если ребенок

чувствует себя хорошо, комфортно, то вешает на дерево листочки одного цвета (яркого цвета, теплых тонов), если нет – другого (тусклого цвета, холодных тонов). Выполнено из коврового материала. К нему можно прикреплять любые пособия с липучками, будь то карточки эмоций, листики зеленые, желтые, снежинки, птички, бабочки, цветочки – на усмотрение педагога. В нем имеются также сюрпризные окна – «Нора» и «Дупло» для появления героя и/или для создания проблемной ситуации. «Дерево чувств» может использоваться как «экологическое окно» для ознакомления с окружающим миром и закрепления знаний о нем.

Пособие «Человек среди людей» направлено на закрепление умения детей распознавать различные эмоции и определять по ним внутреннее состояние людей; закрепление представления детей о частях тела человека; уточнение знания о разнице в одежде, игрушках, играх и поведении девочек и мальчиков; осознание того, что каждый человек неповторим; развитие наблюдательности, зрительной произвольной и произвольной памяти, коммуникативных способностей. Благодаря данному пособию мы имели возможность формировать у детей с ОВЗ такие коммуникативные навыки и умения, как умение ориентироваться в условиях внешней ситуации, планировать содержание акта общения, подбирать вербальные и невербальные средства, адекватные ситуации, и партнера по общению, реализовывать задуманное в процессе общения, оценивать результативность общения.

Развитие ручного праксиса – один из аспектов коррекционно-педагогической работы, проводимой с детьми с ОВЗ. Многочисленными исследованиями в области логопедии доказано, что движение руки находится в тесной связи с речью и мышлением ребенка. Мелкая моторика важна еще и потому, что вся дальнейшая жизнь ребенка потребует точных, координированных движений кисти и пальцев, которые необходимы, чтобы выполнять множество разнообразных действий [2].

Использование нетрадиционных приемов развития ручного праксиса дошкольников способствует максимальной активности сенсорных каналов восприятия (зрения,

слуха, осязания) и переработки различной информации, в связи с этим нами был создан «Пальчиковый стадион».

С его помощью совершенствуются мелкая моторика и координация движений кистей и пальцев рук, направленность действий, происходит развитие психических процессов и эмоционально-волевой сферы: сенсорного восприятия, глазомера, логического мышления, воображения и концентрации внимания, волевых качеств. «Пальчиковый стадион» сделан из двух одинаковых дорожек и сменных модулей, которые дублируются для работы в паре. Когда дети соревнуются друг с другом, надевая на пальцы героя (зайчика, девочку, мальчика), то они фантазируют и представляют себя супергероями, то есть у ребенка происходит смысловое смещение акцента со своих психофизических недостатков на успехи и достижения. При помощи данного пособия дети приобретают практические навыки, закрепляют знания о цвете и форме, ощущают прилив энергии, сильные положительные эмоции, испытывают внутреннее удовлетворение. Данное пособие способствует формированию коммуникативных умений (овладения ребенком средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками), самоуправления (способности управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдения элементарных общепринятых норм и правил поведения), интереса к деятельности сверстников.

Результаты итоговой диагностики позволили констатировать положительную динамику всех показателей социальной адаптации детей с ОВЗ. Так, благодаря влиянию специально разработанной развивающей предметно-пространственной среды и технологии взаимодействия в ЦИПР на социальную адаптацию детей с ОВЗ мы обнаружили увеличение потребности детей в общении, возникновение желания детей с ОВЗ общаться друг с другом и со взрослыми – педагогами и родителями. Коммуникативные навыки сформированы в основном на среднем и выше среднего уровне. Дети освоили такие коммуникативные умения, как умение ориентироваться в условиях внеш-

ней ситуации, планировать содержание акта общения, подбирать вербальные и невербальные средства, адекватные ситуации, и партнера по общению, реализовывать задуманное в процессе общения, оценивать результативность общения. Повысился активный словарный запас детей. Связная речь остается в стадии формирования. Улучшилось развитие мелкой моторики. Дети стали внимательнее относиться к эмоциональным состояниям сверстников и критике в свой адрес. При выполнении диагностических заданий дети стали чаще обращаться за помощью к взрослому.

В заключение следует отметить, что все авторские пособия и игры, представляющие

развивающую предметно-пространственную среду ЦИПР, вариабельны, интересны и доступны каждому, они способствуют вхождению ребенка с ОВЗ в мир людей: овладению элементарными нормами и правилами поведения, социальными ролями, усвоению простых форм деятельности, формированию опыта общения со взрослыми и сверстниками. Ребенок с ОВЗ становится уверенным в себе, самостоятельным, активным, старается устанавливать гармоничные отношения с другими людьми, выстраивает свои поведение и деятельность, учитывая потребности и интересы других людей.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Дыбина О.В., Пенькова Л.А., Рахманова Н.П. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду : методическое пособие / под ред. О.В. Дыбиной. – М. : СФЕРА, 2015. – 129 с.
2. Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психического развития : учебное пособие; хрестоматия / сост. О.В. Защиринская. – СПб. : Речь, 2014. – 168 с.
3. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2003. – 160 с.
4. Потапова О.Е. Инклюзивные практики в детском саду : методические рекомендации. – М. : СФЕРА, 2015. – 128 с.



УДК 376.1-056.2

**Л.В. Дударева, И.Н. Чернышева**  
**Шаги к успеху: обучение на дому детей с тяжелыми множественными нарушениями развития**

*Раскрываются различные стороны организации обучения на дому обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития. Выделены достоинства обучения на дому, а именно то, что учителя имеют возможность адаптировать содержательную часть образования, способы подачи материала, ориентируясь на возможности и потребности ученика, корректировать как действия ученика, так и свои собственные. Подчеркнут ряд проблем, стоящих перед учителем и родителями. Выделены пути и стратегии работы с ребенком в плане не только обучения, но и социализации его как равного члена общества.*

**Ключевые слова:** домашнее обучение, индивидуальный подход, образовательная среда, социум, внеурочная деятельность.

«...Обучение на дому – освоение общеобразовательных и профессиональных образовательных программ лицом, по состоянию здоровья временно или постоянно не посещающим образовательное учреждение, при котором обучение осуществляется на дому педагогическими работниками соответствующих образовательных учреждений, в том числе с использованием дистанционных средств обучения...» [4].

Таким образом, домашнее обучение (обучение на дому) – это не форма получения образования или обучения, а условие организации учебного процесса для особых детей. То есть дети, которые переведены на домашнее обучение, являются полноправными участниками образовательного процесса школы.

Ребенок с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), обучающийся на дому, имеет право в соответствии с индивидуальным учебным планом посещать отдельные уроки и мероприятия в школе.

Образовательная программа обучения на дому включает в себя:

- индивидуальный учебный план;
- рабочие программы по общеобразовательным предметам;
- расписание занятий.

Главным достоинством обучения на дому является возможность учителя адаптировать содержательную часть образования, способы подачи материала, ориентируясь на возможности и потребности ученика, корректировать как действия ученика, так

и свои собственные. Все это позволяет ученику работать экономно, в оптимальное для себя время.

Дети, обучающиеся на дому, как правило, имеют сложное сочетание нарушений психического, физического и эмоционального здоровья. В связи с этим они не могут обучаться в кругу своих сверстников по классно-урочной системе.

Учителя, работающие с детьми с ТМНР, отмечают значительные отклонения в развитии при трех и более нарушениях. Это не только осложняет усвоение обучающимися «академических» знаний, но и отрицательно сказывается на социальной адаптации. Эти дети ограничены в коммуникации с внешним миром, неспособны к самостоятельной деятельности по жизнеустройству своего быта, не могут применить полученные знания в различных жизненных ситуациях, нуждаются в постоянном контроле и сопровождении взрослых [5].

Обучающиеся на дому имеют сочетания различных нарушений развития: речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, эмоционально-волевой сферы и т. д. Они нуждаются в индивидуальном подходе с учетом степени психических нарушений и здоровья каждого обучающегося.

Все дети данной категории получают образование. По новым стандартам образования, у обучающихся с ТМНР «академический» компонент максимально сужается – главное внимание уделяется жизненной компетенции и социальной адаптации детей,

способности жить в нормальных средовых условиях.

Перед учителем, обучающим ребенка на дому, возникает ряд проблем.

Во-первых, ученик, в силу индивидуальных возможностей и степени нарушения развития, никогда не сможет жить без помощи взрослых, овладеть простейшими трудовыми навыками.

Во-вторых, учитель сталкивается с непониманием ситуации со стороны родителей: неприятием диагноза своего ребенка, гиперопекой. Родители часто ждут от учителя, что ребенок начнет заниматься и будет самостоятельно читать, писать и считать.

В-третьих, учитель психологически не готов работать с такой категорией детей: первая его реакция – жалость, а надо относиться к «тяжелому» ребенку, как к обычному.

Начинать работу необходимо с установления тесного контакта с родителями. Учителю важно сделать родителей партнерами в обучении и воспитании ребенка. Процесс обучения строится с учетом особенностей образа жизни ученика и его семьи.

Лучшая стратегия для обучения детей на дому – работа в команде. Необходимы тесное взаимодействие родителей с лечащим врачом, обмен информацией о ребенке. Врачи, учителя и родители должны наблюдать ребенка вместе, именно так достигается наилучший результат. Как показывает практика, медицина часто выпадает из этой цепочки. Наблюдение врачей порой – это просто констатация факта, очень редко даются конкретные индивидуальные рекомендации: как укладывать, садить, кормить, выполнять упражнения.

Все дети, даже с одинаковым диагнозом, отличаются друг от друга как в плане моторики, так и с точки зрения психического развития и адаптационных возможностей. Определить особенности ребенка должна команда врачей: невролог, ортопед, врач лечебной физкультуры, физиотерапевт, логопед, психолог. Реабилитация – стресс не только для ребенка, но и для всей семьи, поскольку это процесс длительный и трудоемкий. Во-первых, необходимо проводить несколько курсов стационарного или амбулаторного комплексного лечения в год.

Кроме этого, ребенку дома также необходима забота, а это – ежедневный большой труд, так как основные принципы реабилитации – непрерывность и постоянство.

Комплекс постоянных воздействий позволяет улучшить состояние ребенка и реализовать его потенциал как в физическом плане, так и в умственно-эмоциональном. Ожидаемый результат – это обогащение физических и умственных возможностей ребенка и улучшение качества его жизни.

Желательно, чтобы были созданы хотя бы минимальные специальные условия, облегчающие ребенку передвижение и самообслуживание. Специально адаптированная учебная среда включает в себя рабочее место, специальный стул для детей с ДЦП, который удобно переставлять в любое место; специальные коляски, ходунки для удобства передвижения; специальные насадки на ручки, карандаши и кисточки для их утолщения; удобное размещение ребенка в комнате для лучшего восприятия предлагаемого материала; адаптированные дидактические пособия.

Атмосферу эмоционального комфорта создает присутствие родного человека. Это успокаивает детей, придает им уверенности. Совместная деятельность объединяет всех участников образовательного процесса, создавая атмосферу сотрудничества и взаимодействия.

Такие дети нуждаются в особой помощи при обучении. Между тем, как показывает опыт учителей, работающих с данной категорией детей, в большинстве случаев при систематической и достаточно квалифицированной педагогической работе такие дети показывают существенное продвижение в умственном и речевом развитии. Очень часто они понимают гораздо больше, чем могут сказать или показать.

Чем раньше начнется процесс обучения, чем он будет более интенсивным, систематичным и индивидуализированным, тем легче в дальнейшем ребенок сможет понимать сложный материал. От учителя необходимы дополнительные усилия, чтобы найти новые и интересные способы стимуляции развития ученика.

Все занятия с детьми должны иметь гибкую структуру, включающую познава-

тельный материал. Педагог учитывает возрастные особенности и степень выраженности дефекта. Психологическое состояние ребенка в конкретный момент может стать причиной варьирования методов, приемов и структуры занятия. Усвоение учебного материала идет параллельно с формированием коммуникативных качеств, обогащением эмоционального опыта, активизацией мышления. Учебный материал подбирается так, чтобы он был доступен детям и основывался на личном опыте ребенка [1].

Группа обучающихся с ТМНР чрезвычайно неоднородна. К детям с одним и тем же диагнозом невозможно подобрать и применить одни и те же методы и приемы. Например, один ученик сможет научиться общаться только с помощью жестов и звуков, другой – используя предметные карточки или карточки со словами, а третий сможет прочитать слова и предложения в учебнике. Один самостоятельно не напечатает ни одной буквы, другой самостоятельно напишет в тетради слова и предложения, а третий самостоятельно напечатает на компьютере целые предложения и небольшие тексты, используя язык для набора текста.

Учителю необходимо помнить, что развитие всех процессов у детей с ТМНР идет очень медленно, а формирование какого-то навыка может затянуться на месяцы и даже на годы. Опыт учителей, работающих с данной категорией детей, показывает, что этого бояться не следует. Главное – не останавливаться, видя, что процесс обучения затягивается (если это не свидетельство того, что выбранное направление непосильно ребенку и поэтому неинтересно). Нужно продолжать показывать, помогать, подталкивать, работать «рука в руке». Важно, чтобы ребенок каждый раз видел результат своего труда, пусть даже совместного с учителем или родителем, мог радоваться готовому изделию, понимал нужность своей работы для чего-то или кого-то.

В начале обучения детям с ТМНР важно увидеть в конце каждого занятия результат своего труда. Не стоит затягивать конечное завершение работы на 2–3 урока. Лучше, если целостный образ задуманного изделия или изображения будет состоять из отдельных завершенных элементов. Например,

создавая «Веселую полянку», мы на каждом занятии делали какой-то цветок, вырезали его и наклеивали на общий лист. Мальчик видел результат своего труда на каждом занятии, а в конце четвертого занятия радовался сам и порадовал родных получившейся аппликацией целой полянки.

Систематическая монотонная работа может утомить и вызвать негативное отношение к занятиям. Поэтому и важно, чтобы ученик ежедневно видел результат своего труда. Испытав положительные эмоции от своей значимости, ребенок еще раз захочет создать что-то новое. Мотивация успеха способствует развитию работоспособности, внимания, развитию речи, мелкой моторики, координации движения, стимулирует интеллектуальную и познавательную деятельность.

Педагог, учитывая в своей работе реальные возможности ребенка, не боясь трудностей при ознакомлении его с реальным миром, используя при этом различные средства и методы, может раскрыть потенциал своего ученика и добиться огромных успехов. Неговорящий ребенок начинает понимать смысл прочитанных слов, предложений, заучивать и рассказывать стихи, ориентироваться во времени, пространстве, форме и понимать события, которые только отдаленно касаются самого ребенка или членов его семьи.

Опыт учителей, работающих с детьми на дому, показывает, что со временем обучающиеся, имеющие тяжелые нарушения развития, изолированные от социума, не обладающие навыками самообслуживания, начинают понимать, как пользоваться общественным транспортом, услугами магазинов, знать правила поведения в транспорте, общественных местах, на улице, назначение различных зданий (почты, банка, поликлиники, магазина и др.), пользоваться телефоном: набирать номера родителей, экстренных служб, называть или показывать домашний адрес, свои фамилию, имя и отчество, понимать ситуации, связанные с обеспечением безопасности жизнедеятельности (нельзя разговаривать на улице с посторонними, принимать подарки и приглашения от людей, которых не знаешь), значение выполнения несложной хозяй-

ственно-бытовой работы: зачем нужны сервировка стола, уход за своими вещами, стирка и глажка мелких вещей, уборка комнаты, мытье посуды, приготовление несложных блюд. Это формирует у детей элементарные представления о жизни, труде и быте.

Все мы по-разному воспринимаем информацию: кому-то легче запомнить ее зрительно, кому-то – на слух, а кому-то – посредством движений и ощущений. Очень важно при обучении детей с ТМНР учитывать эти особенности восприятия и переработки информации и использовать все три способа обучения:

- зрительный: через картинки, иллюстрации, карточки;
- слуховой: через объяснение, проговаривание, прослушивание;
- кинестетический: через различные движения, ощупывание, прорисовывание, прописывание.

Использование словесных, наглядных и практических методов в их сочетании воздействует на все каналы восприятия и способствует усвоению обучающимися знаний, умений и навыков, а также развитию и коррекции их познавательных способностей. Этому же способствует и применение полученных знаний на практике. Например, предметные карточки, которые ребенок усвоил на уроках, он использует, чтобы сказать родителям о своих желаниях и своем самочувствии в данный момент. Последнее является приоритетным для данной категории детей.

Правильно организованная образовательная среда должна обеспечивать снятие всех стрессообразующих факторов учебно-воспитательного процесса. Это происходит при помощи атмосферы доброжелательности, веры в ребенка, индивидуального подхода, создания ситуации успеха. Успех рождается в сотрудничестве. Это повышает уверенность ребенка в своих силах и формирует у него позитивное отношение к жизни, а ведь это те качества, в которых очень нуждаются дети с ОВЗ. При выполнении работы ребенок вынужден проявлять терпение, выдумку, прилагать максимум старания, сил. Творческие задания помогают вывить не только общеучебные, но и специ-

альные способности учеников. Расширение образовательных возможностей является наиболее продуктивным фактором социализации детей с ОВЗ, обучающихся индивидуально на дому.

Индивидуальное обучение на дому не способствует интеграции ребенка с ТМНР в общество. Такие дети изолированы от жизни, от происходящих событий в окружающем мире. Это не позволяет им развить свои потенциальные возможности, проявить себя в общественной жизни наравне со своими сверстниками.

Внедрению детей в жизнь школы и их успешной социализации помогают разработанные проекты, в которые включены общие тематические мероприятия, праздники, совместные уроки и мастер-классы, презентационные площадки. На них дети, обучающиеся на дому, общаются с коллективом сверстников со схожими нарушениями и нормально развивающихся детей, познавая нормы поведения в обществе, пытаясь проявить себя, показать свои возможности [3].

Все эти проекты объединены общей целью: включением детей, находящихся на индивидуальном обучении, в коллектив сверстников, обучающихся по разным образовательным программам в школе, чтобы они смогли проявить себя как полноценные члены детского общества.

Подготовка к совместным тематическим праздникам и проведение их способны положить начало дружбе между детьми, их родителями и педагогами. Праздники являются большим стимулом к развитию познавательной деятельности, а подготовка к ним вызывает у всех живой интерес. Совместная творческая деятельность помогает школьникам и их родителям воспринимать детей с ТМНР как членов своего коллектива и в дальнейшем приглашать их участвовать в совместных мероприятиях, играх, заботиться о них.

Следующий этап объединения обучающихся – это участие в несложных мастер-классах по изготовлению открыток, подарков для учителей и детей школы, родителей к различным праздникам. В этой новой деятельности дети смогут обрести дружеское общение без ограничений. Взаимопомощь и взаимоподдержка будут прослеживаться в каждом общем деле.

Подключение всех детей и их родителей к деятельности поисковой направленности расширяет рамки общения. Трудность такого вида деятельности заключается не только в подборе информации, но и в правильной его подаче, так как в работе участвуют неговорящие дети и дети, имеющие тяжелые нарушения речи. Важно научиться терпеливо, не перебивая и не отвлекаясь, слушать сообщения. Тогда дети с ТМНР уже не будут проявлять смущения от своих неудач, они достойно, в силу своих возможностей, смогут представить свой материал.

В этой деятельности большую помощь оказывают родители детей (обучающихся в школе и дома), без которых трудно реализовать эту сложную задачу. Совместная работа помогает им увидеть положительные стороны в характере своих детей: терпимость, заботливость, уважение и понимание. Эти черты характера необходимы для сплочения детского коллектива и формирования дружеских отношений между родителями.

Еще одним из вариантов решения проблемы социализации и адаптации детей, обучающихся на дому, может быть реализация программ дополнительного образования во внеурочное время. Они способны расширить образовательные возможности детей, обучающихся на дому, развить их жизненные и социальные компетенции [2].

Такой вид деятельности очень актуален и для родителей этих детей. Они хотят быть уверенными в том, что после окончания школы их ребенок будет занят, найдет себе занятие по душе и окажется полезным семье и окружающими людям.

Необходимо помнить, что эти программы индивидуальны, т. к. разрабатываются под конкретного ученика, учитывают его диагноз и сложную структуру дефекта, опираются на имеющиеся возможности ребенка, решают задачи расширения кругозора обучающегося, привития навыков культурного поведения и общения, умений, необходимых ребенку в жизни. Например: в кружке «Хозяюшка» сформированный навык резать ножом поможет приготовить элементарную

пищу для себя и близких, в кружке «Открытка на все случаи» умение вырезать и клеить поможет создать открытку для праздника, в кружке «Умелые ручки» владение иголкой поможет создать игрушку для себя, а умение воображать и фантазировать поможет оформить подарок и т. д.

Программная организация образовательного процесса позволит обучающемуся пройти путь от овладения элементарными приемами до самостоятельного творчества. Обучающиеся в теории и на практике получают широкий диапазон информации: от сгибания бумаги до создания фигурки животного, от складывания деталей до создания моделей LEGO, от отрывания бумаги до создания декоративных панно.

Актуальность такой работы заключается в том, что целенаправленная, систематическая работа по развитию элементарных навыков мелкой моторики и творческих способностей способствует формированию практической и речевой деятельности, развитию психических процессов.

В рамках такой работы в школе могут проводиться выставки творческих работ учащихся; дети будут иметь возможность выступить на концертах, участвовать в конкурсах и конференциях различного уровня. Для детей, обучающихся на дому, есть реальная возможность показать, чему они научились на занятиях, узнать и создать что-то новое и просто пообщаться с другими людьми, почувствовать себя частью чего-то общего.

Систематическая и кропотливая индивидуальная организация деятельности детей с ТМНР, обучающихся на дому, очень трудоемкий, но необходимый процесс. Он помогает детям с особыми физическими и психическими нуждами расширить свои возможности в познании окружающего мира, ощутить себя равноправными членами общества, обрести новые контакты со сверстниками, научиться дружить и видеть поддержку со стороны ровесников. А другим детям он помогает понять, что любой человек интересен, если у него есть желание делиться радостью с другими.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бгажнокова И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 181 с.

2. Кальницкая Т.С., Демина Э.М. Совершенствование содержания и технологий организации внеурочной деятельности, в том числе для детей с ОВЗ, в рамках реализации основной образовательной программы : методические рекомендации / Мин-во образования и молодежной политики Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития образования. – Сыктывкар : КРИРО, 2016.

3. Маллер А.Р. Социальное образование детей с нарушениями интеллекта (выраженная интеллектуальная недостаточность) : учебно-методическое пособие. – М. : Педагогическое общество России, 2015.

4. Письмо Министерства образования и науки РФ от 29 марта 2016 г. № ВК-641/09 «О направлении методических рекомендаций».

5. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития : информационно-методический сборник для специалистов / под ред. А.Л. Битовой, О.С. Бояршиновой. – 2-е изд. – М. : Теревинф, 2019.

УДК 376.1-056.2

**И.А. Кожина, Е.С. Утробина, С.В. Усарчук**  
**Эффективные формы работы с родителями, направленные на развитие конструктивного общения с детьми «нейро-норма» и детьми с ограниченными возможностями здоровья**

*Раскрыты эффективные формы работы с родителями, направленные на развитие конструктивного общения с детьми «нейро-норма» и детьми с ограниченными возможностями здоровья, пути сотрудничества всех участников образовательного процесса: детей, педагогов, родителей.*

**Ключевые слова:** формы работы с родителями, взаимодействие ДООУ и семьи, конструктивное общение.

По данным Федеральной службы государственной статистики, в настоящее время в Российской Федерации детей-инвалидов насчитывается свыше 670000, в Пермском крае – более 9500 [2]. С каждым годом увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Рождение ребенка с нарушениями в развитии всегда является стрессом для семьи. Исследователи данной проблемной области выделяют четыре фазы развития стрессового состояния: «шок», «развитие неадекватного отношения к дефекту», «частичное осознание дефекта ребенка», «развитие социально-психологической адаптации всех членов семьи» [3]. Однако до четвертой фазы доходят не все семьи. Не выдержав трудностей, родители могут изолироваться, отгородиться от общества, что приводит к возникновению проблем коммуникации и социализации детей с ОВЗ. Поэтому необходимо формировать у родителей адекватные установки на восприятие специфики нарушенного развития и социально-психологические проблемы ребенка путем активного привлечения родителей в образовательный и воспитательный процесс, развивать конструктивное общение в процессе совместной деятельности детей и взрослых.

Общение – один из основных факторов, формирующих личность. Это универсальное явление общественной жизни, так как оно охватывает все ее стороны. По мнению известного психолога Б.Д. Парыгина, общение – «сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же

время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга» [1].

С позиции социальной психологии общение является конструктивным, если его участники достигают своих целей, а сам процесс коммуникации сопровождается переживанием положительных эмоций; когда преобладает установка на сотрудничество, доверительное общение, принятие другого человека, уважительное отношение к нему, искренность.

Для изучения эффективных форм работы с родителями, направленных на развитие конструктивного общения с детьми в условиях семьи, мы реализовали краткосрочный проект.

Цель проекта – теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка эффективных форм общения детей «нейро-норма» и детей с ОВЗ с родителями.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Изучить состояние проблемы конструктивного общения родителей с детьми «нейро-норма» и детьми с ОВЗ на основе анализа теоретической литературы и результатов деятельности педагогов-практиков.

2. Выявить ресурсы дошкольной образовательной организации для реализации конструктивного общения родителей с детьми указанных категорий.

3. Систематизировать формы работы с родителями, направленные на развитие конструктивного общения с детьми «нейро-норма» и детьми с ОВЗ.

4. Разработать программно-методический комплект (кейс, систему тренингов, комплект методических рекомендаций, конспекты совместных мероприятий, мониторинг оценки качества работы и др.) для организации работы по развитию конструктивного общения с детьми и родителями в рамках дошкольной образовательной организации.

5. Апробировать программно-методический комплект с промежуточной оценкой результатов мониторинга.

Для решения поставленных задач выделены следующие условия реализации проекта:

– разнообразие развивающей предметно-пространственной среды, способствующей развитию коммуникативных навыков детей «нейро-норма» и детей с ОВЗ;

– повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в области взаимодействия с семьями воспитанников по проблеме «развитие конструктивного общения родителей с детьми «нейро-норма» и детьми с ОВЗ»;

– консультирование родителей по вопросу развития коммуникативных навыков детей «нейро-норма» и детей с ОВЗ;

– разработка методических и дидактических материалов, направленных на организацию взаимодействия с семьями воспитанников по проблеме «развитие конструктивного общения родителей с детьми «нейро-норма» и детьми с ОВЗ».

В качестве предмета исследования нами рассмотрен процесс изучения общения родителей с детьми. В диагностическом срезе приняли участие 86 взрослых, 50 детей «нейро-норма» и 40 детей с ОВЗ (с задержкой психического развития, тяжелыми нарушениями речи, нарушением опорно-двигательного аппарата).

В процессе диагностики родителей использована методика А.И. Баркан «Шкала общения родителя с ребенком». Испытуемым было необходимо отметить те формы общения, которые они использовали в течение дня, воспитывая своего ребенка. Анализ результатов показал, что у 39 роди-

телей (45 % испытуемых) преобладали положительные формы общения с детьми, у 47 родителей (55 %) – отрицательные. Это позволило сделать вывод, что у большинства детей день был наполнен отрицательными эмоциями, это является косвенным признаком состояния отверженности ребенка в семье.

Диагностические процедуры с детьми производились посредством использования проективной методики «Рисунок семьи» (Г.Т. Хоментаскас). Анализ полученных результатов позволил констатировать, что большинство детей испытывает высокий уровень тревожности; у них отсутствует ощущение безопасности и собственной значимости в семье.

Сопоставив полученные результаты, мы пришли к выводу, что в тех семьях, где преобладали отрицательные формы общения, дети малообщительны, испытывают высокий уровень тревожности.

Для решения выявленных в ходе диагностического среза проблем были определены мероприятия, направленные на включение детей и родителей в различные формы конструктивного общения: беседы, способствующие развитию коммуникативных навыков, дни открытых дверей, квесты, мастер-классы, акции, фестивали, проектная деятельность.

В ходе реализации проекта были использованы следующие формы работы:

– день открытых дверей, направленный на формирование представления родителей о том, чем их ребенок занимается и как он развивается ежедневно в дошкольной образовательной организации;

– семейные квесты, которые были направлены на создание атмосферы взаимопонимания, общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки с целью установления партнерских отношений с семьей каждого воспитанника;

– коммуникативные акции («Подарков много не бывает» и др.);

– экспресс-общение ребенка с родителем («Новогодний переполох» и др.);

– социальная детско-родительская акция «Доброе сердце», направленная на формирование нравственного отношения к животным;



– изготовление коммуникативной игрушки родителями совместно с детьми («Фестиваль игрушки» и др.);

– научно-практическая конференция «Этот удивительный мир», благодаря которой созданы условия для личностного развития не только детей, но и родителей.

Данные формы работы позволяют ребенку и родителям за небольшое количество времени достичь конкретного результата, получить положительные эмоции.

Итогом реализации проекта является повышение уровня бесконфликтного общения родителей с детьми, позитивная динамика всех его показателей; разработка и эффективная реализация программно-методического комплекта для организации работы по развитию конструктивного общения с детьми и родителями в рамках дошкольной образовательной организации (кейс, система тренингов, комплект методических рекомендаций, конспекты совместных мероприятий, мониторинг оценки качества работы и др.).

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Парыгин Б.Д. Социальная психология : учебное пособие. – СПб. : СПбГУП, 2003. – 616 с.
2. Федеральная служба государственной статистики. Детская инвалидность. 2019 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964#> (без даты обращения).
3. Хлыстова Е.В., Токарская Л.В. Специальная психология: работа психолога в дошкольной образовательной организации : учебное пособие. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 140 с.

УДК 37.018.26-056.2

**О.С. Соколова**

**Обучение родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, разработке технологических карт**

*Раскрыты особенности совместного с родителями создания технологических карт для привития самостоятельных навыков детям с ограниченными возможностями здоровья. Описана роль технологической карты в процессе обучения самостоятельности и ответственности, раскрыты основные методологические основы и принципы работы, приведены примерные карты, разработанные родителями для своих детей.*

**Ключевые слова:** обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, работа с родителями, коррекционно-развивающий процесс, технологическая карта, анализ, алгоритм, структурирование деятельности.

Когда проводишь мастер-класс в среде педагогов, обучающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), тема разработки и применения технологических карт в работе с родителями вызывает недоумение. При этом каждый педагог, обучающий ребенка с ОВЗ, на протяжении одного урока может воспользоваться не одной, а десятью-двадцатью технологическими картами, разными для каждого ученика. Спрашивается, зачем педагоги на уроках пользуются технологическими картами? Чтобы облегчить, структурировать процесс обучения, учесть все особенности каждого ребенка! Почему тогда родители не могут применить эту технологию в привитии своим детям самостоятельных навыков самообслуживания, если она дает такие прекрасные результаты?!

Поскольку идея и термин «технологическая карта» заимствованы, обратимся к справочному изданию. Технологическая карта – форма технологической документации, в которой записан весь процесс обработки изделия, указаны операции и их составные части, материалы, производственное оборудование, инструмент, технологические режимы, необходимое для изготовления изделия время, квалификация работников и т. п. [1].

Таким образом, мы видим, что технологическая карта учитывает все особенности процесса, деятельности, которые мы планируем произвести, при этом информация в технологической карте оформлена настолько кратко, что не занимает много места.

Преимущества технологической карты: интерактивность, алгоритмичность, структу-

рированность, технологичность (удобство), схематичность.

Технологическая карта позволяет:

– увидеть запланированный самостоятельный акт (действие, деятельность) целостно и системно;

– спроектировать процесс с учетом всех возрастных и индивидуальных особенностей ребенка;

– организовать самостоятельную деятельность ребенка.

Но самое важное: в ходе обучения процессу разработки технологических карт того или иного вида самостоятельной деятельности своего ребенка родители имеют возможность посмотреть на способности и возможности своего сына (дочери) под другим углом: не со стороны уставшего и опустившего руки, а со стороны понимающего, принимающего, помогающего, стимулирующего, поддерживающего взрослого. На самом деле для нас как специалистов, ежедневно работающих с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, процесс обучения родителей разработке технологических карт для своего особенного ребенка оказывается куда более значимым, чем контроль за регулярностью применения таких карт в жизни семьи.

Кто-то может возразить: в процессе использования технологических карт мы нивелируем общение, взаимодействие родителей с ребенком, проявление эмоций, психологическую поддержку. Это не так. Мы хотим, чтобы ребенок научился выполнять те или иные виды деятельности абсолютно

самостоятельно, независимо от помощи, поддержки, стимулирования, поощрения, эмоциональной реакции значимого взрослого.

При конструировании технологической карты следует опираться на следующие позиции: она имеет статус документа, в ней записан (сфотографирован, зарисован) весь процесс, указаны операции и их составные части, перечислены материалы и оборудование, отмечены инструменты, обозначены технологические режимы, рассчитано время.








Конструируя технологическую карту, нужно мысленно пройти за ребенка все ступени деятельности, которая приведет к намеченному результату.

Рассмотрим пример работающей технологической карты самостоятельного приготовления яичницы, разработанной родителями для своего сына 10 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата (тяжелыми гиперкинезами) и задержкой психического развития (табл. 1). Организовать деятельность мальчика помогли структурированность, технологичность (удобство), схематичность технологической карты.

Рассмотрим пример работающей технологической карты самостоятельного приготовления яичницы, разработанной родителями для своего сына 10 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата (тяжелыми гиперкинезами) и задержкой психического развития (табл. 1). Организовать деятельность мальчика помогли структурированность, технологичность (удобство), схематичность технологической карты.

Таблица 1

Технологическая карта, разработанная родителями для обучения сына с НОДА самостоятельному приготовлению завтрака для всей семьи

№	Шаги приготовления	Фото
1	Достать из шкафа сковороду, глубокую миску, ложку, кисть силиконовую, солонку, растительное масло. Расставить все на полу перед собой.	
2	Открыть холодильник. Взять в руки пустую миску, поставить ее в холодильник на полку.	
3	Доставать по одному яйцу, складывая их в миску. Поставить миску с яйцами на пол.	
4	Закрыть холодильник. Сесть на пол.	
5	Открыть бутылку с растительным маслом. Налить немного растительного масла в сковороду. Закрыть бутылку с растительным маслом.	
6	Распределить масло по дну сковороды с помощью кисти. Положить грязную кисть в миску с яйцами.	
7	Разбивать яйца ложкой и выливать в сковороду по одному. Скорлупу сложить назад в миску.	
8	Посолить яйца.	
9	Подняться с пола. Убрать грязную посуду в раковину.	
10	Убрать растительное масло и солонку на место.	
11	Поставить сковороду на плиту.	
12	Пододвинуть к плите стул. Встать на стул коленями лицом к плите, держаться за спинку стула руками.	
13	Зажечь газ, отрегулировать силу огня (слабый огонь).	
14	Находиться рядом с плитой, пока яичница готовится.	
15	Выключить плиту.	
16	Позвать всех к столу.	

Маме было непросто составить для сына такую технологическую карту, которая бы полностью соответствовала его возможностям. В начале этого нелегкого пути родители даже представить себе не могли сына на «абсолютно неприспособленной для ребенка

с нарушениями опорно-двигательного аппарата кухне»: они кормили его с ложки, «чтобы не испачкался», водили в туалет, «чтобы не мимо», умывали, чистили зубы, выполняли за него многие другие действия. Родители спрашивали педагогов: «Как Вы пред-

ставляете себе, чтобы мой сын подошел к плите и разбил на горячую сковороду яйца?! Он обожжет всего себя! У него держит только одна рука! И ноги не ходят! Он ползает по дому!»

Мальчик все это мог бы делать, если бы ему дали понять, что он может это делать самостоятельно, если бы его этому правильно научили и хоть немного адаптировали дом под его потребности. Почему так происходит: взрослый человек не помнит, как долго ему приходилось чему-либо учиться в детстве, какие «костыли-помощники» приходилось использовать? С высоты возраста кажется, что все давалось легко: встал – и пошел, взял ручку – и начал писать, взял книжку – и научился читать. Еще сложнее родителям представить, что первое время надо будет не только помогать ребенку, но еще и убирать за ним. А это время и силы: физические и душевные. Куда быстрее бросить самой яйца на сковороду: пять минут – и все готово: чисто, аккуратно, спокойно. А если случится так, что родителей не окажется рядом?

Сейчас мальчик подросток, научился кататься на велосипеде, ежедневно занимается спортом, у него даже есть девушка, за которой он может самостоятельно ухаживать. Все потому, что родители перестали его жалеть; научились понимать, принимать, относиться как к равному, полноценному члену общества. А начались эти изменения с технологических карт у родителей и умения что-то вкусное себе самостоятельно приготовить на обед у мальчика.

Когда родитель делает все за своего ребенка, оберегает его, опекает, он чувствует себя нужным, необходимым, значимым. К этому быстро привыкаешь. Особенно это касается тех родителей, которые

после рождения ребенка с ОВЗ ушли с работы, забыли обо всех своих хобби и интересах, друзьях и знакомых, всю свою жизнь посвятили заботе о ребенке. Ребенок взрослеет, но для родителей остается тем же маленьким беспомощным комочком, который нуждается в заботе и опеке. Если же ребенок, обучаясь в школе, начинает проявлять самостоятельность и независимость, сначала у взрослых совсем не остается свободного времени, а затем его становится слишком много – родители пугаются таких резких перемен (и этому их тоже необходимо учить, подсказывать идеи на протяжении всего обучения ребенка в школе). В итоге, покидая стены школы, ребенок с ОВЗ рискует снова вернуться к иждивенческой позиции.

Необходимо учить повзрослевших детей с ограниченными возможностями брать на себя ответственность за свою жизнь. И это второй значимый аргумент в защиту использования в семье технологических карт. Откройте Интернет: если вы хотите сделать что-то новое, но не знаете как, вы можете найти мастер-классы с пошаговой инструкцией. Как вы думаете, ребенок, наученный пользоваться технологической картой, сможет приспособить пошаговую инструкцию под свои возможности? Думаю, да, так как в течение жизни ему дали достаточно инструментов, «костылей», которые показали, что он вполне независимый и самодостаточный член общества.

Вот пример еще одной технологической карты (приготовления супа из консервов), составленной мамой для своей пятнадцатилетней дочери с расстройствами аутистического спектра и легкими интеллектуальными нарушениями (табл. 2).

Таблица 2

Технологическая карта, разработанная мамой для обучения дочери с РАС и интеллектуальными нарушениями самостоятельному приготовлению супа из консервов

№	Шаги приготовления
1	Почистить 5 картофелин, 1 морковь, 1 луковицу. Помыть овощи.
2	Порезать картофель мелкими кубиками, сложить в чашку, залить водой.
3	Порезать лук и морковь мелкими кубиками. Сложить на сковороду, добавить 1 чайную ложку сливочного масла.
4	Поставить сковороду с овощами на медленный огонь. Мешать овощи столовой ложкой, поджаривать до золотистого цвета. Выключить газ.

№	Шаги приготовления
5	Налить в желтую кастрюлю воды до отметки «2». Поставить на газ. Закрыть кастрюлю крышкой. Не отходить от плиты, пока не закипит вода.
6	Слить из чашки с картошкой воду. Выложить картофель в кипящую воду. Закрыть крышкой, ждать, когда закипит. Сбавить газ.
7	Варить картофель 15 минут после закипания.
8	Открыть банку с рыбными консервами. Выложить рыбные консервы в кипящую картошку.
9	Выложить овощи из сковороды в кипящий суп. Закрыть кастрюлю крышкой, ждать, когда закипит. Посолить (1 столовая ложка соли). Положить 1 лавровый лист. Выключить газ. Суп готов.

В процессе работы с данной картой мама изначально никак не могла понять, почему у дочери не получается приготовить суп по рецепту, пока она вместе со специалистом не начала разбирать все действия дочери шаг за шагом и анализировать причину неудач. Оказалось, что дочь не может делать несколько дел одновременно, например: варить картофель, обжаривать лук и резать морковь одновременно (что для мамы не составляет никакого труда). Стоило описать отдельно всю подготовительную работу – и суп получился на славу! В данном случае организовать деятельность девочки помогли алгоритмичность, структурированность, технологичность созданной мамой карты. Сложно было найти «костыли-помощники», которые бы помогли учесть все индивидуальные особенности дочери для организации самостоятельной деятельности. Кроме этого, как отметила мама, сложно было контролировать себя, чтобы не подсказывать, управлять, поправлять, переделывать. Причем это было сложно и для мамы, и для дочери, которая привыкла, что каждое ее действие сопровождается комментарием мамы.

Когда родителей можно начинать знакомить с преимуществами использования

технологических карт в повседневной жизни? В любое время. Как только вы поняли, что в этой семье ребенку дают меньше самостоятельности, чем он может освоить. Начинаем составлять технологические карты с помощью фотографий (одновременного совместного воспроизведения действий), затем – картинок, затем – просто текста. Чем раньше мы начнем знакомить родителей с этой технологией, тем раньше они начнут смотреть на своих детей как на самостоятельные личности, тем раньше они научатся анализировать их возможности и способности, находить «костыли-помощники» и адаптировать окружающую среду к возможностям ребенка и наоборот [2].

Можно ли использовать технологические карты в обучении самостоятельным навыкам детей с тяжелыми множественными нарушениями развития? Можно в том случае, если навык у ребенка полностью сформирован и требуется лишь внешний контроль за его правильным выполнением. Здесь самая большая трудность состоит в том, что родители таких детей не могут полностью исключить родительский контроль. Этому мешает страх, который сложно преодолеть.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1997.
2. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Академия, 2003. – 288 с.

УДК 376.1-058.264

**Т.А. Сюткина**

**Особенности формирования навыков понимания смысловой стороны слова у детей с патологией речи**

*Представлен опыт реализации детско-родительского проекта по изучению, раскрытию и формированию понимания многозначности слова воспитанниками в соответствии с ФГОС ДО. Раскрыты этапы реализации проекта. Описаны методы и приемы усвоения многозначности слов. Представлены результаты диагностики уровня сформированности понимания детьми смысловой стороны слова.*

**Ключевые слова:** полисемантические (многозначные) слова, лексическая единица, культура речи.

В связи с возросшими требованиями к культуре речи в настоящее время возникла необходимость работать не только над количественным, но и над качественным обогащением словарного запаса детей. Эта работа должна осуществляться не только по пути накопления новых лексических единиц, но и в направлении осознания и усвоения детьми многозначности слов.

Дошкольники зачастую не понимают разных значений полисемантических слов. Роль изучения многозначности слова для повышения культуры речи ребенка трудно переоценить: понимание нескольких значений многозначных слов и умение правильно их применять в разных ситуациях обогащает словарь ребенка, предупреждает и исправляет недочеты в употреблении многозначных слов, обогащает и упорядочивает синтаксис речи дошкольников.

С целью организации работы с детьми дошкольного возраста в данном направлении нами создан краткосрочный проект «В мире многозначных слов», который в игровой форме знакомит детей с «жизнью» самого слова, раскрывает смысловое богатство многозначного слова, способствует формированию умения сознательно выбирать наиболее уместные для конкретного высказывания языковые средства, учит «видеть» и понимать многозначные слова. Такой проект позволяет также решить коррекционно-логопедическую задачу – автоматизацию поставленного звука в свободной речи ребенка.

Реализация проекта осуществляется в процессе логопедической коррекции речи детей, имеющих различные патологии: об-

щее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, фонетическое нарушение речи. В ходе работы по обогащению словарного запаса, формированию правильного звукопроизношения детям приходится сталкиваться с многозначными словами. И бывает непросто понять, почему слова, звучащие одинаково, обозначают разные предметы, явления, действия и признаки. Даже встречая эти слова в контексте, дети иногда затрудняются в объяснении значения этих слов, путаются, а в результате неверно воспринимают информацию.

Для решения поставленных задач, а также повышения результативности и качества деятельности ребенка в ходе проекта большое внимание уделялось сотрудничеству с семьей путем вовлечения родителей в образовательный процесс. Работа выстраивалась во взаимодействии «Логопед – воспитатель – ребенок – родитель». Итогом проекта и продуктом деятельности являлись защита созданной странички с многозначным словом и оформление общего альбома.

Проект рассчитан на один месяц, первая неделя которого отводится на подготовительный этап, вторая-третья недели – на основной этап и четвертая неделя – на заключительный этап.

На подготовительном этапе определяется уровень сформированности понимания ребенком смысловой стороны слова. С этой целью использована диагностическая методика, разработанная О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, «Выявление уровня владения речевыми умениями и навыками по разным сто-

ронам речи» [1]. По каждому из пяти заданий выставлялось от 0 до 2 баллов. По сумме набранных за выполнение всех заданий баллов определялся уровень сформированности понимания многозначности слова в соответствии со шкалой: 8–10 баллов – высокий уровень; 4–7 баллов – средний; 0–3 баллов – низкий. Результаты диагностики показали, что 16 % воспитанников имеют высокий уровень, 60 % – средний уровень, 24 % – низкий уровень.

На данном этапе определяются тема, цель, задачи, содержание проекта, прогнозируется результат. С педагогами и родителями группы обсуждаются возможности, средства, материально-техническое (фотоаппарат, компьютер, интерактивный комплекс) и информационно-методическое (литература по проблеме речевого развития дошкольников, наглядный материал, иллюстрации, дидактические игры для детей по теме «Многозначные слова») обеспечение, необходимые для реализации проекта, определяется содержание деятельности всех участников.

На основном этапе организована практическая деятельность с детьми, педагогами и родителями. С детьми проводятся беседы, игровые упражнения, дидактические и словесные игры по ознакомлению с многозначными словами, а также рассматривание иллюстраций, разучивание загадок и стихотворений. В процессе работы с детьми используются следующие методы и приемы:

- объяснение и сравнение значений многозначных слов в контексте;
- подбор близких по смыслу слов к каждому значению многозначного слова;
- подбор антонимов к каждому значению многозначного слова;
- составление предложений с многозначными словами;
- рисование на тему многозначного слова;
- нахождение многозначных слов в пословицах, поговорках, загадках, скороговорках и литературных произведениях – сказках, стихах, рассказах;
- придумывание рассказов и сказок на тему многозначного слова.

Усвоение многозначности слов происходит на уровне восприятия связного текста, в ходе выяснения значений многозначного слова (Б. Рябинин. «Острые вещи») [2]. Все аспекты работы над смысловой стороной слова взаимосвязанны и интегрированы. Перечисленные выше приемы используются в играх и игровых упражнениях типа: «Кто больше придумает слов?» (на заданную тему, по признаку, слову), «Скажи наоборот», «Скажи по-другому», в играх «Путаница» и «Небылицы».

На индивидуальных логопедических занятиях в процессе автоматизации правильного звукопроизношения используются и многозначные слова с закрепляемым звуком: детям предлагается объяснить значение слова, составить предложение с этим словом, использовать это слово в описании иллюстрации, поиграть в настольно-печатные игры: «Разные картинки, одинаковые слова», «Разложи по группам», «Четвертый лишний».

С педагогами организуются мастер-класс по теме «Методы и приемы по ознакомлению детей с многозначностью слов», ознакомление с подборкой игровых заданий для совместной деятельности воспитателей и детей. Воспитатели обсуждают с детьми выбранную тему (многозначное слово), создают совместный сюжетный рисунок.

С родителями проводится консультирование по теме «Многозначные слова как способ расширения и уточнения словаря ребенка», обсуждаются подбор материала по созданию странички с многозначным словом и подготовка к защите в виде творческого рассказа. Родители с детьми по совету логопеда выбирают многозначное слово и работают всей семьей с этим словом: в толковом словаре или Интернете изучают значение слова, рисуют сюжетную картинку, подбирают настоящие или игрушечные предметы. Многозначное слово подбирается с учетом того, какой звук был нарушен у ребенка, чтобы автоматизировать его в свободной речи. В течение двух последующих недель, проявив творчество и фантазию, родители вместе с детьми создают «странички» с многозначными словами.

На заключительном этапе проходит обобщающее мероприятие под названием «В мире многозначных слов». Мероприятие проходит в форме досуга, проведения словесных и подвижных игр, демонстрации презентаций. В ходе мероприятия дети, используя стихи, рифмовки, загадки о разных значениях слов, презентуют свои тематические странички в виде красочных плакатов, оформленных иллюстрациями.

По окончании мероприятия оформляется тематический альбом совместной детско-родительской продуктивной деятельности.

Также на заключительном этапе определяется уровень сформированности у детей понимания лексического значения многозначных слов и анализируются полученные данные.

Результаты итоговой диагностики на заключительном этапе показали позитивную динамику уровней понимания лексического значения многозначных слов: 36 % воспитанников имеют высокий уровень сформированности, 56 % – средний уровень, 8 % – низкий уровень (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение уровней понимания лексического значения многозначных слов детьми старшего дошкольного возраста

Уровень	Подготовительный этап	Заключительный этап
Высокий	16 % (4 чел.)	36 % (9 чел.)
Средний	60 % (15 чел.)	56 % (14 чел.)
Низкий	24 % (6 чел.)	8 % (2 чел.)

Работа по проекту, направленному на повышение уровня понимания многозначности слов, обеспечивает речевое развитие ребенка, способствует формированию каче-

ственной стороны детской лексики, становлению умения сознательно выбирать наиболее уместные для данного высказывания языковые средства, повышает уровень общей и звуковой культуры речи.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. – М. : ВЛАДОС, 2004.

2. Чернова И.Г. Многозначные слова как способ расширения и уточнения словаря [Электронный ресурс] // Сайт учителя начальных классов МОУ «СОШ № 31» г. Белгорода. – URL: [http://chernova.moy.su/index/mnogoznachnye\\_slova/0-12](http://chernova.moy.su/index/mnogoznachnye_slova/0-12) (без даты обращения).



УДК 376-056.2:811.111(07)

**Ю.В. Ходырева**

**Социальная адаптация и интеграция семей учащихся с ОВЗ в процессе театрализации на английском языке (из опыта участия в международном проекте «Культура России и Британии в зеркале преподавания иностранного языка и литературы»)**

*Рассматриваются особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их семьями в процессе создания сценария и инсценировки английского рассказа. Это позволяет развивать навыки чтения и социокультурную компетентность школьников с ограниченными возможностями здоровья и является опытом социальной адаптации и интеграции.*

**Ключевые слова:** драматизация, анализ текста, ограниченные возможности здоровья, социокультурная компетенция, социальная адаптация.

Три года назад наша школа – МБОУ «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми начала участвовать в необычном проекте, официальной целью которого было сотрудничество преподавателей и студентов высших учебных заведений, учителей и учащихся школ Перми и Оксфорда в области поиска эффективных путей преподавания родного и иностранного языков, родной и иностранной литературы через выявление, интерпретацию и экспликацию культурно-исторического контекста произведений художественной литературы и других произведений искусства. Целью участия школы в проекте стало сотрудничество с преподавателями и студентами Пермского педагогического университета и Оксфорда с целью расширения социальных связей, приобретения опыта социальной адаптации и интеграции учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Учредителями проекта стали Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, факультет иностранных языков, Оксфордский университет при поддержке Министерства образования и науки Пермского края, отдела международных и межмуниципальных связей Пермской городской думы.

Согласно идее проекта, школам в России на первом этапе предстояло инсценировать на английском языке короткий рассказ английской детской писательницы Джоан Айкен «The Third Wish» («Третье желание»), а на втором этапе – рассказ Дэви-

да Алмонда «Skellig» («Скеллиг») и подготовить школьные спектакли, которые будут показаны сверстникам в Великобритании. Параллельно инсценировкой рассказа Виктора Пелевина «Синий фонарь» занимались участники проекта с британской стороны, они готовили школьный спектакль, который могли бы посмотреть и оценить дети в России.

Учителям школ-участников нужно было решить задачи интерпретации культурно-исторического состава художественного произведения, языковой адаптации рассказа для восприятия учащимися старших классов школы, разработки методики чтения, интерпретации и театральной постановки рассказа старшеклассниками, непосредственной инсценировки рассказа. Нашей школе нужно было продумать все эти этапы работы особенно тщательно, чтобы ученики с ОВЗ, участвуя в проекте, почерпнули для себя как можно больше, чтобы эта работа оказалась для них посильной, интересной и полезной.

Итак, были сформулированы собственные задачи участия в проекте:

- развитие навыков общения в социуме у учащихся с ОВЗ;
- повышение мотивации к изучению английского языка посредством практической направленности (игровая, художественная деятельность, декоративно-прикладная деятельность, хореография);
- изучение культуры, менталитета страны изучаемого языка через работу над современным английским художественным текстом;

– развитие речевой компетенции учащихся с ОВЗ;

– развитие творческих способностей посредством театрализованной деятельности;

– коррекция различных нарушений у детей с умственной отсталостью посредством ритмики танца и социализация путем взаимодействия со старшими учениками;

– привлечение родителей учащихся с ОВЗ к работе над спектаклем на английском языке с целью укрепления связи между семьей и школой.

Этапы реализации проекта и основные мероприятия:

1. Организационный этап. На этом этапе была сформирована творческая группа из педагогов, работавшая по нескольким направлениям: работа с текстом рассказа и написание сценария к спектаклю; подбор ребят – актеров и танцоров, постановка танца (участвовали ученики 2, 3, 7 и 9-го классов с ЗПР и ученики 2 и 5-го класса с ГУО); разработка декораций, костюмов и реквизита; составление слайдов к спектаклю, работа над озвучиванием, музыкой и светом.

2. Работа над рассказами на английском языке в двух классах: чтение варианта на русском языке и филологический анализ, обсуждение возможностей постановки на сцене; чтение с помощью учителя отдельных эпизодов из рассказа в адаптированном варианте уровня Intermediate; интерпретация культурного контекста времени и страны, отраженного в рассказе.

3. Составление и обработка сценария, распределение ролей и слов, индивидуальная работа над речью и ролью, репетиции действий в школе. Репетиции танца превращения лебедя. Репетиции в костюмах с элементами декораций и с танцем.

4. Выездная репетиция на сцене педагогического университета, обсуждение спорных и проблемных вопросов с преподавателями факультета иностранных языков.

5. Премьера спектакля.

Опыт подготовки спектакля на английском языке был совершенно новым для нашей школы, но, бесспорно, интересным и полезным всем.

Творческой группе учителей, которая работала с участниками, нужно было максимально корректно подходить к подготовке спектакля, так как известно, что у обучающихся с ЗПР нарушены многие психические функции, что сказывается не только на мотивации к обучению английскому и другим предметам, но и на процессе адаптации к миру и людям, приводит к трудностям в поиске своего места в мире, а это для них важнее учебных оценок. Поэтому, согласно адаптированной программе по английскому языку для обучающихся с ЗПР, цель обучения английскому для таких детей – развивающая. Подготовка к спектаклю по форме деятельности часто была игрой, что является наиболее подходящим видом работы для обучающихся с ОВЗ. По словам Л.С. Выготского, именно драматизация, основанная на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личными переживаниями [1, с. 115].

Самый успешный вид речевой деятельности для детей с ОВЗ – это чтение, поэтому на уроках целесообразно формировать прежде всего навык чтения текста с полным охватом содержания и чтения целыми словами, в т. ч. чтение по ролям и с различными зрительными опорами. На этапе чтения и анализа текста ученики по частям читали и анализировали английские рассказы, затем обсуждали с учителем особенности английского менталитета и те реалии, которые встречались в рассказе: *welsh rarebit* (уэльские гренки), *mossy banks* (мшистые берега), *English supper* (английский ужин), *Jersey cow* (коровы породы джерси), *English garden* (английский сад), *British house* (британский дом) и др. – это те явления, обычные для англичан, которые присутствуют в оригинале рассказа и которые нужно было попытаться показать на сцене с помощью действия, слов, реквизита, музыки и звука, тем самым передав британский менталитет. Рассказы на английском языке стали для наших учеников окном в английский бытовой мир, хранилищем социокультурной информации. Такое приобщение детей с ОВЗ к культурному опыту страны изучаемого языка, изучение жизни и быта Англии, показ спектакля на сцене и тем самым обогаще-

ние собственного жизненного опыта и расширение кругозора – это часть процесса социализации наших детей.

Этап многочисленных репетиций и постановки танца с учащимися с ЗПР и ГУО был очень важен и плодотворен. Речь детей с ЗПР часто характеризуется бедностью, однотипностью простых конструкций, малой эмоциональностью, а при изучении ими английского языка устная речь – это самый трудный вид речевой деятельности [2, с. 51]. Ребята-актеры пытались мимикой и жестами, движениями, выразительными эмоциями передать настроение и характер своего героя. Это помогло им научиться внимательно слушать собеседника, выражать свои эмоции в жизни тоже, следить за правильным построением своих фраз. Ведь чем правильнее и богаче у ребенка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире у него возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми.

Театрализованная игра помогает создать такую эмоционально благоприятную ситуацию в английском языке, когда даже самые необщительные и скованные дети вступают в речевое общение и раскрываются.

Участие в данном проекте было бы невозможно без огромной поддержки родителей учеников: в создании спектаклей принимали участие дети с задержкой психического развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра и тяжелыми нарушениями интеллекта. Конечно, их участие в спектаклях было бы невозможно без помощи родителей.

На этапе знакомства с английским произведением нужно было прочитать и проанализировать его, обозначить важнейшие моменты, которые обязательно нужно проиграть на сцене, обсудить характеры героев. С частью участников мы делали это на уроках, а другие ученики читали рассказ на русском языке, в адаптированном варианте, с помощью родителей. Родителям было дано задание прочитать и обсудить рассказ или отдельные отрывки из него с детьми, обращая внимание на некоторые моменты (настроение главных героев в начале рас-

сказа и в конце, их характеры и др.) Когда был написан сценарий спектакля, родители были включены в обсуждение возможных ролей для детей. Так, например, мама одного участника с расстройством аутистического спектра нашла, что роль, которую я предложила ее сыну, не подойдет, будет трудна, и это было скорректировано. Роль предполагала заучивание большого текста наизусть, а также выражение чувств и эмоций в каждой сцене, что было бы тяжело для ребенка с расстройством аутистического спектра. Ему была предложена более короткая роль, которая также требует выражения эмоций, и с этим актер прекрасно справился.

Также родители детей-актеров были включены в группу для создания костюмов для спектакля. Для постановки танца родители заказывали пошив специальных костюмов, обсуждали с детьми и учителями, как маленькие актеры смогут переодеться за кулисами, в каких костюмах будут чувствовать себя увереннее и т. д. Для создания пантомимы «Деревья в лесу» родители подбирали черные костюмы с белыми перчатками, они же перед премьерой спектаклей гримировали наших актеров, помогали им переодеваться в костюмы.

Родители учащихся также были включены в подготовку декораций и реквизита для спектаклей: делали маски, искали нужную посуду и другие предметы. Кроме этого, часть родителей отвечала за перевозку декораций до ПГГПУ и обратно, что является очень важным моментом, потому что декорации были громоздкие, некоторые – хрупкие, участников и костюмов было много, а у школы нет собственного транспорта.

Участники с тяжелыми нарушениями интеллекта, не изучающие английский язык, ставили танец для спектакля. Нужно снова подчеркнуть, что без постоянной поддержки и присутствия родителей их участие было бы невозможно, поскольку репетиции были многочасовыми – ребят нужно было покормить, эмоционально подбадривать. Также для наших учащихся выступление на сцене перед большой аудиторией – полезное, но эмоционально нагруженное действие, особенно нелегко это дается учащимся с нарушениями интеллекта и с расстройством

аутистического спектра. Постоянная поддержка родителей помогала участвовать в проекте и получать из него полезный и незаменимый опыт, а работа родителей способствовала формированию у них активной жизненной позиции в преодолении сложностей развития их собственных детей. Факт вовлечения родителей в процесс создания спектакля помог создать особые условия для взаимодействия семей друг с другом, поскольку многое нужно было делать сообща (создание костюмов, выезды на репетиции и т. д.) Это помогло семьям сдружиться, расширить свое социальное пространство, наладить контакты между собой и с учителями. Включение танца в спектакль было сделано с целью показать на сцене волшебное превращение литературного героя, лебедя Леиты, в девушку, а потом обратно. В танце участвовали ребята с глубокой умственной отсталостью и задержкой психического развития. Для ребенка с глубокой умственной отсталостью танец – это первое средство развития нарушенной моторики, чувства ритма, координации, выражения эмоций через движения, формирования коллективизма, то есть это своеобразная форма общения с миром. Участь простым танцевальным движениям под музыку, дети с ОВЗ получают новые позитивные переживания, развивают пространственное воображение, концентрацию внимания, память и дисциплинированность. Таким образом, танец и выступление на сцене перед целым зрительным залом, по сути, общение со зрителем – это один из успешных методов социальной адаптации, реабилитации и интеграции в социум детей с нарушениями интеллекта.

Итоги работы:

1. В ходе совместной подготовки спектаклей родители имели возможность вместе с учителями увидеть успехи и трудности их детей, обсудить их и совместно найти пути выхода, повысить свои педагогические знания.

2. Родители увидели своих детей в новой для них роли, получили эстетическое наслаждение, их ребенка увидели другие родители, учителя и преподаватели, а сами дети получили возможность социального

общения и показали себя с лучшей стороны. Вовлечение родителей в такой проект вдохновляет и стимулирует и детей, и родителей, помогает сформировать активную родительскую позицию, повышать их удовлетворенность работой учителей и школы в целом, гармонизировать детско-родительские отношения.

3. Включение детей с ОВЗ в социум является одной из важнейших задач и для родителей, и для школы – участие в этом проекте дало возможность нашим учащимся развить эмоционально-личностную сферу путем включения их в успешную деятельность, способствовать изменению общественного сознания по отношению к детям с ОВЗ.

4. Родители оказали своим детям мотивационную, информационную, организационную и техническую поддержку (фото- и видеосъемка). Подготовка родителями костюмов, декораций, участие в репетициях позволили детям в полном объеме перенимать опыт взрослых, брать с них положительный пример.

5. Участие в одном мероприятии родителей и детей, обучающихся по разным программам, дало им возможность сблизиться, проявить эмпатию и сопереживание.

6. Участие родителей в проекте по созданию спектакля на английском языке поставило их в позицию сотрудничества с учителями и педагогами-организаторами, помогло уйти с позиции потребителя образовательных услуг, стать для своего ребенка другом и авторитетным наставником.

7. В отличие от традиционных и зачастую скучных форм работы школы с родителями, совместное создание спектакля – необычный и захватывающий творческий процесс.

Известно, что специфика обучения иностранному языку детей с ОВЗ предполагает использование различных современных образовательных технологий: игровых, здоровьесберегающих, дифференцированного обучения, а также коррекционно-развивающей направленности. Для повышения мотивации учащихся с ОВЗ, развития творческих навыков и личностного развития очень важно использование различных нетрадиционных

форм работы, и наиболее успешная и популярная форма – это театрализация, которая является и игровой, и коррекционной технологией. Участие в оксфордском проекте доказало, что театрализованная деятельность играет важную роль в развитии многих сто-

рон личности ребенка: психофизических особенностей (мимика и пантомимика), всех психических процессов, речи (монолог и диалог), творческих способностей (умение перевоплощаться, импровизировать, брать на себя роль).

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М., 2001. – 345 с.
2. Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Психология обучения иностранным языкам в контексте педагогических концепций и образовательной практики // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 3. – С. 186–189.

## Раздел IV

# ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

УДК 371.388

**Н.А. Богомолова**

### **Образовательное путешествие как способ формирования исследовательских умений школьников**

*Представлен опыт реализации проекта «Образовательное путешествие» в 5-м классе на уроках литературы. Проект направлен на развитие у учащихся исследовательских умений, интереса к интеллектуальной деятельности, способности к самообразованию.*

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, исследовательские умения, педагогическая технология.

Актуальность выбранной темы проекта обусловлена потребностью в научно-теоретическом и практическом обосновании модели организации исследовательской деятельности учащихся на уроках русского языка и литературы и в выявлении педагогических условий ее реализации.

Сегодня известно множество современных технологий обучения, разнообразных, доступных и действенных форм практико-ориентированного обучения. Все они способны существенно расширить образовательное пространство школьников. Технология образовательного путешествия актуальна и популярна в современной педагогической ситуации, так как соответствует задачам современной школы. Образовательное путешествие как способ формирования исследовательского опыта школьников, организованного на уроке, может стать ярким, волнующим образовательным событием в жизни каждого школьника.

Цель проекта – выявление эффективных приемов технологии образовательного путешествия, позволяющих сформировать исследовательские компетенции школьников с учетом специфики преподаваемого предмета – литературы.

Задачи проекта:

1. Изучить и проанализировать состояние проблемы использования эффективных приемов технологии «образовательное путешествие» в педагогической теории и практике.

2. Разработать содержательные, организационно-деятельностные основы модели формирования и развития исследовательских умений учащихся в ходе образовательного процесса.

3. Апробировать модели формирования и развития исследовательских умений учащихся.

4. Составить методические рекомендации для использования данных моделей в педагогической практике.

Эта технология разработана в 2002 г. Т. Ковалевой и Н. Рыбалкиной как модель сетевого обучения [2]. Образовательное путешествие – новое явление, и исследователи еще не определились с его точным толкованием. Его понимают как педагогическую технологию, метод обучения, форму внеурочной деятельности, тип учебного занятия, форму проектной деятельности, способ реализации сетевого взаимодействия [2].

Образовательное путешествие – это педагогическая технология, которая позволяет преобразовать окружающую среду в среду развития личности. Образовательное путешествие – это всегда путешествие в новое социально-культурное и образовательное пространство, оно ориентировано не столько на приобретение фактической информации о мире, сколько на освоение социального опыта человечества. Это прежде всего путь к новому, неизведанному, и он предполагает активную работу по осмыслению различных понятий и явлений

окружающего мира, а не просто передвижение в пространстве [1].

Образовательное путешествие – это не экскурсия. В отличие от экскурсии, путешествие не фиксируется какой-либо определенной узкой предметной темой, а разворачивается вокруг образовательной идеи (культурологической проблемы), которая является связующей нитью всех объектов на маршруте путешествия и определяет характер исследовательской деятельности обучающихся. Путешествие предполагает наличие изначальной проблемы, разрешение которой приведет к конечному результату – реальному продукту в виде открытия новых знаний, смыслов. Отправляясь по тому или иному маршруту образовательного путешествия, обучающийся знает цели и предполагаемый результат деятельности.

Концепция технологии «образовательное путешествие» основывается на ценностях открытого образования (образовательной мобильности, культурной грамотности) и является ответом на вызовы нашего времени. Цели и задачи путешествия должны быть ориентированы на личностные интересы и потребности учеников и разрабатываться при содействии обучающихся. Они должны быть четкими, конкретными и понятными всем участникам путешествия. Каждому ученику необходима личная цель, личный вопрос, на который он будет искать ответ. Основными задачами образовательного путешествия являются знакомство учащегося с разнообразными объектами культурного наследия, приобретение опыта исследования объекта и получение представления о тех культурных и исторических процессах, которые нашли свое отражение в исследуемом объекте [2].

Цель образовательного путешествия заключается в том, чтобы научить ребенка путешествовать в мире информации, находить ориентиры, способные приоткрыть завесу прошлого, объяснить настоящее и уметь добывать сведения, которые содержат объекты наблюдения и изучения [2]. Образовательное путешествие предполагает исследовательскую деятельность учащихся, работу с текстами, самостоятельное изучение информации, ее отбор. Объектом образовательного путешествия является

окружающий мир во всем его многообразии. Субъектами образовательного маршрута являются ученик и учитель. Во время путешествия они становятся равнозначными его участниками, но с разными функциями:

– учитель – организатор путешествия, он должен разработать четкие инструкции, определить «остановочные пункты», побудить ученика к самостоятельному исследованию, помочь каждому подойти разными путями к освоению выбранной темы, объединить школьников в исследовательские команды, помочь школьникам сложить из индивидуальных проектных находок целостное видение эпохи, сделать так, чтобы их личные интересы сложились в культурно значимые интеллектуальные продукты деятельности;

– ученик – «путешественник», исследователь, главным результатом такого путешествия становится пробуждение личности обучающегося, ее самоопределение в пространстве культуры на стыке литературы, истории, мировой художественной культуры и т. д.

Принципы организации образовательного путешествия:

– создание условий для непосредственного взаимодействия школьников с педагогом, друг с другом, с окружающим социумом, с новыми для них пластами культуры;

– организация активной самостоятельной деятельности участников образовательного путешествия, создание ситуации выбора источников получения информации об объектах окружающего мира, в процессе которого на основании личных ощущений и наблюдений у обучающихся будет происходить открытие новых знаний в процессе различных видов деятельности: наблюдения, поиска и анализа информации;

– постановка проблемы, вытекающей из наблюдаемых явлений, анализа изученной информации, выдвижение гипотез, поиск истины;

– предоставление обучающимся возможности для формулировки ими собственных исследовательских выводов, их корректировки в процессе группового обсуждения;

– сведение к минимуму посреднической деятельности педагога (экскурсовода) в процессе диалога учащихся с объектом изучения.

С целью изучения потенциальных возможностей образовательного путешествия в учебной работе был разработан проект «Образовательное путешествие как способ формирования исследовательских умений

школьников». Реализация проекта осуществлялась поэтапно в соответствии с логикой инновационного поиска, в определенные периоды.

Таблица 1

Соотношение уровней понимания лексического значения многозначных слов детьми старшего дошкольного возраста

Этапы реализации проекта	Сроки
1-й этап. Подготовительный Содержание деятельности: <ul style="list-style-type: none"> <li>изучение теоретических основ проблемы;</li> <li>разработка модели использования технологии «образовательного путешествия» на уроках литературы в 5-м классе</li> </ul>	Декабрь 2019 – январь 2020
2-й этап. Поисково-экспериментальный Содержание деятельности: <ul style="list-style-type: none"> <li>апробация модели;</li> <li>мониторинг процесса и промежуточных результатов;</li> <li>корректирование дальнейшей работы;</li> <li>диагностика сформированности исследовательских способностей учащихся</li> </ul>	Февраль 2020 – май 2020
3-й этап. Заключительный. Содержание деятельности: <ul style="list-style-type: none"> <li>анализ результатов;</li> <li>оценка эффективности проекта;</li> <li>обобщение опыта (создание методических рекомендаций);</li> <li>перевод проекта в стадию циклического функционирования</li> </ul>	Июнь 2020 – октябрь 2020

После изучения теоретических основ технологии «образовательное путешествие» была составлена модель использования приемов и форм данной технологии на уроках литературы. Она сложилась в следующую структуру:

1. Определение темы (названия) и идеи (обоснования значимости данного путешествия), выбор объектов для исследования и составления маршрута.

2. Создание маршрутного листа (алгоритм деятельности учащихся, формулирование его в виде вопросов и заданий, составляющих содержание маршрутного листа), куда включены объекты изучения, последовательность их изучения, вопросы и задания для учащихся, позволяющие сконцентрировать их внимание и подтолкнуть к более тщательному исследованию объекта.

3. Собственно образовательное путешествие.

4. Защита как проблемное обсуждение, в ходе которого ученикам предлагается из-

ложить свой взгляд на вопросы, обозначенные в маршрутном листе. Формы презентации продукта исследования: публичное выступление, диспут, театрализация, создание выставок, презентация, фильм и др.

Данная модель была апробирована на уроках литературы в 5а классе МБОУ «СОШ № 7» г. Чайковского в 2020 г. В рамках апробации были разработаны маршрутные листы по трем темам:

– «Там чудеса, там...» (путешествие по архитектурно-этнографическому музейному комплексу «Сайгатка» («Изда крестьянина-старообрядца») к уроку внеклассного чтения по сказам Бажова;

– «Путь к правде и добру» (путешествие по объектам социальной поддержки населения в г. Чайковском) к уроку по повести В.Г. Короленко «В дурном обществе»;

– «Памятники славы наших предков» (путешествие к памятнику военной техники ИСУ-152 в Заринском микрорайоне) к уроку внеклассного чтения по повести В. Железникова «В старом танке».



Диагностика исследовательских умений учащихся, на формирование которых нацелена данная образовательная технология, была проведена до ее реализации на уроке литературы и после завершения. Совместно с учащимися была разработана критериальная база оценивания данных умений.

Результаты апробации данной модели показали, что в процессе включения обучающихся в деятельность, организованную по технологии «образовательное путешествие», у обучающихся вырос уровень развития следующих умений: определять тему образовательного путешествия (с 54,5 % до 71 %); определять и формулировать цели и задачи деятельности (с 23,4 % до 34,6 %); формулировать гипотезу (с 32,3 % до 49,1 %); определять методы исследования объекта (с 46,4 % до 49,1 %); выбирать и определять объекты исследования, отвечающие образовательным потребностям обучающегося (с 65,5 % до 70 %); находить источники информации (с 45 % до 61,6 %); создавать план деятельности (с 62,4 % до 71 %); выбирать необходимые ресурсы и темп продвижения по маршруту (с 49,1 % до 65,5 %).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арапова А.В., Никонова Т.В. Образовательные путешествия для развития учебной самостоятельности школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 27. – С. 10–12 [Электронный ресурс]. – URL: <http://ekoncept.ru/2017/574003.htm> (без даты обращения).
2. Ковалева Т., Рыбалкина Н. Образовательное путешествие как модель сетевого обучения, как проект и как фон для рождения проектов // Сетевые исследовательские лаборатории «Школа для всех»: сайт [Электронный ресурс]. – URL: <http://setilab.ru/modules/conference/view.article.php/65> (без даты обращения).

Данные результаты свидетельствуют об эффективности применения технологии «образовательное путешествие» для формирования исследовательских умений на уроках литературы, развития учебно-познавательной активности школьников, их творческих способностей, а также информационно-коммуникативной компетентности.

Познавательная ценность образовательных путешествий органично слита с их воспитательной направленностью. Расширение кругозора учащихся, углубление знаний об истории и культуре, посещение исторических и литературных мест воспитывают уважение к культурным ценностям своего народа, любовь к родному краю.

На основе полученных результатов созданы методические рекомендации по использованию разработанной нами модели образовательного путешествия на уроках литературы.

Результаты данного проекта и методические рекомендации по использованию разработанной модели были представлены на заседании школьного методического объединения учителей гуманитарного цикла и получили одобрение.

УДК 373.2.016:62

**М.М. Болотова, Л.П. Гундак, Г.И. Пупырева**  
**Развитие предынженерного мышления детей 5–7 лет посредством деятельности в интерактивной лаборатории «Крутая механика»**

*Представлена информация об инновационном опыте муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «ЦРР – Детский сад № 13 «Солнечный» Соликамского городского округа по развитию предынженерного мышления детей 5–7 лет посредством деятельности в интерактивной лаборатории «Крутая механика».*

**Ключевые слова:** предынженерное мышление, робототехника, техническое творчество, программирование.

Значение развития технического творчества в нашей стране возросло настолько, что с каждым годом родители проявляют все большую заинтересованность в обучении робототехнике в условиях дошкольного образовательного учреждения детей с 5 лет. Дошкольный возраст, действительно, особенно благоприятен для развития начал робототехнического творчества, так как современные дети отличаются опережающим развитием конструктивного мышления [6].

Под инженерным мышлением понимается вид познавательной деятельности, направленный на исследование, создание и эксплуатацию новой высокопроизводительной и надежной техники, прогрессивной технологии, автоматизацию и механизацию производства, повышение качества продукции [5]. Современное инженерное мышление глубоко научно, поэтому необходимо выделить предынженерное мышление как его основу. В статье Л.И. Миназова «Особенности развития инженерного мышления детей дошкольного возраста» выделены следующие признаки предынженерного мышления:

- формируется на основе научно-технической деятельности как мышление по поводу конструирования из ЛЕГО и др.;
- рационально, выражается в общедоступной форме как продукт;
- не имеет тенденций к формализации и стандартизации, опирается только на экспериментальную и конструкторскую базу;

– систематически формируется в процессе научно-технического творчества:

– имеет тенденцию к универсализации и распространению на все сферы человеческой жизни [5].

Актуальность нашей работы подтверждается приоритетным направлением в области дошкольного образования Пермского края – познавательным развитием детей на основе технического конструирования. Также следует подчеркнуть, что зачатки инженерного мышления необходимы ребенку уже с малых лет, так как с самого раннего детства он находится в окружении техники, электроники и даже роботов [1–4].

В интерактивной лаборатории «Крутая механика» воспитанники изучают принципы работы простых механизмов по блокам с использованием конструкторов «Первые механизмы» и LEGO WEDO. Воспитанники 5–6 лет знакомятся с основами механики, простыми механизмами, изучают понятие конструкции, ее основные свойства с помощью конструктора «Первые механизмы». Воспитанники 6–7 лет начинают постигать азы программирования: применяют компьютеры в специальной интерфейсной программе LEGO education WEDO с использованием конструктора LEGO WEDO. Важно отметить, что компьютер используется как средство управления моделью. Его применение направлено на составление управляющих алгоритмов для собранных моделей. Воспитанники получают представление об

особенностях составления программ управления, автоматизации механизмов, моделирования работы систем. Цель деятельности воспитанников 5–7 лет состоит в том, чтобы научиться грамотно выразить свою идею, спроектировать ее техническое и программное решение, реализовать ее в виде модели, способной к функционированию [7–10].

Программное содержание интерактивной лаборатории «Крутая механика» включает в себя шесть блоков: шестеренку, ры-

чаг, колесо и ось, блок и ворот, кулачковый механизм, наклонную плоскость. Для деятельности в лаборатории используются авторские схемы: «Миксер», «Гофра-машина», «Катапульта», «Мухоловка», «Вертолет», «Трап», «Бульдозер», «Рисовалка», «Механический молоток».

Некоторые схемы сборки моделей из конструктора «Первые механизмы» представлены на рис. 1, из конструктора LEGO WEDU – на рис. 2.



Рис. 1. Схемы сборки моделей из конструктора «Первые механизмы»

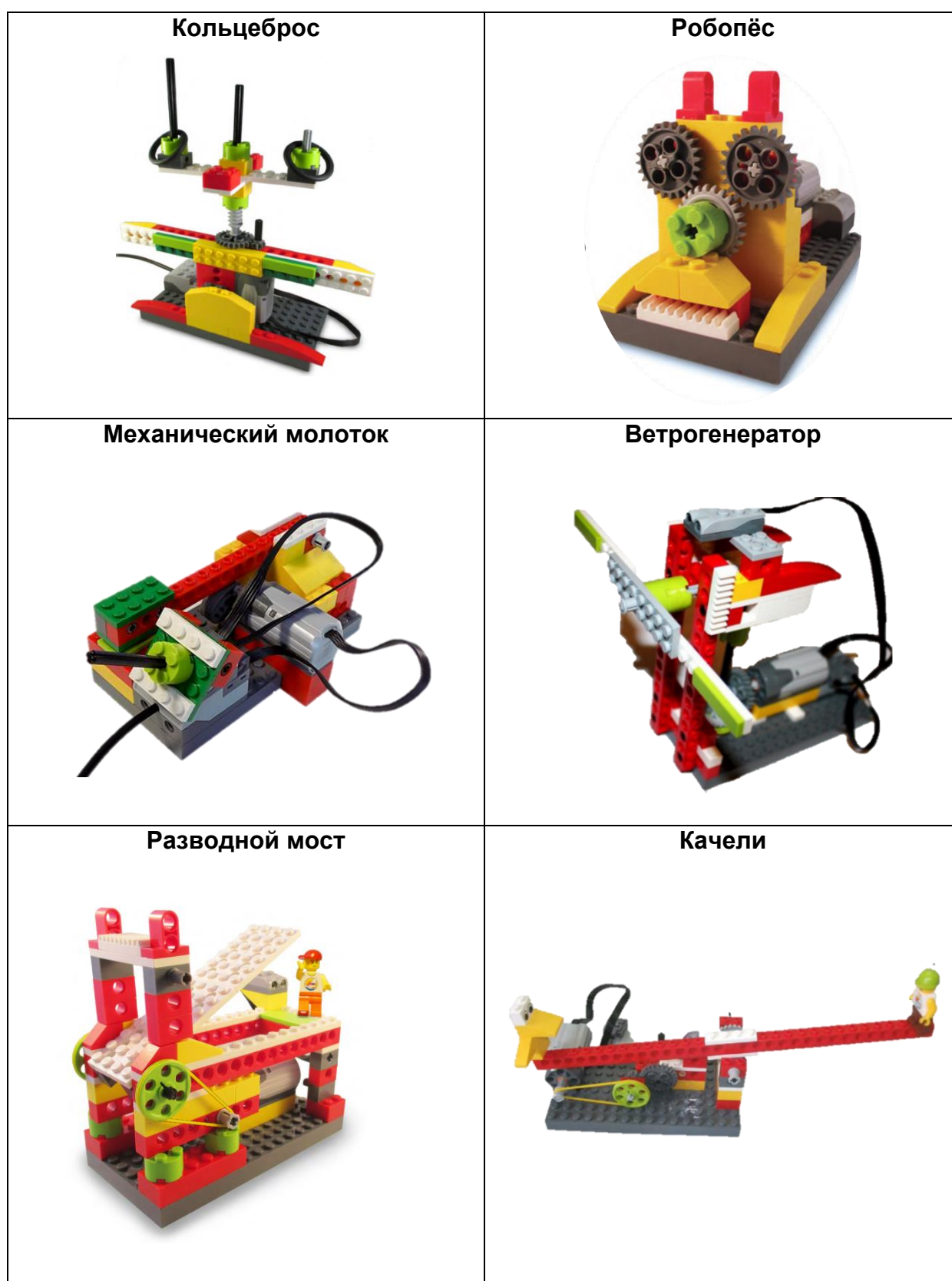


Рис. 2. Схемы сборки моделей из конструктора LEGO WEDU

Образовательная деятельность с детьми в интерактивной лаборатории осуществляется по следующему алгоритму:

- мотивационная установка – погружение в проблемную ситуацию;
- знакомство или закрепление знаний о простом механизме;
- решение проблемы через моделирование механизма из конструктора;
- рефлексия.

Вся деятельность проходит в игровой форме, доминируют творческие задания типа «Неполная схема» (дети собирают модель, опираясь всего на три фотографии собранной конструкции, которые являются фотографиями с разных ракурсов). Детям приходится додумывать самостоятельно,

строить и ошибаться, включать свое пространственное воображение. Далее им предлагается «оживить» модель, создав собственный алгоритм в интерфейсной программе LEGO education WEDO. Еще одно из творческих заданий – «Усовершенствуй модель» (детям предлагается построить по схеме катапульту, затем усовершенствовать катапульту таким образом, чтобы она стреляла дальше остальных, подключить к конструкции датчики и запрограммировать модель).

Реализация деятельности в интерактивной лаборатории «Крутая механика» предусматривает оценку ключевых показателей эффективности (KPI) освоения содержания лаборатории (табл. 1, 2).

Таблица 1

Ключевые показатели эффективности (KPI) освоения содержания лаборатории «Крутая механика» (воспитанники 5–6 лет, с использованием конструктора «Первые механизмы»)

Критерии оценки	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Умение конструировать по схеме	Может самостоятельно, быстро конструировать по схеме, самостоятельно исправляя допущенные ошибки	Может конструировать по схеме, исправляя допущенные ошибки под руководством педагога	Не может понять последовательность действий при проектировании по схеме Может конструировать по схеме только под контролем педагога
Умение находить простые механизмы в готовой конструкции	Может самостоятельно находить все простые механизмы в готовой конструкции, называет принципы их действия Может привести примеры применения этих механизмов в повседневной жизни	Может найти и назвать только после дополнительной помощи педагога простые механизмы и объяснить их принципы работы в готовой конструкции Может привести примеры применения этих механизмов в повседневной жизни	Не может найти и назвать простые механизмы в готовой конструкции даже после помощи педагога Не понимает их принципы работы Не может привести примеры применения этих механизмов в повседневной жизни
Умение конструировать по замыслу, объясняя принцип работы своей модели	Может самостоятельно, быстро сконструировать модель по замыслу Умеет презентовать свою модель, объяснив назначение модели и заложенные в ней механизмы	Может самостоятельно, но медленно сконструировать модель по замыслу При презентации своей модели не может назвать все заложенные механизмы	Не может самостоятельно сконструировать модель по замыслу Затрудняется или не может презентовать свою модель

Таблица 2

Ключевые показатели эффективности (KPI) освоения содержания лаборатории «Крутая механика» (воспитанники 6–7 лет, с использованием конструктора LEGO WEDU)

Критерии оценки	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Умение конструировать по схеме	Может самостоятельно, быстро конструировать по схеме, самостоятельно исправляя допущенные ошибки	Может конструировать по схеме, исправляя допущенные ошибки под руководством педагога	Не может понять последовательность действий при проектировании по схеме Может конструировать по схеме только под контролем педагога
Умение работать в интерфейсной программе LEGO education WEDO	Может самостоятельно, быстро запрограммировать модель по образцу, самостоятельно исправляя допущенные ошибки Знает названия датчиков и основных элементов интерфейсной программы LEGO education WEDO, называет их принципы работы	Может самостоятельно, но медленно, без ошибок или с небольшими неточностями запрограммировать модель по образцу Знает название датчиков и основных элементов интерфейсной программы LEGO education WEDO, но затрудняется называть их принципы работы	Не может без помощи педагога запрограммировать модель по образцу Не знает названий датчиков и основных элементов интерфейсной программы LEGO education WEDO
Умение находить простые механизмы в готовой конструкции	Может самостоятельно находить все простые механизмы в готовой конструкции, называет принципы их действия Может привести примеры применения этих механизмов в повседневной жизни	Может найти и назвать только после дополнительной помощи педагога простые механизмы и объяснить их принципы работы в готовой конструкции Может привести примеры применения этих механизмов в повседневной жизни	Не может найти и назвать простые механизмы в готовой конструкции даже после помощи педагога Не понимает их принцип работы Не может привести примеры применения этих механизмов в повседневной жизни
Умение конструировать и программировать по замыслу, объясняя принцип работы своей модели	Может самостоятельно, быстро сконструировать и запрограммировать модель по замыслу Умеет презентовать свою модель, объяснив назначение модели и заложенные в ней механизмы	Может самостоятельно, но медленно сконструировать и запрограммировать модель по замыслу При презентации своей модели не может назвать все заложенные механизмы	Не может самостоятельно сконструировать и запрограммировать модель по замыслу Затрудняется или не может презентовать свою модель

Оформление результатов мониторинга представлено по показателям, обозначенным в табл. 3 (для воспитанников 6–7 лет).

Результаты мониторинга по показателям для воспитанников 6–7 лет

Фамилия, имя ребенка	Умение конструировать по схеме	Умение работать в интерфэйсной программе LEGO education WEDO	Умение находить простые механизмы в готовой конструкции	Умение конструировать и программировать по замыслу, объясняя принцип работы своей модели	Проявляет любознательность, творчество
----------------------	--------------------------------	--	---	--	--

В результате деятельности в интерактивной лаборатории «Крутая механика» воспитанники умеют конструировать по схеме, находить простые механизмы в готовой конструкции, конструировать по замыслу, объясняя принцип работы своей модели, а также программировать модель в интерфэйсной программе LEGO WEDO.

Возможно, образовательная деятельность с детьми в лаборатории «Крутая механика» позволит взрастить будущих самолетостроителей, проектировщиков, архитекторов, специалистов по электронике. Именно они будут осуществлять экономическое и научное развитие нашей страны.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова С.И. Конструирование. – М. : Просвещение, 2010.
2. Кочкина Н.А. Организационно-методические основы планирования образовательной деятельности // Управление ДОУ. – 2012. – № 6.
3. Комарова Л.Г. Строим из LEGO (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO). – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2001.
4. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью LEGO. – М. : ВЛАДОС, 2003.
5. Миназова Л.И. Особенности развития инженерного мышления детей дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2015. – № 17 (97).
6. ПервоРобот LEGO® WeDo™ : книга для учителя. – М. : Аванта+, 2000.
7. Петрова И.А. LEGO–конструирование: развитие интеллектуальных и креативных способностей детей 3–7 лет // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 10. – С. 112–115.
8. Фешина Е.В. LEGO конструирование в детском саду : пособие для педагогов. – М. : Сфера, 2011. – 243 с.
9. LEGO, the LEGO logo, the Minifigure, DUPLO, the SPIKE logo, MINDSTORMS and the MINDSTORMS logo are trademarks and/or copyrights of the LEGO Group [сайт]. – URL: <https://education.lego.com/ru-ru/downloads> (без даты обращения).
10. Российская ассоциация образовательной робототехники [сайт]. – URL: <http://фросигра.рф/> (без даты обращения).

УДК 373.2.016:53

**М.М. Болотова, А.С. Зырянова, Е.Н. Кайгородова**  
**Развитие исследовательской деятельности детей 5–7 лет посредством**  
**создания мобильной лаборатории «Эти удивительные металлы»**

*Представлена информация об инновационном опыте муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «ЦРР – Детский сад № 13 «Солнечный» Соликамского городского округа по развитию познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста в лаборатории «Эти удивительные металлы». На данный момент для детей дошкольного возраста разработано большое количество практического материала для проведения опытно-экспериментальной деятельности с водой, светом, электричеством и т. д. Однако практически отсутствуют материалы для дошкольников по проведению опытов с металлами, которые расширяют возможности ребенка по ориентации в окружающей обстановке и формируют его исследовательские навыки.*

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, металлы, свойства металлов, познание.

В дошкольном возрасте закладывается фундамент основных представлений и понятий об окружающем мире, который существенно влияет на умственное развитие ребенка. Возможности умственного развития детей дошкольного возраста очень высоки: дети могут успешно показывать не только внешние наглядные свойства предметов и явлений, но и их внутренние, существенные связи и отношения.

В период дошкольного детства формируются способности к начальным формам абстракции, обобщения, умозаключений, поэтому важно научить ребенка творчески относиться к окружающему миру, развивать умственную активность и самостоятельность. Такое обучение можно осуществить путем организации особого вида детской деятельности – экспериментирования. Важнейшая особенность эксперимента состоит в том, что в процессе его проведения ребенок приобретает возможность управлять тем или иным явлением: вызывать или прекращать его, изменять его в том или ином направлении [1].

Экспериментирование – это особый способ духовно-практического освоения дей-

ствительности, направленный на создание таких условий, в которых предметы наиболее ярко обнаруживают свою сущность, скрытую в обычных ситуациях [3].

В созданной нами мобильной лаборатории «Эти удивительные металлы» для развития исследовательской деятельности детей было отобрано семь видов металлов: золото, серебро, медь, бронза, алюминий, сталь, железо. Они чаще всего встречаются в повседневной жизни детей. Информация о каждом металле подбиралась по трем направлениям: металлы в быту, металлы в производстве, нестандартное применение металлов.

Для развития исследовательской деятельности проводилась серия опытов с металлами на определение их свойств: цвет металла, притягивается – не притягивается магнитом, тяжелый – легкий, нагревается – плавится, издает – не издает звуки, ржавеет – не ржавеет, блестит – не блестит.

На этапе исследования металла данные заносили в фиксационные карты. Один из видов фиксационной карты представлен в табл. 1.











Таблица 1

Фиксационная карта исследования металла (золото) – в лаборатории «Эти удивительные металлы»

ЗОЛОТО			
Цвет металла			
			



Окончание табл. 1

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"/>

Исследовательские способности детей можно развивать посредством проведения опытов с металлами (наблюдения, сравнения, эксперимента) [2; 4–7].

В табл. 2 представлены критерии и методы оценки показателей уровня познавательного развития воспитанников.

Таблица 2

Количественная оценка показателей уровня познавательного развития

Критерий	Метод	Показатель	Балл
Отношение к экспериментальной деятельности	Методика Л.Н. Прохоровой «Выбор деятельности». Наблюдение, журнал регистрации	Выбирает экспериментальную деятельность (определенный материал для деятельности, которая интересна ребенку).	2
		Выбирает 2 вида деятельности (экспериментирование и чтение или изобразительную деятельность)	1
		Выбирает чтение книг или изобразительную деятельность	0
Целеполагание	Диагностика А.В. Савенкова «Уровень развития исследовательской деятельности детей». Наблюдение, журнал регистрации	Умеет ставить цель	2
		Ставит цель с небольшой помощью взрослого	1
		Не может поставить цель	0

Окончание табл. 2

Критерий	Метод	Показатель	Балл
Планирование	Диагностика А.В. Савенкова «Уровень развития исследовательской деятельности детей». Наблюдение, журнал регистрации	Умеет самостоятельно планировать свою деятельность	2
		Планирует свою деятельность с помощью взрослого	1
		Не умеет планировать свою деятельность	0
Реализация экспериментальной деятельности	Диагностика А.В. Савенкова «Уровень развития исследовательской деятельности детей». Наблюдение, журнал регистрации	Умеет действовать по плану	От 2 до 0
		Умеет выполнять определенный порядок действий	От 2 до 0
		Умеет фиксировать результат	От 2 до 0
Рефлексия	Диагностика А.В. Савенкова «Уровень развития исследовательской деятельности детей». Наблюдение, журнал регистрации	Умеет делать выводы, умозаключения	2
		Делает выводы, умозаключения с помощью взрослого	1
		Не может делать выводы, умозаключения	0
Презентация	Диагностика А.В. Савенкова «Уровень развития исследовательской деятельности детей». Наблюдение, журнал регистрации	Умеет представить результаты своей деятельности	2
		Представляет результаты деятельности с помощью взрослого	1
		Не может представить результаты своей деятельности	0

Уровень:

- высокий (от 10 до 12 баллов),
- средний (от 6 до 10 баллов),
- низкий (до 6 баллов).

Для осуществления деятельности мобильной лаборатории использовалось следующее программно-методическое обеспечение:

- детская цифровая лаборатория «Наураша», модули «Электричество», «Магнитное поле»;
- электронный конструктор «Знаток»;
- презентации: «Золото», «Серебро», «Медь», «Бронза», «Алюминий», «Сталь», «Железо»;
- картотека опытов,
- конспекты совместной деятельности,
- тематические альбомы,
- коллекция металлов;

Материально-техническое обеспечение.

- технические средства обучения (мультимедийный проектор, компьютер, документ-камера);

– мобильная лаборатория:

- наборы прозрачных стаканчиков, ложки, металлические держатели, магниты, спиртовки, металлические подносы, лупы, микроскоп, песочные часы, термометры, воронки, кусочки шерстяной ткани, весы;
- различные по объему емкости: металлические, стеклянные, пластиковые;
- алгоритмы проведения опытов с металлами;
- фиксационные карты для отслеживания результатов;
- микроскоп;
- спецодежда для проведения опытов (фартуки, очки, перчатки).

В результате деятельности лаборатории «Эти удивительные металлы» были разработаны картотека опытов, конспекты совместной деятельности, алгоритмы проведения опытов с металлами, фиксационные карты для отслеживания результатов, тематические альбомы, собрана коллекция металлов.

## 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 : Сибир. университет. изд-во, 2008. – 256 с.
3. Глоссарий «П» Психология // Вопросы психологии [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vorpsy.ru/dictionary.htm> (без даты обращения).
4. Куликовская И.Э., Совгир Н.Н. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст : учебное пособие. – М. : Пед. об-во 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. : Детство-Пресс, 2013.
6. Организация экспериментальной деятельности дошкольников : методические рекомендации / под общ. ред. Л.Н. Прохоровой. – М. : АРКТИ, 2008.
7. Тугушева Г.П., Чистякова А.В. Экспериментальная деятельность детей старшего и среднего дошкольного возраста : методическое пособие. – СПб. : Детство-Пресс, 2007.

УДК 377.031.4:51(07)

**Ю.В. Дианова**

### **Наукотворческая деятельность по математике**

*В Пермском строительном колледже реализуется проектный подход, который основывается на наукотворческой деятельности обучающихся. На занятиях по математике решается задача развития у студентов аналитического мышления и исследовательских навыков. Проблему освоения сложного учебного материала предлагается разрешать посредством организации творческой работы. Данная траектория обучения прививает студентам способность видеть красоту формул и геометрию окружающего мира, формирует эстетический вкус, создает условия для креативного действия. Приводятся результаты творческой работы обучающихся.*

**Ключевые слова:** математика, проектная деятельность, творческая работа, внеучебное мероприятие, наука.

Образовательные программы математической направленности являются обязательными для изучения при подготовке специалиста ПОО в сфере строительства и архитектуры. В Пермском строительном колледже математическая подготовка представлена учебными дисциплинами общеобразовательного цикла «Математика: алгебра, начала математического анализа и геометрия», и естественнонаучного цикла «Прикладная математика», изучение которых запланировано на первый и второй годы обучения студентов. На протяжении многих лет уровень освоения математических дисциплин в Пермском строительном колледже остается высоким, достойно представляется студентами на конкурсах и олимпиадах и поддерживается квалифицированными педагогическими кадрами. Методический фонд кабинета математики представлен обширной базой научной литературы, включающей учебники классической высшей математики, задачки и сборники заданий, раздаточный материал, нацеленный на формирование практических компетенций.

Многоценен литературный фонд, датированный серединой XX в. Подробно представленные в нем теоретический материал и практико-ориентированные геометрические задачи являются необходимым подспорьем в работе как преподавателя, так и студента. Иллюстративный и наглядный методический ресурс составлен из плакатов и демонстрационных таблиц, моделей геометрических фигур и тел вращения, макетов для демонстрации пространственного чер-

тежа к условию задачи. Устаревший технический фонд кабинета математики (калькулятор «Электроника МК 57А», логарифмическая линейка, тригонометрические таблицы) может быть использован для актуализации интереса студентов к дисциплине в контексте истории математики. Отдельной высокой оценки заслуживает богатая коллекция математических диафильмов и слайдов (например, «Изображение геометрических тел», 1968), цифровизация которых расширит методический фонд кабинета математики, перспектива ее использования видится в применении данных материалов в системе дистанционного обучения. Таким образом, считаем, что заложенный и демонстрируемый на протяжении многих десятилетий математический потенциал в стенах Пермского строительного колледжа должен развиваться и достигать новых успехов, научных высот и творческих целей.

За последние пять лет в строительном колледже развивается научная и внеучебная деятельность студентов по дисциплине «Математика» в творческом направлении. Удачное совмещение математических компетенций и творческих начал в архитектуре, дизайне, искусстве позволяет студентам в прикладной деятельности осваивать предмет, понимать практический смысл определений и формул. Акцент на региональный компонент (математический подход в рассмотрении архитектурных сооружений Перми, историко-культурное наследие края) также придает уникальность исследованиям, развивает интерес к дисциплине, носит

воспитательный и патриотический характер, формирует метапредметные компетенции.

Так, ежегодное проведение конкурса творческих плакатов в рамках недели специальностей строительно-монтажного и архитектурно-строительного отделений по теме «Геометрическая Пермь» направлено на иллюстрацию примеров использования геометрических объектов в архитектуре, ландшафтном дизайне, строительстве дорог, планировке территорий г. Перми. Представленные на конкурс работы всегда оригинальны, они реализуют творческий подход студентов, выполнены различными художественными материалами. Участниками конкурса являются студенты-первокурсники. Результаты голосования по выбору победителя определяются в онлайн-режиме «В контакте» и составляют более 5000 участников.

Проектная деятельность студентов также носит творческий характер. Тематика исследовательских работ зачастую связана с прошлым и настоящим Перми и Пермского края. Например, студентом Даниилом Шистеровым впервые проведен анализ артефактов пермского звериного стиля на предмет «золотой пропорциональности» (тема исследования – «Золотое сечение»). Гипотеза о ее наличии в исторических объектах подтвердилась методом измерений на пяти образцах (плакетка с медведем в «жертвенной» позе, человеколось, кричащая птица и др.). Результаты исследования могут быть использованы историками, культурологами, математиками, они вносят существенный вклад в культурное наследие Пермского региона. Работа была достойно представлена студентом на III исследовательской студенческой практической конференции «Инновации естественнонаучного и гуманитарного мира» и краевом конкурсе индивидуальных проектов по общеобразовательным дисциплинам среди обучающихся профессиональных образовательных учреждений Пермского края, а также опубликована в сборниках, составленных по результатам данных мероприятий.

В 2019–2020 учебном году перспективными стали проекты студентов Елизаветы Воронцовой «Графики функций в архитектурной городской среде Перми» и Олеси Ялама «Развертки в полигональном моде-

лировании». Е. Воронцова выявила в среднем дизайне Перми несколько архитектурных объектов и описала их посредством элементарных функций и их графиков. Оригинальный подход в восприятии новых, современных объектов городской инфраструктуры, расположенных на центральной площади Перми – эспланаде, заключается в представлении следующих элементов графиками функций: фонарные столбы выражены через линейные функции, качели – через показательные, здания кафе – через тригонометрические. Сосредоточение всех этих объектов в одной точке позволяет наглядно, разнопланово продемонстрировать прикладные возможности математики в сфере дизайна городской среды [1].

Прикладная часть исследовательской работы О. Ялама по полигональному моделированию связана с созданием развертки и макета медведя (головы медведя). Как известно, медведь – это символический образ Пермского края, его изображение украшает герб Пермского края, а по мнению иностранцев, по улицам Перми ходят медведи. Гипотеза исследования, состоявшая в том, возможно ли создать цельную развертку модели, не была подтверждена вплоть до окончания работы, «подогревая» интерес к данному эксперименту. Результаты исследования заявлены на VI исследовательской практической конференции «Инновации естественнонаучного и гуманитарного мира» и опубликованы в сборнике [3].

Также состоялось участие студенток в конференции, посвященной 90-летию Пермского строительного колледжа, и во Всероссийской научно-практической конференции студентов и магистрантов высших учебных заведений «Актуальные вопросы математики, ее истории и методики преподавания» (на базе ПГГПУ) с последующей публикацией материалов исследований.

Плодотворной оказалась деятельность студентов, участвующих в краевых конкурсах творческих проектов среди обучающихся профессиональных образовательных организаций Пермского края, проводимых под девизами «Тысяча граней геометрической красоты» (2017 г.), «Математический музей» (2018 г.), «Математическая физика» (2019 г.).

Научная деятельность студентов в изучении математики поддерживается в традиционной соревновательной форме – олимпиадах и чемпионатах краевого, городского форматов, а также в рамках образовательной организации. В 2016 г. победителями краевой олимпиады (I и III место) стали обучающиеся строительного колледжа. В проходившем IV чемпионате «Элементы высшей математики» краевого уровня (20 марта 2020 г.) команда из десяти студентов Пермского строительного колледжа заняла второе место.

Интерактивная форма проведения внеучебного мероприятия по математике была продемонстрирована весной 2020 г. в системе дистанционного обучения (на базе Moodle) [2]. Для его организации был выбран творческий и востребованный среди молодежи формат – флешмоб. Флешмоб – это спланированная акция, в которой участвует большое количество людей, одновременно выполняющих определенное действие в определенном месте. Соответствие математической дисциплине определялось темой мероприятия – «Эйлер-флешмоб». По заданному преподавателем плану студенты выполняли следующие действия: 1) создание модели многогранника (из подручных материалов); 2) демонстрация фото «Сэлфи: Я+многогранник» и оформление своей работы с использованием ресурса Wiki (СЭО Moodle); 3) выполнение расчетных действий в соответствии с теоремой Эйлера, связывающей грани, ребра и вершины многогранника; 4) комментарий результатов работы (рефлексия). Творческая форма изучения материала была с энтузиазмом принята студентами. Было запланировано создание единого пространства для

работы, участниками которой стали студенты трех разных групп (75 человек), с возможностью видеть результаты друг друга. По итогам работы в акции приняли участие 80 % обучающихся. Стоит отметить, что для работы с выбранным ресурсом всем участникам необходимо было получить первичные практические навыки. Для этого была создана пробная страница для «тренировки» и заранее описаны свойства инструментов и возможностей. Итоговые комментарии, оставленные студентами, показали заинтересованность всех участников в подобной форме работы, положительные отзывы свидетельствовали о востребованности таких нестандартных типов занятий («Определенно лайк этому заданию», «Спасибо! Классное задание», «Эйлер крут!»).

Таким образом, в Пермском строительном колледже помимо основной учебной деятельности по математике проводится перспективная исследовательская и творческая работа со студентами. Данное направление прививает студентам способность видеть красоту формул и геометрию окружающего мира, формирует исследовательские навыки и практики самовыражения, порождает качества креативного мышления и рассуждения, выдвижения оригинальных гипотез и смелых доказательств, повышая в итоге успеваемость по дисциплине. Наукотворческая деятельность студентов Пермского строительного колледжа на примере объектов Пермского региона еще раз подтверждает слова великого математика Н.И. Лобачевского (1792–1856) о том, что нет области математики, которая не была бы применима к явлениям реального мира.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронцова Е.М. Математическое моделирование общественного пространства – городская эспланада (Пермь) // Инновации естественного и гуманитарного мира : материалы конференции / сост. О.С. Приказчикова. – Пермь, 2019. – С. 179–182.
2. Скорнякова А.Ю. Трудности организации самостоятельной работы по математике с использованием Moodle // Проблемы теории и практики обучения математике: Герценовские чтения 67 : сборник научных работ, представленных на Международную научную конференцию. – СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 2014. – С. 154–155.
3. Ялама О.А. Развертки в полигональном моделировании // Инновации естественного и гуманитарного мира : материалы конференции / сост. О.С. Приказчикова. – Пермь, 2019. – С. 226–229.

## Раздел V

# ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИННОВАЦИОННОМ ПОИСКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

УДК 373.3.016:004

**Е.А. Гладких**

### ***Применение модели «Перевернутый класс» в формировании коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в условиях дистанционного обучения***

*Рассматривается использование модели «Перевернутый класс» технологии смешанного обучения на уроках в начальной школе в условиях дистанционного обучения. Раскрываются приемы и методы, применяемые на уроке в соответствии с моделью «Перевернутый класс» для формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.*

**Ключевые слова:** смешанное обучение, модель «Перевернутый класс», цифровые, информационные сервисы, дистанционное обучение.

Смешанное обучение – это образовательная технология, которая совмещает урочное обучение с использованием компьютерных технологий. Существует несколько моделей смешанного обучения [1]. Самая простая и известная модель, которую используют в своей практике учителя начальных классов, – это «Перевернутый класс». Данная модель позволяет уйти от фронтальной работы в классе и реализовать интерактивные формы урока. Изучение нового материала происходит дома, а «домашняя работа» – в классе. Модель «Перевернутый класс» прекрасно работает в начальной школе, но требует наличия Интернета, компьютеров или планшетов как в классе, так и дома.

Учитель подбирает материал к уроку и выкладывает его в Сеть, продумывает разные формы контроля, с помощью которых можно проверить, насколько внимательно дети просмотрели видеоряд, прочитали текст, поняли суть выложенного по теме материала.

Обучающийся сам добывает знания, находясь у себя дома перед компьютером. Это позволяет ему осваивать материал в своем темпе, не будучи зажатым временными рамками урока. В период подготовки домашнего задания используется обратная связь в онлайн-режиме.

Современные младшие школьники испытывают затруднения в общении, возникающие из-за проблем развития коммуникативно-речевых умений, они затрудняются говорить без подготовки, спонтанно, строить устные высказывания, вступать в диалог, а эти умения наиболее ценимы в наше время. Использование в учебном процессе модели «Перевернутый класс» смешанного обучения помогает решить эти проблемы.

В проекте ФГОС от 04.04.2018, в новой редакции, особое внимание уделяется формированию коммуникативных универсальных учебных действий, а основной акцент сделан на овладении коммуникативно-речевыми умениями:

– осуществлять смысловое чтение текстов различного вида, жанра, стиля – определять тему, главную мысль, назначение текста (в пределах изученного);

– использовать языковые средства, соответствующие учебной познавательной задаче, ситуации повседневного общения;

– участвовать в диалоге, соблюдать правила ведения диалога (слушать собеседника, признавать возможность существования разных точек зрения, корректно и аргументированно высказывать свое мнение);

– осознанно строить речевое высказывание; составлять устные и письменные

тексты (описание, рассуждение, повествование) на темы, доступные младшему школьнику;

– готовить небольшие публичные выступления;

– соблюдать правила межличностного общения при использовании персональных электронных устройств [4].

Использованию в учебном процессе модели «Перевернутый класс» способствует быстрое развитие цифровых и информационных технологий.

Для организации урока по этой модели в дистанционном режиме необходимо сделать несколько шагов:

Шаг 1. Выбрать платформу для обучения: Google Classroom, Google Sites, Google Blogger [3]. Выбираем Google Blogger (веб-сервис для ведения блогов, с помощью которого любой пользователь может завести свой блог, не прибегая к программированию и не заботясь об установке и настройке программного обеспечения) и создаем блог-урок [5].

Шаг 2. Определить, какие цифровые сервисы помогут организовать онлайн-встречи с учениками и провести урок в режиме реального времени с помощью сервиса Zoom.

Шаг 3. Для передачи учебного содержания провести отбор учебных материалов. Это могут быть как собственные материалы, так и тексты, графическая, звуковая информация, видео с сайтов: Видеоуроки.ру, InternetUrok.ru, Яндекс.Учебник, Screencast-O-Matic (видео с экрана монитора), LearningApps (тексты с пропусками, викторины, классификации), а также тренажеры с автоматической проверкой (Coogle-форма, MakeTest, Moodle и др.). Отобранный материал загружаем в разделы блога.

Шаг 4. Для обратной связи с учениками использовать: Kahoot, виртуальную онлайн-доску Padlet, Google-документы (Google-форма, Google-презентация, Google-таблица) [2].

Рассмотрим на примере, как «перевернуть» урок литературного чтения «Наши проекты». Урок-проект – это особая форма урока, которая предполагает выполнение ряда творческих заданий, обсуждение и изготовление конечного продукта. Это могут быть живая газета, альбом, журнал, синк-

вейн и покетмот, видеоролик, которые нужно будет представить участникам проекта. Кто работает по программе «Школа России», тот знает, что такие уроки есть в конце раздела каждой темы. Мною они используются для проведения внеклассного чтения во 2-м классе. Чтобы сориентировать учащихся в тематике чтения, опубликовать учебные задания, создаем интернет-ресурс в формате блог-урока, например «Рассказы о войне С.П. Алексеева», и отправляем ученикам ссылку на блог – в электронный журнал или на электронную почту родителей.

На страницах в блоге размещаем теоретический материал для самостоятельного изучения, включающий разделы «Книжная выставка», «Тексты рассказов С.П. Алексеева», «Рекомендации для родителей». Страницы для подготовки к уроку оставляем активными, а страницы, по которым будем работать в классе, активируем во время онлайн-урока.

Для самостоятельной подготовки загружаем в раздел «Маршрутный лист домашнего задания» пошаговую инструкцию, которая служит детям руководством к работе дома. Остановимся на заданиях в инструкции. Знакомство с любым произведением начинается с изучения жизни и творчества писателя. Это помогает детям лучше понять его художественные произведения, глубину мыслей и чувств. Предлагаем информацию о писателе прочитать в разделе «Биография писателя» или найти дополнительный материал в Интернете. Проверяем выполнение заданий этого раздела с помощью разноуровневых тестов, предложенных в «Маршрутном листе».

В период подготовки к уроку идет большая словарная работа. Например, во время чтения рассказов С.П. Алексеева ребятам предлагается выписать слова, значения которых они не знают, найти значение этих слов в «Толковом словаре», составить по ним анаграмму, разместить ее в блоге, проверить свои знания по викторине «Словарные слова».

Выполнение заданий ученики фиксируют в «Маршрутном листе домашних заданий»: зеленым цветом, если задание выполнено успешно, желтым – если во время выполнения задания возникли небольшие



проблемы, красным – если ученик затруднялся выполнить задание.

«Маршрутный лист домашнего задания» построен таким образом, что результаты выполненной работы приходят автоматически в Google-таблицу, где есть возможность отследить, на каком этапе подготовки находится каждый ученик.

Для обратной связи в блоге есть виртуальная онлайн-доска Padlet, на которой ребята оставляют свои отзывы о прочитанных рассказах, выставляют анаграммы. Умение выразить свое отношение к прочитанному – важный момент в работе над произведением. Отзывы, оставленные ребятами на виртуальной онлайн-доске, помогают изучить их читательский интерес.

Таким образом, уже в период домашней подготовки дистанционно происходит сопровождение учителем читательской деятельности учащихся, взаимодействие учителя с учениками и учеников между собой. Благодаря большой проделанной дома работе освобождается время на уроке для совместной литературной деятельности. Например, во время чтения произведений С.П. Алексеева многим школьникам понравился рассказ «Капитан Гастелло». Об этом они написали в своих отзывах на «Стене» в блоге, поэтому работа над содержанием этого рассказа и легла в основу литературной игры на уроке.

Работа на уроке начинается в Zoom в основном зале; получив задания, ребята распределяются в группы по сессионным залам.

Чтобы включить каждого ученика в литературно-творческую деятельность, создаем группы-команды. Перед учителем всегда стоит вопрос, как же поделить детей на группы. В моей практике есть разные приемы: заинтересованность детей по теме, по уровню подготовки домашнего задания. Наполняемость групп лучше сделать небольшой (4–5 человек), чтобы все смогли включиться в групповую работу.

Обратная связь показала, что все дети находятся на разном уровне освоения учебного материала, поэтому составляем для групп задания разной степени сложности: для 1-й группы – разгадывание викторины «Расшифруй слово», для 2-й – составление

картинного плана последовательности событий. 3-й группе предлагается узнать, в каких городах установлены памятники Н. Гастелло, и подписать фотографии памятников. Для создания этих заданий используем сервис LearningApps. 4-й группе, более сильным ребятам, нужно сочинить синквейн о герое, 5-й – посмотреть видеоролик «Военные хроники» и составить несколько «тонких» и «толстых» вопросов.

1. *Задание для 1-й группы «Расшифруй слово». Составьте пару. Найдите к слову его значение. Пройдите по ссылке в чате для выполнения работы: <https://learningapps.org/display?v=pp5fiy9bj20>.*

2. *Задание для 2-й группы «Что за чем?». Восстановите последовательность событий героического поступка Н. Гастелло. Пройдите по ссылке в чате для выполнения работы: <https://learningapps.org/display?v=pc3nb43ma20>.*

3. *Задание для 3-й группы «Географическое». Рассмотрите памятники Н. Гастелло и разгадайте, в каких городах они установлены. Пройдите по ссылке в чате для выполнения работы: <https://learningapps.org/display?v=pxxd8900t20>.*

4. *Задание для 4-й группы «Героическое». Узнайте ключевое слово синквейна. Пройдите по ссылке в чате, составьте синквейн и обсудите в группе, почему Н. Гастелло можно назвать настоящим героем.*

5. *Задание для 5-й группы «Боевые хроники». Посмотрите видеосюжет о Н. Гастелло (ссылка в чате). Составьте «тонкие» и «толстые» вопросы по содержанию сюжета.*

Во время дистанционного урока контролируем работу каждой группы в сессионных залах, переходя в другой зал, передаем свои полномочия капитанам. Ребята обсуждают предложенные задания и после их выполнения возвращаются в основной зал, где представляют результаты своей работы.

На этапе «Рефлексия» с помощью приема «Продолжи предложение» подводятся итоги урока. Процесс обучения становится намного эффективнее, если ребенок понимает:

– ради чего он изучал данную тему, как она ему пригодится в будущем;

– какие цели он ставил и достиг ли их на этом уроке.

Итак, желание ребенка читать и готовить выступления надо постоянно подпитывать новыми нестандартными формами работы. Включение учеников в литературно-творческую деятельность на уроке после изучения художественных произведений дома способствует повышению его интереса к чтению и книге. Опыт использования модели «Перевернутый класс» показывает,

что свобода работать внутри материала самостоятельно в любое удобное для ребенка время повышает ответственность за свое обучение и самостоятельность. А продуктивные дифференцированные задания, качественная обратная связь (ученик – учитель, ученик – ученик), обучение в малых разноуровневых группах положительно влияют на формирование коммуникативных учебных навыков [3].

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Смешанное обучение: основные модели // Шаг в смешанное обучение. – М. : Рыбаков фонд, 2016. – С. 25–30 [Электронный ресурс]. – URL: [1\\_3.pdf \(yandex.ru\)](#) (без даты обращения).

2. Курвитс М. Как организовать дистанционное обучение. План действия для учителя // Мастерская Марины Курвитс [Электронный ресурс]. – URL: [http://marinakurvits.com/kak\\_organizovat\\_distancionnoe\\_obuchenie/](http://marinakurvits.com/kak_organizovat_distancionnoe_obuchenie/) (без даты обращения).

3. Продуктивные задания как средство формирования универсальных учебных действий : вебинар // ООО «Знанио» [Электронный ресурс]. – URL: <https://znanio.ru/medianar/83> (без даты обращения).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Проект от 29.04.2019 // Преобразование [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.preobra.ru/fgosnoo19> (без даты обращения).

5. Blogger // Википедия: свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Blogger> (без даты обращения).

УДК 371.214.14

**А.В. Гюнтер**

**Метапредметная проектная задача как средство формирования универсальных учебных действий**

*Описывается опыт педагогического коллектива МАОУ «СОШ № 135» г. Перми, занимающегося разработкой и использованием метапредметных проектных задач как способа формирования и оценки предметных знаний и универсальных учебных действий при реализации ФГОС.*

**Ключевые слова:** ФГОС НОО, проектная задача, универсальные учебные действия, профессиональное самоопределение.

«Умение учиться» – слова, ставшие ключевыми в системе начального образования с введением федерального государственного образовательного стандарта. Основной задачей и критерием оценки выступает овладение учеником универсальными учебными действиями (УУД). В нашей школе для проверки способности школьников решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи на основе сформированных предметных знаний применяется такая форма организации учебной деятельности, как проектная задача (ПЗ).

Проектная задача – это система или набор заданий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата («продукта»); в ходе реализации ПЗ происходит качественное изменение группы детей, участвующих в ее решении. ПЗ носит принципиально групповой характер [1].

Мы определяем следующие функции ПЗ:

1. Работа с информацией, представленной в разных видах (тексты, таблицы, аудиоинформация, иллюстрации и др.), и ее анализ.

2. Продумывание, разработка и презентация итогового продукта.

3. Анализ своей деятельности, деятельности группы, освоенных знаний, умений по данной теме и проблеме.

4. Разнообразие образовательного процесса: не в виде урочной формы, а в виде коллективно распределенной деятельности группы.

ПЗ могут быть предметными и метапредметными, одно- и разновозрастными, контрольно-диагностическими и формирующими. ПЗ дает возможность организовать сотрудничество, коммуникацию детей в малой группе, помогает освоить способ проектирования через специально разработанные

задания, а также позволяет педагогу диагностировать сформированность умений работать в группе, применять предметные знания и способы действий.

Почему же, имея такой важный образовательный потенциал, эта форма проектной деятельности детей не нашла должного места в методической работе учителей начальной школы? Опрос об использовании ПЗ проводился среди педагогов школы № 135 (участвовало 20 человек). Анализ сложившейся ситуации показал, что только 30 % коллег считают ПЗ решающим инструментом формирования УУД и уделяют ей должное внимание в образовательном процессе. 40 % учителей нерегулярно используют ПЗ на уроках, мотивируя это тем, что необходима большая подготовка, да и работа в группах не всегда имеет положительный результат. Такие уроки (как правило, это целый учебный день) выбиваются из привычного учебного процесса, требуют проектирования со стороны педагога, разработки необходимых заданий. Молодые специалисты, пришедшие в школу, отмечают, что не владеют методикой организации и проведения ПЗ.

Для того чтобы учителя начальной школы шире использовали ПЗ как ресурс встроенной диагностики, проверки сформированности УУД, необходимо, чтобы система ПЗ была описана и включена в основную образовательную программу начального общего образования школы, был сделан акцент на проверке метапредметных УУД в ходе реализации программы [3].

Мы используем эту форму организации учебной деятельности раз в четверть, организуем разнообразные по тематике ПЗ продолжительностью 3–4 урока.

В табл. 1 приведены темы ПЗ, проводимых в начальных классах СОШ №135.

Таблица 1

Система проектных задач начальной школы в СОШ № 135

	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
1-я четверть		«Приключение Алисы»	«Доктор Айболит»	«Путешествие Гулливера»
2-я четверть	«Магазин»	«Чук и Гек»	«Приключение Маши и Мити»	«Здравствуй, Новый год»
3-я четверть	«Зоопарк»	«Мир измерений»	«Необитаемый остров»	«Дорога в космос»
4-я четверть	«Времена года»	«Здравствуй, лето»	«Словарь профессий»	«Календарь профессий»

Работа по организации проектной деятельности в СОШ № 135 началась с введения новых образовательных стандартов начального обучения. На начальных этапах учителя использовали разработки (сценарии) ПЗ из пособия «Проектные задачи в начальной школе» под редакцией А.Б. Воронцова [2]. ПЗ «Магазин», «Чук и Гек», «Зоопарк», «Приключение Алисы», «Доктор Айболит», «Путешествие Гулливера» успешно реализуются в нашей школе. Они были доработаны: в них были включены материалы, связанные с географией, культурой, традициями Пермского края, разноуровневые задания, разработанные педагогами в рамках реализованного проекта по введению федерального государственного стандарта начального общего образования. ПЗ «Приключение Маши и Мити», «Словарь профессий», «Календарь профессий» – авторские, разработанные творческой группой учителей СОШ № 135. ПЗ «Мир измерений», «Здравствуй, Новый год» разработаны автором данной статьи.

Содержание ПЗ связано с различными аспектами школьной жизни ребенка (праздник, окончание предметной темы, профессиональное самоопределение, контроль и оценка метапредметных универсальных действий).

В ходе решения ПЗ «Магазин» детям предлагается оформить и презентовать торговый отдел магазина. Для получения результата необходимо проанализировать накладные документы, определить характер товара по цели использования, оформить витрину с ценниками и устно презентовать свой отдел. В данной задаче проверяется

сформированность элементов планирования (коммуникативные УУД), анализ, построения логической цепи рассуждений, выделения информации (познавательные УУД).

«Чук и Гек» – ПЗ, основанная на сюжете одноименного произведения А. Гайдара. Детям необходимо разработать маршрутный лист экспедиции. «Мама решила ехать к отцу на север. Чук и Гек нашли на карте место, где работает их отец. Для того чтобы отправиться к нему, мальчики разработали план подготовки к экспедиции. Им необходимо:

- узнать природные особенности района экспедиции, чтобы выбрать подходящее снаряжение;
- найти на карте место, где находится станция;
- определить, сколько километров от их города до базы, где работает отец;
- подсчитать, сколько времени займет их путешествие от дома до базы. Завершает решение ПЗ оформление новогодней елки.

ПЗ «Здравствуй, Новый год» проводится в конце второй четверти и создает праздничное настроение в преддверии новогоднего праздника. Детям предлагается создать свой буклет, в который войдут основные этапы праздничных хлопот. Каждая группа получает задание в конвертах с надписями: «Елка», «Игрушки», «Поздравление», «Праздничный стол», «Костюм», «Подарки». Дети сами планируют ход работы. Задача, которую должны решить дети: создать иллюстрированный буклет «Готовимся к Новому году». Решая задачу коллективно, учащиеся в полной мере могут реализовать свой творческий потенциал.

В процессе решения задачи они выполняют задания, позволяющие не только успешно подготовиться к любимому детскому празднику, но и в полном объеме продемонстрировать сформированность УУД в комплексе – личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных.

В основе ПЗ «Мир измерений» лежит проверка знаний и способов деятельности учеников по курсам «Окружающий мир», «Математика», «Русский язык», «Технология». В ходе групповой работы дети могут продемонстрировать знание величин, умение находить нужную информацию в раз-

личных источниках (таблицах, словарях, учебниках), фиксировать информацию разными способами. Задания разработаны так, чтобы дети смогли продемонстрировать учебно-познавательные и учебно-практические знания и представить их в новом для них формате.

Большой интерес у детей вызвало следующее задание (см. табл. 2).

*Используя данные таблицы, запишите величины, употребленные во фразеологизмах, в современных единицах измерения. Сделайте необходимые вычисления. Объясните смысл выражений.*

Таблица 2

Единицы измерения

устаревшие	современные
1 пуд	16 кг 380 г
1 локоть	47 см 4 мм
1 пядь	17 см 28 мм
1 золотник	4 г
1 вершок	44 мм
1 аршин	71 см 12 мм
1 фунт	453 г
1 верста	1 км 67 м

За семь верст киселя хлебать. \_\_\_\_\_

От горшка два вершка. \_\_\_\_\_

С ним три пуда соли съел. \_\_\_\_\_

Семи пядей во лбу. \_\_\_\_\_

На три аршина в землю видит. \_\_\_\_\_

Используя данные таблицы, учащиеся проводят расчеты, записывают результат, кратко поясняют смысл устойчивых выражений.

Особое внимание хочется уделить ПЗ, которые были разработаны в рамках профориентационной подготовки младших школьников: «Словарь профессий» и «Календарь профессий». Представления о профессиях у ребенка 7–10 лет ограничены его небогатым жизненным опытом (работа мамы и папы, воспитателя в детском саду и учителя в школе, профессии летчика, водителя, повара, милиционера). Для того чтобы учащиеся осознанно делали выбор профессии

в основной и средней школе, их надо познакомить с широким набором профессий, которые существуют в обществе. В связи с этим формирование представления о профессиях необходимо начинать в начальной школе. На достижение этой цели и направлены профориентационные ПЗ.

ПЗ «Календарь профессий» – межпредметная, одновозрастная. Цели и педагогические задачи (педагогический замысел):

1. Проверка умения использовать различные виды предложенной информации.

2. Сотрудничество в малых группах (коллективно распределенная деятельность) при решении общей задачи.

Знания, умения и способы действий, на которые опирается задача:

Математика:

- проведение несложных расчетов;
- составление диаграмм и графиков.

Литература:

- составление собственных текстов в соответствии с заданным жанром.

Русский язык:

- грамотное оформление текста с соблюдением орфографических норм.

Окружающий мир:

- знание отраслей народного хозяйства.

Технология:

- конструирование и моделирование.

Общеучебные умения:

- работа в малой группе (коммуникативная компетентность);
- организация работы, распределение заданий между участниками группы;
- взаимодействие и взаимопомощь в ходе решения задачи;
- взаимоконтроль;
- работа с разными видами текстов;
- выбор адекватных форм представления результатов работы.

В ходе реализации ПЗ «Календарь профессий» дети должны спроектировать и представить лист календаря профессионального праздника одной из профессий с доступным и красочным оформлением. Учащиеся делятся на группы. Каждая группа учащихся выбирает карточку с указанием даты, используя перекидной настенный календарь,

определяет профессиональный праздник, отмечаемый в данный день.

Работа с информацией, умение выделять существенное, переводить информацию из одного вида в другой (графики, диаграммы) – эти УУД успешно формируются в ходе реализации задачи «Календарь профессий».

Пример заданий.

Задание 1. *Выбирая ту или иную профессию, нужно думать о том, насколько данные специалисты востребованы на рынке труда. Постройте диаграмму, используя следующие данные. Произведите необходимые вычисления.*

#### Группа «Медицинский работник»

В 2000 г. в медицине края не хватало 384 специалистов, в 2005 г. – на 48 специалистов больше, чем в 2000 г. В 2010 г. не хватало 518 медицинских работников, а в 2015 г. – в 2 раза меньше, чем в 2005 и 2010 гг. вместе (спрос).

В 2000 г. из выпускников медицинских учебных заведений по специальности устроились работать 400 специалистов, в 2005 г. – 96 % выпускников 2000 г. В 2010 г. – на 28 специалистов больше, чем в 2005 г., в 2015 г. – 504 специалиста (предложение).

Произведя необходимые вычисления, каждая группа строит диаграмму спроса и предложения на рынке труда определенной отрасли промышленности (рис. 1) и делает вывод, в котором отражает нехватку данных профессий в Пермском крае.

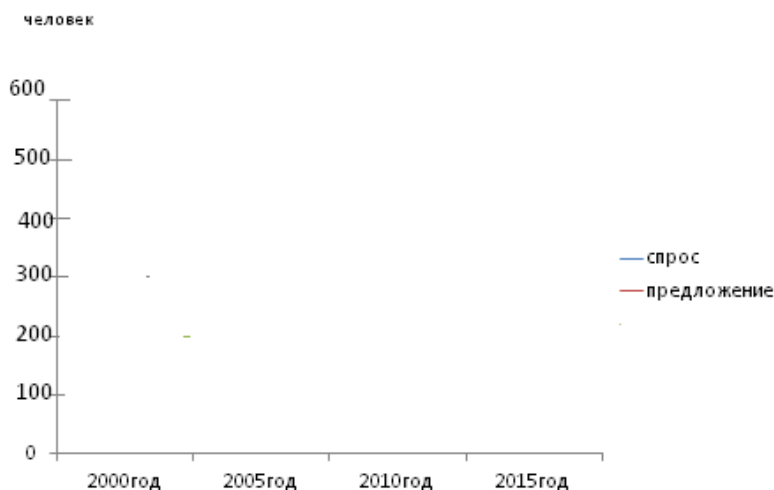


Рис. 1. Диаграмма спроса и предложения на трудовом рынке. Медицина

**Задание 2.** Выберите из предложенного списка профессии, относящиеся к конкретному профессиональному празднику.

**Группа «Железнодорожник»**

Железнодорожник — это название железнодорожного рабочего или служащего. Насколько сложна и многообразна работа на железной дороге, столько различных профессий объединяет это название. Найдите специальности, относящиеся к профессии «железнодорожник».

Инженер-конструктор  
Логопед  
Машинист  
Менеджер по продажам  
Монтер пути  
Ортопед  
Осмотрщик вагонов  
Поездной диспетчер  
Проводник  
Репортер  
Товаровед  
Фотокорреспондент  
Электрогазосварщик

Группе выдается конверт с карточками профессий и специальностей. Ей нужно выбрать специальности, относящиеся к конкретной профессии.

**Задание 3.** По описанию специфики работы определите специальность профессии.

**Группа «Работник сельского хозяйства»**

Сельское хозяйство является жизненно важной отраслью материального производства, так как оно производит продукты питания и сырье для промышленности. Определите специфику работы каждой животноводческой и растениеводческой профессии.

– Он ведет учет промысловых животных, планирует их отлов и расселение, проводит мероприятия по борьбе с вредными хищниками, следит за добычей зверей, на которых объявлена охота, обследует охотничьи угодья, разводит охотничьих собак, контролирует работу егерей, ловит браконьеров. (Охотовед)

– Он занимается селекцией, распределяет пастбища и корма, обеспечивает благоприятные условия для содержания животных. (Зоотехник)

– Он лечит животных, контролирует эпидемиологическую обстановку. (Ветеринар)

– Он планирует, регулирует и совершенствует производство, организует деятельность коллектива. (Агроном)

– Он работает на сельскохозяйственных машинах. (Механизатор)

В этой части ПЗ ребята знакомятся с особенностями работы различных специальностей. Детям предстоит соотнести название специальности с описанием рода деятельности данного специалиста. (Комментарии в скобках даны для учителя).

ПЗ «Словарь профессий» – метапредметная, одновозрастная с привлечением учащихся старших классов, работников школы (библиотекаря), родителей учащихся (специалистов различных профессий).

Цели и педагогические задачи (педагогический замысел):

1. Проверка знаний (теоретических сведений) о типах словарей, умений пользоваться различными видами словарей.

2. Знакомство с видами профессий, предполагающих работу со словарями.

3. Сотрудничество в малых группах (коллективно распределенная деятельность) при решении общей задачи.

Знания, умения и способы действий, на которые опирается задача:

Русский язык:

– грамотное оформление текста с соблюдением орфографических норм;

– умение проверять орфограммы с помощью орфографического словаря и устанавливать или уточнять значение слов по толковому словарю;

– знание русского алфавита и умение им пользоваться при поиске нужного слова в словарях разного типа (нахождение слов по первой, второй букве и т. п.);

– понимание алфавитного принципа составления большинства словарей на примере орфографического, толкового (упорядочивание по первой букве, по второй и т. д.);

– умение редактировать (объединять два смысловых текста в один);

– умение пользоваться орфографическим словарем по специальному алгоритму, нацеленному на эффективное запоминание слов с непроверяемыми орфограммами.

Изобразительное искусство, технология:

– умение оформлять информацию, используя художественные средства.

Общеучебные умения:

- работа в малой группе (коммуникативная компетентность);
- организация работы, распределение заданий между участниками группы;
- взаимодействие и взаимопомощь в ходе решения задачи;
- взаимоконтроль;
- работа с разными видами информации (переработка, поиск);
- выбор адекватных форм представления результатов работы.

Задания ПЗ «Словарь профессий» проверяют уровень сформированности УУД, в частности, умение работать с информацией.

Примеры заданий.

*Задание 1. Из предложенных слов выберите только названия профессий, пользуясь необходимым словарем.*

Используя толковый словарь, дети выбирают только названия современных профессий и выписывают их определения. Следует обратить внимание на присутствие «лишних» слов.

*Задание 2. Используя фразеологический словарь, найдите устойчивые выражения на тему труда.*

Используя фразеологический словарь, дети выбирают устойчивые выражения, связанные с трудовой деятельностью человека.

В результате, используя полученные материалы, участники группы оформляют на отдельном листе страницу толкового словаря определенной профессии, соблюдая принципы построения словарей.

Особое внимание в ПЗ уделяется формированию регулятивных УУД: планирования, прогнозирования, саморегуляции, рефлексии, коррекции и оценки. В ходе решения задачи дети учатся выбирать пути решения, проверять правильность выбора, заполнять рефлексивные листы.

Межпредметная ПЗ позволяет отследить способность детей переносить освоенные способы действий из учебного материала за весь период обучения в разработанную педагогами модельную ситуацию. ПЗ в начальной школе являются неотъемлемой частью образовательного процесса, т. к. это есть шаг к проектной деятельности в подростковой (основной) школе.

Остается проблемой системное применение педагогами данной формы организации деятельности, освоение технологии применения ПЗ, формирование мотивации педагогов к включению их в учебный процесс. В ходе образовательного процесса важно найти время для коллективной разработки требуемых ПЗ в соответствии с образовательной программой школы, учитывая ее особенности и цели.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Элькина – В.В. Давыдова. – М. : Рассказов А.И., 2004. – 304 с.
2. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / под ред. А.Б. Воронцова. – М. : Просвещение, 2011. – 149 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.12.2015) // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты российской федерации [Электронный ресурс]. – URL: Приказ Минобрнауки РФ от 06.10.2009 N 373 (legalacts.ru) (без даты обращения).



УДК 373.3.016

**Т.В. Деменева, В.И. Норицына**

**Формирование навыков конструирования у учащихся младших классов через систему проектных задач**

*Рассматривается вопрос о формировании конструкторских навыков младших школьников через решение проектных задач. Основной акцент сделан на описании подходов к разработке проектных задач и такой формы их проведения, как «день конструирования». Дано описание замысла проектной задачи «День космонавтики».*

**Ключевые слова:** *навыки и умения, проектная деятельность, проектная задача, образовательные результаты.*

В 2017 г. коллективом МАОУ «Полазненская СОШ № 1» была разработана программа развития «Школа инженерной культуры» (ШИК). Под школой инженерной культуры мы понимаем целостную систему компетенций обучающихся, которая обеспечивает приобщение учащихся к ценностям, составляющим ядро инженерной культуры: владению основами технологической, исследовательской и проектной культуры; навыкам моделирования и конструирования; компетенциям в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ-компетенции); умению организовывать сотрудничество и совместную деятельность; умению формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение [1]. Мы не ставим себе задачу вырастить инженеров (это сфера высшего профессионального образования) – мы хотим научить школьника технически мыслить, создавать свои собственные продукты деятельности, которые позволяли бы решать практические проблемы.

В соответствии с программой развития в школе создается образовательная среда, направленная на формирование интереса учащихся к технической сфере деятельности. Уже при разработке модели создаваемой среды мы пришли к выводу, что развитие инженерных навыков необходимо начинать с начальной школы.

Одной из групп компетенций, заложенных в образ выпускника ШИК, являются

навыки конструирования. В начальной школе при развитии этих навыков мы стремимся получить следующие результаты: выпускник начальной школы умеет работать с инструментами – ножницами, карандашом, линейкой, циркулем, ластиком, кистью, со всеми видами бумаги при изготовлении аппликаций, конструировать изделия на плоскости, изготавливать плоские модели технических объектов на основе геометрического конструктора из картона, владеет навыками легио-конструирования, конструирования объемных моделей на основе металлического конструктора. Механизмом развития этих навыков, по нашему мнению, является проектная деятельность.

Но психолог А.Б. Воронцов писал: «...полноценная проектная деятельность не соответствует возрастным возможностям младших школьников. Пробразом проектной деятельности, как одной из форм организации учебного процесса в начальной школе, могут стать проектные задачи» [2]. Поэтому учителя начальной школы при реализации программы развития решили сделать ставку на создание системы проектных задач (ПЗ), формирующих у учащихся компетенции, заложенные в образ выпускника ШИК.

По А.Б. Воронцову, проектная задача – это система или набор заданий, с помощью которых можно получить результат в виде готового «продукта». В нашей школе подобные задачи, как правило, занимают от двух до трех уроков и состоят из следующих этапов:

1. Постановка проблемы (*мотивационный*):  
– постановка задачи (задача формулируется самими детьми по результатам анализа проблемной ситуации, формулировка задачи скрыта в описании проблемной ситуации);

– определение замысла ПЗ;

– планирование деятельности по решению задачи.

2. Выполнение заданий (*деятельностный*):  
– реализация замысла (формирование рабочих групп, распределение обязанностей в группах);

– выполнение группой заданий, взаимосвязанных по сюжету, для создания итогового «продукта», который можно представить публично и оценить;

– заключительное задание задачи является общей «сборкой», позволяющей собрать вместе все то, что выполняла группа в отдельных заданиях.

3. Представление результатов и рефлексия (*рефлексивно-оценочный*):

– представление окружающим полученного результата.

Для решения межпредметных ПЗ, основной целью которых является развитие конструкторских навыков, запланированы в конце каждой четверти так называемые дни конструирования. Участниками дней конструирования являются разные тематические группы обучающихся в 1–2-м и 3–4-м классах (по 4–5 человек из разных классов), учителя, родители (законные представители) обучающихся, которые выступают в роли экспертов.

Дни конструирования планирует и организует педагогическая лаборатория «Учимся, пробуем, осваиваем». Целью деятельности лаборатории являются разработка и апробация программ образовательных практик, направленных на формирование компетенций, заложенных в образ выпускника ШИК. Педагогами разрабатываются в том числе ПЗ по конструированию для начальной школы. ПЗ объединены в три тематические линии: I четверть – «Наш Перм-

ский край», II четверть – «Новогодняя круговерть», III четверть – «Пасхальные традиции».

*Тематическая линия «Наш Пермский край» состоит из следующих ПЗ:*

1. «Прикамский зоопарк».

2. «Приезжайте к нам на Вишеру!»

3. «Места, которыми горжусь».

*Тематическая линия «Новогодняя круговерть» включает задачи:*

1. «Дело было перед Новым годом, или В гостях у трех поросят».

2. «Новогодняя игрушка».

3. «Помоги Деду Морозу».

4. «Новогодние елки».

5. «Раз, два, три, елочка, живи!».

6. «Новый год в Простоквашино».

*В тематическую линию «Пасхальные традиции» входят задачи:*

1. «Пасхальный сюрприз».

2. «Пасхальное яйцо».

3. «Пасхальная корзина».

4. «Освоение космоса».

5. «Микрорайон трех поросят».

6. «Чудо-птица».

При составлении ПЗ учитываются возрастные особенности детей. Тема проекта должна быть интересна учащимся. Педагогу надо спрогнозировать возможные затруднения в ходе решения задачи и способы их преодоления, продумать этапы работы, подготовить дидактический, раздаточный материал и материал для выполнения работы [3; 4].

Для работы над ПЗ учащиеся разбиваются на группы по 4–5 человек. Каждая группа работает над решением одной проблемы и готовит защиту своего продукта. Действия в группе: 1. Обсуждение задания (коллективно). 2. Выполнение практического задания («экспериментаторы»). 3. Оформление задания («иллюстраторы»). 4. Формулирование выводов («аналитики»). 5. Применение результатов («исследователи»).

За работой групп наблюдают эксперты (учителя-предметники и родители), они заносят результаты наблюдений в экспертные листы (табл. 1).

## Экспертный лист для оценки работы в группе

*Цель проведения экспертизы: выявление эффективности формирования метапредметных результатов через решение проектной задачи как одной из форм социализации личности младшего школьника.*

Класс \_\_\_\_\_ Учитель \_\_\_\_\_ Эксперт \_\_\_\_\_

№	Критерий	Показатель	Группа				
			1	2	3	4	5
1.	Распределение обязанностей в группе	Каким образом и на каком этапе была распределена работа между членами группы От 0 до 2 баллов					
2.	Лидер в группе	Был ли в группе лидер Если да, то каким образом он появился (по собственной инициативе, стихийно, по решению всей группы и т. д.) От 0 до 2 баллов					
3.	Работа в группе	Как группа приступила к работе (сразу стала выполнять задания или сначала ознакомилась со всеми заданиями и т. д.) От 0 до 2 баллов					
4.	Умение взаимодействовать в группе	Как члены группы взаимодействовали в ходе работы (никак, обсуждали свои решения, помогали друг другу по запросу и т. д.) От 0 до 2 баллов					
5.	Климат и взаимоотношения в группе	Климат в группе (доброжелательная обстановка, взаимопомощь, ссоры, никакого содержательного общения и т. д.) От 0 до 2 баллов					
Максимум 10 баллов							
Презентация работы групп							
	Критерий (от 0 до 2 баллов)						
1.	Соответствие содержания выступления заявленной теме						
2.	Навык публичного выступления						
3.	Соответствие «продукта» заданной форме						
4.	Оригинальность и творческий подход в оформлении «продукта»						
Максимум 8 баллов							
Бонусные баллы (максимально 2 балла)							
Итого баллов							
Командное место							

Эксперты оценивают правильность распределения работы между членами группы, наличие в группе лидера (и то, как он появился), организацию работы, взаимодействие членов группы в ходе работы, климат (характер взаимоотношений) в группе, презентацию работы группы. Каждый член экспертной комиссии может добавить команде бонусные баллы (от 0 до 2). По количеству набранных баллов выявляется группа-победитель.

Экспертные листы играют важную роль при решении ПЗ:

– они являются инструментом оценки процесса решения и процесса предъявляе-

ния результата согласно установленным критериям;

– в конце учебного года они позволяют учителю определить динамику в становлении класса (группы), развитии у детей способности ставить задачи, искать пути их решения;

– в ходе анализа всех экспертных листов учитель получает полную картину о том, как строили свою работу школьники на всех ее этапах;

– постоянный сбор и анализ данных экспертизы позволяет учителю вести мониторинг формирования навыков конструирования и учебного сотрудничества в классе

и вносить коррективы в свои педагогические действия.

Обязательной частью ПЗ является рефлексия. Нам важно знать, как дети относятся к этому виду деятельности, поэтому учащиеся в конце занятия заполняют небольшую анкету. Вот какие ответы были получены от учащихся 1–4-го классов по результатам дня конструирования в декабре 2019 г.:

- все понравилось, очень понравился данный вид работы – 75 %;
- было трудно – 18 %;
- было неинтересно – 7 %.

Рассмотрим одну из ПЗ, которые реализуются в нашей школе, – «День космонавтики», ее составитель – учитель начальных классов Татьяна Владимировна Деменева. Задача относится к межпредметным, в ней используются знания и умения учащихся по математике, русскому языку, окружающему миру, технологии. При ее разработке учитель решал следующие педагогические задачи:

- развить навыки конструирования и моделирования;
- повторить материал по предметам;
- подготовить учащихся к предъявлению результатов групповой работы;
- развить коммуникативные умения.

Задача построена на необходимости создания праздничной стенгазеты ко Дню космонавтики. Для этого учащиеся образуют пять групп. Каждая выполняет девять заданий. Задание 9 для каждой группы свое, оно является частью коллективной газеты и после выступления каждой группы приклеивается в газету.

Вот некоторые задания для групп:

Задание 1. Давайте построим космический корабль. У каждого экипажа есть танграм. Вы должны вырезать детали, собрать ракету и наклеить. Решив примеры, узнаете номер своей ракеты:  $92-84=$ ,  $76-69=$ ,  $36:4=$ ,  $72:12=$ ,  $56:14=$ ,  $(17-17):8=$ ,  $42:14=$ ,  $99:11=$ ,  $42-39=$ ,  $71-69=$ ,  $14:7=$ ,  $(32+8):40=$ ,  $(16+16):32=$ ,  $0:(18+32)=$ ,  $59:(100-41)=$ .

Задание 2.

С давних пор человек мечтал побывать в космосе. И вот однажды мечта людей о полете в космос сбылась. Самым первым,

самым отважным оказался наш соотечественник...

А) Расшифруйте имя, отчество, фамилию первого космонавта. Для этого вам поможет порядковый номер каждой буквы алфавита.

32, 18, 10, 11,

1, 13, 6, 12, 19, 6, 6, 3, 10, 25

4, 1, 4, 1, 18, 10, 15,

Б) Когда произошло это событие?

– Укажите число, это результат умножения 6 на 2 \_\_\_\_\_

– Укажите название месяца, если это второй весенний месяц \_\_\_\_\_

– Укажите год, для этого найдите результаты выражений и запишите их рядом друг за другом:  $8-7=$ ,  $3+6=$ ,  $8-2=$ ,  $0+1=$ . \_\_\_\_\_ г.

Задание 3.

Прочитайте текст. Найдите в тексте названия планет и подпишите их на схеме:

По порядку все планеты

Назовет любой из нас:

Раз – Меркурий,

Два – Венера,

Три – Земля,

Четыре – Марс.

Пять – Юпитер,

Шесть – Сатурн,

Семь – Уран,

За ним – Нептун.

Он восьмым идет по счету.

А за ним уже, потом,

И девятая планета

Под названием Плутон.

Работали над ПЗ по группам в течение двух уроков. За это время учащимися было выполнено пять аппликаций из частей танграма «Ракета», совместно группами создана газета «День космонавтики», проведены систематизация знаний детей о космосе, первом космонавте, Солнечной системе, работа с разными источниками информации. Каждая группа представила результат своей работы, а эксперты провели оценку их деятельности.

Как видим, в ходе решения системы ПЗ у младших школьников помимо конструкторских навыков развиваются способности:

– рефлексировать (видеть проблему, трудности, ошибки, анализировать сделанное: почему получилось, почему не получилось);

– целеполагать (ставить и удерживать цели, планировать свою деятельность);

– моделировать (представлять способ действия в виде схемы-модели, выделяя все существенное и главное);

– конструировать (работать с инструментами, бумагой, конструировать изделия на плоскости, изготавливать плоские модели технических объектов);

– проявлять инициативу при поиске способов решения задачи;

– вступать в коммуникацию (взаимодействовать при решении задачи, отстаивать свою позицию, принимать или отклонять точки зрения других).

О развитии этих способностей говорят результаты работы экспертов. Так, комму-

никативные умения «договориться в группе», «дать аргументированный ответ» проявлялись в 2018 г. у 75 %, а в 2019 г. у 95 % обучающихся. Климат взаимоотношений в группе стал более доброжелательным. Появился навык публичного выступления. «Продукты» соответствуют заданной тематике. Ученики приобретают новые навыки конструкторской деятельности, успешно работают в команде, учатся решать возникающие проблемы, не боятся столкнуться с затруднениями. Участие родителей в качестве экспертов с каждым разом увеличивается. Мы видим их заинтересованность в проведении дней конструирования.

Таким образом, система ПЗ, организуемых регулярно, дает свои результаты. Мы на практике убеждаемся в справедливости слов А.Б. Воронцова: «То, что дети могут сделать вместе сегодня, завтра каждый из них сможет сделать самостоятельно» [2].

## 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> (без даты обращения).

2. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / под ред. А.Б. Воронцова. – М. : Просвещение, 2011. – 149 с.

3. Проектные задачи в начальной школе : сборник для педагогов / сост. Г.А. Хардина, С.С. Салимова; МАУ ДПО «Центр научно-методического обеспечения». – Лысьва, 2016. – 83 с.

4. Сборник проектных задач. Начальная школа : пособие для учителей общеобразовательных учреждений. В 2 вып. Вып. 2 / под ред. А.Б. Воронцова. – М., 2012. – 128 с.

УДК 004.9:371

**Л.В. Каракулова**

**«GEO-PIN» – новый вид образовательных игр в учебном исследовании с использованием современных информационно-образовательных ресурсов**

*Представлена методическая разработка нового вида образовательных игр для школьников, занимающихся исследовательской деятельностью естественнонаучной направленности. Инновационность разработки заключается в том, что игра направлена на знакомство обучающихся с ресурсами геоинформационных систем – космическими снимками и картами-гибридами изучаемых участков местности. Методика «GEO-PIN» объединяет игровые, исследовательские и информационно-коммуникационные технологии, которые повышают мотивацию обучающихся к проектно-исследовательской деятельности и стимулируют интерес к освоению сложных научных методов познания.*

**Ключевые слова:** *игровые, исследовательские и информационно-коммуникационные технологии, геоинформационные системы, космические снимки, мотивация в дополнительном образовании.*

Исследовательская деятельность обучающихся – сложный образовательный процесс познания окружающего мира. В современной дидактике определено, что исследовательский метод дает полноценные, хорошо осознанные, оперативные и гибко используемые знания и формирует опыт творческой деятельности обучающихся, предусмотренной новыми образовательными стандартами общего образования.

Развитие исследовательских умений у детей имеет давнюю историю, связанную с изучением окружающей среды как природного, так и общественного назначения. Одним из первых ученых, использовавших в обучении исследовательский метод, был Сократ. Он считал, что учащиеся должны уметь формулировать проблему и находить способы ее решения, проводить эксперименты и самостоятельно делать выводы. В конце XIX – начале XX в. идеи «свободного воспитания», основоположником которых считается выдающийся французский ученый Ж.-Ж. Руссо, активно способствовали развитию исследовательского обучения. Руссо не признавал учебники и всегда ставил учащегося на место исследователя, который совершает научные открытия. Он считал, что ребенок должен не заучивать информацию по предмету, а сам придумывать эту науку [4].

Идеи К.Д. Ушинского наиболее близки сегодняшним фундаментальным представлениям об исследовательском обучении. Он одним из первых предложил совместить репродуктивные и продуктивные (исследовательские) методы обучения. Ушинский считал, что исследовательская деятельность

кроме прочного усвоения учебного материала дает учащимся возможность стать в большей степени самостоятельными и ответственными [5].

В XXI в. значение учебных и научных исследований неоспоримо – в системе как общего, так и дополнительного образования. Все активнее внедряются в образовательный процесс новые эффективные технологии, формы, методы и средства. Значительно увеличивается поток информации и источников ее передачи. Создаются современные эффективные информационно-образовательные ресурсы. Поэтому исследовательская работа в образовательных организациях переживает новый этап своего развития и представляет собой одно из направлений обновления дополнительного образования.

При таких условиях обновления российского образования педагог просто обязан вести поиск профессиональных механизмов для усовершенствования системы научного познания на первоначальных этапах ее становления. В условиях, когда исследовательский метод познания мира и учебная исследовательская работа построены на традиционных принципах обучения, требуется апробация новых, порой креативных, методических подходов, средств в организации занятий с обучающимися при реализации как основных, так и дополнительных общеобразовательных программ.

Для повышения мотивации обучающихся в дополнительном образовании к занятиям исследовательской деятельностью, для стимулирования интереса к освоению слож-

ных научных методов познания разработаны методические рекомендации по использованию новых игровых форм. При этом найден методический прием, объединяющий игровые, исследовательские и информационно-коммуникационные технологии [2].

После проведения анализа современных информационно-образовательных ресурсов автором апробирован очень интересный вариант для организации школьных занятий исследовательской деятельностью естественнонаучной направленности – возможности геоинформационных систем (ГИС). Специалисты рассматривают ГИС как «инструмент для решения пространственных задач. Множество задач, решаемых современными ГИС, – научных, прикладных, образовательных, наконец, бытовых – не поддается исчислению, складываясь из необозримого числа достойных внимания и описания объектов реальности, помноженных на разнообразие мотивов и целей человеческой деятельности» [1]. Именно ГИС позволяют исследовать территории, разные по назначению и размерам, не выходя из учебных помещений, и формировать знания о Земле как планетарном объекте изучения школьниками.

Одним из источников информации ГИС являются космические снимки, которые можно использовать «при решении прикладных задач, связанных с инвентаризацией, анализом, моделированием процессов в окружающей среде и территориальной организацией общества» [1]. Таким образом, появилась методическая возможность применить космоснимки в учебном исследовании: разработана образовательная игра юных исследователей «GEO-PIN» (GEO – Земля, PIN – точка), направленная на изучение и закрепление первичных знаний при освоении новых информационно-образовательных ресурсов.

Формой занятия взята игра, т. к. «главное ее достоинство состоит в том, что в ходе игры учащиеся овладевают опытом деятельности и общения. При этом, играя, учащиеся получают знания не в готовом виде, а поэтапно добывают его сами, преодолевая трудности и тем самым вырабатывая самостоятельность мышления. Игры учащихся обеспечивают благоприятную учебную среду, непосредственно и незамедлительно реагирующую на действия участни-

ков. Наконец, игра, будучи свободным действием, психологически привлекательна для ее участников, в непринужденной, игровой форме ученик готовится к исследовательской деятельности» [3].

Средством для проведения игры исследователей является игровое поле, выполненное в виде космического снимка местности, которая исследуется на занятии. Размеры снимка выбираются в соответствии с качеством космического продукта; лучше использовать размер, соответствующий размеру ученических парт 1200X1800 (2000). Космические снимки представляют собой данные дистанционного зондирования Земли, полученные с летательных аппаратов. Данная информация применима в различных сферах естественнонаучного исследования: от мониторинга природных явлений и процессов до сравнительного анализа социальных и природных объектов конкретной местности.

При проведении игры используются известные в педагогике методики и приемы изучения выбранной территории или пространственного объекта: 1) картографирование, которое основано на получении необходимой информации с помощью тематических карт для научного и практического познания изображенных на них явлений; 2) дешифрирование, заключающееся в обнаружении, распознавании и интерпретации фотоизображений объектов местности; 3) проектирование, предполагающее организацию деятельности, направленной на получение результата (продукта) при решении исследовательской задачи; 4) возможности программного обеспечения Google Earth «Планета Земля», которое позволяет делать замеры на космических снимках географических координат, расстояний, площадей, создавать маршруты, проводить расчеты гидрологических показателей – уклон, падение, строить профили местности [2].

На первом этапе занятия-игры, где игровым полем является географическая карта-гибрид или космический снимок любого участка земной поверхности от локального района до мировой территории, обучающиеся знакомятся с главными природными и социальными объектами территории. С помощью меток и условных знаков они заполняют пространство карты (рис. 1).



Рис. 1. Работа с картой и космическим снимком

Приоритетными являются методические приемы игры «GEO-PIN»: «визуализация» – нахождение на космическом снимке объектов, изображенных на фотографиях (архитектурные объекты, арт-объекты, памятники истории и культуры, достопримечательные места, промышленные объекты, природные объекты и др.), «условные знаки» – определение и подписание объектов на игровом поле (названия улиц, водных объектов, микрорайонов, жилых комплексов, рекреационных зон). Таким образом, в игровой форме космический снимок или карта наполняются информацией, в то же время обучающиеся знакомятся с новым ресурсом для проведения учебного исследования – космическим снимком или картой, взятых с официальных отечественных или зарубежных сайтов и сер-

висов: «Карты. Яндекс», Google Maps, Google Earth, Yahoo! [5; 6].

На втором этапе работы с картой или космоснимком воспитанники выявляют экологическую проблему изучаемой местности (можно взять актуальную тему – озеленение или градостроительство) и с помощью космических снимков и возможностей ПО Google Earth «Планета Земля» разрабатывают индивидуальные проектно-исследовательские идеи создания парков и скверов, ландшафтных зон, делают замеры площадей предложенных антропогенных объектов изучаемой территории, с помощью условных знаков оформляют на игровом поле районы перспективного благоприятного экологического развития. В завершение игры команды защищают представленные проектно-исследовательские идеи (табл. 1).

Таблица 1

Пример разработки игры юных исследователей «GEO-PIN. Мотовилиха»

Структурный элемент	Содержание
Тема занятия	Игра юных исследователей «GEO-PIN. Мотовилиха» (GEO – Земля, PIN – метка, точка)
Форма занятия	Учебная игра
Тип занятия	По дидактической цели – изучение и первичное закрепление новых знаний
Участники	Воспитанники 13–17 лет (разновозрастная группа), во время игры объединенные в мини-группы по 2 (максимум 3) человека
Цель и педагогические задачи	Цель – знакомство обучающихся с новыми ресурсами геоинформационных систем при организации учебного исследования. Задачи: 1. Показать эффективность и значимость для учебного исследования таких методов познания окружающего мира, как космический, картографический методы и метод дешифрирования. 2. В игровой форме познакомить учащихся с основными приемами дешифрирования: визуализацией, сравнением. 3. Организовать самостоятельный поиск информации участниками творческого объединения при работе с программным обеспечением Google Earth «Планета Земля».



Структурный элемент	Содержание
	<p>4. Мотивировать обучающихся на определение индивидуальных тем будущих проектно-исследовательских работ, социально значимых для конкретного района города Перми – Мотовилихи.</p> <p>5. Расширить информационное поле участников об имеющемся краеведческом материале, представленном в доступном виртуальном пространстве.</p> <p>6. Обеспечить разновозрастным участникам образовательного процесса комфортные условия сотрудничества при решении поставленных задач.</p>
Замысел	<p>На первом этапе занятия в игровой форме, где игровым полем является карта основного участка Мотовилихинского района города Перми, обучающиеся знакомятся с главными природными и социальными объектами территории. С помощью меток и условных знаков заполняют пространство карты.</p> <p>На втором этапе работы с картой выявляют экологическую проблему озеленения Мотовилихи и с помощью космических снимков и возможностей ПО Google Earth «Планета Земля» разрабатывают индивидуальные идеи создания парков и скверов, оформляют на игровом поле районы перспективного экологического развития.</p>
Методы и технологии	Игровая технология. Картографический, космический, метод дешифрирования в учебном исследовании
Проектно-исследовательский продукт	<p>Информационно насыщенная карта-схема Мотовилихинского района города Перми</p> <p>Темы индивидуальных социально значимых проектно-исследовательских работ по развитию благоприятной городской среды</p>
Планируемые результаты	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обучающий. Знакомство с современными информационно-образовательными ресурсами геоинформационных систем с высокой долей эффективности их использования в учебном исследовании</li> <li>• Развивающий. Проведение индивидуальных проб по знакомству и освоению возможностей ПО «Google Earth «Планета Земля» с отработкой приемов дешифрирования и картографирования природных и социальных объектов Мотовилихи</li> <li>• Воспитывающий. Мотивация на решение социально значимых проблем Мотовилихинского района, на активную личную роль в улучшении городской среды средствами проектно-исследовательских работ по озеленению и улучшению зон отдыха населения района</li> </ul>
Основные этапы занятия	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Организационный. Входная рефлексивная диагностика. Знакомство с условиями образовательной игры «GEO-PIN-Мотовилиха». Установка на совместную индивидуальную и групповую работу.</li> <li>2. Мотивационно-проблематизирующий. Работа с игровым полем – Яндекс-картой. Пространственная характеристика Мотовилихи с позиции размещения главных социальных и природных объектов. Переход на социальную проблему озеленения района и отсутствия достаточного числа зон отдыха.</li> <li>3. Деятельность. Знакомство с исследовательскими возможностями ПО «Google Earth «Планета Земля» (индивидуально или группами). Выявление по космическим снимкам локальных территорий Мотовилихинского района, которые можно использовать как рекреационные, определение факторов развития и ресурсных возможностей целевого освоения (парки, скверы, зоны отдыха). Проведение замеров на панели инструментов: координат, площади, расстояния выбранных участков (приложение).</li> <li>4. Итоговый. Работа с игровым полем (размещение меток по предложенным вариантам развития городской среды Мотовилихи). Презентация идей индивидуальных проектов. Подведение педагогом ДО итогов игры.</li> <li>5. Рефлексивный. Вторичная рефлексия. Сравнение продвижения детей по двум диагностикам. Общая оценка удовлетворенности занятием.</li> </ol>

Игры «GEO-PIN», по оценке участников, показывают, что обучающиеся на 95 % готовы решать социальные и экологические проблемы изучаемой местности, предлагая интересные, конкретные индивидуальные

или групповые решения. Тем самым формируется гражданская позиция подростков и повышается их роль в решении проблем окружающей городской или сельской среды. При проведении игры учениками предлага-

ется в качестве результата по 4–6 тем проектно-исследовательских работ.

Соревновательная среда нового вида игр несет образовательную и познавательную мотивацию для всех обучающихся: 100 % подростков отмечают, что впервые во время игры получают реальные пробы работы с новыми информационными ресурсами – интернет-сервисами и программами, космическими снимками. У десяти из двенадцати участников большой интерес вызывают и новые форматы получения и представления краеведческого материала через возможности дешифрирования (чтения) космических снимков.

Главный результат организации и проведения данного типа игр на занятиях творческого объединения естественнонаучной направленности – знакомство с новыми геоинформационными ресурсами с целью разработки новых идей исследовательской и проектной деятельности, что запланировано в дополнительной общеобразовательной программе развивающего типа. Доказано, что повышается интерес к исследовательской деятельности как сложному, часто камеральному виду деятельности, предусмотренному новыми образовательными стандартами школы и концепцией развития дополнительного образования на ближайшую перспективу.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Геоинформатика. В 2 кн. Кн. 1 : учебник для студентов высших учебных заведений / под ред. В.С. Тикунова. – М. : Академия, 2010. – 400 с.

2. Каракулов А.Ю. Оценка состояния береговой зоны Юго-Камского пруда с помощью программы Google Earth // Каталог финалистов российского национального юниорского водного конкурса. – 2014. – С. 14–15.

3. Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации : материалы Международной научной конференции (октябрь 2011 г., г. Челябинск). Т.1. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 140–146.

4. Савенков А.И. Истоки практики исследовательского обучения // Исследовательская работа школьников. – 2005. – № 4. – С. 14–24.

5. Google Планета Земля для ПК // Официальный сайт компании Google. Страница продукта Google Планета Земля [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.google.com/intl/ru/earth/explore/products/> (без даты обращения).

6. Google Earth // Сайт Neweastsoft.com [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.neweastsoft.com/Windows/Home-Hobby/Other/Google-Earth.html> (без даты обращения).

УДК 371.263:004

## **Л.В. Каракулова, Т.Г. Новокрещенных** **Мониторинг уровня сформированности УУД «Роза успеха» при выполнении проектных заданий образовательных web-квестов**

*Представлена система диагностических процедур по оценке метапредметных результатов, апробированных центром инновационного опыта МАОУ «Юго-Камская средняя школа» при изучении влияния технологии образовательных WEB-квестов на развитие универсальных учебных действий обучающихся. Рассматриваются две автоматизированные системы: материалы апробации заимствованного комплекса диагностических карт по изучению УУД и авторская диагностика «Роза успеха», разработанная для изучения непосредственно проектных умений.*

**Ключевые слова:** метапредметные результаты, универсальные учебные действия, проектная деятельность, образовательные web-квесты, автоматизированные системы оценивания, диагностические процедуры.

«Развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат современного образования» [3]. Новые образовательные стандарты школьного обучения ориентируются на приоритет метапредметных результатов. Между тем именно они связаны с уровнем развития универсальных учебных действий (УУД), которые отражают умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения жизненного опыта. Методологическая основа новых стандартов – системно-деятельностный подход, вся теория и практика которого направлены на создание условий для развития и саморазвития субъекта и субъектности в процессе обучения [4].

С момента поэтапного введения стандартов общего образования прошло довольно много лет. За это время педагоги, психологи и администрация школ стали свободно ориентироваться в диагностике предметных результатов обучения, но они часто затрудняются в диагностике формируемых метапредметных результатов. Первая причина трудностей – это обязательная системность в организации диагностирования и оценивания исследуемых результатов. Система связана с организацией процесса получения и интерпретации данных, используемых учениками и учителями для определения этапа, на котором они находятся в процессе обучения, и планированием направлений и условий, в которых следует развиваться до достижения необходимого уровня. Таким образом, интеграция диагностирования и оценивания как двух обязательных процес-

сов обеспечивает получение и анализ предусмотренных результатов при реализации ФГОС ОО на любом уровне образования.

Вторая проблема, с которой сталкиваются педагоги при планировании работы по оценке метапредметных результатов, заключается в расстановке приоритетов, т. е. определении предметно-объектной области качественного изучения запланированных итогов образовательной деятельности. В этом случае важно отметить довольно сложную структуру формируемых УУД: личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных. Отсюда – проблемы наличия и качества соответствующего диагностического инструментария [1].

Поэтому образовательные организации, работающие в инновационном режиме, самостоятельно разрабатывают механизмы изучения УУД в зависимости от образовательной политики и программы развития на перспективу. Приоритетное развитие образовательной организации МАОУ «Юго-Камская школа» по созданию проектной школы «Каскад» связано с плановым повышением уровня проектной компетентности субъектов образовательного процесса и созданием условий для развития современной информационно-образовательной среды школы через освоение новых технологий и ресурсов, в первую очередь – современного программного обеспечения предметов естественнонаучного цикла и технологии образовательных квестов. Технология web-квестов осваивается коллективом центра инновационного опыта (ЦИО) неслучайно, т. к. она рассматривается нами как «интегрированная технология, объединяющая идеи проект-

ного метода, проблемного и игрового обучения, взаимодействия в команде и ИКТ» [2].

Организационно-управленческие механизмы работы ЦИО привели к проведению исследования, основной целью которого являлось изучение влияния технологии образовательных web-квестов на развитие УУД обучающихся. Вопрос влияния информационно-образовательной среды на формирование и развитие метапредметных результатов обучающихся является достаточно актуальным для педагогического сообщества. Зависимость образовательных результатов от условий, в которых они формируются, представляет научный интерес, поскольку применение инновационных технологий в учебном процессе должно опираться на прочную базу, основанную на результатах теоретических и практических исследований [5].

В представленном опыте проведения педагогического мониторинга рассматриваются две системы оценки УУД при организации проектной деятельности обучающихся. Первая – материалы апробации заимствованного комплекса диагностических карт по мониторингу общих УУД в формате Word и в виде таблиц Excel для автоматизированного подсчета (ОДУУД) [2], вторая – авторская методика диагностики проектных умений (ДПУ) в формате Microsoft Excel «Роза успеха» при проведении образовательных WEB-квестов (автор – Т.Г. Новокрепленных, учитель биологии высшей категории ЦИО). Авторская диагностика создана для изучения непосредственно про-

ектных умений. Важность разработки ДПУ «Роза успеха» объясняется тем, что именно проектная и исследовательская деятельность, согласно ФГОС второго поколения, являются основными видами деятельности в современном образовании, способствующими формированию практически всех УУД, описанных в стандарте [4].

Если рассматривать педагогический мониторинг как систему сбора, хранения и анализа ключевых параметров УУД, то диагностические системы использованы одновременно неслучайно, т. к. они обе работают в автоматизированном режиме, что значительно облегчает процесс обработки данных и анализа исследуемых УУД педагогами. Использование технических возможностей Office Excel – программы для работы с электронными таблицами, функционального средства для визуализации и анализа данных, доступно для любого пользователя, работающего с продуктами Microsoft. Она экономит время учителя, достаточно наглядно в графиках и диаграммах показывает развитие УУД во времени, позволяет отслеживать результаты продвижения как каждого обучающегося, так и целого класса в соответствии с планом диагностических процедур, предполагает внесение индивидуальной корректировки по дальнейшему освоению УУД. Отсюда и название авторской диагностики – «Роза успеха»: использование лепестковых диаграмм Microsoft Excel для визуализации полученных данных на каждого обучающегося исследуемой группы (рис. 1).

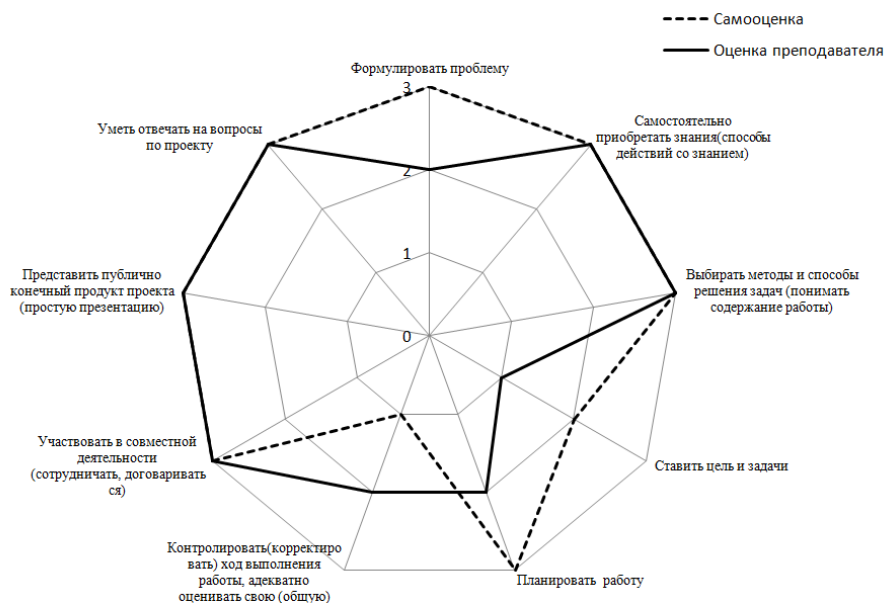


Рис. 1. Пример лепестковой диаграммы при оценке проектных умений

На первом этапе исследования мониторинг уровня развития УУД проводился с использованием общей информационной системы (ОДУУД) оценки личностных и метапредметных результатов обучающихся. Цель данного педагогического мониторинга – сбор объективной информации о состоянии и динамике уровня сформированности УУД у обучающихся. Уровень объективности достаточно высок, так как в процессе мониторинга участвуют несколько учителей-предметников. Программа работы с Excel дает возможность оценить общий уровень развития УУД, выстроить рейтинг обучающихся, дать их характеристику по запрограммированным для мониторинга параметрам регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД. Основные диагностические листы и формы для проводимого исследования взяты из информационной системы «Директория» [2].

Компонентами УУД, выбранными для изучения влияния технологии web-квеста на формируемые метапредметные результаты, явились умение выражать свои мысли, планирование учебного сотрудничества, смысловое чтение: поиск информации, понимание прочитанного, преобразование и интерпретация информации.

Координация деятельности учителей разных предметов в развитии и отслеживании УУД дает объективный результат. По итогам апробации доказана эффективность применения системы web-квестов и количественно продемонстрированы формирование положительной учебной мотивации обучающихся, а также небольшой прирост всех компонентов УУД обучающихся, в первую очередь коммуникативных УУД (умение выражать свои мысли и планирование учебного сотрудничества) [5]. Отмечена положительная динамика общего уровня развития метапредметных результатов обучающихся на начальном и заключительном этапе исследования. Число обучающихся с высоким уровнем развития УУД повысилось на 5 %, со средним уровнем – на 7 %, соответственно, число обучающихся с низким уровнем УУД сократилось на 9 %. Всего в апробации приняли участие 120 учеников 4–10-го классов.

На втором этапе мониторинга произошел переход с общего изучения УУД на уточнение позиций по формированию проектных компетенций. Разработана диагно-

стика проектных умений обучающихся «Ро-за успеха» (ДПУ). При ее проведении учитывались универсальные критерии познавательных результатов: формулировка проблемы, самостоятельные способы действия, понимание содержания работы, регулятивных результатов: ставить цели и задачи, планировать работу, контролировать и оценивать ее. Коммуникативные результаты оценивались по участию в совместной деятельности, по презентации конечного продукта и умению отвечать на вопросы. Для удобства оценки разработана единая трехбалльная шкала. Критерии (уровни) развития проектных УУД: 3 – умею, 2 – иногда получается, 1 – чаще не получается, 0 – не получается.

В данном случае диагностические электронные формы заполняли не только учителя, но и обучающиеся. В автоматическом режиме проводилась обработка данных и выстраивались графические элементы уровня формирования проектных умений персонально по каждому ученику и классному коллективу в целом: 0–6 – низкий, 7–13 – ниже среднего, 14–20 – средний, 21–27 – высокий.

Сравнительный анализ итогов оценки метапредметных результатов в результате проведения образовательных квестов во внеурочное время позволяет делать выводы о стабильном повышении уровня развития проектных умений вследствие выполнения проблемных задач в начальной школе и проблемных заданий в 5–9-м классах. Педагогическим исследованием доказано, что идет целенаправленная отработка запланированных УУД, создаются условия для внесения изменений в структуру урока или занятия с переносом важности на развитие конкретных проектных (или иных) умений с учетом возрастных особенностей обучающихся.

Таким образом, две диагностические процедуры составляют единый мониторинг уровня сформированности УУД при использовании активных образовательных технологий: проектной деятельности и web-квестов – в школе при реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования.

В основе используемых диагностик лежат диагностические карты – удобные формы отслеживания результатов формирования УУД. Ведется автоматизированная обработка данных с использованием возмож-

ностей программного обеспечения Office Excel для работы с электронными таблицами. Данные проводимых исследований УУД получают в комфортном табличном варианте с использованием приема «Светофор», сигнализирующем об уровнях сфор-

мированных УУД (рис. 2). Красный цвет кружка соответствует низкому, желтый – среднему, зеленый – высокому уровню формируемых метапредметных результатов. Черный цвет сигнализирует об отсутствии данных проводимого исследования.

НАЧАЛЬНЫЙ МОНИТОРИНГ				
УУД	№ п/п	Проектные умения	Самооценка	Оценка преподавателя
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ	1	Формулировать проблему	3	2
	2	Самостоятельно приобретать знания(способы действий со знанием)	2	1
	3	Выбирать методы и способы решения задач (понимать содержание работы)	3	2
РЕГУЛЯТИВНЫЕ	4	Ставить цель и задачи	2	0
	5	Планировать работу	3	0
	6	Контролировать(корректировать) ход выполнения работы, адекватно оценивать свою (общую) работу	1	0
КОММУНИКАТИВНЫЕ	7	Участвовать в совместной деятельности (сотрудничать, договариваться)	3	0
	8	Представить публично конечный продукт проекта (простую презентацию)	1	0
	9	Уметь отвечать на вопросы по проекту	2	0

Рис. 2. Пример таблицы начального мониторинга проектных умений обучающихся

Алгоритм презентуемого мониторинга УУД состоит из ряда организационно-управленческих действий, которые являются стандартными и общепринятыми.

1. Внутренними распорядительными актами образовательной организации определяется график проведения диагностических процедур, являющихся частью системы внутришкольного контроля и обеспечивающих результативность развития приоритетов школы, обозначенных в ООП начального и основного общего образования (в нашем случае – сроками проведения запланированных Web-квестов).

2. Число взрослых участников системного мониторинга определяется администрацией школы. Учитываются учителя-предметники, классные руководители. Количество ограничивается обычно 4–5 человеками для большей достоверности результатов.

3. Технические специалисты перед началом учебного года заводят интерактивные диагностические папки: индивидуальные диагностические карты учеников и индивидуальные диагностические карты для учителей-предметников и классных руководителей.

4. На своем рабочем компьютере классный руководитель вносит списочный состав класса в сводную ведомость диагностирования и обеспечивает самооценку обучающихся своего класса.

5. Учителя-предметники два раза заполняют материалы индивидуальных диагностических карт по диагностике уровня развития УУД до и после прохождения разработанного и проведенного web-квеста (до и после проведенного занятия или мероприятия).

6. Далее учитель-предметник в течение нескольких дней заполняет в электронной таблице каждого ученика свой столбец, проставляя баллы в соответствии с положением о проведении мониторинга УУД «Роза успеха».

7. После заполнения всеми учителями-предметниками общей автоматизированной формы классный руководитель проводит проверку итоговых баллов и уровня формирования УУД у всего детского коллектива.

8. По окончании отчетного периода классный руководитель заполняет автома-

тизированной сводную форму, где итоговые баллы и уровень формирования УУД у каждого обучающегося подсчитываются автоматически и строятся с помощью инструмента «Мастер диаграмм» в наглядном графическом варианте.

9. В начальной школе классный руководитель (так как он ведет у ученика все основные предметы) сразу заполняет общую форму после прохождения образовательного квеста.

10. Общие результаты исследований собираются у руководителя ЦИО или заместителя директора по УВР, курирующего данное направление, обсуждаются в рамках мероприятий инновационной деятельности ЦИО Университетского округа ПГГПУ, и по ним принимаются административные решения.

Общий мониторинг уровня развития УУД с использованием информационной системы, разработанной и апробированной педагогами ЦИО, оказался достаточно простым и эффективным в получении результатов педагогических исследований.

Результат использования данных диагностических комплексов по мониторингу УУД «Роза успеха» – повышение контролирующей и оценочной деятельности как учителя (для организации изучения результатов своей профессиональной деятельности, планирования эффективного образовательного процесса), так и обучающихся (для формирования навыков самоконтроля и са-

мооценки развития в современной информационно-образовательной среде школы). Системностью школьного мониторинга обеспечена достаточно высокая результативность использования диагностического инструментария Microsoft Excel при проведении изучения сформированности УУД у каждого обучающегося, что обеспечивает принципы индивидуализации обучения.

Успешная апробация педагогами ЦИО двух диагностических оценочных систем на примере освоения технологии образовательных квестов позволила сформировать информационно-методический сборник «Мониторинг уровня сформированности УУД при выполнении проектных заданий «Роза успеха». Сборник включает в себя готовые электронные таблицы Office Excel «Диагностические карты мониторинга УУД» и «Роза успеха», инструкции и видеоинструкции с пошаговым их использованием, примеры диагностических исследований на отдельных классных коллективах при проведении образовательных web-квестов, статьи учителей-предметников об эффективности данных педагогических диагностических материалов.

Коллектив ЦИО МАОУ «Юго-Камская средняя школа» надеется, что представленные материалы будут полезны педагогическому сообществу в изучении метапредметных результатов, заложенных в основу ФГОС ОО и предусмотренных сновной образовательной программой каждой школы.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волочков А.А. Интегративный подход в диагностике универсальных учебных действий // Вестник ЮУрГУ. – 2012. – № 19.
2. Свистун И.В. Алгоритм работы с комплексом диагностических карт по мониторингу УУД // Практика административной работы в школе: электронный научный журнал. – 2014. – № 7 (102) / Директория: информационная система [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.direktoria.org> (дата обращения: 30.05.2020).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373) // Федеральные государственные образовательные стандарты [сайт] [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 10.11.2019).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897) // Федеральные государственные образовательные стандарты [сайт] [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 10.11.2019).
5. Худякова А.В. Технологический подход к проектированию образовательного веб-квеста // Пермский педагогический журнал. – 2018. – № 9. – С.118–121.

УДК 371.315.7

**О.К. Норина**

### **Организация работы по внедрению метода проектов в образовательную деятельность школы**

*Описываются опыт создания внутришкольной системы проектной деятельности на уровне образовательной организации, этапы и методы работы. Приводится алгоритм внедрения проектной деятельности в образовательном учреждении на конкретном примере.*

**Ключевые слова:** проект, проектная деятельность, организация проектной деятельности, проблемная группа, этапы работы, критерии оценки, метапредметные результаты обучения, перспективы работы.

Современное общество очень подвижно. Все, что окружает человека, стремительно меняется: облик городов, техника, наука – весь мир в движении. Система образования – часть этого процесса, часть движения. Переход российской школы на федеральные государственные стандарты требует применения деятельностных технологий. Одной из форм деятельностной технологии является метод проектной деятельности. ФГОС об учебно-исследовательской и проектной деятельности: «При итоговом оценивании результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования должны учитываться сформированность умений выполнения проектной деятельности и способность к решению учебно-практических и учебно-познавательных задач».

Проектная деятельность – это форма учебной деятельности, которая направлена на выработку самостоятельных исследовательских умений: формулировать проблему, собирать и обрабатывать информацию, проводить анкетирование, эксперименты, анализировать полученные результаты. Она развивает творческие способности, интегрирует знания из различных школьных предметов, личного социального опыта учащихся, формирует навыки партнерства, сотрудничества, учит работать в команде [1].

При этом ФГОСы ставят задачу, но не дают конкретных готовых решений, которые можно было бы применить на практике. С участием педагогов нашей школы была проведена большая работа по созданию собственной системы проектной деятельности обучающихся в соответствии с норма-

тивными документами, целями и задачами образовательного учреждения. К этой работе достаточно серьезно мы подошли в 2017–2018 учебном году, начав выстраивать ее по трем направлениям:

- работа с педагогами школы,
- работа с обучающимися,
- работа с родителями.

Для педагогов школы открыто школьное методическое формирование «Организация проектной деятельности обучающихся» – проблемная группа, которая на своих заседаниях рассматривает теоретические и практические аспекты по темам: что такое проектная деятельность, виды проектов, что может стать продуктом проектной деятельности, как учить детей писать проекты, как защитить проект. В течение учебного года проводится 3–4 заседания группы, которые носят как теоретический, так и практический характер.

Участниками группы в помощь педагогам и обучающимся разработаны следующие документы:

- алгоритм работы над проектом,
- рекомендации по оформлению проектной работы,
- положение об итоговом индивидуальном проекте обучающихся,
- критерии оценки проектной работы.

В работе с детьми определена целевая группа: это ученики 5, 6, 7-го классов. Выстроена модель работы с обучающимися, состоящая из трех этапов.

*1-й этап – подготовительный: работа над выбором проекта.*



Начало работы – сентябрь. Организует работу на этом этапе классный руководитель. Его задача – помочь учащимся своего класса выбрать предмет и руководителя проекта. Не каждый ученик готов к написанию и созданию проекта. Для выявления склонности обучающихся к определенному предмету классный руководитель может использовать небольшие анкеты-опросники.

Классный руководитель собирает данные по своему классу через анкетирование учеников. Результаты выбора оформляются педагогом в виде Google-таблицы «Проектная деятельность». Таблица имеет несколько столбцов: список детей, класс, предмет, педагог – руководитель проекта, название работы, продукт, сроки защиты. Это позволяет в любой момент всем педагогам иметь полную картину подготовительного этапа: увидеть тех детей, которые еще не определились с выбором, и помочь им своевременно сделать это, выявить интересы обучающихся, оценить нагрузку на педагогов – руководителей проектов. Таблица находится в закрытой части сайта образовательного учреждения. С данной таблицей работают классный руководитель и педагог-предметник; именно они заносят данные в таблицу, редактируют их и корректируют.

Параллельно ведем работу с родительской общественностью. Через систему родительских собраний информируем родителей о системе проектной деятельности в учебном заведении.

Подготовительная работа ведется до 1 ноября. Главная задача – сориентировать учащихся, грамотно и целесообразно распределить нагрузку на педагогов.

*2-й этап – основной: работа над реализацией проекта.*

Учебный исследовательский проект – это творческая, исследовательская работа учащегося (или группы учащихся), выполненная под руководством научного руководителя за рамками школьной программы по одному из учебных предметов, их комплексу или направлению. Учебный проект, выполненный учащимися, имеет две основные цели: прагматическую (решение конкретной проблемы) и педагогическую (освоение определенного содержания знаний, овладение умениями, формирование и развитие компетенций) [2].

К 1 ноября учебного года списки детей и педагогов сформированы, начинается работа над реализацией проекта. Совместно с педагогом обучающиеся формулируют тему, цель, задачи, содержание работы, продукт проекта. Педагог-предметник заносит данные в Google-таблицы «Проектная деятельность». Это инструмент, который позволяет облегчить процесс организации работы педагога, помогает заранее определить итоговый продукт, источники информации, необходимые ресурсы. На этом этапе возможна ситуация, когда тема у детей одна, но готовый продукт получается разный. Например: предмет история, тема «Замки». Продуктом проекта могут стать макет, презентация, книжка-развертка.

Задача педагога – направить деятельность ребенка, развивать, формировать познавательные и регулятивные универсальные учебные действия (УУД). Обычно педагог проводит 2–3 индивидуальные консультации с детьми. Важно четко определить время консультаций и закрепить его в расписании. Это позволяет контролировать процесс. Одной из проблем нашего учебного заведения является работа в две смены, поэтому точного времени проведения консультаций с обучающимися у нас нет.

*3-й этап – итоговая защита проекта.*

Делим защиту на три этапа, так как количество детей в параллелях 5, 6, 7-х классов достаточно большое – около 300 человек: январь – в рамках «Дня науки и творчества»; февраль – в рамках дня открытых дверей «Открытая школа для родителей»; март – в рамках весенней проектной сессии с участием родителей.

Самопрезентация, умение в выгодном свете показать себя – важнейший социальный навык. За короткое время необходимо рассказать о работе, которая осуществлялась на протяжении нескольких месяцев, была связана с обработкой большого массива информации, сделанными автором открытиями. Две основные проблемы презентации – это речь и регламент.

Защита – это, пожалуй, самая интересная часть всей нашей работы. Защита проходит по восьми секциям: лингвистической, математической и др. Как показывают результаты анкетирования, для ребенка защи-

та проекта – это важное учебное событие года. Живой интерес у ребят вызывают работы сверстников, ученики активно задают друг другу вопросы, уточняют информацию, интересуются продуктами, которые представляют ребята, тем, сколько времени ушло у них на работу. Думаем, что это хороший способ воспитания уважения к своему и чужому труду.

Педагоги школы работают в качестве экспертов секции. Также для школы важны участие и интерес к проектной деятельности родительской общественности, поэтому родителей мы активно подключаем к данным мероприятиям. Родители выступают и в роли экспертов в работе предметной секции. Для них это хорошая возможность увидеть своего ребенка в деятельности, оценить его

достижения, сравнить их с достижениями одноклассников.

Для оценки проектов разработаны критерии, результаты по которым в дальнейшем переводятся в 100-бальную шкалу (табл. 1).

Каждая секция оформляет протокол публичной защиты, выставляет оценки согласно критериям и подводит результат. Ученики, успешно защитившие проект, получают зачет в рамках промежуточной аттестации за учебный год.

В конце учебного года школьное методическое формирование проводит заседание круглого стола, на котором подводятся итоги работы группы, анализируются анкеты обучающихся, планируются направления дальнейшей деятельности.

Таблица 1

Критерии оценки проектной деятельности обучающегося

№ п/п	Критерий	Критерии оценки (в баллах)	Кол. баллов
1.	Качество доклада	1 - доклад зачитывается 2 - доклад пересказывается, но не объяснена суть работы 3 - доклад пересказывается, суть работы объяснена 4 - кроме хорошего доклада владение иллюстративным материалом 5 - доклад производит очень хорошее впечатление	5
2.	Качество ответов на вопросы	1 - нет четких ответов на большинство вопросов 2 - ответы на большинство вопросов 3 - ответы на все вопросы убедительны, аргументированны	3
3.	Использование демонстрационного материала	1 - представленный демонстрационный материал не используется в докладе 2 - представленный демонстрационный материал используется в докладе 3 - представленный демонстрационный материал используется в докладе, информативен, автор свободно в нем ориентируется	3
4.	Оформление готового продукта	1 - представлен плохо оформленный готовый продукт, 2 - материал хорошо оформлен, но есть отдельные претензии 3 - к готовому продукту нет претензий	3
ИТОГО			14

Выстраивая систему проектной деятельности в учебном заведении, мы сделали некоторые наблюдения и выводы.

Организация проектной деятельности – достаточно трудоемкий процесс, который требует слаженной работы педагогического коллектива. В данный процесс вовлечено большое количество участников. И задача педагога – четко организовать и спланиро-

вать работу с детьми. Роль учителя – помочь ученику определиться с готовым продуктом, сделать так, чтобы ему было интересно, посилено, полезно работать над проектом. Важно помнить, что от мастерства педагога-наставника во многом зависят результат работы ребенка и конечный продукт проектной деятельности.

Результаты выполненных проектов «осязаемы»: теоретическая проблема получает

конкретное решение, практическая – определенный результат. Некоторые виды проектов предполагают в качестве конечного продукта изготовление плакатов, написание репортажей, исследований, создание буклетов [2].

Для обучающихся, особенно пятиклассников, при выборе темы проекта часто решающим фактором является конкретный педагог, ведущий предмет, его личностные качества. Самыми популярными предметами остаются биология, история, изобразительное искусство, технология: больше всего проектов дети выполняют по этим предметам. Как правило, работы пятиклассников ориентированы на изучение теории и выполнение различных макетов («Пирамиды Египта», «Орудие труда древних людей», «Солнечная система») или творческих работ («Птицы нашего края», «Иллюстрация любимой книги», «Народная вышивка»).

Ребята постарше уже начинают задумываться о профессиональном самоопределении, их выбор связан с конкретным предметом, чаще естественнонаучного цикла. Выбирают физику, химию, математику. Работы детей имеют научную направлен-

ность, чаще связаны с проведением опытов, постановкой экспериментов.

Перспективы работы школы: выполнение обучающимися 8-х классов профориентационного проекта «Моя будущая профессия» и проведение институционального конкурса «Мой лучший проект».

Работая над проектом, ученик получает полезный опыт общения, взаимодействия с людьми, сверстниками, старшими и младшими, учится решать жизненные проблемы, приобретает социокультурные ценности. Метод проектов работает на формирование у школьников любви к родному краю, к своим корням, воспитывает трудолюбие, предприимчивость, коллективизм, ответственность, развивает интерес к предмету, творческие способности, самостоятельность и умение решать нестандартные и изобретательские задачи.

Для образовательной организации выстроенная система проектной деятельности может иметь большое значение. Она может выступать в качестве диагностики, мониторинга, быть одним из критериев эффективности работы школы.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Полат Е.С, Бухаркина М.Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М. : Академия, 1999.
2. Чернышева О.А. Обществознание. Проектная деятельность: методика, технология, результаты. 5–11 классы : учебно-методическое пособие. – Ростов н/Д. : Легион. – 2015.

## Раздел VI

# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.016:811.161.1

**К.А. Власова**

### ***Региональная топонимика как средство повышения мотивации на уроках русского языка***

*Статья посвящена актуальной проблеме использования местного языкового материала в процессе изучения родного языка. На материале топонимической лексики конкретного региона показаны возможности применения регионального компонента на уроках русского языка в средней школе. Предлагаются различные упражнения с использованием топонимов. Включение топонимической лексики в структуру уроков русского языка дает возможность формировать у учащихся интерес к родной земле, родному языку и, следовательно, позволяет не только решать образовательные задачи, но и воспитывать патриотов своей страны и своего края.*

**Ключевые слова:** *топонимика, топонимы, региональный компонент, географические названия, лингвокраеведение.*

«Родной язык служит инструментом познавательной деятельности, формой мышления и средством его развития. Без хорошо развитого речевого навыка, без умения выражать свои мысли, быстро и правильно воспринимать чужие учиться в современной школе невозможно, так же как и стать полноценным членом общества», – так в одном из учебников для студентов высших педагогических учебных заведений выражена особенность обучения русскому языку [9].

Обучение русскому языку в школе включает в себя содержание обучения, языковой материал, деятельность учителя по отбору и подаче материала обучающимся, деятельность учеников по усвоению знаний и выработке компетенций. Важен и результат обучения, который находится в прямой зависимости от силы мотивации согласно закону Йеркса – Додсона. Для меня важно заинтересовать учеников на уроках русского языка, поэтому перед подготовкой к урокам задаю себе вопросы: «Чем повысить мотивацию к обучению?», «Как сделать уроки максимально интересными и полезными?» [2; 4; 5].

В системе гуманитарных дисциплин преподавание русского языка связано со многими науками, в том числе и с топонимикой. Топонимика – наука, изучающая географические названия [1]. Каждый человек постоянно встречается с географическими названиями, которые содержат в себе опре-

деленный смысл. Расшифровка топонимов имеет научный интерес не только для истории и географии, но и для лингвистики и методики преподавания русского языка, которая характеризуется поиском эффективных путей обучения, направленных на усиленное внимание к функциональному аспекту изучаемых явлений языка. Это предполагает целенаправленное наблюдение за особенностями использования языковых средств не только в разных стилистических проявлениях литературного языка, но и в специфическом, т. е. региональном [6].

Пермский край (Чайковский район) имеет природные, национальные, культурно-исторические и языковые особенности, которые как раз и могут быть включены в изучение материала на уроках русского языка [3].

Работая над данной темой, увидела преимущества использования лингвокраеведческого материала на уроках русского языка и литературы. Учебный материал, раскрывающий этимологию названий городов, сел, рек, озер, способен вызвать интерес у обучающихся и служит:

– формированию у обучающихся знаний о родном крае, способствуя формированию таких личностных универсальных учебных действий (УУД), как развитие уважения и любви к родному краю;

– интеграции знаний из разных разделов лингвистики, придавая содержанию

уроков по русскому языку исследовательскую направленность;

– формированию коммуникативных умений и навыков в процессе работы с эксклюзивным регионоведческим, культурно-языковым материалом;

– освоению инновационных форм и приемов работы с лингвистическим материалом;

– расширению словарного запаса, повышению уровня правописных и речевых умений, навыков правильного произношения географических названий, соблюдению орфоэпических норм.

Однако учебники, реализующие стандарт в области русского языка, не обеспечивают региональный компонент в преподавании, в результате чего на уроках практически не используется языковой материал, отражающий специфику того или иного региона России. При этом на региональный компонент выделяется 10–15 % времени, что создает условия для творчества учителя, свободного выбора форм и методов обучения, дифференциации образовательного процесса.

Поэтому ставлю перед собой цель: использование топонимического материала на уроках русского языка для достижения предметных и метапредметных результатов обучения, повышения мотивации к предмету.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать имеющуюся лингвистическую и методическую литературу.

2. Разработать систему учебных заданий (упражнений) по русскому языку для обучающихся пятого класса с учетом топонимов местного культурологического материала.

3. Апробировать и отследить результативность применения заданий для достижения результатов.

Методологической основой в практике создания учебных заданий стали лингвокраеведческие учебные, учебно-методические пособия для школ и вузов: Н.Н. Костанян «Курс народной словесности в IV классе» (2001 г.), Т.В. Майорова «Лингвистическое краеведение и его роль в формировании личностных качеств подростка» (2007 г.), О.П. Дмитриева «Ономастические исследования и лингвистическая работа в школе» (2009 г.) [2; 5; 6] и др.

В своей работе для обучающихся 5-го класса выстроила определенную линию «Основы топонимики». Она применяется только на уроках. «Основы топонимики» включаются в темы (разделы, главы) курса «Русский язык». При этом важно не нарушать системность и преемственность, принцип «от простого к сложному». Так, в 5-м классе знакомство с топонимами начинаю с раздела «Вспоминаем, повторяем, изучаем». На этом этапе знакомлю учащихся с термином «топоним», видами и примерами топонимов на территории Пермского края (Чайковский район). [7; 8; 10; 11; 12]

Краеведение, работа с топонимами позволяют включить учеников в исследовательскую и проектную деятельность. Изучение родных мест мы начинаем со сбора топонимических названий, которые впоследствии становятся объектом работы на уроках русского языка. На следующем этапе работы ищем объяснение: почему, например, эта улица называется Портовая, а эта деревня – Опары. Собирая краеведческий материал, ученики активно общаются друг с другом и с информантами, тем самым развивая коммуникативные навыки, устную диалогическую речь, что, безусловно, способствует формированию чуткого и бережного отношения к родному русскому слову. Результатом работы является наличие победителей и призеров конкурсов и конференций.

В разделе «Лексика. Культура речи» развиваю и усложняю задания. На данном этапе обучающиеся учатся не только находить топонимы в тексте, но и классифицировать их: определять, по какому признаку географическому объекту дано название. Примером служит упражнение, которое можно ввести в урок русского языка при изучении темы «Прямое и переносное значение слов»:

*Среди предложенных топонимов найдите слова с прямым и переносным значением: Речная улица, Клубничная улица, улица Ленина, Малый переулок, Небесная улица, микрорайон Завокзальный, Гарнизонный дом офицеров.*

В разделе «Морфемика. Орфография. Культура речи» школьники учатся выпол-

нять структурный анализ топонимов. Игра-задача «Я задумала топоним...» позволяет организовать повторение морфемного разбора слова на основе постоянно встречающихся названий населенных мест:

*Продолжите фразы:*

– Я задумала топонимы, которые образованы с помощью суффикса *-ов-* (д. Дубовая, д. Марково);

– Я задумала топоним, который произошел от русского имени Роман и антропонимического суффикса *-ята* (д. Романта);

– Я задумала топоним, который образован от существительного *ольха* с помощью суффикса (д. Ольховка, д. Ольховочка);

– Я задумала топонимы, которые образовались с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов (д. Ольховочка, д. Сарапупка).

Упражнение можно усложнить и использовать в шестом классе на уроках русского языка:

*Определите, каким способом образованы данные слова: Завокзальный (микрорайон), лесник, садовод, д. Речники, ракета-носитель, путешественник, Азинский (микрорайон), самовар, МГУ, Уральский (микрорайон).*

При изучении темы «Имена собственные и нарицательные» для закрепления имен собственных предлагаю упражнение «Угадай» (на основе названия улиц г. Чайковского):

– Название улицы, которое дано ей по фамилии великого русского поэта, написавшего «Сказку о царе Салтане» (ул. Пушкина);

– Название улицы, на которой всегда тепло (ул. Тепличная);

– Имя улицы, названной в честь международного женского праздника (ул. 8 Марта);

– Название деревни, которое обозначает символ дружбы (д. Дружная).

Включение местного материала в уроки лексики, фонетики и орфоэпии, словообразования, грамматики (задания и упражнения по культуре речи, дидактические языковые

материалы – отрывки из произведений местных поэтов и писателей) предполагает возможность интегрированных уроков, уроков-экскурсий, ролевых игр, творческих конкурсов, уроков-путешествий. Реализация лингвокраеведческого потенциала в практике обучения эффективна при использовании в учебном процессе не только традиционных форм проведения урока, но и таких инновационных форм, как сопоставительно-контрастивные методики, интерактивные практики, игровые технологии в организации как урочной, так и внеурочной деятельности. Как показывает опыт, эффективнее такая работа происходит на уроках-исследованиях, уроках-практикумах.

Сопоставительно-контрастивные методики ориентированы на выявление отличительных особенностей культур разных регионов, национальностей или даже стран. Например, ученикам в конце учебного года предлагаю реализовать исследовательский проект и подготовить сравнительный материал достопримечательностей родного города (региона). В подобном упражнении можно сравнить отличительные особенности культуры, литературы, устного народного творчества.

Игровые технологии позволяют привлечь учеников к обучению, пробудить интерес к истории, культуре и обычаям народа. Чередуя материал с мифологическими интерпретациями топонимов Чайковского района (например, Стрижуха), я вижу, как возникает неподдельный ученический интерес исследователя, стремящегося внести свой вклад в ответы на многочисленные вопросы.

Метод шестиугольного обучения позволяет реализовать деятельностный и дифференцированный подход к обучению, достичь включенности каждого ученика на уроке, активизировать работу, повысить познавательный интерес обучающихся. Практика наблюдения показала, что это и наглядная, эффективная систематизация материала. Поколение «Z» лучше всего воспринимает именно визуальную информацию.

## Метод «Шестиугольников» (автор Рассел Тарр)



Рис. 1. Метод шестиугольников

Комплекс данных технологий, методов и учебных заданий способствует активизации познавательной заинтересованности обучающихся, а также повышению мотивационной составляющей в процессе изучения русского языка, что приводит к повышению эффективности обучения.

Применение инновационных подходов позволяет активизировать ассоциативный механизм запоминания лингвокраеведческого материала, а также механизм связи эмоционального и рационального с опорой на наглядность, который управляет познавательной деятельностью, в том числе с помощью аппарата эмоций. Систематическое и последовательное включение в курс русского языка местного языкового материала позволяет создать естественный культурный фон в обучении, обеспечить живую связь с национальной памятью, сохраненной в слове, пробудить интерес к своей малой родине.

Таким образом, если применять комплексный подход при изучении топонимов на уроках русского языка и во внеурочной деятельности учащихся, то данная методика позволит:

- углубить знания учащихся по русскому языку;
- расширить словарный запас топонимической лексикой, кругозор учащихся в области других дисциплин (географии, истории и др.);
- сформировать культуроведческую компетенцию школьников.

Результатом работы над темой стали:

- критерии отбора топонимов для их последующего использования на уроках русского языка (в разработанной системе упражнений с использованием материалов топонимики);

- система упражнений с использованием топонимического материала;

- рабочая программа по внеурочной деятельности «Изучение топонимии в школе».

Использованные мною технологии, формы и методы преподавания русского языка и литературы позволили добиться положительных результатов по преподаваемым предметам, способствовали увеличению мотивации, росту качества знаний, улучшению качества творческих работ, увеличению числа участников конкурсов.

Для определения уровня мотивации учеников 5-го класса была проведена диагностика уровня учебной мотивации школьников М.Р. Гинзбурга. До применения лингвокраеведческого материала высокий уровень учебной мотивации, преобладание социальных мотивов были у 23 % обучающихся. После начала применения данных приемов была проведена повторная диагностика уровня мотивации школьников к обучению. Он вырос на 34 %.

Ученики с удовольствием идут на урок, стали ответственнее относиться к подготовке домашнего задания, проявлять инициативу в подготовке дополнительного материала к уроку.

Получив положительные результаты в своей работе, продолжаю применение данных приемов. Как гласит индийская пословица, «дорогу осилит идущий».

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов И.Ю. Социальные сети как источник данных для антропонимики. – Вологда : Легия, 2010.
2. Дмитриева О.П. Ономастические исследования и лингвокраеведческая работа в школе. – Воронеж, 2009.
3. Карта районов Пермского края [Электронный ресурс]. – URL: [http://kartoman.ru/wpcontent/uploads/2012/02/karta\\_rayonov\\_permskogo\\_kraya.jpg](http://kartoman.ru/wpcontent/uploads/2012/02/karta_rayonov_permskogo_kraya.jpg) (без даты обращения).
4. Ковалев Г.Ф. Ономастическое комментирование на уроках русской словесности. – Воронеж, 2005.
5. Костянян Н.Н. Курс «Народной словесности» в IV классе. – М., 2001.
6. Майорова В.Д. Лингвистическое краеведение и его роль в формировании личностных качеств подростка. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2007.
7. Матвеев А.К. Географические названия Урала. – Екатеринбург : Сократ, 2008.
8. Мурзаев Э.М. Словарь народных географических терминов. – М. : Мысль, 1984.
9. Никонов В.А. Введение в топонимику. – М. : ЛКИ, 2011.
10. Пермская губерния. Список населенных мест по сведениям 1869 г.: Красноуфимский уезд. – СПб., 1875.
11. Пермская губерния. Список населенных мест по сведениям 1904 г.: Красноуфимский уезд. – СПб., 1875.
12. Русская речь Прикамья. Лингвистическое краеведение / сост. В.И. Шенкман. – Пермь : Книжный мир, 2004.



УДК 371.388

**Н.И. Волкова**

***Калькулятор решения житейских задач (программа развития логического мышления)***

*Рассматриваются вопросы формирования универсальных учебных действий у обучающихся средствами авторского проекта «Я умею!» в рамках загородного лагеря. Выделены и представлены основные формы учебно-исследовательской и коммуникативной деятельности обучающихся на примере одного модуля проекта «Калькулятор решения житейских задач». Проект успешно осуществлялся на протяжении нескольких лет на территории загородных лагерей Республики Марий Эл.*

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, логическое мышление.

В МОУ «Лицей № 11» г. Йошкар-Олы уже несколько лет проводится междисциплинарный курс-проект «Я умею!», в рамках которого у школьников формируется умение осуществлять проектно-исследовательскую деятельность и развиваются универсальные учебные действия (УУД). Чтобы усилить практическую направленность курса, педагоги лицея решили вынести курс формирования УУД за стены школы, в загородный лагерь. Основная идея данного курса – формирование у школьников умения проводить исследования в условиях загородного лагеря, организовывать совместную работу. В течение нескольких лет наш проект осуществлялся в разных детских загородных лагерях Республики Марий Эл. Находясь в лагере, ученики изучали несколько модулей в зависимости от возраста и профильной направленности класса.

Мы заметили, что успешность обучения зависит от множества характеристик ребенка: эмоциональной стабильности, положительной самооценки, уверенности в себе, коммуникативной успешности, умения сотрудничать с одноклассниками и учителями. Однако основная нагрузка в процессе учебы приходится не на эмоционально-коммуникативную, а на интеллектуальную сферу.

Известно, что мышление формируется у человека только в процессе интеллектуальной деятельности, изучения наук. Центральное значение для развития логического мышления имеет решение задач. Нестандартные задачи способствуют формированию и совершенствованию логики мысли, рассуждений, гибкости мыслительного

процесса, смекалки, сообразительности. В процессе поиска решений и ответов у ребенка развиваются мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение, абстракция, конкретизация. Одним из модулей курса стал «Калькулятор решения житейских задач», направленный на развитие логического мышления.

Программа модуля содержит задачи из совершенно разных областей знания, но решаются все они при помощи несложных логических операций. Запланированных алгоритмов решения задач здесь нет, дети их составляют при минимальном участии учителя и, как результат, приобретают навык составления алгоритмов деятельности. В ходе работы по программе модуля увеличивается скорость мыслительной деятельности, развивается способность к саморегуляции, самоконтролю, концентрации. За счет улучшения качества мышления повышается самооценка и учебная мотивация подростков. Использование разминочных игр и групповых методов работы способствует развитию коммуникативных способностей и лидерских качеств.

Модуль «Калькулятор решения житейских задач» включает в себя несколько глав/тем. В зависимости от возраста детей (5–8-й классы), профильной направленности, потребностей развития каждой теме отводится от одного до шести занятий.

Занятия лучше всего начинать с разминочной игры, которая позволит детям сконцентрировать внимание, снять напряжение или тревожность, улучшить настроение. В проведении уроков мы используем игры,

рекомендуемые ГБОУ ДПО «Марийский институт образования» [1]. Каждая тема модуля содержит задачи, развивающие внимание и определенные параметры мышления. Так, глава «Филологический калькулятор» включает в себя задания на концентрацию и понятийное логическое мышление. Если у подростка присутствует способность к концентрации на высоком уровне, то произвольное внимание как психический процесс сформировано полностью.

Из заданий на концентрацию особый интерес представляет работа с текстом. В первом случае приводится текст, где все буквы переставлены местами без какой-либо закономерности. Например, детям предлагается переписать текст правильно: *«На кельбар. Ратяб лошп тиволь убры. аСаш ёсн дочуки. Кляо и Алки лизяв тьес. аСаш мойпал тьяп кенуой. Кляо мойлап щикале. Алкиу лаппося калиймень касарь»*. Другой вид заданий представляет научный текст, детям совершенно непонятный. В нем нужно подсчитать число указанных букв, вычислить процентное содержание этих букв в тексте. Например, *«Подтверждение гипотезы де Бройля стало поворотным моментом в развитии квантовой механики. Подобно тому, как эффект Комптона показывает корпускулярную природу света, эксперимент Дэвиссона и Джермера подтвердил неразрывное «сосуществование» с частицей ее волны, иными словами – присущность корпускулярной материи также и волновой природы»*. В этом тексте детям предлагается подсчитать процентное содержание буквы «К».

Понятийное логическое мышление характеризует общую способность к обучению, может компенсировать недостатки развития любых интеллектуальных операций, обеспечивать понимание любых задач, проблем и научных построений посредством рассуждения. Примером такого рода заданий могут быть словесно-логические задачи: *«Два мальчика играли на гитаре, а один – на балалайке. На чем играл Юра, если Миша с Петей и Петя с Юрой играли на разных инструментах?»*

Глава «Криптографический калькулятор» состоит из заданий на развитие внимания и интуитивного понятийного мышления.

Данная интеллектуальная операция состоит в том, что человек постепенно очищает информацию от всего второстепенного, лишнего, отбрасывает все ненужное и оставляет только ее суть. Например, приводится ключ к шифру, где каждая буква русского алфавита обозначается набором из пяти знаков, включающим только «0» и «1», например, буква «А» – это «11111», «Б» – «00011», «В» – «00101» и т. д.

Задания главы различны. Во-первых, это зашифрованные предложения типа *«Тебе по плечу любая задача»*; во-вторых, длинные слова типа *«РАЦИОНАЛИЗМ»*, которые нужно зашифровать по ключу; в-третьих, высказывания великих людей, например, *«Из крупинок прочитанного составляется знание (Владимир Даль)»*. Детям предлагается зашифровать эти высказывания по такому же ключу.

Глава «Арифметический калькулятор» включает в себя задачи на развитие скорости мышления и формально-логического мышления, которые поднимают функционирование интеллекта в целом на качественно более высокий уровень. У обладателя такого интеллекта возрастают скорость и точность переработки информации. Примеры задач: *«Через 5 лет Боре будет столько же лет, сколько Маше сейчас. Кто младше?»* и *«Для сплава берут две части меди и одну часть цинка. Сколько граммов цинка понадобится для получения 45 граммов сплава?»*.

Главы «Экономический калькулятор» и «Продовольственный калькулятор» содержат задания на развитие математической интуиции. Наличие математической интуиции позволяет человеку сразу видеть тип задачи и метод ее решения, применять адекватные стандартные приемы и операции там, где они требуются, быстро производить в уме примерные расчеты, контролировать «прикидкой» правильность получаемых результатов. На ее основе в дальнейшем формируется способность к «свертыванию» стандартных математических алгоритмов, наличие которой позволяет сразу увидеть и сообщить результат ряда достаточно сложных вычислительных операций. Кроме того, задачи способствуют развитию межпредметных связей.

Задания могут быть такими: «52 монеты следует разделить на две части так, чтобы одна из частей была в три раза больше другой. Сколько монет будет в большей части?» Более сложный пример: «Семья из трех человек планирует поехать из Санкт-Петербурга в Вологду. Можно ехать поездом, а можно – на своей машине. Билет на поезд для одного человека стоит 860 рублей. Автомобиль расходует 12 литров бензина на 100 километров пути, расстояние по шоссе равно 700 км, а цена бензина равна 18 рублям за литр. Сколько рублей придется заплатить за наиболее дешевую поездку на троих?»

Глава «Продовольственный калькулятор» включает таблицы суточной энергетической потребности детей и подростков, энергетической ценности продуктов питания, энергозатрат при различных видах физической активности. Примеры задач: «Используя данные таблиц, рассчитай рекомендуемую калорийность ужина для 10-летней Натальи, если девочка питается четыре раза в день. Предложи Наталье оптимальное по калорийности меню из перечня предложенных блюд и напитков. При выборе учти, что Наталья пьет чай с сахаром и любит вафельные рожки. В ответе укажи калорийность ужина при четы-

рехразовом питании, заказанные блюда, которые не должны повторяться, их энергетическую ценность, которая не должна превышать рекомендованную калорийность ужина». Другой пример: «Велотурист Владислав проехал на велосипеде 3 часа со скоростью 19 км/ч. Используя данные таблиц, предложи Владиславу оптимальное по калорийности меню, позволяющее ему компенсировать энергетические затраты. При выборе учти, что Владислав обязательно закажет любимый апельсиновый сок и шоколадное мороженое. В ответе укажи энергетические затраты, рекомендуемые блюда и калорийность ужина».

Для изучения степени эффективности программы мы использовали методики Амтхауэра (тест структуры интеллекта) и тест Тулуз-Пьерона. По результатам диагностики к окончанию занятий около 30 % детей повысили уровень развития мышления, около 40 % детей получили возможность улучшить работоспособность и устойчивость внимания (по тесту Тулуз-Пьерона).

Эта программа – плод многолетней работы над проблемой развития школьников во внеурочной деятельности – продолжает наполняться новыми деятельностными формами в соответствии с требованиями ФГОС общего образования к образовательным результатам обучающихся.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова Н.И. Групповые игры : методические материалы / Марийский институт образования. – Йошкар-Ола, 2015. – 36 с.

УДК 371.382

**Д.А. Лобанов****Роль интеллектуальной игры в реализации задач школы**

*Предпринимается попытка рассмотреть в общих чертах основные цели использования игры в школе и сформулировать концепцию школьного интеллектуального клуба как важного фактора воплощения в жизнь тех задач, какие ставят перед образовательными организациями общество и государство.*

**Ключевые слова:** интеллектуальная игра, интеллектуальный клуб, игра.

Феномен игры как элемент культуры, метод психотерапии и средство познания изучается давно. Разработаны классификации, концепции и теории. Игры стали неотъемлемой частью нашей повседневной и профессиональной жизни. Широко игровые технологии применяются в образовательном процессе.

Для понимания предмета необходимо определиться с понятийным аппаратом. К основным категориям отнесем понятия «игра» и «интеллектуальная игра».

Понятие «игра» относится к числу сложных и многозначных. Толковый словарь С.И. Ожегова предлагает пять определений слова. В Философском словаре под редакцией И.Т. Фролова этому термину отдается полная страница, а в энциклопедическом справочнике по психологии под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко и вовсе больше двух страниц. Точности формулировки определения препятствует тот факт, что игра сопровождает человека всю жизнь и, в связи с этим, является предметом изучения многих наук, каждая из которых выработала свои подходы к рассмотрению этого феномена. Для лучшего понимания мы разделим определение понятия и его признаки. Наиболее точно и кратко в отечественной науке сформулировал смысл игры Д.Б. Эльконин. Он писал, что «игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [4, с. 21]. От иных видов деятельности игру отличают следующие свойства:

1. Очевидная бесцельность.
2. Добровольность.
3. Привлекательность.

4. Свобода от времени.

5. Ослабление самосознания.

6. Потенциал для импровизации.

7. Желание продолжать.

Стоит подчеркнуть, что как Д.Б. Эльконин, так и Стюарт Браун подчеркивают: во-первых, внутри игры обязательно присутствуют цель и правила (не касающиеся, впрочем, повседневной практики), а во-вторых, игры способствуют формированию специфических навыков, необходимых для развития человека [1, с. 40–44].

Под интеллектуальной игрой в самом общем смысле понимается такой тип игровой деятельности, при которой игроки используют свои интеллект и эрудицию для решения поставленных в процессе игры задач. Исходя из данного определения, к означенному термину подойдет почти любая настольная игра (от шахмат и шашек до домино), а также любая викторина или школьная олимпиада.

В понимании Б.Р. Манделя, интеллектуальная игра – это «индивидуальное или (чаще) коллективное выполнение заданий, требующих применения продуктивного мышления для познания предметной и социальной действительности в условиях ограниченного времени и соревнования» [3, с. 66]. Таким образом, для реализации проекта подобной игры требуется выполнение двух обязательных условий: 1) специально подобранных заданий (соответствующих условиям и правилам игры), 2) специально созданной среды, основанной на конкуренции участников в ограниченном временном диапазоне.

Поскольку наиболее успешно большинство заданий решается в дружном коллек-

тиве, в процессе обсуждения, то большинство интеллектуальных игр одновременно является командным соревнованием.

Возвращаясь к школьной практике, необходимо подчеркнуть, что индивидуальные интеллектуальные состязания являются для учеников привычными. Олимпиады разных уровней и многочисленные конкурсы проектных работ прочно вошли в систему образования, породив целую субкультуру «олимпиадников». А вот командных состязаний, позволяющих расширить интеллектуальные способности школьников, во многих регионах России явно не хватает.

Между тем при помощи подобных игр можно решать целый комплекс образовательных и воспитательных задач, которые общество и государство ставит перед современной школой. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом общего образования таких задач можно выделить четыре:

1. Создание социальной среды для полноценного развития школьников.
2. Формирование у обучающихся навыков, необходимых для саморазвития и самообучения.
3. Активизация активной учебно-познавательной деятельности.
4. Обеспечение индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей учеников.

Йохан Хейзинга отмечал: участникам игры присуще чувство, что они совместно пребывают в некоем исключительном положении, совместно делают одно важное дело, обособляясь от прочих и порывая с общими для всех нормами [2, с. 26–27]. Такое положение сохраняется на протяжении достаточно длительного времени, превращаясь со временем в единый интеллектуальный клуб. Формируется определенная социальная среда, включающая в себя участников игры, руководителя клуба и всех заинтересованных в этом процессе людей (зрителей, болельщиков и др.). Этот клуб живет по собственным законам, которые определяют как формальную сторону его жизни, так и взаимоотношения команд внутри клуба.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Браун С., Воган К. Игра. Как она влияет на наше воображение, мозг и здоровье. – М., 2009. – 220 с.

Участие в подобном объединении добровольное, что гарантирует высокую мотивацию его членов. Соревновательный момент вынуждает членов клуба заниматься само- и взаимоподготовкой, осваивать новые объемы информации, рационализировать уже имеющиеся в распоряжении данные. При подготовке игр от руководителя требуется знание возрастных, психологических и физиологических особенностей членов клуба. Заседания (а равно и игры) клуба проходят по возрастным группам: 5–6-й, 7–8-й и 9–11-й классы. При подготовке заданий учитываются изложенные выше факты, а также объем изученного в рамках школьной программы учебного материала.

Все перечисленное обеспечивает необходимый минимум реализации общешкольных задач, способствует формированию полноценной личности. Таким образом, школьный интеллектуальный клуб является важным фактором социализации школьников, условием успешной самореализации.

Разумеется, при создании школьного клуба интеллектуальных игр возникают ожидаемые риски. Сложность внедрения коллективных интеллектуальных состязаний в школьную практику заключается в нескольких взаимосвязанных элементах:

1. Сложно удовлетворить познавательные потребности каждого участника игры в полном объеме, поскольку вопросы и задания могут браться из разных сфер учебной и повседневной деятельности.

2. Условность границы игры и обыденной жизни – нельзя допускать, чтобы конфликты игры переходили в повседневные взаимоотношения членов клуба.

3. Отмечаемая многими специалистами клиповость сознания современных школьников, препятствующая глубокому осмыслению предмета, необходимость преодолеть эту особенность психики.

Несмотря на эти недостатки, интеллектуальная игра, внедренная в повседневную жизнь школы, способствует развитию и воспитанию учеников, работает на формирование полноценной личности и помогает в решении основных задач современной школы.

2. Йохан Хейзинга. Homo Ludens. Статьи по истории культуры. – М., 1997.
3. Мандель Б.Р. Инновационные процессы в образовании и педагогическая инноватика. – М., 2017. – 343 с.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1999. – 360 с.

УДК 371.388

**А.А. Мусина**

**Организация детского исследования в пространстве урока и во внеурочное время**

*Рассматривается образовательная ситуация нового типа – STEAM-образование. Описан опыт организации детского исследования в пространстве урока и во внеурочное время. В основу концепции положен STEM-подход: интеграция науки и технологий на основе проектного подхода к обучению. Автор раскрывает некоторые формы и методы организации детского исследования в пространстве урока и во внеурочное время, в процессе которого формируются коммуникативные знания и умения.*

**Ключевые слова:** STEAM-образование, развитие интереса к техническим процессам, эффективная коммуникация, естественнонаучное образование, STEM, цифровое образование, образовательная среда.

Каждый учитель стремится так построить образовательный процесс, чтобы открытые способы действия и сформулированные знания в ходе решения учебной задачи приобрели прикладной характер. С этой целью на уроках предлагаются практико-ориентированные задания, решение которых пробуждало бы в детях естественную тягу к исследованиям и открытиям. Организуются внеклассные занятия, где у обучающихся возникает возможность попробовать себя в роли инженера, конструктора, познакомиться с технологиями, поэкспериментировать и совершить открытия. Совершаются попытки объединить мультипредметность и междисциплинарность в проектно-исследовательской деятельности.

Однако все чаще можно наблюдать обращение педагогов к практике STEAM-образования, в основе которого лежит интеграция тех научных областей, которые становятся самыми востребованными в современном мире: информатики, физики, технологии, инженерии и математики. Решая любую практическую задачу, человек вынужден аккумулировать знания из многих областей. В связи с этим задача объединения разных предметов в единую систему обучения для решения конкретных проблем из реальной жизни набирает все большую актуальность.

Изначально термин STEM появился в США на основе английской аббревиатуры Science, Technology, Engineering, Mathematics (наука, технология, инженерия, математика). Само слово «stem» в переводе с ан-

глийского буквально означает «ствол», «основа» и указывает на учет дисциплин, которые считаются главными в инновационной деятельности и на которые делают упор многие современные экономики [1].

Так как значительная часть рабочих процессов уже сейчас поддается автоматизации, наблюдается тенденция замены многих из них на искусственный интеллект. Принято считать, что в недалеком будущем все больше профессий будет исчезать одна за другой. Исключение составят способность человека к сочувствию другому человеку и эмоциональный интеллект. Именно исходя из этого понимания, вводится еще одна составляющая аббревиатуры А – art-искусство и его совершенно разные направления – живопись, архитектура, скульптура, музыка и поэзия. Существует мнение, что добавление искусства позволит расширить контингент учащихся в проекте: ребята, не обладающие ярко выраженными способностями в проектировании и математике, помогут группе при эстетическом оформлении проекта [1].

Таким образом, основные цели STEM/STEAM-образования – развитие творческого мышления, навыков использования инженерного подхода к решению реальных задач, понимание важности дизайна, осознание роли технологий в их решении. Обучение основам моделирования и художественно-технического проектирования позволяет учителю делать образовательный процесс разнообразным и насыщенным. Креативное решение обучающимися постав-

ленных задач способствует их пониманию принципов эстетики.

Согласно STEM-педагогике, 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. Именно практика соединяет разрозненные естественнонаучные знания в единое целое [1]. Обучение в STEM/STEAM классе – это всегда попытка решить какую-то реальную проблему. Процесс решения должен развивать в детях любознательность и инициативность, исследовательские навыки и инженерный стиль мышления, вырабатывать навык командной работы [2].

В существующей учебной модели организации образовательного процесса довольно сложно обеспечивать ребенку возможность проявления собственной инициативы и, как следствие, решать задачи STEM-образования. Перед учителем встает правомерный вопрос: содержание какого учебного предмета в УМК тесно связано с практической деятельностью?

Следует отметить, что в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова специфика всех учебников связана с основным принципом развивающего обучения, а именно с невозможностью сообщения ученикам в готовом виде того, что должно стать предметом их собственных открытий. Однако в учебниках и рабочих тетрадях по окружающему миру задания содержат больше всего элементов конструирования, рисования, практических действий и игр. Основной способ действий, усваиваемый ребенком в ходе обучения, – это экспериментирование. К концу второго класса ученики становятся способными формулировать предположения об условиях того или иного процесса и воссоздавать эти условия для проверки на опыте (на материале несложных задач учебника и рабочей тетради). Проведение наблюдений и опытов требует от учащихся освоения способов описания и измерения природных объектов и процессов (2-й класс), а затем представления результатов измерений в виде простых таблиц, схем, диаграмм, карт, разрезов и других знаковых форм (начиная с 3-го

класса). Освоение способов представления данных возможно как на естественнонаучном материале, так и на материале общественнознания, поскольку в социальных науках тоже активно используются эти знаковые формы – для характеристики общественного мнения, демографических, исторических явлений (например, исторические карты). В 4-м классе дети учатся проводить мысленный эксперимент, выдвигая и обосновывая гипотезы, которые не могут быть проверены экспериментально (гипотезы о смене дня и ночи, фаз Луны, о форме Земли и пр.). Они проверяют свои предположения с помощью разнообразных моделей [3].

Поэтому начальные шаги в STEM-образовании мы связали с курсом окружающего мира.

С учетом «вау»-эффекта и практического применения для начала была выбрана легкая и приятная игрушка, доступная всем, даже самым неумелым. Изготовление игрушки не требовало больших материальных вложений, выполнялось быстро и во фронтальном режиме, без существенного оказания индивидуальной помощи. В основе игрушки – слайдер, так говорят, когда одна деталь механизма скользит относительно другой (в нашем случае в трубочках скользят нити). Простой «механизм» основан на силе трения и заставляет «идти» игрушку по ниточкам. В последующем дети подбирали много других разных вариантов объектов для этого подвижного лазанья, тема урока «Трение. Сила трения» позволила отчасти приступить к изучению принципов построения STEM-образования.

Работа проходит в несколько этапов, каждый из которых приносит новые знания и навыки, в том числе навык добывать нужное знание.

Задача исследования условий и выдвижения гипотез возникает на уроке окружающего мира, затем появляется необходимость изготовления прибора или изделия для проверки гипотезы. На уроке технологии, в процессе создания продукта, решается проблема запуска механизма. Тестирование продукта происходит уже на переменах и дома, а затем бесконечно долго осуществляется перенос освоенного механизма в другие условия внеурочной деятельности



сти. Отобранные элементы образовательных технологий позволяют поддерживать и расширять образовательную деятельность младших школьников. Их мыслительная, текстовая, коммуникативная, самоуправляемая активность отражается на страницах блога класса (социального сервиса). Значит, процесс формирования универсальных учебных действий младших школьников в основе метапредметных результатов обучения на уровне начального общего образования становится наглядно представленным

для всех участников образовательного процесса.

Таким образом, STEM/STEAM-образование позволяет учителю так построить образовательный процесс, чтобы открытые способы действия и сформулированные в ходе решения учебной задачи знания приобретали прикладной характер, проявляли взаимосвязь между предметами, а объединение знаний из различных областей помогало найти оптимальное решение практической задачи.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Образование: STEM и STEAM – добавьте немного творчества к науке! [Электронный ресурс]. – URL: <https://innovationhouse.org.ua/ru/statti/obrazovanie-stem-i-steam-dobavte-nemnogo-tvorchestva-k-nauke/> (дата обращения: 29.05.20).

2. Теплова А.Б. Психолого-педагогические условия реализации программы «STEM образования для дошкольников и младших школьников» // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве : сборник докладов IX Международной научно-практической конференции. Т. 1. – М., 2018. – С. 160–165.

3. Чудинова Е.В., Букварева Е.Н. Методика преподавания курса «Окружающий мир». 2 класс : пособие для учителя. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 179 с.

УДК 37.016:81'38

**С.В. Сурдуковская, Е.Г. Дульцева**  
**«Аннотация – это не скучно»: о практике обучения созданию интерпретационных текстов**

*Представлены методические подходы к обучению написанию аннотации в рамках специально созданной в гимназии программы образовательной практики. Особое внимание уделено описанию заданий, мотивирующих школьников на активную речевую и текстовую деятельность. Эффективный опыт обучения создания аннотаций может дополнить уроки развития речи или уроки внеклассного чтения в основной школе.*

**Ключевые слова:** интерпретация, речевой жанр, аннотация, модель, текстовая деятельность, стратегия, смысловой анализ, рекомендательный календарь.

Рекомендательный рекламный календарь «Летние чтения – наши предпочтения» как формат презентации книги для подросткового чтения актуализировал для наших гимназистов необходимость овладения умением «сжимать» информацию о прочитанном тексте, выделять в нем проблемное, существенное, лично значимое, чтобы отразить результаты диалога с автором в лаконичном тексте аннотации. Возникшая в связи с этим педагогическая задача включения в минимум знаний выпускников основной школы сведений о речевых жанрах, активно используемых в речевой практике (по Г.И. Богину), была решена нами в процессе разработки и реализации модульной программы образовательной практики для учащихся 7-х и 8-х классов. Тематический план программы состоит из двух модулей трудоемкостью 15 часов [1]. Завершается освоение программы контрольным мероприятием «Конкурс интерпретаторов».

В качестве исходных текстов для генерирования интерпретационных текстов мы предлагаем школьникам художественные произведения современной подростковой литературы российских и зарубежных авторов, которых нет в школьной программе: рассказы Нины Дашевской, Кристины Стрельниковой, Дарьи Вильке, Марии Ботевой, Ларисы Романовской и др. Соответствие литературного материала психологическим особенностям и интересам подростка, современный язык, актуальность и проблемность содержания обеспечивают возможность эмоционального отклика ученика на текст, влияют на развитие способности к самостоятельной оценке художественных достоинств тек-

ста, придают процессу смыслопорождения творческий характер, а также способствуют расширению читательского кругозора.

Программные модули «Образ жанра» и «Практика жанра» включают задания различного типа, в том числе направленные на самостоятельное получение учащимися знаний о речевом жанре, а также задания, вовлекающие в создание значимого продукта реализации программы – страниц с аннотациями для ежегодно выпускаемого гимназией рекомендательного календаря «Летние чтения – наши предпочтения».

В основу программы положена универсальная схема работы над речевым жанром, предложенная доктором педагогических наук, профессором Е.А. Рябухиной. Рассматривая методические аспекты речеведения в курсе русского языка для старшеклассников, специалист по методике преподавания русского языка отмечает: «Работа над особенностями и взаимосвязью указанных свойств будет способствовать углублению понимания специфики речевого жанра» [3; 4; 5]. В теоретический модуль включены разнообразные действия. После анализа образцового текста с точки зрения коммуникативной задачи, стилистической принадлежности и особенностей построения проводится групповая работа по созданию рабочего определения жанра. Затем на основе анализа данной научной дефиниции рабочее определение жанра дополняется теоретическими сведениями о композиции и особенностях структурных частей жанра. Знакомство с языковыми средствами, специфичными для жанра, происходит с опорой на тексты аннотаций, которые были составлены библиографами известных детских

библиотек, специалистами издательств, что обеспечивает возможность выделить в результате их анализа языковые особенности жанра, а также увидеть динамику развития жанра аннотации. Самостоятельный подбор текстов аннотаций, умение доказать их жанровую принадлежность свидетельствуют о понимании специфических особенностей жанра и теоретической готовности к практической деятельности по созданию собственных текстов.

При создании аннотации как результата осмысления прочитанного текста школьникам необходимо опираться на знание речевых особенностей жанра, поэтому логика выстраивания теоретического модуля «Образ жанра» заключается в том, чтобы расширить и углубить представления учеников об особенностях этого речеведческого понятия. В результате освоения теоретического модуля программы обучающиеся не получают знания о жанре аннотации (целях создания, особенностях композиционной структуры, языковых особенностях и требованиях к оформлению) в готовом виде, а конструируют его в деятельностном формате [7].

Проблему отсутствия в учебниках русского языка нужных для освоения этого речевого жанра теоретических и практических дидактических материалов мы решали путем поиска и отбора различных информационных источников, справочных материалов, создавая на их основе задания для организации речевой и текстовой деятельности с использованием эффективных стратегий. Перечислим их: «Понятие и его определение», З-Х-У (Знаю/Хочу узнать/Узнал), «Чтение с вопросами», «Чтение с остановками», «Аннотация – краткий пересказ – пересказ (GSR)». Для знакомства с жанром учащимся предлагались научные, а также словарные справочные статьи, которые они изучали, используя прием технологии РКМЧП «Инсерт». С помощью различных стратегий чтения и устного представления результатов их использования, с одной стороны, происходит отбор информации, наиболее значимой для понимания идеи/проблемы анализируемого текста, формируются умения выделять его проблематику и высказывать свое отношение к ней, строить обобщающие суждения. С другой – с помощью письма выражаются новые смыслы. Такая интеллектуальная деятельность необходима для того, чтобы расши-

рить представление о прочитанном произведении в целом, его идее, героях и т. д., она позволяет формировать новую грамотность как единство смыслового чтения и смыслового письма. А умение преобразовывать предложенные модели в текстовый вариант представления информации, а также предложенную текстовую информацию в модели (сводная критериальная таблица, схема-модель жанра аннотации, кластеры) относится к метапредметным результатам, которых позволяет достичь созданная программа. Второй (практический) модуль программы построен на организации смыслового чтения художественных текстов и интерпретационной деятельности. Освоение этого модуля предполагает деятельностный характер и предусматривает (в соответствии с универсальной моделью) анализ, создание отдельных композиционных частей изучаемого жанра, редактирование текстов с недочетами в композиции и языковых средствах, создание связного высказывания в определенном стиле и жанре, анализ и оценивание созданных высказываний. В основу реализации модуля положена идея педагога, литературоведа С. Лавлинского: «В процессе коллективной работы над текстом... смысл произведения не воспроизводится как «уже готовый» и заранее, до начала урока, хорошо известный учителю, а сотворчески создается в активном общении читателей друг с другом» [2].

Считаем, что педагог должен помогать ученику создавать самостоятельную трактовку прочитанного текста, а не предлагать готовую. Этому способствуют задания, интегрирующие процессы восприятия, понимания, интерпретации и порождения текста. В процессе реализации модуля «Практика жанра» нами разрабатывались и предлагались два типа заданий к исходному тексту: аналитического и аналитико-синтетического характера [6]. Приведем примеры заданий аналитического характера к разным текстам:

1. Прочитайте 1-ю главу повести Сары Пеннипакер «Пакс», придумайте 2–3 заголовка, с помощью которых можно привлечь к ней внимание читателей. Дайте комментарии.

2. Выберите слова из текста, которыми можно озаглавить эту главу.

3. Сопоставьте первую главу повести и аннотацию ученика к этой главе. Оцените текст

аннотации по разработанным в классе критериям.

*Ручной лис Пакс знает все о своем хозяине – мальчишке Питере: как пахнут его вещи, как его успокоить или развеселить, если тот чем-то расстроен. Но сейчас происходит что-то непонятное, необъяснимое... Отец мальчика зачем-то привозит их в лес и выпускает лиса, а Питер достает любимую игрушку зверька и бросает вглубь леса. Лис в замешательстве: что это – просто игра с другом или предательство близкого человека?*

4. Прочитайте 1-ю главу книги. Можно ли считать полным данное ниже определение ее темы? Обоснуйте свое мнение.

*Эта история про замечательную дружбу, про дружбу без границ. Главными героями являются мальчик и лис. Ради друг друга они готовы на все.*

5. Как в содержании главы выражаются идеи автора?

6. Прочитайте главы «Я РАЗБИВАЮ», «Я ТРЕСКАЮСЬ», «Я РАЗБИВАЮСЬ», «Я УПЛЫВАЮ» повести Кристины Стрельниковой «День глухого кита» по ссылке: <https://zvezdaspb.ru/index.php?page=8&nput=3514>. Объясните, как названия глав отражают развитие семейного конфликта и состояние его участников. В чем вы видите «поучительную» ценность текста для подростков и взрослых?

Задания аналитико-синтетического характера направлены на анализ художественного текста и создание на его базе элементов нового текста. Приведем примеры:

1. Подберите для второй главы повести Сары Пеннипакер «Пакс» эпиграфы с раз-

ными целями: 1) чтобы отразить основную мысль главы; 2) чтобы заинтриговать читателя.

2. Сформулируйте отношение автора к проблеме, поднятой в тексте.

Проведению смыслового анализа (определению темы и микротем, выделению опорных, ключевых слов; установлению, в каком фрагменте текста выражена основная мысль, если она словесно сформулирована, или самостоятельному формулированию основной мысли) способствовало использование стратегии «сжатие текста» G – S – R (gist – summary – retelling: аннотация – реферат/краткое изложение – пересказ). Стратегия позволяет репродуцировать предложенный текст в трех форматах: ключевые слова, аннотация, пересказ (сжатый и подробный). В нашей практике мы делали акцент на кратком пересказе, так как он востребован не только при обучении созданию аннотации, но и в итоговой аттестации. Работа может быть организована как в парах, так и индивидуально. Вот как выглядит задание для учащихся:

Прочитайте 1-ю главу книги Сары Пеннипакер «Пакс» (по ссылке: <https://e-libra.net/read/469808-paks.html>) и разделите ее на смысловые фрагменты. Часто смысловой фрагмент совпадает с абзацем. Если в тексте встретились незнакомые слова, определите их лексическое значение. Изучите структуру таблицы (табл. 1) и начинайте ее заполнять по мере работы со смысловыми фрагментами. Ключевыми словами принято называть слова и словосочетания, которые несут в данном тексте существенную смысловую нагрузку с точки зрения его информативности.

Таблица 1

Таблица для работы с текстом

План 1-й главы в обобщенных вопросах	Выписки из 1-й главы	
	Ключевые слова/словосочетания	«Индивидуальные» слова, то есть замеченные детали
<b>Пример:</b> Что чувствует и понимает лис?	ловя струйки запахов..., сто других запахов..., догадался, понял	Запахи были незнакомы
В результате у вас получится		
Аннотация 1-й главы	Краткое письменное изложение 1-й главы с опорой на ключевые слова	

Аннотация – жанр, хорошо известный библиотекарям. Но для учащихся и многих педагогов это совершенно новый жанр.

Чтобы грамотно и лаконично написать аннотацию, надо провести самостоятельный анализ произведения, понять его смысл,

увидеть художественные особенности, составить собственное представление о нем. В аннотации необходимо выразить личностное отношение к прочитанному тексту. Модель аннотации, которая используется нами в рекомендательном календаре, выглядит следующим образом: вслед за названием книги и фотоизображением ее обложки указываются автор, переводчик (если есть), иллюстратор, выходные данные (издательство, год издания). Далее следует сам текст аннотации: О чем книга? – в этой части говорится о теме и лаконично передается краткое содержание, во второй части под названием «Почему важно прочитать?» обосновывается выбор: почему эту книгу важно прочитать именно подростку. Кроме этого, в структуру аннотации включены хештеги (ключевые слова, отражающие проблематику книги), а также цитаты из рекомендуемой книги.

В такой рекомендательной аннотации дается краткая характеристика и оценка книги, исходя из потребностей и возраста пользователей, которым адресован данный рекламный продукт. Главная задача – заинтересовать читателя-подростка, поэтому при создании текста о тексте (рекомендательных аннотаций) важно придерживаться требования краткости и точности.

Модель аннотации для календаря предполагает введение цитат, подтверждающих суждения ее автора. Поэтому мы отводили время для обучения умению цитировать исходный текст. Этому способствовали задания такого типа:

1. Сделайте подборку цитат из текста для данной аннотации.

2. Прочитайте подборку цитат. Можно ли обнаружить смысловую связь между содержанием аннотации и предложенными цитатами? Удалите лишние. Подберите другие цитаты.

3. Из предложенных одноклассниками цитат выберите те, которые лучше отражают тему и/или проблему текста.

Известно, что редактирование текстов, как чужих, так и собственных, способствует совершенствованию коммуникативно-речевых умений школьников. Приведем пример заданий, которые предлагались учащимся для редактирования:

Прочитайте аннотации к рассказу Нины Дашевской «Наушники». Оцените достоинства и недостатки каждого текста. Критически отнеситесь к речевому оформлению текстов, внесите необходимые изменения.

Аннотация 1.

*Рассказ Н. Дашевской «Наушники» – это внутренний монолог героя, который раскрывает тайны его души. Мы проникаем в его переживания о собственной ничтожности и никчёмности. При этом он, одинокий и никому, как он думает, не интересный, способен оценить достоинства других людей, считая, что у него-то их точно нет. Достаточно прочитать этот рассказ, чтобы понять: низкая самооценка делает человека одиноким.*

Аннотация 2.

*Если ты любишь музыку, но играешь на немодном громоздком инструменте, если ты пишешь стихи и прячешь их от чужих глаз, если ты мечтаешь о друге, но не имеешь его, если ты считаешь, что у тебя дурацкое имя, то жизнь твоя разрушена. Так думал герой рассказа Н. Дашевской «Наушники», пока однажды не случилось невероятное...*

Контрольное мероприятие, завершающее изучение программы, проводится в формате конкурса интерпретаторов. Организаторы напоминают школьникам о критериях оценивания (табл. 2), объясняют порядок предстоящей работы. Далее учащимся предлагаются тексты для прочтения на выбор и задание, на выполнение которого отводится 45 минут (может быть увеличено до 60). Мы предлагали написать аннотации к рассказам Н. Дашевской «Грошик», «Наушники», «Второй».

Школьники самостоятельно создают текст аннотации к предложенному произведению, оформляют его и размещают на стендах в рекреациях школы (в нашем случае – в галерее подросткового чтения). Экспертами могут быть учителя, старшеклассники (количество привлекаемых экспертов зависит от объема работ). С одной ученической работой знакомятся не менее двух экспертов, они обсуждают ее и выставляют средний балл. Результаты заносятся в оценочный лист. После подведения итогов эксперты знако-

мят обучающихся с результатами оценивания. Заметим, что экспертам такая работа дает интересный опыт знакомства с произведениями актуальной словесности для

подростков и с продуктами интерпретационной деятельности современных читателей, а участникам конкурса – возможность стать одним из авторов календаря.

Таблица 2

## Критерии оценивания аннотаций

Критерии	Показатели	Баллы
1. Соответствие аннотации формальным требованиям (наличие обязательных структурно-композиционных элементов в соответствии с моделью жанра, максимальная компрессия информации)	1. Аннотация соответствует формальным признакам. Структурно-композиционное оформление работы соответствует требованиям в полной мере. В лаконичной форме о книге сообщается необходимая информация, есть мотивирующая к прочтению составляющая.	2
	2. Аннотация не соответствует формальным требованиям в полной мере. Структурно-композиционное оформление работы частично соответствует требованиям (мало хештегов, избыток или недостаток цитат).	1
	3. Структурно-композиционное оформление работы не соответствует требованиям.	0
2. Точность и полнота обобщения содержания аннотируемого текста в формулировке идеи/проблемы	1. Содержание текста, его идеи/проблемы поняты и отражены без искажений.	2
	2. Понимание смысла текста отражено формально, общими фразами.	1
	3. Текст не понят, произошла подмена идеи/проблемы или замена пересказом	0
3. Соответствие аргументации сформулированной идее/проблеме аннотируемого текста. Убедительность аргументации	1. Аргументы (не менее 3) соответствуют исходному тексту, передают содержание текста без искажений, убедительны.	2
	2. Не все аргументы соотносятся с идеей/проблемой текста.	1
	3. Вместо аргументов в аннотацию включен пересказ текста.	0
4. Выражение в тексте авторской позиции, самостоятельность, индивидуальность	1. Наличие в тексте аннотации оригинальной авторской составляющей, которая вносит в текст неповторимость, индивидуальность и способствует усилению его воздействия на читателя. Текст работы не имеет аналогов в Интернете, у других авторов.	2
	2. Работа не в полной мере соответствует критерию, используются клише.	1
	3. Работа не соответствует критерию. Текст заимствован.	0
5. Грамматическая и стилистическая грамотность текста, соблюдение норм русского литературного языка	1. В работе соблюдены нормы современного русского литературного языка в словоупотреблении и конструировании предложений. Все формулировки конкретны.	3
	2. Допущено не более 1 речевой и не более 1 грамматических ошибок.	2
	3. Допущена 1 речевая при отсутствии грамматических ошибок.	1
	4. Допущено 2 речевые и 2 грамматические ошибки (или больше).	0

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богин Г.И. Речевой жанр как средство индивидуации текста [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sgu.ru/structure/philological/linghist/sbornik-zhanry-rechi/materialy-vypuskov/vypusk-1> (без даты обращения).

2. Лавлинский С. Грани вымысла и действительности в русской литературе XX века. Технология и программа литературного образования в 11 классе (для школ, гимназий, лицеев) [Электронный ресурс]. – URL: <https://slovesnik.org/images/docs/uchebniki-zadania/lavlinsky.pdf> (без даты обращения).

3. Рябухина Е.А. Речеведение в курсе русского языка для старшеклассников. Методический аспект [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevedenie-v-kurse-russkogo-yazyka-dlya-starsheklassnikov-metodicheskiy-aspekt/viewer> (без даты обращения).

4. Рябухина Е.А. Стратегия развития текстовой деятельности старшеклассников. Филологический класс, 2(44) / 2016 [Электронный ресурс]. – URL: [file:///C:/Users/asus/Desktop/ВЕКТОРЫ%20ЧТЕНИЯ%20НОВЫЙ%20ФОРМАТ/ФК\\_2\(44\)\\_2016\\_макет.PDF](file:///C:/Users/asus/Desktop/ВЕКТОРЫ%20ЧТЕНИЯ%20НОВЫЙ%20ФОРМАТ/ФК_2(44)_2016_макет.PDF) (без даты обращения).

5. Рябухина Е.А. Характеристика системы упражнений в обучении теории и практике речи на компетентностной основе [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-sistemy-uprazhneniy-v-obuchenii-teorii-i-praktike-rechi-na-kompetentnostnoy-osnove/viewer> (без даты обращения).

6. Сурдуковская С.В. Программа образовательной практики по формированию умения представлять свое понимание текста в «сжатых» формах (аннотация) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.prm-gym10.edusite.ru/p47aa1.html> (без даты обращения).

7. Сурдуковская С.В. Технологическая карта реализации теоретического модуля «Образ жанра» программы образовательной практики «Аннотация» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.prm-gym10.edusite.ru/p47aa1.html> (без даты обращения).

УДК 37.016:811.161.1

**М.В. Чемакина****Методические рекомендации по применению метода шестиугольников на уроках русского языка и литературы (из опыта работы)**

*Представлены практические приемы использования на уроках литературы и русского языка метода шестигранного (шестиугольного) обучения. Использование шестиугольников является эффективным и простым способом развития таких навыков, как способность выбирать, классифицировать и связывать доказательства. Предложенный дидактический материал может быть полезным для всех педагогов, желающих развивать познавательную активность обучающихся.*

**Ключевые слова:** метод шестиугольного обучения, системно-деятельностный подход, «пустые шестиугольники», «шестиугольники с ловушкой», дидактические игры.

Основой федерального государственного образовательного стандарта является системно-деятельностный подход, при котором важное место отводится самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Инновационные технологии занимают в современном образовании лидирующее место. Их использование на уроке становится актуально, необходимо не только давать обучающимся образование в виде системы знаний-умений-навыков, но и развивать творческие и познавательные возможности учеников, воспитывать личность [2].

Одно из важнейших направлений работы учителя – развитие критического мышления обучающихся. Умение проектировать учебное занятие, подбирать такие методы и приемы работы, чтобы пробудить в учениках творческую, исследовательскую активность, применять уже имеющиеся знания, предоставлять условия для осмысления нового материала становится актуальным. Ученик должен быть вовлечен в процесс обучения, должен учиться сопоставлять, логически мыслить, обобщать, классифицировать. Владение данными универсальными учебными действиями (УУД) свидетельствует о сформированности познавательных интересов обучающихся.

Одним из средств развития критического мышления является метод шестиугольного обучения. В январе 2018 г. на сайте «Педсовет» была опубликована статья кандидата исторических наук, руководителя научно-исследовательского центра внедрения информационно-образовательных технологий при Армавирской государственной

педагогической академии Георгия Аствацатурова «Шестиугольное обучение как образовательная технология» [1]. В течение последних лет в ряде школ Великобритании используется так называемый шестиугольный метод обучения. Автором данной методики является англичанин, учитель истории Рассел Тарр.

Этот метод для нас является пока новым; на учительских сайтах можно увидеть статьи на эту тему, в них достаточно много теоретического материала, описаны достоинства методики, но примеров из личного опыта мало, или они теоретизированы. А ведь этот прием позволяет уйти от пассивного слушания к активной форме работы учеников, что приводит к повышению эффективности урока или внеурочного занятия.

В данных рекомендациях представлен личный опыт применения данного метода на уроках. Материалы предназначаются учителям русского языка и литературы, показывают опыт работы, рассчитаны на творческое использование, распространение данного приема среди учителей.

В чем особенности и преимущества метода шестигранного (шестиугольного) обучения? Чтобы современный урок был актуальным, действенным, системным, он должен быть организован динамично. Метод шестиугольного обучения позволяет реализовать деятельностный и дифференцированный подход к обучению, достичь включенности в урок каждого ученика, активизировать работу, повысить познавательный интерес обучающихся.



В основе метода шестиугольного обучения лежит использование шестиугольных карточек. Форма шестиугольных карточек позволяет ученикам проявить творческий подход в организации своей познавательной деятельности.

Каждая из шестиугольных карточек – это некоторым образом формализованные знания по определенному аспекту. Каждый из шестиугольников соединяется с другим благодаря понятийным или событийным связям.

По принципу детской мозаики именно из шестиугольников складываются разные фигуры (соты, ромашки, цепочки).

Данный метод формирует критическое мышление обучающихся, учит логически мыслить, дает возможность творчески решать учебные задачи, позволяет выстраивать групповую (парную) работу на уроке, где обучающиеся взаимодействуют друг с другом. Возможна и индивидуальная работа.

Предлагаю несколько вариантов использования данного метода на уроках русского языка и литературы:

1. «Пустые шестиугольники».

Данный вариант можно использовать при изучении новой темы или на этапе повторения, систематизации и обобщения. На уроке литературы группам (парам) предлагается заполнить пустые шестиугольники. Группы могут использовать шестиугольники разных цветов. Каждая из групп имеет возможность высказать свое мнение по заданной проблеме, представить конкретный результат своей деятельности, доказать свою точку зрения. Так, например, на уроке литературы в 7-м классе при изучении рассказа А.П. Чехова «Хамелеон» обучающимся было дано задание с помощью шестиугольников ответить на вопрос: в чем главная мысль рассказа «Хамелеон»? (рис. 1).

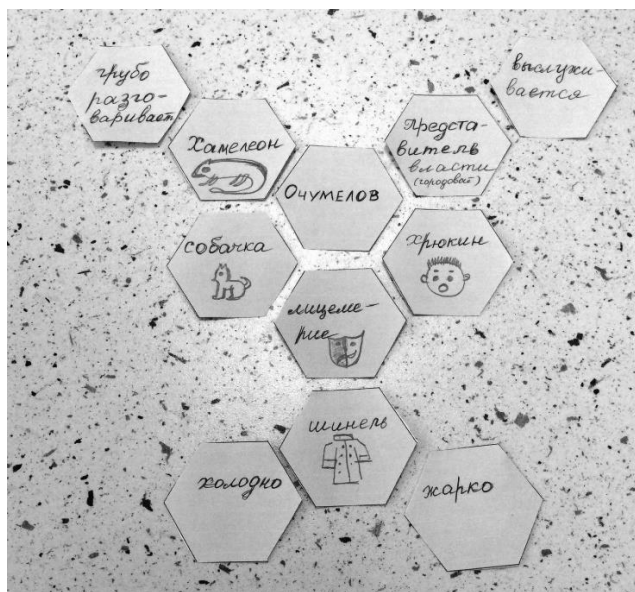


Рис. 1. «Пустые шестиугольники» (вариант 1)

Группа использовала шестиугольники одного цвета (возможно использование шестиугольников разного цвета). Ученики объяснили это тем, что, когда они поменяются своей мозаикой с другой группой, той группе придется «поломать» голову, так как нет цветовой подсказки. Главный герой – Очумелов. С одной стороны, это представитель власти, с другой – хамелеон, человек, меняющий свое мнение, подстраивающийся под ситуацию. Главной чертой его характера дети назвали лицемерие. Оно ярко про-

является, когда Очумелову приходится делать выбор между собачкой и Хрюкиным. Показателем лицемерия и говорящей деталью в произведении становится шинель, которую полицейский надзиратель то надевает, то снимает.

Другая группа использовала шестиугольники разного цвета. Ученикам хотелось продемонстрировать логику своего суждения, обосновать свои представления по поставленной учебной задаче (рис. 2).

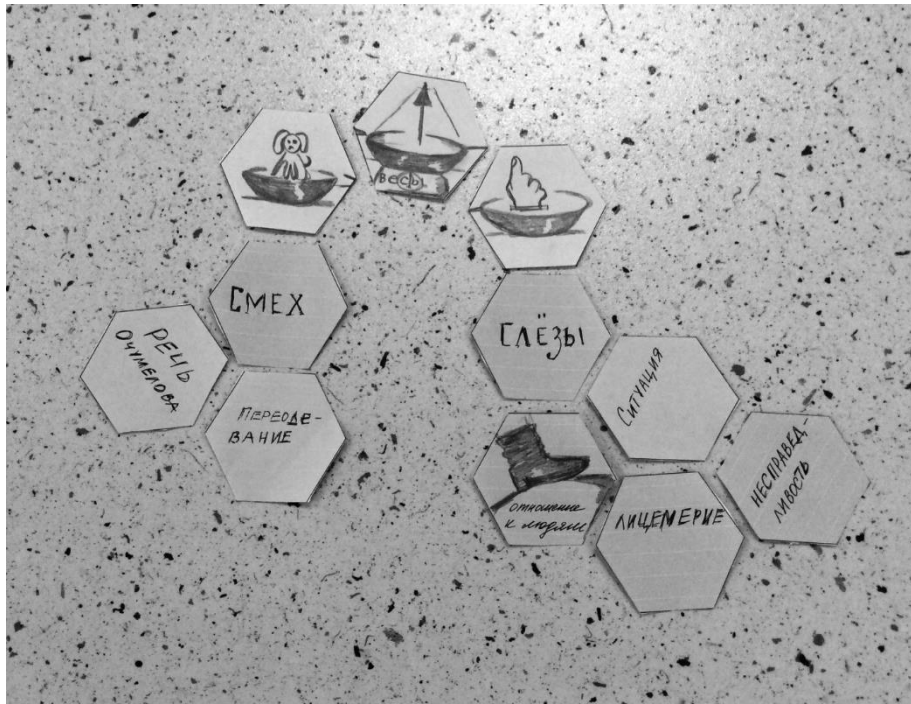


Рис. 2. «Пустые шестиугольники» (вариант 2)

Группа создала рисунок-образ весов: на одной чаше – щенок, на другой – окровавленный палец Хрюкина. Обучающиеся обратили внимание на то, что рассказ не только смешной, но и грустный, вызывает и смех, и слёзы. Интересен и рисунок: огромный сапог представителя власти, решающего важные вопросы и не знающего понятий «справедливость», «закон».

На уроке состоялся обмен шестиугольниками, группы собирали мозаику своих товарищей, делали глубокие, интересные выводы. В продолжение работы можно предложить ученикам составить рассказ или написать эссе.

Таким образом, форма шестиугольных карточек позволяет ученикам проявить творческий подход в организации своей познавательной деятельности.

В практике применения данного метода наблюдаются следующие результаты:

- за небольшое время (урок) удалось систематизировать и обобщить материал в творческой форме;

- в процессе урока у обучающиеся формируются умения находить связи между понятиями и событиями, искать доказательства, выстраивать алгоритмы;

- активизируется деятельность каждого ученика на уроке (от пассивного слушания к активным формам работы).

## 2. «Шестиугольники с ловушкой», «Пустые шестиугольники».

Данный вариант можно использовать как при изучении нового материала, так и на этапе повторения. Возможно создание мозаики во время объяснения материала, что тоже поможет уйти от пассивного слушания к активным формам работы.

На уроке русского языка при изучении темы «Степени сравнения прилагательных» обучающимся предлагается сложить приготовленную учителем мозаику. Ловушка заключается в том, что на одном из шестиугольников допущена ошибка: «более красивее». Наблюдая за работой пар, учитель легко увидит, кто усвоил материал. Обучающимся предоставляется возможность для осмысления нового материала. Кроме того, предлагаются пустые шестиугольники, которые нужно дополнить своими примерами.

Обучающимся нужно правильно сложить мозаику, пользуясь цветом. При затруднении учитель может дать подсказку: первыми должны быть шестиугольники зеленого цвета (существительное, числительное, прилагательное). К каждому зеленому шестиугольнику присоединяются розовые – «ошибка» и голубые – «правильно». Далее нужно распределить слова или словосочетания по видам ошибок, но подсказки цве-

том больше нет. На розовых и голубых карточках могут быть как правильные ответы, так и ответы с ошибками. Для того чтобы правильно сложить мозаику, обучающимся нужно применить знания, а также умения классифи-

цировать, сопоставлять, обобщать, распределять учебный материал по общим признакам. Такой материал можно использовать на уроках русского языка в разных классах, он удобен при подготовке к ВПР, ОГЭ, ЕГЭ (рис. 3).

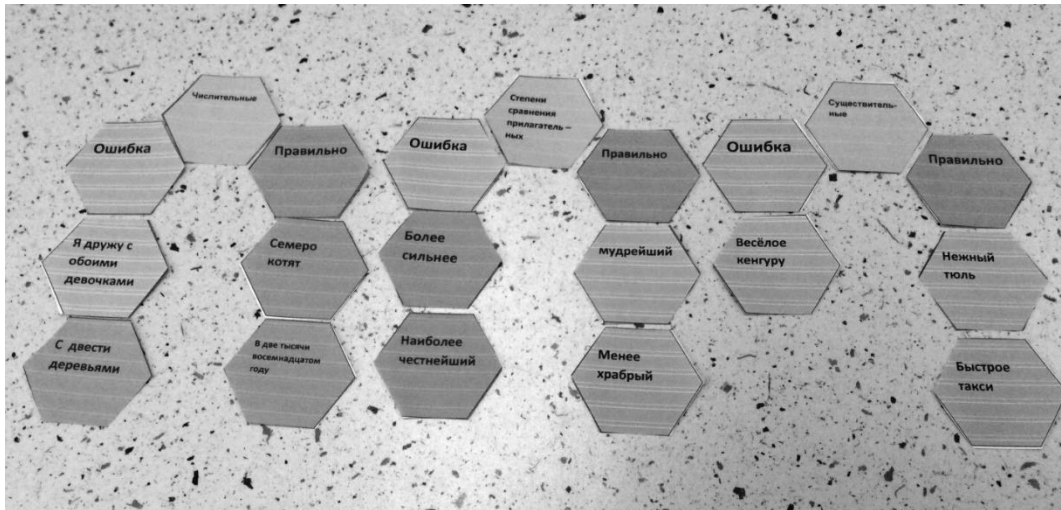


Рис. 3. «Цветные шестиугольники с ловушкой»

### 3. Дидактические игры с использованием шестиугольников.

Игровые приемы и ситуации выступают на уроке как средство побуждения к учебной деятельности. Метод шестиугольного обучения позволяет ставить дидактическую цель в форме игровой задачи.

Игра «Лети, лети, лепесток». Из шестиугольников нужно составить цветок. Все лепестки будут примыкать к шестиугольнику, который находится в середине цветка, один из шестиугольников-лепестков – лишний. Например, на центральном шестиугольнике написано слово «метафора», еще на шести шестиугольниках примеры метафор, и на одном из шестиугольников написан пример другого изобразительно-выразительного средства (например, олицетворения). Ученикам нужно найти центр цветка, все лепестки к нему и лишний лепесток. Разноцветные шестиугольники сделают игру более интересной. Здесь учитель может использовать элемент соревнования, который переведет дидактическую задачу в игровую.

Игра «Собери букет». Из 21 шестиугольника нужно собрать три цветка. В каждом – по семь шестиугольников. Лепестки в цветах нужно собрать правильно, прикрепляя их к шестиугольникам, которые бу-

дут в центре цветка. Например, центральными шестиугольниками будут «Пушкин», «Лермонтов», «Гоголь». Нужно к ним найти шестиугольники, на которых написаны даты, географические названия, связанные с жизнью и творчеством писателей, названия произведений и т. д. Таким образом можно организовать повторение, систематизацию, обобщение материала, контроль знаний по любой теме в игровой форме. Можно предложить обучающимся самим составить «букеты» из пустых шестиугольников, при групповой работе придумать «ловушки» для соперников, выступить со своей идеей, тогда проблемная ситуация проживается участниками в ее игровом воплощении, а основу деятельности составляет игровое моделирование.

При подготовке к уроку учителю, конечно, придется затратить немало времени, но плюсов гораздо больше:

- наглядная и эффективная систематизация материала (задания легко включаются в урок, органичны с программным материалом);

- реализация деятельностного подхода к обучению;

- организация работы в группах (парах), индивидуально;

– рост творческой и познавательной активности обучающихся, включенность каждого ученика в работу на уроке (при помощи шестиугольного метода обучения мы увлекаем, а не принуждаем к обучению);

– новые возможности для творчества в образовательной деятельности.

В совокупности данные достоинства метода позволяют поддержать мотивацию изучения русского языка и литературы на высоком уровне.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Аствацатуров Г.О. Шестиугольное обучение как образовательная технология // Дидактор – сайт педагога практика [Электронный ресурс]. – URL: <http://didaktor.ru/shestiugolnoe-obuchenie-kak-obrazovatel'naya-texnologiya/> (без даты обращения).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Портал Российское образование [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_04/1089.html.m](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_04/1089.html.m) (без даты обращения).

## НАШИ АВТОРЫ

*Алексеева Марина Викторовна – методист МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161» г. Перми, e-mail: marinaalekseeva8383@mail.ru.*

*Бездомникова Елена Владимировна – заведующий МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161» г. Перми, e-mail: marinaalekseeva8383@mail.ru.*

*Богомолова Наталья Александровна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №7» г. Чайковского, e-mail: chepkasovava@yandex.ru.*

*Болотова Марина Михайловна – научный руководитель Центра инновационного опыта Университетского округа ПГГПУ, e-mail: bolotova@permedu.ru.*

*Буторина Наталья Владимировна – заместитель директора по УВР МАОУ «Лицей №4» г. Перми, e-mail: nat3412@yandex.ru.*

*Вертьянова Анастасия Андреевна – доцент кафедры методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: ibo-perm@yandex.ru.*

*Власова Ксения Андреевна – учитель русского языка и литературы МБОУ «Марковская средняя общеобразовательная школа» Чайковского городского округа, e-mail: Ksuha5-04@mail.ru.*

*Волкова Надежда Инсафовна – педагог-психолог МОУ «Лицей №11 им. Т.И. Александровой» г. Йошкар-Олы, e-mail: Ksuha5-04@mail.ru.*

*Галиева Светлана Юрьевна – доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: mrsgalieva@ya.ru.*

*Гладких Елена Александровна – учитель начальных классов МАОУ «Гимназия №33» г. Перми, e-mail: helena-ekat@mail.ru.*

*Гудошникова Ольга Александровна – учитель-логопед МАДОУ «Кондратовский детский сад «Ладошки»» Пермского района, e-mail: kondratovsky.ds@ruopr.ru.*

*Гундак Любовь Петровна – старший воспитатель МАДОУ «ЦРР Детский сад №13 «Солнечный» г. Соликамска, e-mail: skamsk\_gard44@mail.ru.*

*Гюнтер Алена Владимировна – учитель начальных классов МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №135 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология»» г. Перми, e-mail: Krasolga58@yandex.ru.*

*Деменева Татьяна Владимировна – учитель начальных классов МАОУ «Полазненская средняя общеобразовательная школа № 1» Добрянского района, e-mail: tvdemeneva@mail.ru.*

*Дианова Юлия Викторовна – преподаватель математики КГАПОУ «Пермский строительный колледж» г. Перми, e-mail: julok1@mail.ru.*

*Дударева Лариса Владимировна – учитель начальных классов МБОУ «Школа-интернат №4 для обучающихся с ОВЗ» г. Перми, e-mail: Olya\_gtdl@mail.ru.*

*Дульцева Елена Георгиевна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Гимназия №10» г. Перми, e-mail: surdukovskaya@bk.ru.*

*Емалеева Марина Гайнутдиновна – учитель начальных классов МБОУ «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ОВЗ» г. Перми, e-mail: emaleeva.marina@mail.ru.*

*Зырянова Анастасия Сергеевна – воспитатель МАДОУ «ЦРР Детский сад №13 «Солнечный» г. Соликамска, e-mail: nasta\_z@mail.ru.*

*Казанцева Анна Александровна – учитель-логопед МАДОУ «Кондратовский детский сад «Ладошки»» Пермского района, e-mail: kondratovsky.ds@ruopr.ru.*

*Кайгородова Елена Николаевна – воспитатель МАДОУ «ЦРР Детский сад №13 «Солнечный» г. Соликамска, e-mail: kayigor85@mail.ru.*

Каракулова Людмила Васильевна – учитель географии МАОУ «Юго-Камская средняя школа» Пермского района, e-mail: Karakulova-lv@yandex.ru.

Кожина Ирина Александровна – заместитель заведующего по ВМР МАДОУ «Кондратовский детский сад «Ладошки»» Пермского района, e-mail: kondratovsky.ds@ruopr.ru.

Красноборова Наталья Александровна – проректор по РВДО ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: krasnoborova@pspu.ru.

Кубракова Маргарита Кобейсеновна – педагог-психолог МАУДО ДЮЦ "Юниор" г. Чайковского, e-mail: hudyakova@yandex.ru.

Кулюшина Наталья Владимировна – методист МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161» г. Перми, e-mail: marinaalekseeva8383@mail.ru.

Латышева Любовь Павловна – доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: latisheva@pspu.ru.

Липкина Нина Григорьевна – доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: nglipkina@gmail.com.

Лобанов Денис Алексеевич – учитель истории и обществознания МОУ «Лицей №11 им. Т.И. Александровой» г. Йошкар-Олы, e-mail: helena-ekat@mail.ru.

Маркова Светлана Юрьевна – заместитель заведующего МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161» г. Перми, e-mail: marinaalekseeva8383@mail.ru.

Менгазиева Людмила Николаевна – директор МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №1» г. Соликамска, e-mail: sol-school1@yandex.ru.

Мусина Альфира Абатымовна – учитель начальных классов МАОУ «Гимназия №33» г. Перми, e-mail: musina\_alfira@mail.ru.

Новокрещенных Тамара Геннадьевна – учитель биологии МАОУ «Юго-Камская средняя школа» Пермского района, e-mail: tamara-ne@yandex.ru.

Норина Ольга Константиновна – учитель истории и обществознания МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №1» г. Соликамска, e-mail: norina\_ok@solschool1.com.

Норицына Валентина Игнатьевна – заместитель директора по УВР МАОУ «Полазненская средняя общеобразовательная школа №1» Добрянского района, e-mail: valentinanor@yandex.ru.

Панова Екатерина Николаевна – заместитель директора по ВР МАОУ «Комсомольская средняя общеобразовательная школа» Кунгурского района, e-mail: panova\_en@mail.ru.

Приданникова Ольга Геннадьевна – заместитель директора по УВР МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №1» г. Соликамска, e-mail: pridannikovaog@solschool1.com.

Пупырева Гульнара Игоревна – старший воспитатель МАДОУ «ЦРР Детский сад №13 «Солнечный» г. Соликамска, e-mail: mio\_kvartal@mail.ru.

Сапко Ольга Владимировна – директор МАОУ «Лицей №4» г. Перми, e-mail: sapko@mail.ru.

Серикова Людмила Владиславовна – советник ректора по сетевому взаимодействию с образовательными организациями ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: serikova@pspu.ru.

Скорнякова Анна Юрьевна – доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: skornyakova\_anna@mail.ru.

Соколова Оксана Сергеевна – педагог-психолог МБОУ «Школа-интернат №4 для обучающихся с ОВЗ» г. Перми, e-mail: semyasos@mail.ru.

Сурдуковская Светлана Витальевна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Гимназия №10» г. Перми, e-mail: surdukovskaya@bk.ru.

Сюткина Татьяна Алексеевна – учитель-логопед МБДОУ «Добрянский детский сад № 20», e-mail: dets20@rambler.ru.

Усарчук Светлана Владимировна – воспитатель МАДОУ «Кондратовский детский сад «Ладощки»» Пермского района, e-mail: kondratovsky.ds@ruopr.ru.

Утробина Елена Сергеевна – педагог-психолог МАДОУ «Кондратовский детский сад «Ладощки»» Пермского района, e-mail: kondratovsky.ds@ruopr.ru.

Федосеева Мария Валерьевна – старший воспитатель МАДОУ «Кондратовский детский сад «Ладощки»» Пермского района, e-mail: kondratovsky.ds@ruopr.ru.

Фурина Ольга Васильевна – учитель математики МАОУ «Комсомольская средняя общеобразовательная школа» Кунгурского района, e-mail: furina.ol@yandex.ru.

Хабарова Ольга Петровна – методист МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161» г. Перми, e-mail: marinaalekseeva8383@mail.ru.

Ходырева Юлия Валерьевна – учитель английского языка МБОУ «Школы-интерната №4 для обучающихся с ОВЗ» г. Перми, e-mail: yulia-khodyreva@mail.ru.

Худякова Анна Владимировна – доцент кафедры физики и технологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: hudyakova@yandex.ru.

Чемакина Маргарита Владимировна – учитель русского языка и литературы МОУ «Марковская средняя общеобразовательная школа» Чайковского городского округа, e-mail: marvlada67@mail.ru.

Чепкасова Виктория Алексеевна – заместитель директора по методической работе, учитель химии МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №7» Чайковского городского округа, e-mail: Cherkasova@yandex.ru.

Черемных Елена Леонидовна – доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: cheremnyhel@pspu.ru.

Чернышева Ирина Николаевна – учитель начальных классов МБОУ «Школа-интернат №4 для обучающихся с ОВЗ» г. Перми, e-mail: Olya\_gtdl@mail.ru.

Шаяхметова Венера Рюзальевна – заместитель директора по УВР МАОУ «Лицей №4» г. Перми, e-mail: perm\_venera@mail.ru.





*Научное издание*

## **ПЕРМСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**№ 11 / 2020**

Научно-практический рецензируемый журнал

Главный редактор

**Колесников Андрей Константинович**

Заместитель главного редактора

**Коломийченко Людмила Владимировна**

Редактирование – *М.Г. Коровушкина*

Макетирование – *Д.Г. Григорьев*

Подписано в печать 25.12.2020. Формат 60x90 1/8  
Бумага ВХИ. Печать офсетная. Набор компьютерный  
Усл. печ. л. 21,0. Уч.-изд. л. 12,57.  
Тираж 120 экз. Заказ № \_\_\_\_\_

Редакционно-издательский отдел  
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета  
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, оф. 115,  
тел. (342) 215-18-52, доб. 394  
e-mail: rio@pspu.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета  
в ООО «АСТЕР ДИДЖИТАЛ»  
614990, г. Пермь, ул. Газеты «Звезда», 5  
тел. + 7(342) 206-06-86  
<http://www.aster.print.ru>