

Пермский  
*педагогический*  
*журнал*

9'18

ISSN 2219 – 0236



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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**

**№ 9 / 2018**

**Научно-практический рецензируемый журнал**

Пермь  
ПГГПУ  
2018

**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, 2018. – № 9. – 222 с.

Содержание девятого номера журнала представлено материалами инновационной деятельности образовательных организаций, имеющих статус ЦИО по разным направлениям совершенствования качества региональной системы образования: система оценивания и развития учебных универсальных действий, тьюторское сопровождение образовательного процесса, работа с детьми-мигрантами, повышение компетентности педагогов и др. С целью реализации принципа открытости региональной системы образования и создания единой инновационной образовательной среды в журнале опубликованы материалы образовательных организаций Пермского края, имеющих статус «Центр инновационного опыта Университетского округа ПГГПУ», раскрывающие возможность объединения творческого педагогического потенциала. Перспективы инновационной деятельности образовательных организаций Пермского края в условиях сетевых форм взаимодействия представлены по материалам всероссийской научно-практической конференции «Открытый мир: объединяем усилия». С учетом принципа полисубъектности образовательного процесса в журнале изложены основополагающие положения исследований магистрантов и аспирантов ПГГПУ.

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

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

**Главный редактор** – канд. физ.-мат. наук, проф., ректор 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. Красноторова**, канд. пед. наук **В. В. Коробкова**, д-р пед. наук **Б. А. Крузе**

**ОБЩЕСТВЕННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА:**

**Сопредседатели:**

канд. физ.-мат. наук, проф., ректор ПГГПУ **А. К. Колесников**

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

**Члены Совета:**

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

канд. пед. наук, декан факультета менеджеров образования **И. Г. Никитин**

д-р 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:

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

Электронная почта журнала: [okrug@pspu.ru](mailto:okrug@pspu.ru)

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

### ***Уважаемые коллеги!***

Центры инновационного опыта Университетского округа ПГГПУ продуктивно продолжают разработку и реализацию теоретических и прикладных аспектов современного образования. 15 июня 2018 года экспертная комиссия подвела итоги Конкурса образовательных организаций Пермского края на статус «Центр инновационного опыта Университетского округа ПГГПУ». Для участия было подано тридцать восемь заявок от школ и детских садов края.

Цель конкурса состояла в обеспечении качества образовательных результатов в соответствии с потребностями инновационного развития региона, достижение которого основывается на принципе открытости региональной системы образования и создания единой инновационной образовательной среды.

Основные задачи конкурса состояли в обобщении инновационного опыта образовательных организаций Пермского края, способствующих развитию современной образовательной среды; в трансляции положительного и эффективного опыта инновационной деятельности образовательных организаций Пермского края; в повышении уровня профессиональной компетентности педагогов и содействии педагогическим коллективам в освоении современных образовательных технологий и конструировании образовательных программ; в поощрении творческих инициатив образовательных организаций, реализующих инновационные проекты; в объединении творческого педагогического потенциала с целью развития сетевых форм взаимодействия.

В качестве позитивных тенденций представленных на конкурс проектов были отмечены: актуальность изучаемых проблем, их соответствие основным направлениям региональной образовательной политики, теоретическая обоснованность нововведений, практико-ориентированная направленность предполагаемых результатов. В данном номере журнала содержатся материалы, отражающие разные аспекты организации инновационной деятельности на разных уровнях системы образования.

Перспективы и результаты инновационной деятельности образовательных организаций Пермского края были освещены в ходе проведения всероссийской научно-практической конференции «Открытый мир: объединяем усилия» 7–8 ноября 2018 года. В данном номере журнала представлена краткая информация по актуальным проблемам развития детей с ОВЗ, обсуждение которых происходило в рамках научных дискуссий, работы проблемных студий и трансляции результатов инновационного опыта на презентационных площадках.

В первый раздел журнала «Деятельность ЦИО Университетского округа» включены статьи, отражающие опыт и результаты инновационной деятельности образовательных организаций, имеющих статус ЦИО по следующим направлениям: разработка системы оценивания и развития учебных универсальных действий, тьюторское сопровождение образовательного процесса, организация летнего отдыха детей, туризма, краеведческие аспекты приобщения детей к истории и культуре, моделирование процесса преподавания отдельных дисциплин, работа с детьми-мигрантами, проблемы повышения компетентности педагогов и др. Второй раздел журнала «Опыт взаимодействия педагогических инициатив» представлен материалами инновационной деятельности Юго-Камской СОШ, реализующей инновационные проекты, связанные с применением веб-квестов в образовательном процессе. Деятельность коллектива данной школы объединяет идея сетевого взаимодействия внутришкольных образовательных инициатив. Отдельным, третьим, разделом журнала «Объединяем усилия в образовании

детей дошкольного возраста и лиц с ОВЗ» дана информация о проведении всероссийской научно-практической конференции «Открытый мир: объединяем усилия». В четвертом разделе «Современная наука глазами молодых ученых» отражены результаты исследовательской деятельности молодых ученых (аспирантов и магистрантов ПГГПУ), которые могут быть рассмотрены практическими работниками образовательных организаций в качестве целевых ориентиров предстоящей инновационной деятельности.

Редакционная коллегия журнала благодарит авторов публикации за высокий уровень методологической культуры, востребованность результатов инновационного поиска массовой практикой образовательных учреждений Пермского края и выражает надежду на дальнейшее продуктивное сотрудничество.

*Главный редактор  
Андрей Константинович КОЛЕСНИКОВ,  
кандидат физико-математических наук,  
профессор, ректор ПГГПУ*

## Раздел I

# ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЦИО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОКРУГА

УДК 371.214

**Бутер Н. К.**

### ***Индивидуальный образовательный маршрут в изучении предмета как средство формирования и развития универсальных учебных действий***

**Аннотация:** В статье рассматриваются теоретические и практические вопросы построения учащимися индивидуального образовательного маршрута в изучении предмета. Представлены конкретные рекомендации для педагогов, осваивающих технологию маршрутизации. В статье приведен алгоритм действий педагогов и учащихся при организации обучения по ИОМ, представлен пример создания матрицы образовательных результатов, дана примерная структура навигатора для учащихся.

**Ключевые слова:** индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), навигатор, матрица образовательных результатов, карта образовательных ресурсов.

За последнюю четверть века в нашем мире произошли серьезные изменения во всех сферах деятельности. Несомненно, все изменения влияют и на самого человека: на его умения, компетенции, психологию. Система образования должна меняться вслед за остальными сферами нашей жизни. Согласно ФГОС выпускник основной школы – это личность, умеющая учиться, осознающая важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способная применять полученные знания на практике. Подобных результатов можно добиться, выстраивая образовательный процесс с опорой на принципы индивидуализации, открытости и вариативности [1]. Культура выбора, осознанный запрос школьника на собственный процесс образования, а вместе с ними и способность взять на себя ответственность за свой образовательный потенциал – чрезвычайно важная задача. Маршрутизация предметного обучения, по нашему мнению, является одним из возможных путей выпол-

нения обозначенной задачи. Как отмечает Т. М. Ковалева, для реализации принципа индивидуализации на уровне каждого учащегося самому школьнику необходимо овладеть культурой выбора и организации различных образовательных предложений в свою собственную образовательную программу [3]. В условиях классно-урочной системы необходимо найти особые образовательные технологии и дидактические средства, способствующие овладению культурой выбора.

Проанализировав образовательную среду нашего образовательного учреждения, мы пришли к выводу, что условия для выбора учащимися своей траектории движения в основном создаются во внеурочной и внеучебной деятельности. А на уроке такое поле деятельности практически не организуется. Поэтому, на наш взгляд, урок необходимо строить так, чтобы ребенок пытался самостоятельно и осознанно выстраивать свое продвижение в предмете. Этому способствует технология маршрутизации. Индивидуаль-

ный образовательный маршрут – это письменно зафиксированный проект движения ученика в определенном цикле уроков. ИОМ позволяет развивать у обучающихся умение ставить цель, планировать пути достижения образовательных результатов, прогнозировать уровень их достижений, корректировать собственные планы и способность самостоятельно оценивать и осознавать качество и уровень освоения материала. Уроки с обучением по ИОМ строятся иначе, чем обыч-

ные. Они становятся интереснее и значимее для детей. В маршрутизированном обучении дети получают возможность выразить свои учебные предпочтения, попробовать сделать выбор и взять на себя ответственность за него. Задача педагога при введении в образовательный процесс ИОМ – разработать систему образовательных выборов. Обучение по индивидуальным образовательным маршрутам требует определенных действий как педагога, так и обучающихся (таблица 1).

Таблица 1

**Алгоритм действий педагога и учащихся при организации обучения по ИОМ**

Действия педагога	Действия учащихся
Определяет цикл занятий по теме (от 3 до 7 уроков)	
Формулирует образовательные результаты	
Продумывает формы образовательной деятельности	
Разрабатывает вариативный дидактический материал по теме для каждого образовательного результата (навигатор по теме)	
Координирует работу по ИОМ (после представления учащимися ИОМ определяет время и место консультаций)	Проектируют ИОМ по теме
В ходе работы учащихся по ИОМ ведет педагогическое наблюдение и выступает в роли консультанта	Представляют маршрут учителю. Согласно маршруту выбирают вид деятельности и форму представления результата
Организует контроль и рефлексию	Проходят контрольные точки, анализируют собственное продвижение в теме и оценивают степень достижения результатов

Есть маршрут, близкий к традиционному, но его тоже можно выбрать. Если трудно или очень легко, маршрут необходимо изменить.

Самым важным этапом при подготовке обучения по ИОМ является работа с образовательными результатами. Опираясь на требования к результатам по ФГОС, УМК, примерную рабочую программу, необходимо составить интеллект-карту на тему «Умения и знания обучающихся для выбранного цикла уроков». При этом важно продумать, что должны уметь и знать учащиеся до изучения темы, что будут знать, какие меж-

предметные связи подразумеваются в цикле уроков, на какие знания из других предметов можно опереться, какие знания и умения более легкие, а какие – наиболее трудные в освоении темы. Далее составляется матрица образовательных результатов. Так, по ИОМ были проведены уроки в 5-м классе по теме «Имя существительное». Учащимся был представлен перечень образовательных результатов (таблица 2). На основе этой матрицы пятиклассники проектировали собственный маршрут продвижения в теме, выбирая различные формы деятельности.

Таблица 2

## Матрица образовательных результатов

№	Образовательный результат	Через какие действия формируется (отглагольные существительные)	С учителем	В группе	В паре	Самостоятельно по карточке	Иные (указать)
1	Самостоятельно определяет существительное по признакам: что обозначает, на какой вопрос отвечает, как изменяется	ознакомление с признаками существительного на примерах	x		x	x	
		изменение существительных по заданным признакам	x	x	x		
		доказательство принадлежности одиночного слова к существительным по алгоритму		x		x	
		доказательство принадлежности слова из текста к существительным по алгоритму		x	x	x	
		построение рассуждения на грамматическую тему		x		x	
2	Самостоятельно определяет синтаксическую роль существительного	выполнение синтаксического разбора предложения	x	x		x	
		конструирование предложений с существительными в роли разных членов предложений	x	x		x	
3	Безошибочно определяет разряд существительного по значению	чтение лингвистического текста, составление кластера по данному тексту		x		x	
		выполнение заданий на распределение существительных по разрядам	x	x	x		
4	Самостоятельно различает имена собственные и нарицательные	сопоставление собственных и нарицательных существительных по отличительным признакам	x	x		x	
		приведение примеров имен собственных из разных областей (литература, география, история)		x	x	x	
5	Самостоятельно различает одушевленные и неодушевленные имена существительные	исследование признаков одушевленности и неодушевленности существительных через анализ примеров, работу с лингвистическим текстом, составление алгоритма	x	x	x	x	
		доказательство определения категории существительного по алгоритму			x	x	
6	Самостоятельно определяет род имен существительных	согласование в роде существительного с другими частями речи	x	x		x	

Следующий шаг в подготовке к обучению по ИОМ – составление карты образовательных ресурсов, которые вначале прогнозирует

учитель. Все ресурсы делятся на три группы: предметные (ресурсы, которые можно найти в библиотеке, музее и т. д.), социальные



(интересные места, события, люди, встреча с которыми поможет изучить тему), антропологические (личные особенности и черты, которые помогут учиться). Такая интеллектуальная карта может быть составлена в виде схемы, дерева, таблицы. Но она должна быть понятна для учащихся. В навигатор помещается карта с оставленными пустыми полями. Учащиеся, составляя маршрут, самостоятельно продумывают ресурсы и заполняют эти поля.

На очередном этапе подготовки к обучению по ИОМ подбирается необходимый дидактический вариативный материал для достижения учащимися образовательных результатов. Практические задания также помещаются в навигатор для учащихся, который содержит определенную структуру.

#### **Примерная структура навигатора для учащихся по теме «Имя существительное. 5-й класс»**

1. Интересные факты, цитаты по теме.
2. Содержательная карта уроков. (Это может быть схема, карта знаний, которая включает основные понятия. Карта позволяет учащимся обозначить границу знаний и незнаний).
3. Перечень образовательных результатов по теме. (Учащиеся в ходе движения по ИОМ делают заметки о степени достижения результатов.)
4. Карта образовательных ресурсов.
5. Матрица образовательных результатов. (Учащимся предлагается следующее задание: изучать и отрабатывать материал ты можешь разными способами: с учителем, в паре, группе, индивидуально. Изучи, какие варианты тебе предлагает учитель, и нарисуй свой маршрут движения в определенном цикле уроков.)
6. Практические задания для групповой, парной, индивидуальной работы.
7. Дополнительные материалы. (Памятки «Как провести мини-исследование и оформить полученные результаты», «Как под-

готовить устное сообщение», «Как оценить публичное выступление» и т. д.)

8. Контрольные задания.

9. Для заметок. (Рефлексия.)

Возникает вопрос: как организовать деятельность на уроке с использованием ИОМ? **Первый урок** начинается со стартовой работы по теме (или предлагается опережающее задание), цель которой определить границу знаний и незнаний учащихся. Далее представляются образовательные результаты, показывается значимость изучения темы. Учащиеся объединяются в группы и знакомятся с навигатором, прорисовывают свой маршрут в изучении темы. Дома проектируют маршрут, находят дополнительные ресурсы.

**Второй урок** начинается с обсуждения проектов. Объединившись в группы, учащиеся смотрят, чьи маршруты совпали, какие возникли проблемы. Далее происходит координация маршрутов. Учитель организует пространство выборов учащихся: одни изучают тему с учителем, другие – в паре, третьи – в группе, четвертые – индивидуально. На каждом уроке возвращаемся к маршруту, выбирая форму деятельности. **Последующие уроки** строятся таким образом: корректирование маршрута – выполнение практических заданий – контрольная точка – рефлексия. Самое важное – не растерять учеников во время урока. Для этого необходима мотивация: интересные задания, общение с друзьями при выполнении задания совместно и т. д. В ходе изучения темы «Имя существительное» ни один пятиклассник не остался вне поля деятельности. Ребята выбирали мини-исследования по теме, публично выступали с сообщением, выполняли проектное задание (создавали стенгазету для одноклассников).

Использование ИОМ способствует вовлечению учащихся и в оценочную деятельность. Как устроена система оценки на таких уроках? Обучение по ИОМ начинается

со стартовой работы. Учащиеся самостоятельно оценивают свои знания по теме. В ходе уроков обязательна промежуточная

оценка. В конце цикла уроков проводится итоговая контрольная работа. Виды оценочных процедур представлены в таблице 3.

Таблица 3

Виды оценочных процедур	Инструментарий
Формирующее оценивание Индивидуальный прогресс Прогностическая оценка Промежуточная оценка Публичное выступление	Диагностические задания Трехуровневые задания Доклад, сообщение Итоговые работы Портфолио

Учитель намечает контрольные точки, которые нужно пройти детям. Обговаривается время и место предъявления результатов. Также в ходе уроков учителем ведется

педагогическое наблюдение, анализируется работа учащихся в навигаторе. Уровень сформированности УУД обучающихся фиксируется в таблице:

Таблица 4

Ф. И.	Ставит цель	Планирует деятельность	Прогнозирует результат	Корректирует маршрут	Оценивает уровень усвоения темы
Петров Иван	+	±	+	-	+

На уроках особое место уделяется рефлексии. О чем рефлексировать? О продвижении каждого учащегося в теме и об уровне достижения образовательных результатов. На последнем уроке по изученной теме предлагаются вопросы для рефлексии:

- Какие цели ты ставил(а) перед изучением темы?
- Какие формы образовательной работы выбирал(а) и почему?
- Изменился ли твой маршрут, пока ты его проходил(а)? Как это было?
- Каких результатов ты достиг(ла)?
- Что неожиданно удалось? Что понравилось больше всего? Не понравилось?
- Кого хочешь поблагодарить и за что?

Имеет место и эмоциональная рефлексия. Учащиеся могут изобразить в цвете степень удовлетворенности результатом.

Эффективность обучения по ИОМ достаточно высока. Так, пятиклассники, прожив цикл уроков по индивидуальному маршруту,

отмечали, что практически все достигли намеченных целей. Всем понравилась необычная работа по навигатору. Неожиданной для пятиклассников оказалась на уроке возможность выбора различных форм деятельности. На протяжении цикла уроков часть ребят не меняла свой маршрут, а некоторым приходилось корректировать его. Тогда учитель занимал тьюторскую позицию, сопровождая таких учащихся. Многие пятиклассники на протяжении всех уроков работали в паре постоянного состава, при этом качественно выполняли свою работу. Выбирая задания по интересам, исходя из собственных возможностей, ребята проводили мини-исследования «Прозвище – это хорошо или плохо», сравнивали грамматическую категорию рода существительных в русском, английском и немецком языке, создали стенгазету для пятиклассников. Необходимым условием выполнения таких заданий было публичное представление

полученных результатов. Нужно отметить, что даже дети с ограниченными возможностями впервые выступали перед классом. А одна учащаяся настолько была увлечена работой, что внесла коррективы в свой маршрут, чтобы быть консультантом в ходе проведения исследования. В итоге все учащиеся справились с контрольной работой, показав качество свыше 70%. Конечно, педагогу, осваивающему технологию маршрутизации, предстоит большая подготовительная работа. Но такие необычные уроки, где каждый занят своим делом, самостоятельно двигается по намеченному маршруту в освоении предметного содержания, несомненно, приносят положительные ре-

зультаты. Технологию маршрутизации также можно применять и на уроках обобщения и закрепления материала. В перспективе интересно провести интегрированные уроки в данной технологии совместно с другими учителями-предметниками. В рамках внеурочной деятельности применение ИОМ позволит формировать и личностные, и метапредметные результаты.

Таким образом, анализ цикла уроков с применением ИОМ убеждает, что представленная технология позволяет формировать и развивать универсальные учебные действия обучающихся, способствует активизации познавательного интереса школьников, создает ситуацию успеха на уроке.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

1. Буланов М. В. Индивидуальный образовательный маршрут в предметном обучении в средней школе в условиях классно-урочной системы // Дидактическое и нормативно-организационное обеспечение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся 2–11-х классов при реализации ФГОС нового поколения. Рабочие материалы межрегионального дистанционного курса 14 февраля – 31 марта 2017 года. Москва.
2. Носова Е. П. Индивидуальная образовательная траектория: сущность и механизмы проявления // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Выпуск № 91 / 2009. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/individualnaya-obrazovatel'naya-traektoriya-suschnost-i-mehanizmy-proyavleniya#ixzz2xMnjEodR>
3. Ковалева Т. М. Новые ресурсы дидактики для современной школы // Стратегии модернизации образования. Режим доступа: [http://xn--c1arjr.xn--p1ai/wp-content/uploads/2015/05/Kovaleva\\_NiSH-1.2015.pdf](http://xn--c1arjr.xn--p1ai/wp-content/uploads/2015/05/Kovaleva_NiSH-1.2015.pdf)

УДК 371.26

**Бюллер А. Г., Меркушева М. Е.**

***Из опыта разработки системы оценивания  
и развития метапредметных УУД***

**Аннотация:** В статье описывается опыт разработки системы оценивания и развития метапредметных УУД у учащихся основной школы в рамках системно-деятельностного подхода. Указывается необходимость сочетания критериально-, индивидуально- и нормативно-ориентированных подходов для объективации системы оценивания. Описывается процедура мониторинга УУД, рассматривается динамика результатов тестирования. Большое внимание уделяется разработке и реализации учебных практик деятельностного типа.

**Ключевые слова:** метапредметные УУД, объективированная система оценивания, учебные практики деятельностного типа.

Переход на Федеральный государственный образовательный стандарт требует внесения значительных изменений во всю систему основного образования, в связи с чем и система оценивания результатов обучения требует совершенствования. Основным объектом оценки выступают планируемые результаты (личностные, метапредметные, предметные). Перед учителями встает ряд вопросов: как оценивать сформированность умений, а не просто наличие знаний; как оценивать метапредметные и личностные результаты.

С 2012 года ЦИО Университетского округа ПГГПУ МБОУ «Добрянская СОШ №3» реализует проекты по разработке и апробации системы оценки и развития универсальных учебных действий учащихся. Теоретической основой данных проектов послужили работы Л. С. Выготского, А. Г. Асмолова, И. А. Володарской и других ученых, в которых исследуются вопросы реализации системно-деятельностного подхода и описывается концепция развития УУД. На сегодняшний день отсутствует целостное представление структуры и взаимосвязей метапредметных УУД, последовательности их формирования и соответственно нет четко определенных стратегий работы по их реализации. Поэтому

реализация проектов в данном направлении требует решения следующих задач:

1) обучить педагогов проектированию процедур оценивания метапредметных образовательных результатов, способам проектирования учебных ситуаций по достижению метапредметных результатов;

2) разработать и апробировать контрольно-измерительные материалы для оценки сформированности УУД учащихся различных возрастных групп;

3) разработать и апробировать учебные ситуации, краткосрочные курсы, направленные на формирование и развитие УУД;

4) внедрить систему оценки и развития УУД в образовательный процесс образовательной организации;

5) организовать сетевое взаимодействие образовательных организаций (трансляция опыта, совместные мероприятия и т. д.).

Результатом работы ЦИО за период 2012–2015 годов стала система оценки результатов обучения учащихся начальной школы, включающая отслеживание предметных результатов освоения образовательной программы обучения по основным предметам (русский язык, математика, литературное чтение, окружающий мир),

а также отслеживание метапредметных коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных результатов по итогам тестирования и наблюдения со стороны педагогов.

С 2015 года ведется разработка и внедрение системы оценивания и развития метапредметных УУД учащихся основной школы. При этом используются следующие подходы к оцениванию:

- критериально-ориентированный подход (умение сформировано или не сформировано, уровень, степень освоения умения (например, процентная доля);

- индивидуально-ориентированный подход (оценивается динамика: темп, объем освоения по сравнению с исходным уровнем данного учащегося – реализуется через мониторинг сформированности УУД);

- нормативно-ориентированный подход (сравнение с достижениями всей выборки учащихся – также реализуется через мониторинг сформированности УУД, при этом используются методы статистического анализа – например, расчет норм).

Кроме того, нам видится важным использование рефлексивных самооценок учащихся (поскольку, кроме собственно оценочной функции, рефлексия выполняет функцию развивающую и объединяющую все типы УУД). Перечисленные выше подходы могут быть интегрированы в формате объективированной системы оценивания, когда участники образовательного процесса имеют возможность увидеть «абсолютные» и «относительные» достижения в их динамике. Таким образом, будут соблюдены основные принципы оценивания:

- регулярность (стартовое, текущее, итоговое);

- критериальность (критерии соответствуют ожидаемым результатам, учебным целям);

- открытость критериев и алгоритма оценки (известны и педагогам, и учащимся);

- рефлексивность (обязательность самооценивания учащихся);

Для объективации оценки используются:

- метапредметный материал (что исключает обученность);

- сочетание стандартизированных и эмпирических форм оценивания (критериальное оценивание, самооценка, наблюдение, экспертная оценка, взаимооценивание, рефлексия и др.);

- комплексное оценивание (урочная, внеурочная, внеучебная, практическая, проектная, творческая деятельность и т. д.; все виды УУД);

- однозначность критериев (снижение вероятности разночтений);

- сочетание внутренней оценки (в школе) и внешней (мониторинги, олимпиады и т. п.);

- анализ индивидуальной динамики;

- использование методов статистического анализа.

На данный момент педагогами школы разработаны 26 КИМов по определению степени сформированности метапредметных УУД у учащихся 5–7-х классов. Из них для проведения мониторинга выбраны КИМы по диагностике умения классифицировать, выступать публично, определять план действий, создавать модели с заданными свойствами, восстанавливать логическую последовательность текста. Мониторинг УУД проводится 2 раза в год (стартовая и итоговая диагностика – в конце 1-й и 4-й четвертей). Данное мероприятия проводится в течение 4 уроков (приказом по школе учебные занятия в этот день отменяются). Результаты тестирования заносятся в сводную таблицу и приводятся к единой шкале (процентная доля от максимально возможного балла, которая легко может быть переведена в 5-балльную шкалу). Также для каждого учащегося рассчитывается среднее значение суммы баллов всех КИМов (выбрано среднее значение, т. к. некоторые задания

учащиеся пропускают, и поэтому нет возможности их оценить; с другой стороны – для построения рейтинга лучше использовать сумму баллов, поскольку эта оценка

будет косвенно отражать степень активности учащегося).

Интересно, что динамика результатов тестирования – неоднозначная (таблица 1).

Таблица 1

**Результаты мониторинга УУД в 5-х классах за 2016/17 учебный год**

УУД	Кол-во учащихся (%)					
	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
Интеракция – 1 срез	7,5%	23,8%	20,0%	25,0%	16,3%	7,5%
2 срез	4,9%	17,1%	29,3%	24,4%	22,0%	2,4%
Моделирование – 1 срез	1,2%	14,1%	14,1%	44,7%	25,9%	0%
2 срез	2,3%	43,2%	34,1%	19,3%	1,1%	0%
Классификация – 1 срез	0%	20,4%	22,6%	25,8%	15,1%	16,1%
2 срез	0%	0%	10,2%	22,4%	46,9%	20,4%
Планирование – 1 срез	9,7%	33,3%	25,8%	22,6%	0%	8,6%
2 срез	2,0%	10,2%	3,1%	22,4%	2,0%	60,2%
Смысловое чтение – 1 срез	10,8%	15,1%	20,4%	33,3%	15,1%	5,4%
2 срез	4,1%	4,1%	46,9%	34,7%	8,2%	2,0%
<b>Средний балл по всем КИМам (% учащихся) – 1 срез</b>	0%	2,1%	44,2%	48,4%	5,3%	0%
2 срез	0%	3,0%	26,3%	50,5%	19,2%	1,0%

Как видно из таблицы 1, по всем показателям (кроме моделирования) наблюдается прирост среднего балла. Однако этот прирост неравномерный.

Так, по коммуникативным УУД сократилось количество учащихся с «крайними» оценками (т. е. с очень низкими (0 и 1) и с очень высокими (5) баллами). Возможными вариантами объяснения могут быть:

– снижение мотивации к концу учебного года, в т. ч. по причине отсутствия «эффекта новизны» и обратной связи по результатам первого среза;

– возрастные особенности подростков: общение со сверстниками становится ведущей деятельностью (поэтому повысились результаты слабой подгруппы); у многих подростков проявляются черты конформизма по отношению к сверстникам, иными словами – не принято «сильно выделяться» (это может служить объяснением снижения результатов сильной подгруппы).

Содержательно близким к коммуникативным УУД является навык смыслового чтения. И здесь отмечается аналогичная картина – увеличение подгруппы среднего уровня



за счет уменьшения количества учащихся с высокими и низкими результатами.

Моделирование – единственный КИМ, по которому отмечается снижение показателей по всем шкалам и во всех классах. Однако анализировать причины в данном случае некорректно, поскольку был изменен рубрикатор оценивания.

Умение классифицировать и выстраивать иерархию конкретных объектов характеризуется выраженной положительной динамикой (количество учащихся с 4–5 баллами выросло на 36%, имеют оценки ниже 3 баллов – 10%). В связи с этим требуется усложнение КИМа для оценки данного УУД в 6-х классах (например, использование абстрактных понятий).

Наибольший прирост (52%) наблюдается по уровню умения планировать. Это может быть связано как с повышением уровня произвольности, т. е. самоконтроля и способности к наблюдению за собой и окружающими, так и с формированием логических операций (способности к установлению причинно-следственных связей). Поэтому нельзя однозначно отнести данный результат к регулятивным УУД, поскольку возможно значительное влияние познавательного компонента. К тому же проведенный нами в ходе апробации КИМов корреляционный анализ показал наличие взаимосвязей между всеми рассматриваемыми УУД, кроме ИКТ-компетентности (вероятно, потому, что ИКТ-компетентность в наименьшей степени обусловлена функциональной зрелостью нервной системы и в большей степени является исполнительской деятельностью).

В целом по итоговому показателю наблюдается прирост количества учащихся с оценками 4–5 баллов на 15% и сокращение числа пятиклассников с низкими баллами (0, 1, 2 балла) на 19%.

Аналитический отчет по мониторингу заслушивается на педсовете по итогам классно-обобщающего контроля. Результаты

выдаются классным руководителям, которые выстраивают дальнейшую работу по развитию метапредметных УУД с конкретными учащимися. Общешкольные мероприятия (внеурочные и внеучебные) разрабатываются участниками МО и ВТК.

В качестве развивающих мероприятий большое внимание уделяется разработке учебных практик деятельностного типа. Данный вид деятельности является разновидностью краткосрочного курса, в ходе которого дети обучаются конкретным жизненно важным умениям (например, умение готовить пищу, вязать, готовить строительные растворы и др.), при этом основная часть курса – практическая деятельность, результатом которой является материальный или интеллектуальный продукт. Этот формат работы позволяет развивать практически все УУД, а также устанавливать связи практической деятельности с учебным материалом. Педагогами школы разработаны 25 учебных практик для учащихся 5–7-х классов.

- Макет здания (макет из гипса)
- Дворец Деда Мороза (макет из картона)
- Дизайн интерьера (макет)
- Новогодний декор (макет)
- Разработка учебных пособий (интерактивная обучающая программа)
- Сказочный задачник (интерактивная обучающая программа)
- Современный урок физкультуры (план и проведение)
- Новогодняя эстафета (план и проведение)
- Школьное ТВ (репортаж)
- Школьное меню (приготовление обеда)
- Мультипликация (буктрейлер)
- Школа танца (выступление)
- Новогодний подарок (икебана, венок)
- Новогодняя открытка (авторские открытки)
- Новогодняя сказка (постановка)
- Поэтическая мастерская Деда Мороза (хокку, синквейн и др.)

- Новогодняя фантазия (панно из бесты)
- Танграм (головоломка и дизайн)
- Новогодние путешествия (стенгазета)
- Символ года (аппликация из пуговиц)
- Изонить (елочная игрушка, панно)
- Новогодние сладости (кондитерские изделия)
- Новогодние игрушки (елка-конус)
- Новогодняя логистика (решение задач)
- Ландшафтный дизайн (презентация, проект клумбы)
- Игры народов Прикамья (проведение)
- Славянский быт (макет)

Для проведения учебных практик выделяется последний день четверти – «Метапредметный день». Продолжительность практики 6 часов. Последний час отводится на презентацию созданного продукта (в формате «ярмарки» или выступления на сцене). Практики объединяются тематически: «Школа будущего», «День славянской культуры», «Школа Деда Мороза» и т. д. Системность работы подразумевает регулярность проведения и получение общего результата. В качестве общих критериев оценивания результатов практик нами выбраны:

- качество продукта (конкретизируется отдельно для каждой практики);
- коммуникативные умения (сотрудничество);
- регулятивные умения (соблюдение технологии).

Аналогичные практики, но уже с целью помощи учащимся в плане профильного и профессионального самоопределения, разрабатываются для 8–11-х классов.

В перспективе возможен перевод учебной практики в урочную деятельность, что подразумевает принципиально иную организацию обучения.

Кроме учебных практик разрабатываются и проводятся типовые учебные ситуации (для использования в урочной деятельности), внеучебные мероприятия (летний профильный лагерь «Профи», краевой дистанционный литературный конкурс «Мой край родной»), организуется участие учащихся в конкурсах исследовательских проектов.

Таким образом, эффективность реализации системно-деятельностного подхода при оценивании и развитии метапредметных УУД обеспечивается рядом условий:

- наличие мониторинга уровня сформированности УУД (сравнение со статистической нормой, анализ индивидуальной динамики учащихся);
- внедрение объективированной системы оценивания (в том числе при рефлексивной самооценке учащихся);
- активное использование практических форм деятельности учащихся;
- обеспечение взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности;
- формирование проектировочной и исследовательской компетентности педагогов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ

1. Формирование метапредметных компетенций педагога в условиях внедрения ФГОС основного общего образования. Добрянка: МБУ ДПО «ИМЦ», 2017. – 78 с.
2. Приоритетные направления развития системы образования Добрянского муниципального района в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования: сборник материалов августовской педагогической конференции. Добрянка: МБУ ДПО «ИМЦ», 2017. – 293 с.
3. Реализация ФГОС в образовательной системе Добрянского муниципального района: сборник материалов августовской педагогической конференции. Добрянка: МБУ ДПО «ИМЦ», 2016. – 334 с.



УДК 37.015.31

**Вяткина Л. Б., Бородина Н. Н.**

***Взаимосвязь педагогических способностей воспитателя с особенностями организации образовательного процесса детей дошкольного возраста***

**Аннотация:** В статье дается анализ теоретических основ развития, формирования и проявления педагогических способностей в деятельности педагога, выделяются компоненты специальных способностей и взаимосвязи уровней индивидуальности, что связано со спецификой деятельности. Описаны элементы исследования, полученные методами статистики. Контент-анализ позволил выделить взаимосвязи между показателями особенности личности специалиста и компонентами педагогических способностей.

**Ключевые слова:** компоненты педагогических способностей, педагогическая деятельность.

Развитие общества, введение инноваций в систему образования повышает интерес к личности педагога и определяет новые направления современной психологической науки, особенно интересны способности воспитателя, их среда и условия развития. Перемены в образовании подтверждают интерес к изучению вопросов профессиональной педагогической компетентности, целостной модели деятельности педагога (А. К. Маркова), профессионально значимых личностных качеств педагога (С. А. Козлов, Т. А. Куликов), успешного профессионального становления педагога (Э. Ф. Зеер). Внимание исследователи проявляют и к вопросам педагогической культуры (Е. А. Климов), успешности (Л. М. Митина), модельных характеристик одаренности учителя, природных детерминант педагогических способностей (Н. А. Аминов). Изучение педагогических способностей находит подтверждение в исследовании личности и профессиональной деятельности педагога (Н. Д. Левитов, Ф. Н. Гоноболин, С. В. Кондратьева, Н. В. Кузьмина, М. И. Станкин).

По определению Б. М. Теплова, педагогические способности – это совокупность индивидуально-психологических особенностей личности педагога, отвечающих

требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью [4].

Изучение способностей является одним из направлений научных интересов Пермской психологической школы. История изучения способностей включает два этапа, первый – теоретическое представление о способностях, оформляются основные исследовательские подходы. На втором этапе проводятся многочисленные эмпирические исследования общих и специальных способностей. Широта научного мировоззрения В. С. Мерлина привела к рассмотрению проблем способностей. Главное отличие позиции В. С. Мерлина от концепции В. А. Крутецкого, А. Г. Ковалева и др. – понимание способностей как индивидуально-личностных различий, связанных с успешностью деятельности и продуктивными индивидуальными своеобразными приемами и способами работы [2].

Анализ теоретических и эмпирических работ под руководством В. А. Мерлина позволяет выявить теоретико-методические основания исследования проблемы способностей [3]:

- Проблема «уровней индивидуально-личностных различий». Сочетание разно-

уровневых индивидуальных свойств выступает как способность к данному виду деятельности.

- В качестве критериев способностей рассматривается степень готовности человека к преодолению неблагоприятных условий в данном виде деятельности.

- Свойства индивида и свойства личности играют разную роль в успехе деятельности. Свойства личности проявляются не только в состоянии успешности, но и в индивидуальных приемах, и способах деятельности.

- Специальные способности проявляются в единстве с общими способностями.

- В характеристике способностей различают две стороны: количественную (взаимосвязь между свойствами индивида и свойствами личности) и качественную (качественное своеобразие деятельности).

Основными принципами диагностики способностей являются:

- Учет разнообразных критериев распознавания способностей.

- Необходим целый набор заданий, коррелирующих друг с другом.

- Диагностические задания должны быть связаны с содержанием профессиональной деятельности.

- Испытание способностей должно быть связано и испытанием задатков.

- При диагностике специальных способностей необходимо раскрыть состав интересов и склонностей [3].

Современные представления о способностях в Пермской психологической школе представлены исследованиями общих способностей и специальных способностей педагогов. Отличительной чертой этих исследований является рассмотрение специальных способностей воспитателя, изучение структуры способностей и взаимосвязи различных иерархических уровней индивидуальности. В исследованиях отечественных психологов уделялось мало

внимания изучению компонентов дошкольной образовательной организации и специфики их профессиональной деятельности. Этим объясняется актуальность данного исследования.

Данное исследование компонентов педагогических способностей проводилось на базе МАДОУ «Конструктор успеха» города Перми в 2017/18 году. В исследовании принимали участие воспитатели, имеющие различный стаж педагогической деятельности, всего 28 человек. В зависимости от стажа педагогической деятельности испытуемые были разбиты на две группы.

В ходе проведения эмпирического исследования использовались следующие психодиагностические методики: методика «Коммуникативные и организаторские способности» В. В. Сиявского и Б. А. Федоршина; опросник определения характеристик (свойств), общительности Л. В. Жемчуговой и А. И. Крупнова; методика исследования эмпатических тенденций Мехрабиана; методика исследования педагогического такта И. В. Страхова; опросник для изучения уровня развития педагогических способностей педагогической культуры, разработанный и апробированный Т. М. Хрусталева; методика уровня профессионального стресса Е. И. Рогова. Изучение компонентов педагогических способностей было организовано с применением психодиагностических методик, традиционно используемых в Пермской психологической школе. На основании проведенной психодиагностической процедуры были получены показатели, которые далее подверглись статистической обработке методами математической статистики и составили количественную характеристику выраженности изучаемых компонентов.

В рамках данной статьи акцент делается на качественную характеристику выраженности изучаемых компонентов педагогических способностей воспитателей ДОУ.

Для качественного анализа были использованы следующие методики: метод наблюдения оценки коммуникативных способностей Л. М. Митина и модифицированные проективные методики О. Ю. Богдановой, И. М. Марковской «Направленные ассоциации», «Завершение рисунка», «Романтическая история», метод «Толкование слов».

Для обработки первичных данных применялись метод математической статисти-

стики – сравнительный анализ по Т-критерию Стьюдента и контент-анализ. Сравнительный анализ был проведен в оценке коммуникативных способностей воспитателя, контент-анализ – в оценке проективных методик.

Корреляционный анализ позволил выделить взаимосвязи между изучаемыми показателями, которые были объединены в корреляционные плеяды для наглядного представления информации (рис. 1, рис. 2).

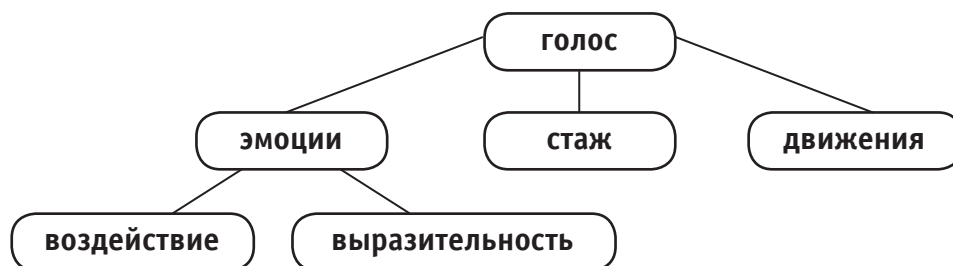


Рис. 1. Прямые корреляционные связи голосовых оценок мастерства воспитателя

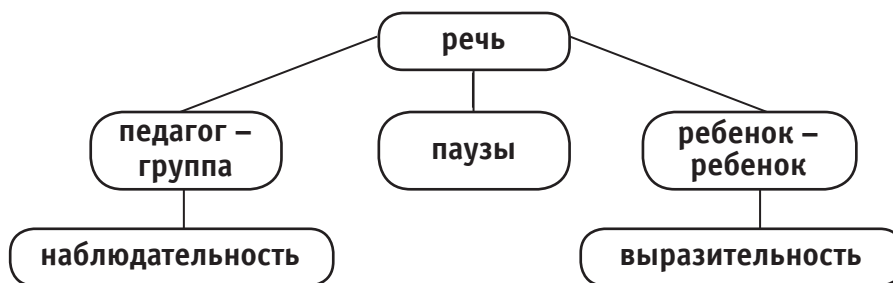


Рис. 2. Прямые корреляционные связи речевых оценок мастерства

Выявленные взаимосвязи позволяют выдвинуть следующие гипотетические заключения:

- Чем выше стаж воспитателя, тем более четко он владеет голосом и интонациями в своей работе. С помощью голосовых интонаций и модуляций проявляет эмпатию, оптимизм и доверие к ребенку. Также голосовые умения связаны с движениями и эмоциями. Уделяя внимание своим интонациям, используя больший спектр жестов, мимических реакций, воспитатель больше

проявляет личный энтузиазм и вовлеченность. Чем больше он склонен сам проявлять энтузиазм и показывать заинтересованность, тем больше использует приемов для направления внимания детей и воздействия на разные каналы восприятия информации у них.

- При помощи речи происходит взаимодействие воспитателя с группой и стремление организовать работу детей в группах друг с другом, а также с паузами в работе детей, во время которых они могут обдумать мысль,

снять накопившееся напряжение. То есть чем выше речевые показатели, тем лучше воспитатель организует взаимодействие с группой, взаимодействие детей между собой и эффективнее переключает из режима работы в отдых и обратно, направляя их к познавательной деятельности.

Проведенный контент-анализ между показателями, которые характеризуют особенности личности воспитателя, и компонентами педагогических способностей выделил следующие закономерности:

- В методике «Направленные ассоциации» самыми частыми ассоциациями у воспитателей относительно группы детей были: геометрическая фигура круг, теплые цвета, песня про дружбу, растения – цветы, природное явление – вода, домашние животные, африканские дикие животные, холодные цвета. Среднее количество упоминаний получили категории: растения – трава, природное явление – ветер, песня про настроение, продукты – фрукты, молочные продукты, сладости. Реже всего были отмечены ассоциации с огнем и с песней про обучение.

- Методика «Толкование пословиц» направлена на выявление индивидуального стиля мышления воспитателя, его культуры речи. То есть, в какой мере он сам обладает общекультурными навыками, навыками самообразования (А. И. Щербаков, В. А. Крутецкий). Наиболее частыми в толковании пословиц оказались категории времени, правды и лжи, взаимоотношений, речи и обучения. Наименее часто встретились категории любви, карьеры/работы, ума/глупости.

- Методика «Романтическая история» выявляет критерии привлекательности ребенка в группе. Наиболее часто в этой методике были отмечены категории друзья – люди, пол – девочка, проживает в жилом здании, появление ребенка на свет – традиционный способ, родители – мама и папа, мечтает стать взрослым. Наименее часто

отмечаются такие категории привлекательности ребенка: друзья – животные, мечтаю – учиться, мечтаю – о дружной семье, любимые игрушки – транспорт и умные игрушки.

- Методика «Завершения рисунка «Человечки» позволила определить основные черты характера привлекательности ребенка, демонстрируя любовь к детям. Выяснила наиболее яркие непривлекательные черты ребенка, основываясь на наблюдении в педагогической деятельности. Привлекательный образ ребенка составляют такие черты: женский пол, доброта характера, общение с родителями, привычка помогать, любимая игрушка – кукла. В характеристиках непривлекательного образа встречается чаще всего мужской пол ребенка, черта характера – злость, привычка играть одному, привычка ссориться с детьми, черта характера – «ребенок-манипулятор».

Теоретическое обоснование изучаемой проблемы и проведенное эмпирическое исследование позволили сформулировать следующие выводы:

1. Таким образом, результаты теста направленных ассоциаций воспитателя о группе детей имеют тенденцию к отражению доброжелательных гармоничных взаимоотношений, имеющих яркую эмоциональную окраску, также отражаются положительное настроение, естественная, не скованная активность детей, что представляет собой основу для успешной коммуникации с детьми. Эти данные соответствуют сложившейся в отечественной науке форме отображения структуры педагогических способностей, куда входят чувствительность к деятельности и объекту педагогических отношений и чувствительность к ребенку как субъекту этих отношений (С. В. Кондратьева, А. К. Маркова, Л. М. Митина).

2. В результате анализа целенаправленности мышления воспитателей было выявлено, что они ценят время и внимательно

к нему относятся, для них важны межличностные взаимодействия, и их характер должен быть искренним и безоценочным, они больше направлены на планирование педагогического процесса в своей работе, чем на результат. Выраженная коммуникативная сторона в деятельности воспитателя составляет второй важный компонент педагогических способностей и направленность педагогов на процесс развития детей вместо достижения конкретного результата (Хекхаузен Х.)

3. В методике также отражается перцептивно-рефлексивный компонент педагогических способностей воспитателей дошкольного образовательного учреждения (Кумекер Л., Шейн Дж. С., Кузьмина Н. В.).

Подтверждено, что воспитатели направлены на общение с учеником не только как с объектом, но и как с субъектом процесса обучения, а также что у воспитателей есть обобщенный привлекательный образ ребенка, на которого направлена их деятельность.

4. Эти данные подтверждают, что восприятие ребенка является частью педагогических способностей. Это восприятие является основой для формирования отношений между воспитателем и ребенком, то есть перцептивно-рефлексивный компонент личностной и профессиональной структуры воспитателя служит основой для проективного компонента деятельности воспитателя – так, как он будет воздействовать на аудиторию.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

1. Вяткина Л. Б., Богданов С. А. Специальные способности и их взаимосвязь с деятельностью // Пермский педагогический журнал. 2016. № 8. С. 59–63.
2. Калининский Л. П. Проблема способностей в трудах В. С. Мерлина // Вестник ПГПУ. Серия: Психология. 1998. № 1. С. 28–40.
3. Мерлин В. С. Структура личности: характер, способности, самопознание. Пермь: Изд-во ПГПИ, 1990.
4. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М. 1961. С. 9–20.
5. Хрусталева Т. М. Исследование способностей в Пермской психологической школе: история и современность // Вестник ПГПУ. Серия: Психология. 2013. № 1. С. 18–44.

УДК 373.2.016

**Голиней Н. В.**

**Мастерские полезного действия как инновационная форма развития детей дошкольного возраста**

**Аннотация:** В статье представлена информация о инновационной форме развития детей дошкольного возраста, используемой в новом детском саду г. Перми – Мастерские полезного действия. Мастерские, их разнообразие и практическая направленность рассматриваются в создании бренда «Конструктор успеха» как главный способ организации детской деятельности. Эта деятельность не сводится к тому, что ребенок три года будет творить, работать в какой-то одной мастерской, пусть даже ему это нравится. Главная идея заключается в том, чтобы каждый ребенок приобрел опыт практической деятельности во всех мастерских, имеющих в детском саду. Только так, через разнообразие продуктоориентированной деятельности, ребенок познает сложный окружающий мир в его многообразии и противоречивости.

**Ключевые слова:** Мастерские полезного действия, инновационная форма развития детей, личностное развитие ребенка, практический опыт создания, багаж практических навыков, умений, представлений об окружающем мире, избыток информации, избыток личного опыта, максимальное пространство выбора, конструктор успеха, успех ребенка.

В последнем обращении Президента РФ Федеральному собранию (1 марта 2018 года) особое внимание уделялось системе российского образования. Акценты были составлены с учетом последних инновационных тенденций развивающихся технологий полипарадигмального образовательного процесса. Дошкольный возраст определен как важнейший этап в интеллектуальном и личностном развитии ребенка с точки зрения дальнейшего самоопределения и ранней профессиональной ориентации подрастающего поколения. Сегодня перед дошкольным образованием поставлены новые задачи, нацеленные на внедрение таких средств обучения и воспитания, которые не просто насыщают ребенка важной информацией, а развивают у него познавательный интерес, формируют умения добывать знания самостоятельно и успешно использовать их в различных жизненных ситуациях.

Такой подход в работе с дошкольниками способствует накоплению каждым ребенком практического опыта создания разнообраз-

ных объектов реальной жизни, богатого опыта работы с различными материалами. Только создавая своими руками рядом с педагогом авторскую открытку, глиняный кувшин, украшение из фетра, гараж для машин, шагающего робота, ребенок приобретает и присваивает знания об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях этих объектов: форма, цвет, размер, количество, часть и целое, пространство и время, движение и покой, причины и следствие и др.

В дошкольном возрасте дети по сути своей активные и любознательные исследователи. Им все интересно, они сами хотят везде поучаствовать, что-то изготовить своими руками. От того, сколько разнообразных видов деятельности будет предложено ребенку, зависит напрямую и то, с каким багажом практических навыков, умений, представлений об окружающем мире он пойдет в школу.

Именно на создание насыщенной и разнообразной образовательной среды, в которой детям предлагается множество



различных видов продуктоориентированной деятельности, для приобретения богатого личного опыта выполнения практических действий, нацеленных на познание окружающего мира, направлена деятельность детского сада «Конструктор успеха».

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Конструктор успеха» – это новая дошкольная образовательная организация в городе Перми, открытая в июне 2017 года.

Главная особенность образовательного процесса детского сада «Конструктор успеха» связана с необходимостью обеспечения продуктоориентированной деятельности ребенка в различных видах практического взаимодействия с самыми разнообразными объектами и материалами.

Для этого в дошкольном учреждении разработаны и созданы специализированные, оснащенные современным оборудованием Мастерские, которые дополняют основную образовательную программу детского сада по двум направлениям: познавательное и художественно-эстетическое.

Среди них: Швейная Мастерская, Мастерская Робототехники, Мастерская 3D-моделирования, Художественная мастерская, Гончарная мастерская и др.

Каждая мастерская расположена в отдельном помещении и оснащена уникальным оборудованием: детские швейные машинки, куклы-манекены, гладильное оборудование, ноутбуки, интерактивные доски, интерактивная стена, программируемые конструкторы LEGO EducationWeDo, LEGO EducationWeDo 2.0, 3D-принтер, 3D-ручки, настоящий гончарный круг, печь для обжига керамических изделий и др.

Мастерские, их разнообразие и практическая направленность рассматриваются в создании бренда «Конструктор успеха» как главный способ организации детской деятельности. Эта деятельность не сводится к тому, что ребенок три года будет творить,

работать в какой-то одной мастерской, пусть даже ему это нравится. Главная идея заключается в том, чтобы каждый ребенок приобрел опыт практической деятельности во всех мастерских, имеющихся в детском саду. Только так, через разнообразие продуктоориентированной деятельности, ребенок познает сложный окружающий мир в его многообразии и противоречивости.

В мастерских детям предлагается работа с разными объектами, различным оборудованием, с привычными и с новыми материалами, такими как бумага, кожа, глина, металл, дерево, пластик, ткань и др. И чем больше ребенок набирает практического опыта, тем больше возможностей открывается ему. Мастерские дают ребенку избыток информации, избыток личного опыта, пусть даже он бывает не совсем удачным, но это его опыт. «Мы не ставим себе целью ориентировать ребенка на выбор какого-то одного, двух направлений деятельности, где ребенок делает успехи, наша миссия – дать ребенку максимальное пространство выбора, что, несомненно, обеспечит его успех сегодня и в дальнейшем. Мы конструируем успешное будущее ребенка!» (цит. из Программы развития МАДОУ «Конструктор успеха», прим. автора).

Дети каждой возрастной группы регулярно посещают Мастерские. Это определено вариативной частью основной образовательной программы детского сада, учебным планом дошкольного учреждения, сеткой организованной образовательной деятельности.

Несмотря на небольшое время существования детского сада, педагогическим коллективом уже разработан методический комплекс для обеспечения вариативной части образовательного процесса, который проводится на базе мастерских.

В этот комплекс входят программы курсов для организации работы в мастерских для детей старших и подготовительных групп, разработки занятий для этих курсов. Кроме

того, разработаны и реализуются программы краткосрочных образовательных практик для детей младшего, среднего и старшего возраста, которые проводятся на базе мастерских детского сада.

Детский сад «Конструктор успеха» активно транслирует наработанный опыт. Так, педагоги детского сада представляли

свои наработки на выставке «Умный ребенок – 2017» и на Всероссийском форуме лидеров дошкольного образования «Лидеры перемен», Краевом педагогическом форуме «Реализация комплексного подхода в процессе социального развития дошкольника посредством Мастерских полезного действия».

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

1. Лакоценина Т. П., Алимова Е. Е., Оганезова Л. М. Серия «Современный урок». Инновационные уроки.
2. Мухина И. А. Что такое педагогическая мастерская? // Современный ученик – современный учитель – современный урок: сб. метод. ст. и разработок. СПб., 2009. № 100.
3. Интернет-источник – <http://www.openclass.ru/node/163157>
4. Интернет-источник – <http://nsportal.ru/>
5. Интернет-источник – <http://www.dop-obrazovanie.com>



УДК 792:371

**Гумерова А. Л., Сергеева В. С.**

**Ожившая классика**

**Аннотация:** *Статья содержит методические разработки, призванные решить проблему восприятия классической русской литературы XIX века современными подростками. Авторами предлагается метод исторического комментария и ролевой игры для эмоционального погружения в сюжет произведения и возможности его адекватного восприятия. Эти методы разработаны на занятиях кружка «Ожившая классика», которые проводятся с 2016 года в библиотеке № 180 г. Москвы.*

**Ключевые слова:** *анализ произведения, работа с текстом, ролевая игра.*

Каждое художественное произведение, изучение которого входит в программу школьного курса литературы, состоит из двух пластов. Во-первых, это – определенная эмоциональная, психологическая, нравственная ситуация, в которой оказываются герои (назовем этот пласт общечеловеческим), а во-вторых, отражение своей эпохи, без минимального знания которой в происходящем порой трудно разобраться (назовем этот пласт реально-историческим). Поэтому представляется логичным, что вопросы, которые ставятся при анализе произведения, должны быть для участников понятными, обсуждаемое – не чем-то абстрактным, а по возможности лично значимым, поскольку в подростковом возрасте идет активное освоение коммуникативных навыков, оттачивается умение разбираться в чувствах, своих и чужих.

В связи с этим особую значимость приобретают рассуждения о том, почему герои себя так ведут, чем объясняются их отношения, почему А. поступил именно так, что почувствовал Б. и т. д.

С другой стороны, осмысление проблем, содержащихся в произведениях «школьной классики», не должно быть чересчур «современным», эксплицитным («как бы мы поступили сейчас») или представлять собой оценку персонажа из нашего «прекрасного

далека» («правильно» он поступил или «неправильно»). Поэтому ответ на вопрос «в чем же смысл этого произведения» требует внимательной, вдумчивой работы с текстом, а также некоторой дополнительной информации – реально-исторического комментария, сведений об авторе и т. д.

Знакомство с литературой, написанной в иную историческую эпоху, обогащает наш контекст, а множественность сценариев дает возможность посмотреть на мир с самых разных сторон – казалось бы, это бесспорно. В чем же трудность? Отчасти – в преодолении инерции, в осознании того, что школьное чтение может (и должно) стать субъект-субъектным процессом. Читатель – субъект, автор и персонажи – тоже субъекты; это дает возможность относиться к героям произведения как реальным, потенциально интересным для нас людям, а не как к безликим «образам» и «типичным представителям». Мы читаем сами – и предлагаем школьникам читать – для того, чтобы понять другого человека (будь то герой или автор), его эмоции, внутренний мир. Чтобы его достичь, надо сначала понять то, что, буквально, написано словами (о чем само произведение, каков его смысл).

Если для того, чтобы понять смысл написанного, нужен реально-исторический комментарий, то для того, чтобы понять чужие эмоции, нужна ролевая игра.

Для ролевой игры в рамках кружка «Ожившая классика» мы создаем персонажа или типаж, который подходит для изучения и понимания той или иной проблемы. То есть, если нам при изучении «Горя от ума» нужно понять, что такое светское общение, мы не просто объясняем это, а моделируем ситуацию и действующих лиц, уместных в гостиной Фамусовых. Такими действующими лицами будут хозяева дома, их дети, гости (барыни-сплетницы, приезжие офицеры, девицы на выданье, местные знаменитости и т. д.). По сути – мы предлагаем участникам набор «внутренних персонажей», «инсайдеров», через которых становится понятно, что в принципе происходило в московской гостиной времен Грибоедова. Ролевая игра становится своеобразной «тренировкой в понимании»: если читатель может восстановить и понять точку зрения и московского барина, и карьериста-секретаря, и девицы на выданье, он поймет, почему в художественном произведении все произошло именно так, а не иначе.

Наша задача – создать ощущение сопричастности, поощрить к совместной познавательной, коммуникативной, эмоциональной деятельности. Еще совсем недавно дети активно реализовали ее сами, в том числе играя по книгам или по экранизациям. Но сейчас появляется все больше «недоигравших», по тем или иным причинам, детей; есть и взрослые, которые хотели бы «доиграть» или просто поиграть. Работа с литературой через ролевую игру – на наш взгляд, наиболее естественный метод познания. Используя эскапистскую функцию игры, мы возвращаем читателя к классике и ее серьезной жизненной проблематике.

Для того чтобы создать правдоподобных персонажей, которые могли бы действовать в это время и в похожей ситуации, нам нужно некоторое знакомство с историческими реалиями. Это тоже вовлечет нас в текст лично, поможет прочесть его «глазами

персонажа». Такое чтение предполагает, что читатель погружен в текст настолько, что может представить себя действующим в той же эпохе, в тех же обстоятельствах и по тем же правилам, которые задает автор. Конечно, может быть и наоборот – читатель сперва вовлечется в текст, а потом будет знакомиться с историческими реалиями, чтобы глубже понять прочитанное, но такому читателю, скорее всего, вообще не понадобится педагогическая помощь. Наша задача – обучить читателя самостоятельному поиску и работе с «непонятым».

Напрашивается вопрос – разве не удобнее, напротив, приблизить литературу к нам? Но, «вычитывая» из книг только о себе и своих чувствах, ища только героев, похожих на нас, мы рискуем зациклиться, так и не выйти из зоны «подросткового чтения». Классика дает возможность читать о том, что находится за пределами наших рамок, нашего личного опыта, в частности, о том, что и почему думают другие люди, что они чувствуют, как реагируют в разных ситуациях. Художественная литература – это, конечно, не пособие по психологической самопомощи и не учебник; но при этом вся она глубоко психологична, поскольку повествует о реакциях одного человека на слова и поступки другого, о взаимопонимании либо о препятствиях на пути к нему. «Трудная» классическая литература настойчиво требует от читателя «расциклиться», отвлечься от полной сосредоточенности на собственной личности; она несет идею неповторимой личности *любого* человека и напоминает про необходимость все время об этом помнить. И эта другая личность, которую приходится учитывать и принимать всерьез, – ключевой концепт русской литературы, с ее пресловутым гуманизмом.

И если исторический комментарий – не более чем минимально необходимое энциклопедическое знание, то ролевая игра в ее естественном состоянии как раз и есть

отработка взаимоотношений, правил, рамок, умения слушать и понимать, действовать не как попало, а по тем правилам, которые в ситуации игры всеми сознаются и принимаются.

Несомненно, в классической литературе изначально заложена для читателя возможность испытать глубокое сопереживание (в своем буквальном смысле, «сопереживание», т. е. совместное переживание), представить себя другим человеком, проанализировать эмоции и поведение этого другого человека (персонажа), понять, что с ним происходит, что он думает, как строится его жизнь. Истоки этого, несомненно, в гуманизме русской классики, в ее ориентированности на человека с его внутренним миром; однако она не просто информирует читателя, предлагая ему своеобразную энциклопедию психологических движений. Мы знаем, что произведения, ныне называемые классикой, не на шутку «затягивали» современников, волновали их, порой играли жизнестроительную роль (вспомним необыкновенную популярность «Мертвых душ» – «а не почитать ли нам, господа, Гоголя!» – или создание швейных мастерских под влиянием «Что делать?»). Как минимум они были интересны читателям. С вероятностью, этот интерес был вызван не только узнаваемостью реалий и актуальностью проблематики (вообще, как показывает практика, узкоактуальных проблем, ограниченных своей эпохой и полностью снятых к нашему времени, в произведениях русской классики не так уж много). Дело еще и в богатейшем психологическом потенциале, в открытости художественного мира для читателя. Трудно представить хорошую литературу без предоставляемой читателю возможности примерить роль, «вчувствоваться» в героя, поставить себя на его место.

Ролевая игра – то, что в наших условиях способно извлечь из классики ее огромный эмоциональный потенциал.

Что развивается при таком подходе? В первую очередь, эмоциональный интеллект (способность распознавать свои и чужие эмоции и чувства, различать их между собой и использовать эту информацию для рефлексии и дальнейших действий) и любознательность (познавательный инстинкт).

Литература способна передать читателю опыт накопленных человечеством переживаний, эмоций, мыслей – опыт, который напрямую может получить не каждый (а иногда лучше и не «перетаскивать на себе» такое!). Заражение чувством, может быть, не испытанным тобой прежде, но при этом общечеловеческим, соединяющим тебя с другими людьми – такова изначально цель любого искусства. А психологическая зрелость неразрывно связана с умением испытывать и распознавать чувства, свои и чужие. И литература – прекрасное к тому средство.

Что касается познавательного инстинкта, то мы знаем: для современного читателя уже, как правило, нет сверхценности информации. Задача добывать знания из труднодоступных источников ради удовлетворения своего любопытства, ради ответов на конкретные вопросы или ради повышения собственного статуса для него, как правило, не стоит. Подростки, с младенчества перекормленные информацией (полезной или, наоборот, чисто развлекательной), быстро вырабатывают рефлекс – фильтровать, не погружаться, не углубляться. Это вполне естественная и даже необходимая, во имя сохранения психического здоровья, защита от захлестывающего инфопотока. Отсюда пресловутая «клиповость», поверхностность, в которой обвиняют современных детей. Кроме того, есть иллюзия, что вся информация находится в ближайшем доступе: достаточно один раз щелкнуть мышкой, чтобы получить тысячу ссылок. Так зачем нарочно удерживать полученные сведения в голове, зачем вообще придавать им такое большое значение? Если нет сакральности знания, нет и умения от-

личать ценное от ненужного. К сожалению, в области гуманитарных наук, преподавание которых порой ведется по инерции, заданной многолетними традициями, зачастую приходится констатировать невеселый факт: вся учебная информация, с точки зрения школьника, представляет однородную массу, равномерно теплую и скучную, не имеющую ценности, не возбуждающую ни интереса, ни любопытства. Так почему литература, особенно классическая, «трудная», ради которой нужно прилагать ощутимые усилия, должна казаться привлекательнее прочих информационных блоков, среди которых преобладают развлекательные, «быстрые», яркие, позволяющие не утруждать ни интеллект, ни эмоциональную сферу, ни воображение?

Но без труда и радости познания невозможно никакое развитие.

Обратимся к опыту психологов. Ролевая игра – это признанный способ обогащения чувств, накопления опыта, освоения смыслов, развития воображения, расширения границ и развития коммуникативных навыков. Несмотря на осознание вымышленности роли, приобретаемый эмоциональный опыт вполне реален. В детстве дружеское, деловое и социальное общение отрабатывается в ролевых играх на уровне необходимости договариваться о том, во что играть и по каким правилам, кто кем будет, как будут развиваться события. Кроме того, становясь в игре «другим человеком», «персонажем», ребенок примеривает на себя не только его действия, но и чувства и эмоциональное наполнение (ласку или строгость, ответственность или небрежность и т. д.). Он как бы проживает в своем воображении события, происходящие с героем, приобщается к его опыту. Ролевая игра развивает мотивационные и эмоционально-личностные возможности, стимулирует формирование познавательной и творческой активности. Известно, что недостаток (не говоря уж о полном отсутствии) ролевых игр в детстве способен всерьез

«искривить» все дальнейшее развитие личности. Чем меньше сюжетно-ролевых игр, тем больше непроработанных эмоциональных впечатлений, слабее воображение, ограниченнее картина мира.

Умение осознавать и распознавать эмоции – как чужие, так и собственные – это трудная, подчас непосильная задача для современных подростков (и даже для многих взрослых). Еще труднее – когда эту задачу приходится решать, так сказать, опосредованно, не в реальности, а на материале художественного произведения (которое предварительно нужно еще прочесть и понять, а это, напомним, бывает непросто даже на уровне бытовых реалий, буквально – на уровне лексики). Что, герой сейчас обижен или сердится? Какие чувства вызвал у него вот этот поступок? Почему А. простил Б.? Почему В. и Г. сделались смертельными врагами? Не только распознавать, но и выражать свои чувства затруднительно. В современном социуме выражение чувств табуировано («мальчики не плачут», «девочка должна быть тихой и сдержанной»). «Внутренний мир» – повод для иронии, синоним излишней чувствительности, повышенной обидчивости. Но для чтения и понимания литературы, основным содержанием которой традиционно являются проявления того самого внутреннего мира, для сопереживания героям наша внутренняя «замороженность», неписанный запрет испытывать чувства, анализировать их, говорить о них – это катастрофа.

На более легкой литературе это в определенном смысле проще, поэтому встает вопрос, почему мы предлагаем работать с классикой. Основная причина, на наш взгляд, в том, что не стоит утрачивать связь с предыдущими двумястами лет, которые сформировали русскую культуру. Во-вторых, эти произведения все равно нужно читать по программе; они прошли проверку временем и написаны хорошим

языком. В-третьих, даже при изменившихся реалиях и условиях проблемы классической литературы не перестали быть актуальными.

Серьезная литература всегда была нужна для «воспитания чувств». Для XIX века, эпохи нашей нынешней классики, такой литературой была античность – в оригинале и в обработке, в первую очередь высоко-трагедийной. Мы помним, как играли в нее современники Пушкина. Они легко опознавали знакомые сюжеты и персонажей, подхватывали любую цитату и сами писали о римских гражданских добродетелях, перекладывая их на российские реалии. Был и сентиментализм, и образованные люди под влиянием литературы учились глубоко анализировать движения своей души, о чем мы теперь можем судить по дневникам, мемуарам и письмам.

Такую литературу можно назвать одним из инструментов психологического взросления, в том смысле, что для перехода на новый уровень отношений с миром и с людьми необходим и определенный психологический «багаж». Нужен он для того, чтобы подросток, перестроив прежние связи с миром, определявшие его как «ребенка», мог полноправно войти в жизнь с ее проблемами и приблизиться к постижению законов мироздания и загадок собственной души. А кроме того – обязательно – прийти к сотрудничеству и событию с другими людьми, которые прежде существовали как бы рядом, но не вместе.

В «трудной» литературе всегда есть «выход вверх», иногда скрытый, сложно формулируемый, иногда спорный, из-за разницы мировоззрений – не все, наверное, готовы принять духовное обновление Пьера Безухова как оптимальный вариант. Но этот выход нужно и можно увидеть, пережив то, что происходит с Татьяной Лариной, с Базаровым, с Раскольниковым, с Пьером. Выход вверх есть в «Преступлении и нака-

зании» – внезапный и яркий, как солнечный свет. Есть у Некрасова, который обычно остается одним из самых непонятных поэтов школьной программы. Есть у Салтыкова-Щедрина – беспокойный и болезненный, как шевеление впервые проснувшейся совести у вполне благополучного, сытого обывателя. Есть даже у Чехова, которого обычно школьники-читатели считают бесприсветно унылым – он в прощении и всепринимающей, безусловной любви человека к человеку.

«Трудные» писатели ставят точку там, где дальше должен идти читатель.

Классика трудна, потому что мы полностью вышли из ее культурного контекста, в том числе эмоционального: непонятно зачем, непонятно о чем. И предлагается она читателю в самый неподходящий момент – когда ему, подростку, и так тяжело. Нечто, утратившее в современном сознании отчетливый смысл, но по самой сути своей по-прежнему связанное с психологическим взрослением, обрушивается на детей и подростков, с той разницей, что с них – старательно ограждаемых от чужих и собственных эмоций – снята задача стать взрослыми. Задача-то снята, но читателям-школьникам упорно продолжают навязывать серьезную литературу, а с нею неизбежно «воспитание чувств», то есть то, что для подлинного взросления необходимо. Увы, в отсутствие понимания и сочувствия любое произведение можно читать лишь отстраненно, как нечто не имеющее отношения к тебе. Но что хорошие книги нельзя читать холодно, «скользя», не проживая – это всякий подросток, хотя бы минимально читающий, уже знает по своему личному опыту.

Методика «Ожившая классика» предполагает годичный цикл занятий; он состоит из восьми блоков по 3–4 занятия в каждом. Каждый блок построен вокруг проблематики определенного опорного текста и завершается занятием – ролевой игрой по нему

(как говорилось выше, моделируется сходная ситуация, по возможности без дублирования конфликта произведения, хотя набор персонажей может до определенной степени напоминать авторский). На подготовительных занятиях участники знакомятся с культурно-историческим контекстом, этикетом эпохи, «читают» картины соответствующего содержания, анализируют сходные по тематике произведения, даже если они написаны с разницей в несколько десятилетий, «обкатывают» полученные знания в небольших пробных играх (15–30 минут). К примеру, на занятиях, подводящих к игре по «Недорослю», участники обратятся и к Тургеневу, и к Радищеву, и к Пушкину, и к Некрасову. То есть блок занятий выглядит следующим образом:

1. Вводное занятие – «Муму» (социальная структура общества, крепостное право, усадебная жизнь). Игра: живые картины на тему «Чаепитие в усадьбе».

2. «Путешествие из Петербурга в Москву», глава «Любань» (ответственность помещика как «слуги государева», воспитание «просвещенного дворянина», его обязанности, гражданский долг и то, как представление о нем проводилось в жизнь начиная с Петра I). Игра: работа с карточками (обитатели усадьбы, их иерархия).

3. «Деревня» Пушкина и «Забытая деревня» Некрасова (отношения крестьян и помещиков, крестьянский труд, община, жизнь в деревне). Игра: «Неурожай в забытой деревне».

4. Ролевая игра по «Недорослю».

Сама методика предполагает проведение внешкольных или внеурочных занятий (кружок, студия, факультатив); тем не менее любое из подготовительных занятий может также быть проведено на уроке, в виде отдельного мастер-класса. Ролевая игра также может быть включена в мастер-класс, но в несколько упрощенном виде.



УДК 371.214:51

**Деменева И. А.**

***Интеграция математических и экономических знаний  
как один из способов обновления содержания образования***

**Аннотация:** Современный человек без экономических знаний не может считать себя подготовленным к жизни и работе. И чем раньше он познакомится с основными понятиями и категориями экономики, закономерностями экономических процессов, тем легче ему будет строить свою взрослую жизнь.

**Ключевые слова:** экономическая грамотность, экономические знания, ФГОС НОО, прагматическая цель.

Современный человек без экономических знаний не может считать себя подготовленным к жизни и работе. И чем раньше он познакомится с основными понятиями и категориями экономики, закономерностями экономических процессов, тем легче ему будет строить свою взрослую жизнь.

Введение курса «Основы экономических знаний» в рамках занятий внеурочной деятельности являются попыткой приобщения младших школьников к основам экономической грамотности. Основными задачами и функциями экономической подготовки учащихся являются:

- ознакомление детей с элементарными экономическими понятиями;
- ориентирование учащихся на рационализацию труда и повышение его экономической эффективности;
- формирование у школьников экономически значимых качеств личности, социально ценной мотивации на успешное участие в учебной и трудовой деятельности;
- развитие экономического мышления детей;
- формирование разумных потребностей, стремления соотносить свои желания с возможностями семьи;
- развитие способности к нравственному выбору в ситуациях, связанных с экономиче-

ской деятельностью, потребности в личном совершенствовании и эффективной самореализации в экономической деятельности;

– мотивация на использование экономических знаний, умений и навыков при выполнении трудовой, учебной, хозяйственной деятельности;

– профессиональная ориентация, направленная на ознакомление детей с миром труда и профессий и формирование у ребенка отношения к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности.

Изучение начального курса экономики начинается с первого класса, но привить учащимся практические навыки в полной мере не всегда удается. Дети воспринимают некоторые экономические понятия обособленно, т. е. имея знания, они не всегда ими пользуются при выполнении учебной, трудовой и хозяйственной деятельности. В результате один из компонентов развития (умение применять полученные знания в новых условиях) не всегда реализуется полностью. «Напичканный знаниями, но не умеющий их использовать, ученик напоминает фаршированную рыбу, которая не умеет плавать», – говорит академик Александр Львович Минц.

Чтобы экономические знания не были «мертвым» грузом памяти, а стали живым

инструментом для решения жизненных и учебных задач, преподавание экономики в начальной школе можно рассматривать с точки зрения содержательной интеграции с другими предметами: с уроками литературного чтения, естествознания, краеведения (в ходе изучения следующих тем: потребности (физиологические, социальные, потребности в безопасности, потребности в уважении и самореализации своих способностей и возможностей); источники удовлетворения потребностей; ресурсы; товары и услуги; производство товаров и услуг; торговля; собственность; бюджет; налоги и т. д.); с уроками математики.

Основанием интеграции экономических и математических знаний может служить и необходимость совместных усилий по формированию метапредметных УУД и невозможность изолированного преподавания предметов, общность их тем, сходство изучаемых объектов и явлений, единство ведущих идей, заложенных в их программах.

Начальный этап обучения математике имеет две основные цели: внутреннюю, дидактическую – общее развитие учащихся и подготовка к продолжению образования, и внешнюю, прагматическую – формирование математической грамотности.

Прагматическая цель начального обучения требует, чтобы содержание было в определенном смысле замкнутым: оно должно обеспечивать простейшие потребности человека в его повседневной жизни – «магазинные» расчеты, расчет налогов, тарифов и штрафов и т. п., простейшие случаи употребления математической терминологии в естественном языке.

Другими словами, прагматическая цель – формирование математической грамотности – соответствует тезису о достаточности начального образования для

повседневной жизни человека, для возможности его самообеспечения в современном обществе на примитивном уровне, для возможности выполнять элементарную трудовую деятельность на исполнительском уровне. В этом смысле математическая грамотность является необходимой компонентой функциональной грамотности, составляющей основу возможности самостоятельного функционирования человека в обществе.

Экономические знания также во многом универсальны, они применимы во всех сферах жизнедеятельности, а потому нужны не только специалистам.

Естественное соединение математических и экономических знаний целесообразно осуществлять с начальной ступени их изучения.

Реализация данного интегрированного подхода к процессу обучения:

- позволяет сформировать у учащихся целостное представление об окружающем мире;

- способствует разностороннему и целостному развитию детей за счет объединения возможностей разных учебных предметов;

- ведет к формированию и развитию более широких интересов детей, их склонностей и способностей к различным видам деятельности.

Выполнение заданий на экономическую тему, решение математических задач с экономическим содержанием позволяет детям не только глубже познать сущность, природу уже во многом знакомых им экономических проявлений жизни, но и помогает представить как можно ярче основные составляющие элементарной математики, показать практическую значимость ее, развивать мышление, интерес к математике как «живой науке».



**Примеры соприкосновения, взаимосвязи тем  
экономических и математических**

**1-й класс**

Математика	Экономика
Свойства предметов. Совокупности предметов или фигур, обладающих общими свойствами. Выделение части совокупности. Десяток. Состав чисел. Числа от 1 до 100. Операции сложения и вычитания в пределах 100. Компоненты сложения и вычитания и их взаимосвязь между собой. Величины и их измерение.	Товар (многообразие товаров: промышленные, сельскохозяйственные, культурно-бытового назначения и т. д.). Торговля. Понятия: цена, количество, стоимость. Отношения: дороже, дешевле. Сфера услуг. Деньги. Выгода (рациональный выбор).

**Примеры задач прикладного экономического характера:**

1) На «карманные» расходы Николай получил от папы 70 рублей и от бабушки 50 рублей. Что он может купить на эти деньги?

2) Пятачок и Ослик хотят сделать покупки в лесном магазине. У Пятачка купюра достоинством в 5 рублей, у Ослика – в 1 рубль. Кто купит больше товаров и почему? (Рассматриваются все возможные варианты.)

3) Сергей купил арбуз, а Маша купила две дыни. Может ли оказаться, что их покупки равны по весу?

4) Летом 1 кг яблок стоит 90 рублей, а осенью на 20 рублей дешевле. Сколько стоят яблоки осенью? Почему цена разная?

**2–3-й класс**

Математика	Экономика
Программа действий. Алгоритм. Числа от 1 до 1000. Многозначные числа. Операции сложения, вычитания, умножения и деления многозначных чисел. Решение задач на зависимости между величинами вида $a = b \cdot c$	Производители и потребители. Технологический цикл изготовления изделия. Семейный бюджет. Расходы и доходы. Деньги (история их возникновения, виды денег и т. д.). Покупательная способность денег. Инфляция. Ценообразование. Производительность труда.

**Примеры задач прикладного  
экономического характера:**

1) По договору работнику в первый день работы выплатили 100 рублей, во второй – 200 рублей, в третий – 300 рублей и так далее. Сколько всего денег он получит за 100 дней работы?

2) Как разделить между двумя компаниями 7000 рублей, чтобы у одного осталось на 3000 рублей больше, чем у другого?

3) Маша работает в кафе и обычно записывает заказ клиентов так:

**ч + б** (чай + бутерброд)

Прочитай меню и сосчитай сумму каждого заказа.

Меню: пирожок – 50 рублей штука, чай – 30 рублей стакан, бутерброд – 40 рублей 80 копеек за штуку, лимонад – 20 рублей стакан, кекс – 27 рублей 50 копеек штука.

- Заказы: 1)  $c + b =$   
 2)  $b + л =$   
 3)  $k + n + л =$   
 4)  $2n + 2ч =$

4) Алексею приходится добираться в школу пять раз в неделю, используя метро и автобус. Кроме того, пять раз в месяц он

ездит в гости к бабушке в трамвае. Единый месячный билет для проезда всеми видами транспорта стоит 2800 рублей, для проезда в метро – 1200 рублей, в автобусе – 1000 рублей, в трамвае – 800 рублей. Одна поездка в метро или в автобусе стоит 30 рублей, а в трамвае – 20 рублей. Какие билеты выгоднее всего приобретать Алексею?

#### 4-й класс

Математика	Экономика
Многозначные числа и операции над ними. Дроби. Проценты.	Налоги. Сбережения. Валюта. Посредничество. Доля посредника. Спрос и предложение. «Потребительская корзина».

#### Примеры задач прикладного экономического характера:

1) Ссуда в банке за 1 год в размере 5 млн рублей принесла банку годовой доход 100 тыс. рублей. Какому проценту годовых это соответствует?

2) Легковой автомобиль расходует 10 л бензина на 100 км пути. Расстояние от Москвы до Санкт-Петербурга равно 700 км. Литр бензина стоит 30 рублей. Каковы расходы на покупку бензина при поездке из Москвы в Санкт-Петербург?

3) В квартире живут четыре человека, на каждого из них приходится

15 м<sup>2</sup> общей площади. 1/6 часть занимает кухня, 1/5 – коридор, туалет и ванная комната. Какова площадь жилых комнат?

Решение задач с экономическим содержанием, насыщение жизни младшего школьника элементарными экономическими сведениями дает педагогу возможность придавать обучению интегрированный характер, обеспечить максимальную активность детей в процессе познания, развивать у них интерес к экономическим знаниям, сделав их более доступными и понятными.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ

1. Кузнецова О. С., Сасова И. А. Программа по курсу «Экономика» для учащихся начальной школы.
2. Землянская Е. Н. Критериальная характеристика социально-экономической подготовки младших школьников // Стандарты и мониторинг в образовании. 2001. № 3.
3. Райзберг Б. А. Экономика для детей в играх, задачах и примерах. М., 1996.
4. Маянцева А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику. СПб., Детство-пресс, 2001.

УДК 376.1-058

**Емалеева М. Г.**

***Реализация дифференцированного подхода в обучении детей с расстройствами аутистического спектра в условиях общеобразовательной школы***

**Аннотация:** В статье рассмотрены особенности работы с детьми с расстройствами аутистического спектра, обучающимися в классе. Отмечена необходимость специальной организации пространства, времени и самого процесса обучения.

**Ключевые слова:** дети с расстройствами аутистического спектра, обучение детей с аутизмом, дифференцированный подход.

По данным Всемирной организации здравоохранения, 1 из 160 детей страдает расстройствами аутистического спектра (РАС). Как известно, дети с РАС характеризуются нарушением коммуникации и социальных навыков. Аутичный ребенок нуждается в систематической практике общения, которая должна постепенно усложняться. Это общение должно происходить в адаптированной к нарушению окружающей среде [1]. Безусловно, наилучшую социализацию такой ребенок получит в классе, обучаясь со сверстниками под чутким руководством компетентного и доброжелательного учителя. Школа даст ему ту единственную возможность научиться жить вместе с другими людьми [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (вариант 1), реализуемый с 2016 года, направлен на обеспечение равных возможностей получения качественного образования, а также обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся. Одним из подходов, положенных в основу Стандарта, является дифференцированный подход. Учет особых образовательных потребностей предоставляет возможность реализовать индивидуаль-

ный потенциал развития обучающихся с РАС [3].

Индивидуальная поддержка со стороны педагога, в которой нуждается школьник с РАС, заключается в следующем:

- понимание сути проблемы;
- начало работы с тщательного обследования;
- адаптация окружающей среды;
- акцентирование внимания на функциональных навыках;
- использование дифференцированного подхода.

Рассмотрим потенциальные проблемы, с которыми может столкнуться учитель в процессе обучения и воспитания аутичного ребенка в условиях общеобразовательной школы, а также проанализируем предпочтительные варианты развития возможных ситуаций. Обобщенный материал представлен далее в виде таблицы «Использование дифференцированного подхода в обучении детей с РАС» (таблица № 1).

Начиная работать с данным учеником, прежде всего необходимо создать в классе атмосферу доброжелательности. Ребенок готов привязаться к заинтересованному в нем доброжелательному взрослому, благодарен за понимание и поддержку и постепенно, хотя и с трудностями, усваивает правила взаимодействия с учителем и детьми в классе.

Только когда педагог проявит симпатию и интерес, а следом за ним и дети – одноклассники, только тогда возможен эмоциональный контакт.

При плохом контакте со сверстниками дети с РАС активно ищут защиты у близких: сохраняют постоянство среды за счет активного усвоения поведенческих штампов, формирующих образцы правильного социального поведения: стараются быть «хорошими», выполнять требования близких.

Общий тревожный фон настроения и многочисленные страхи, например шума, возникает не только из-за его большой ранимости, но и из-за недостаточного осмысления происходящего. Школьнику с РАС очень важно доверять учителю, который объясняет происходящее и является проводником между ним и окружающим миром. Поэтому на первых порах педагогу стоит сопровождать ребенка на тех уроках, которые проводят другие специалисты: уроках музыки, ритмики, физической культуры.

Нет прямой связи между аутизмом и интеллектуальными возможностями, следовательно, надо выяснить как слабые стороны ребенка, так и сильные, чтобы в дальнейшем, работая с первыми, опираться на вторые. В этом поможет беседа с родителями, которые расскажут об особенностях своего ребенка. Часто в начале обучения создается благополучное впечатление: присутствуют школьные навыки, блестящая механическая слуховая и зрительная память, хороший словарный запас, даже обширные знания в некоторых областях. Несмотря на это, в дальнейшем могут возникнуть различные сложности при обучении в классе.

Адаптация окружающей среды состоит в продуманной организации школьной жизни детей с РАС. Для ребенка значима прежде всего определенность. Четкая и подробно разработанная последовательность событий в классе позволяет осознать порядок происходящего. Но необходимо

постепенно вносить вариации с целью усложнения и развития сценария взаимодействия, тем самым помочь ребенку стать более гибким.

Организация пространства и времени включает в себя ответы на вопросы *где? когда? как долго?* Прежде всего учитель помогает осознать род деятельности в каждом помещении школы. Также немаловажна помощь в организации рабочего места, так как наличие лишних предметов на парте провоцирует ребенка с РАС на стереотипные аутостимулирующие движения (перелистывание страниц, кручение карандаша), тем самым перекрываются коммуникационные каналы.

Время должно быть визуализировано, деятельность – иметь начало, продолжительность и конец. Последовательность событий (программа) прикрепляется в определенном месте около ребенка. Порядок пунктов располагается сверху вниз или слева направо. Как уже говорилось, изменения можно вносить, но заранее. Это позволяет достичь более высокого уровня независимости от обстоятельств.

Организация деятельности должна отвечать на вопрос: *как?* Также может быть составлен план действий. Для этого возможно использование предметов, фотографий, рисунков с напечатанным текстом, одного текста, тем самым происходит усложнение. Отдельные карточки для каждого пункта позволяют убирать их после выполнения, например в коробку. Тем самым фиксируется окончание одного этапа и переход к следующему. Это поможет работать, вместо того чтобы все время просить учителя о словесных инструкциях, которые так трудно запомнить. В плане должны быть стимулы (например, раскрашивание). Можно убирать со временем отдельные пункты плана, но следить: если какой-либо промежуточный этап выпадает, то снова возвращать полный сценарий.

Ребенок может не реагировать на обращения учителя, не выполнять инструкции. В этом случае рекомендуется обратиться с данным вопросом к другому ученику, тем самым опосредованно общаясь с ребенком. Взаимодействие установится в том случае, если учитель будет терпеливо дозировать нагрузку. Психическая незрелость, пресыщаемость, утомляемость с возрастом сглаживаются.

На уроках временно может присутствовать ассистент, который поможет ребенку организовать себя. Эту роль иногда выполняют одноклассники, которые по просьбе учителя или по собственному желанию помогают товарищу.

Урок должен быть четко выстроен как ритуал, способы организации выполнения заданий – отработаны. Так можно преодолеть рассеянность, медлительность, трудности включения в работу, переключаемости. В то же время сам учитель должен быть гибким и чутким, чтобы вовремя помочь ребенку включиться в работу. Так, если он не воспринимает инструкцию, данную классу, можно с прикосновением к плечу сказать: «И ты делай это. Я помогу тебе». Постепенно активная помощь заменяется ободряющим кивком, улыбкой, взглядом, чтобы не сформировалась зависимость от другого человека.

Следует обратить внимание на то, что педагогу необходимо кратко и ясно объяснять новый материал, давать простые инструкции, если они обращены к самому ребенку. И в то же время развернутые и неупрощенные, если они обращены к другим детям в классе.

Школьник с РАС мыслит зрительными образами. Он нуждается в поддержке зрением. Все написанное и нарисованное ему понятнее, чем просто увиденное и услышанное. Продуманное использование наглядного материала поможет удержать или переключать внимание ребенка, склонного к пресыщению, рассеянности и частому отвлечению.

Моторную неловкость, которая проявляется как трудность в ориентировании

на листе бумаги, неправильное удержание ручки, проблемы в вырезании ножницами, также можно со временем преодолеть, подерживая и помогая ему.

Часто действие выполняется ребенком после собственной фразы. Это особая ритуальная роль слова в формировании действия.

Речевые проблемы, такие как трудности в организации развернутого высказывания, односложные ответы, могут значительно сгладиться при систематической коррекционной работе. Вначале ребенку помогут готовые клише, варианты ответов, схемы. Ответ на уроке должен быть составлен заранее. Типичные нарушения темпа речи, ритма, интонации, силы голоса создают дополнительные трудности в общении с детьми и взрослыми. Опять же направленность ребенка на коммуникацию и непосредственная практика общения позволяют усвоить адекватную выразительность речи других детей. Использование языка тела и жестов является положительным дополнением.

Необходимо помнить, что тормозимость, неуверенность ребенка делают для него крайне трудной ситуацию самостоятельного выбора или принятия решения. Это может проявиться в различных школьных ситуациях. Например, на простой вопрос «Что ты хочешь в подарок?», «Что вы делали в выходные?» без вариантов ответов, которые предложит учитель, ребенок с РАС может не ответить. Если рассматривать более сложную ситуацию выбора – например, тест по предмету, то здесь могут возникнуть противоположные трудности. Имея варианты ответа, ребенок начинает сомневаться в правильном ответе, «входить в ступор».

Задания соревновательного характера, а также повышенной сложности предлагать ребенку надо осторожно. Высокий уровень притязаний, катастрофические реакции на неудачу – все это должен предвидеть педагог и сглаживать неприятные впечатления. Похвала и замечания должны иметь форму кон-

статации факта, а не восклицания: «Конечно, всем известно, что ты хороший ученик», «Не все получилось, но ты старался». Это позволит эмоционально не перевозбудить ребенка.

Организация перемены – также немаловажная составляющая школьной жизни ребенка с РАС. Спонтанное свободное общение для него намного трудней, чем смоделированная ситуация общения. Он игнорирует детей, созерцает со стороны или играет рядом, может опять же уйти в аутистимуляцию (подпрыгивать, перемещаться перебежками, повторять слова или фразы). Поэтому учителю необходимо предложить варианты занятий, помощь в игре и общении с одноклассниками.

Обучение такого ребенка должно быть очень осмысленно. Важно постоянно помогать ему связывать полученные знания в целую картину, встраивать в жизненные сюжеты, проигрывать их.

Для понимания контекста и подтекста ситуации поможет совместное чтение с детальным обсуждением происходящего.

Качество обучения и жизни детей с РАС зависит в большей степени от того, как учителя, окружающие люди понимают их дефект и как они способны адаптировать к ним окружающую среду, стиль коммуникации, учитывать особенности овладения учебным материалом, тем самым применяя дифференцированный подход.

Таблица 1

### Использование дифференцированного подхода в обучении детей с РАС

Проблемы	Пути решения
«Необычность» ребенка	Принятие ребенка с РАС педагогом и одноклассниками: развитие эмоционального контакта с ребенком; трансляция данной установки соученикам, не подчеркивая его особенность, а показывая его сильные стороны и вызывая к нему симпатию своим отношением; вовлечение детей в доступное взаимодействие
Ранимость, тормозимость в контактах	Создание условий обучения, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения, ровный и теплый тон голоса учителя в отношении любого ученика класса), упорядоченности и предсказуемости происходящего. Дополнительные индивидуальные занятия с педагогом по отработке форм адекватного учебного поведения, умения вступать в коммуникацию и взаимодействие с учителем, адекватно воспринимать похвалу и замечания
Общий тревожный фон настроения, многочисленные страхи, негативизм	Объяснение происходящего и последующего. Адекватная помощь, позволяющая ощутить успешность. Дозирование контакта, эмоциональных и интеллектуальных нагрузок
Дезорганизация из-за переживания риска, неопределенности	Необходимость постепенного и индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения в классе: выбор уроков, видов деятельности (на первых этапах обучения). Использование существующих избирательных способностей. Предоставление полной гарантии успеха



Продолжение таблицы 1

Отсутствие реакции на обращение учителя, невыполнение инструкции	Обращение с данным вопросом к другому ученику. Активная помощь, в дальнейшем заменяемая ободряющим кивком, улыбкой, взглядом
Трудности произвольного сосредоточения	Создание четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры уроков и всего пребывания ребенка в школе, дающее ему опору для понимания происходящего и самоорганизации
Рассеянность, медлительность, трудность включения в работу, трудность переключаемости, пресыщение, рассеянность и частое отвлечение	Краткое и ясное объяснение нового материала, простые инструкции. План действий. Продуманное использование наглядного материала
Низкое моторное развитие (неуклюжесть, неловкость, неразвитость навыков самообслуживания)	Специальная коррекционная работа по развитию крупной и мелкой моторики, социально-бытовых навыков; занятия ритмикой
Стремление к сохранению привычного постоянного (есть одну и ту же пищу, повторять одни и те же слова, фразы и т. д.)	Принятие особенностей ребенка, установление эмоционального контакта, предоставление вариантов, альтернатив
Стереотипные аутостимулирующие движения (ритмичное перелистывание страниц, верчение предметов, однообразные потряхивания кистями, раскачивание, серии прыжков, перебежки, гримасы)	Установление эмоционального контакта
Поглощенность собственными стереотипными (однообразными) интересами	Специальная помощь в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, направленная на то, чтобы не допустить их механического формального накопления и использования для аутостимуляции. Расширение круга интересов и представлений об окружающем и окружающих
Неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие	Специальная поддержка детей (индивидуальная и при работе в классе) в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации: обратиться за информацией и помощью, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями
Проблемы выстраивания гибкого взаимодействия; нарушение понимания и учета подтекста и контекста происходящего	Развитие внимания к проявлениям чувств близких взрослых и соучеников. Специальная помощь в понимании ситуаций, происходящих с другими людьми, их взаимоотношений
Трудности в спонтанном свободном общении (игнорирование, созерцание, игра «рядом»)	Специальная организация перемены: варианты занятий, помощь в игре и общении с одноклассниками
Трудности в организации развернутого высказывания, односложные ответы	Готовые клише, варианты ответов, схемы, подготовка ответа дома
Нарушение темпа речи, ритма, интонации, силы голоса	Непосредственная практика общения
Проблема самостоятельного выбора или принятия решения	Предоставление вариантов ответов, альтернатив
Трудности в прохождении тестирования	Индивидуальная психологическая подготовка к тесту

Окончание таблицы 1

<p>Зависимость от взрослого, боязнь отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения</p>	<p>Необходимость постоянной поддержки и одобрения. Необходимость во временной и индивидуально дозированной поддержке как тьютором, так и ассистентом (помощником)</p>
<p>Ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире</p>	<p>Периодические индивидуальные педагогические занятия. Постепенное расширение образовательного пространства за пределы образовательного учреждения</p>

Стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Но демографическая ситуация бросает вызов системе об-

разования, а именно, численность детей с расстройствами аутистического спектра неуклонно возрастает. И в школьном образовании, безусловно, важна поддержка индивидуализации образовательных траекторий обучающихся с РАС посредством использования дифференцированного подхода в обучении.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ

1. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие: Книга для педагогов-дефектологов / Пер. с англ. О. В. Деряевой; под научн. ред. Л. М. Шипицыной; Д. Н. Исаева. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 144 с.
2. Никольская О. Ребенок с аутизмом в обычной школе / О. Никольская, Т. Фомина, С. Цыпотан. М.: Чистые пруды, 2006. – 32 с.
3. Федеральный государственный стандарт начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (проект). URL: [http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page\\_id=134](http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=134)



УДК 376.5

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

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

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

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

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

На основании обозначенных образовательных задач и запросов общества встает

вопрос о необходимости подготовки соответствующего современным требованиям профессионала. Качество подготовки такого специалиста в области техники в значительной степени связано с эффективностью профессионального специального отбора и учета в процессе обучения индивидуально-психологических качеств, обуславливающих успешность взаимодействия человека и техники, т. е. технической одаренности.

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

рассматривается различными учеными в разных плоскостях.

Исследования М. А. Холодной позволяют нам перейти от понимания интеллекта как совокупности познавательных процессов и других когнитивных феноменов к метапсихологическому интегральному представлению об интеллекте. Вслед за М. А. Холодной *технический интеллект* представляется нам формой организации индивидуального ментального опыта в виде специфических ментальных структур, связанных с получением технической информации, управлением процессом ее переработки, специфическими формами и диапазоном отражения [4]. На наш взгляд, *характеристиками технического интеллекта* являются: техническая понятливость, техническая креативность, понимание механико-технических соотношений, особенности отражения физических феноменов и пространственных явлений, а также понимание пространственных взаимодействий. Из перечисленных характеристик нами особо выделяется *техническая креативность*, так как в различные модели технических способностей входят: конструкторская фантазия, творческий подход к решению конструкторских задач, нестандартность технического мышления, что и составляет сущность креативности.

Мы разделяем также взгляды В. А. Моляко, которые обращены к изучению понятия «техническая одаренность». В статье «Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности» автор утверждает: «Техническая одаренность представляет собой сложное психическое образование, неотделимо связанное с общей одаренностью субъекта – основные творческие, умственные, эмоционально-волевые компоненты одаренности будут, так сказать, общими» [3, с. 8]. Следовательно, мы можем говорить

о своего рода надстройке (или достройке) специальной (технической) одаренности к одаренности общей.

Мы согласны с автором статьи в том, что техническая одаренность характеризуется ярко выраженными умениями быстрого продуцирования технических образов, их комбинирования, установления аналогий между ними, пространственным оперированием ими, чувством их адекватности данным условиям по структурным, функциональным, технологическим, эргономическим, эксплуатационным и другим признакам.

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

Одаренность – это своего рода мера генетически и опытно predeterminedных возможностей человека адаптироваться к жизни [1, 3, 4, 5]. Поэтому техническую одаренность характеризуют такие три основные способности:

- способность оценивать, выделять и проектировать структурно-функциональные технические системы (начиная от простейших);
- способность комбинировать пространственные зрительные образы технических деталей и устройств на основании аналогий и контрастов;
- способность логически обрабатывать технические продукты фантазии и воображения, приспособлявая новое техническое устройство к предусмотренным условиям задания параметрам.

При работе с учащимися, склонными к техническому творчеству, следует учитывать: технический склад ума; развитое пространственное мышление и воображение; высокий уровень распределения, концентрации и переключения внимания; пластич-

ность мышления, хороший глазомер. Можно предположить, если у ребенка вышеуказанные способности проявлены, то мы можем говорить о потенциальной *возможности развития технической одаренности*, но при организации соответствующей развивающей деятельности.

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

Главная цель проекта – создание системы технологического обучения школьников через индивидуальные образовательные траектории в «Образовательном Технопарке», направленные на промышленный сектор экономики г. Перми. Для этого необходимо сформировать у школьника способности к осуществлению более качественного выбора собственной индивидуальной образовательной траектории через полидеятельностный принцип организации «Образовательного технопарка», задача которого – включение учащихся всех ступеней образования в реальную позитивную социальную и социокультурную практику выбора будущей профессии.

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

Для этого определены возрастные зоны «Образовательного технопарка»:

- начальная школа – «Конструирование и фантазирование»;
- основная школа – «Погружение» в профессии, основание для выбора;
- старшая школа – «Кузнец своего счастья» (построение индивидуальной образовательной программы через профес-

сиональные пробы и профессиональные практики).

Одним из первых шагов по обновлению технологического образования стала разработка программ как для урочной, так и для внеурочной деятельности.

Учебный процесс в «Образовательном Технопарке» ориентирован на профессиональное самоопределение учащегося через практико-ориентированные курсы, предпрофильную и профильную подготовку, совместную деятельность педагога и ученика в учебно-творческих мастерских, в предлагаемых профессиональных пробах и практиках. Деятельность школьника в «Образовательном Технопарке» основана на научном подходе в исследовательской учебной деятельности, для которой создаются лаборатории за счет вариативной части Учебного плана. Результаты такой внеурочной деятельности демонстрируются на соревнованиях, конкурсах, олимпиадах, фестивалях.

Особо ценны достижения учащихся, увлеченно занимающихся робототехникой.

В феврале 2012 года в г. Перми сотрудниками школы № 135 был организован первый городской открытый конкурс по робототехнике. В нем приняли участие представители только трех ОУ. На краевой олимпиаде по технологии (2012) только школа № 135 представила проектную работу с использованием робототехники. На выставке «Образование и карьера» (2012) прошел открытый краевой турнир по робототехнике, в котором участвовало две команды школы. Команды школы № 135 заняли первое место в первом региональном робототехническом фестивале (2012), представляли Пермский край в г. Москве (2012), где завоевали приз зрительских симпатий. Делегация школы № 135 приняла участие во Всероссийском робототехническом фестивале «Роботфест-2013», представив 3 команды. Команда «Алмаз» заняла 2-е место в категории

«Фристайл» с проектом «Обрабатывающий центр».

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

В мае 2016 года в фестивале ПГНИУ «Интеллектуальные роботы» учащиеся школы заняли весь пьедестал почета: 1, 2 и 3-е место.

Каждый школьник, обучающийся по профильным направлениям Технопарка, прохо-

дит практику на современном производстве и получает возможность трудоустройства по выбранной специальности.

В результате выпускник обладает высокой степенью самоопределения и мотивации для поступления в средние профессиональные и высшие учебные заведения технической направленности, так как для него реально обеспечена возможность выбора профиля обучения и индивидуальной траектории освоения образовательной программы.

Вместе с этим найдены «точки роста» для учащихся в использовании образовательной робототехники, а именно, написание эссе на тему «Удобный российский робототехнический конструктор для изучения информатики, физики, технологии в школе»; сбор с помощью доступных материалов и конструкторов моделей робототехнических установок для изучения информатики, физики, технологии в школе.

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

Таким образом, темой исследования является «Тьюторское сопровождение технически одаренных детей в образовательной робототехнике». Целью исследования определяется разработка системы тьюторского сопровождения педагогами технически одаренных детей в образовательной робототехнике в общеобразовательном учреждении.

Значимость исследования состоит в том, что будут:

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

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

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

Для реализации проекта в период 2015–2017 годов в МАОУ «СОШ № 135 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология» г. Перми<sup>1</sup> разработана и реализуется практика индивидуализации образования и тьюторства «Тьюторское сопровождение в системе работы «Школьного технопарка» с учащимися, склонными к техническому творчеству».

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

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

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

- субъекты системы сопровождения – тьюторанты. Учащиеся 5–11-х классов, определившиеся в своем желании развиваться

в направлении инженерно-технического творчества и имеющие возможность выбора индивидуального образовательного маршрута.

Педагогический коллектив регулирует два процесса: самоопределение учащихся и выявление их склонностей и потенциальных возможностей.

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

### **Описание процессов, происходящих в ходе реализации системы тьюторского сопровождения учащихся, склонных к техническому творчеству**

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

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

На этом этапе тьюторант определяется в своем желании развиваться в направлении

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



инженерно-технического творчества, т. к. при переходе на новую ступень обучения он имеет возможность выбора индивидуального образовательного маршрута. Информацию о «Школьном технопарке» учащиеся получают из различных источников (сайт школы, классный руководитель, старшие товарищи), приходят в «технопарк» с запросом и из предложенного списка могут выбрать себе тьютора. Этап завершен, если тьюторант выбрал тьютора и определил время первого тьюториала.

На этом этапе психолог определяет склонности у учащегося к инженерно-техническому творчеству с использованием методик: тест креативного мышления, тест оценки логического мышления.

*Диагностический этап* предполагает непосредственную деятельность тьюторов с учащимися и направлен на решение следующих задач: 1) посредством индивидуальных и групповых встреч педагогов и обучающихся выявление индивидуальных мотивов и потребностей обучающихся; 2) в рамках муниципальной модели основной ступени образования осуществление обучающимися индивидуального выбора краткосрочных курсов (КСК): робототехника, информатика, физика в опытах, теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) и определение уровня усвоения выбранных курсов (базовый или углубленный уровень).

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

1. Образовательный модуль (включен в учебный план).
2. Модуль самоорганизации (включен во внеурочную деятельность).
3. Проектно-деятельностный модуль (включен в учебный план).

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

Тьюторское сопровождение обучающихся на данном этапе заключается в создании условий для проявления их образовательного запроса, самостоятельного выбора, фиксации собственных мыслей, эмоционального состояния, последовательных действий в «Инженерном дневнике», который является организационной формой индивидуализации.

Инженерный дневник представляет собой совокупность записей, которые делаются в процессе выполнения проекта, с поэтапной фиксацией своих действий, с целью последующей рефлексии с тьютором полученных результатов.

Этап завершен, если тьюторантами с помощью карты образовательной среды составлен индивидуальный образовательный маршрут с фиксацией в «Инженерном дневнике».

В процессе *проектировочного этапа* тьютор и тьюторанты проектируют свою деятельность по направлениям: предметно-культурное – работа обучающихся с информационными источниками по теме «Робототехника в жизни человека», знакомство с техническими изобретениями в области образовательной робототехники; социальное – определение необходимости модернизации предметов окружающей среды, проектирование обучающимися собственного замысла по усовершенствованию вещей; антропологическое – определение ресурсов (выбор значимых конкурсов технической направленности и других мероприятий, необходимых для собственного развития технического творчества), определение ресурсов для реализации проекта; картирование образовательной среды, фиксируя свои работы в «Инженерном дневнике».

Этап завершен, если у тьюторантов составлена дорожная карта соревнований.

*Реализационный этап* – этап развития технических способностей обучающихся,

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

В ходе этого этапа учащиеся развивают свои технические способности посредством участия в конкурсах. Таким образом, тьюторы создают проект; фиксируют его в «Инженерном дневнике», со стороны тьютора осуществляется необходимая поддержка и сопровождение деятельности обучающегося по его индивидуальному запросу. В процессе работы и ее окончания тьютор и тьюторант совместно анализируют и обсуждают видеоматериал. Видеофиксация создания проекта дает возможность также организовать последующую демонстрацию изобретения (т. к. работа демонтируется после ее завершения и защиты). Основной задачей этапа технологии является представление и защита результатов проекта на различных технических конкурсах. Роль родителя – содействие в организации участия ребенка в конкурсах.

На этом этапе возможна как индивидуальная, так и групповая работа учащихся. В случае групповой работы происходит тьюторское сопровождение самостоятельных детских команд. У тьюторантов появляется возможность самостоятельного пробного действия, группы организуются и работают самостоятельно. Позиция тьютора

проявляется как позиция вспомогательная: он помогает самоорганизации ребят и в дальнейшем реагирует на их дефициты (оказывает помощь в распределении ролей, в коммуникации в целом и др.). При сопровождении команды на первый план выходит наблюдение и выделение проблемных точек (дети учатся взаимодействовать, слушать друг друга, отстаивать свою точку зрения). У детей могут возникнуть функциональные дефициты: деление на «позиции» в команде, на тех, кто работает («мозги») и тех, кто помогает/мешает/ничего не делает. Первая задача тьютора – дать представление о функционализации как о разных позициях: введение разных позиций, т. к. ребята очень часто их не различают и ими не владеют; освоение трех позиций: «генератора идей», «критика» и «сборщика»; *позиция сборщика*: если в работе не было движения, изменения версии, то и собирать будет нечего; *позиция критика*: опыт продуктивной критики, которая может их продвинуть, помочь сделать их работу лучше.

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

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

*Аналитический этап* заключается в организации и сопровождении рефлексивной работы. На данном этапе проводятся: 1) тьюторские консультации, позволяющие обучающимся подвести итоги реализации индивидуальной образовательной программы, обучающимся и педагогам выявить возникшие трудности, спроектировать деятельность на период летних каникул и обозначить прогнозы на новый учебный год; 2) ито-



вая психолого-педагогическая диагностика обучающихся робототехнического класса по выявлению динамики развития технических способностей. Размещение результатов в «Портфолио» и фиксация в «Инженерном дневнике».

Рефлексия включает в себя вопросы: удалось ли разделить функции в командной работе, было ли это эффективно, сработали ли как команда. Восстанавливая свои действия (предлагал идеи/ спорил, уточнял версии/задавал вопросы/записывал), ребенок сможет увидеть за этим позицию, которую он занимал.

Для рефлексии используются следующие примерные вопросы: Какие цели ставили? Какую задачу решали? Что делали для этого? Что получилось? Что не получилось? Что в будущем можно сделать по-другому? Какое место наша работа занимает в общем содержательном пространстве? Какие шаги планируем делать дальше и для чего?

В случае индивидуальной работы: назови сильные и слабые стороны проекта, все ли задуманное получилось, что хотелось бы исправить.

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

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

- оценивание результатов других команд и своих собственных;

- деление на микрогруппы (в ходе рефлексии);
- схематизацию как средство организации коммуникации;
- развитие умения мыслить и объяснять схемами.

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

Также на этом этапе необходима итоговая психолого-педагогическая диагностика обучающихся робототехнического класса по выявлению динамики развития технических способностей. Она выполняется тем же инструментарием, что и на начальном этапе.

После реализации программы тьюторского сопровождения проводится повторная диагностика, результаты двух диагностик (стартовой и итоговой) анализируются, сравниваются, обобщаются.

### **Результативность системы тьюторского сопровождения учащихся, склонных к техническому творчеству, в условиях образовательной организации**

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

Представим сравнительные данные проведенных диагностик в экспериментальной группе (28 чел.) и контрольной группе (30 чел.) учащихся.

Уровень развития внимания у учащихся экспериментальной и контрольной групп сравнительно одинаковый. Более чем

у 40% учащихся он достаточно низкий, а высокий уровень у 35–39% школьников.

Также и уровень развития памяти у этих учащихся оказался достаточно низкий. У школьников контрольной группы высоких показателей не выявлено.

Анализ результатов диагностики уровня логического мышления показал, что у обеих групп в большей степени он средний, хотя в экспериментальной группе значительно больше учащихся с высоким уровнем логического мышления.

Исследование уровня развития креативного мышления учащихся показало, что в обеих группах он средний, однако в экспериментальной группе достаточно большой процент учащихся с высоким уровнем развития. Это можно объяснить тем, что некоторые учащиеся экспериментальной группы, обучаясь в начальных классах, уделяли время робототехнике, т. е. занимались развитием своих творческих способностей.

Высокий уровень развития внутренней мотивации позволяет осознанно подходить к процессу обучения, таким образом, мы можем сделать вывод о том, что у учащихся экспериментальной группы внутренняя мотивация более выражена, чем у школьников контрольной группы.

Проведенные диагностики позволили нам также определить уровень развития внимания, памяти, креативного и логического мышления в начале эксперимента и по его завершению.

Уровень развития внимания у учащихся после реализации системы тьюторского сопровождения повысился, так же как и уровень развития памяти.

Уровень развития логического мышления вырос от 4-го к 6-му классу, так же как и уровень креативного мышления.

Кроме этого, выявлены «техно-звездочки», у которых ранее не были обнаружены признаки технических способностей. Однако после реализации системы тью-

торского сопровождения учащиеся приняли участие в соревнованиях и конкурсах технической направленности, у них повысился уровень креативного и логического мышления.

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

1. Участие в конкурсах и олимпиадах технической направленности – 100%.

2. Увеличение количества учащихся, занявших призовые места в конкурсах и олимпиадах технической направленности разного уровня, – на 30%.

3. Повышение мотивации учащихся к выбору инженерно-технических специальностей – до 95%.

4. Внедрение новых цифровых методов обучения (работа с электронным портфолио) – 100% учащихся.

5. Способность самостоятельно заполнять и конструировать инженерный дневник – 100% учащихся.

6. Профессиональный рост педагогов – увеличение количества тьюторов до 40% от общего количества педагогического состава коллектива.

7. Расширение сетевого взаимодействия с предприятиями-партнерами на 30%.

### **Заключение**

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

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

2. Работа с технически одаренными детьми должна быть выстроена в четкую систему: на протяжении всего периода обучения организовано психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в соответствии с индивидуальными особенностями детей, их возможностями и способностями. Должны быть определены виды деятельности, формы и методы обучения и как следствие созданы условия, необходимые для достижения высоких результатов.

3. Образовательная робототехника является одним из средств выявления и развития детей, склонных к техническому творчеству.

Она позволяет как развить мотивационно-творческие, интеллектуально-логические, интеллектуально-эвристические, мировоззренческие, коммуникативные, регулятивные качества личности детей в творческой деятельности, а также мотивационно-творческие способности личности, так и предоставить обучающемуся возможность перейти на новый уровень – уровень самостоятельного построения учебного процесса.

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

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

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

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ; Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 08.08.2009) «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (вместе с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»).

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

4. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М., 1997.

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

УДК 371.625.2-058

**Лунегова Т. Ю.**

### ***Детский клуб «Жихарка» как форма адаптации детей-мигрантов***

**Аннотация:** В статье описан опыт организации клубной деятельности с детьми-мигрантами в начальной школе. Приведены формы, методы работы в клубе, указана тематика занятий. Автор характеризует результаты работы, приводит трудности, с которыми сталкивается руководитель в процессе организации клубных занятий.

**Ключевые слова:** дети-мигранты, клуб, адаптация.

Многие современные исследования свидетельствуют о том, что количество детей-мигрантов в российских школах увеличивается с каждым годом. Доказательством этого процесса являются статьи в социологических и педагогических журналах, посвященные проблемам обучения иноязычных детей в массовых школах [6]. Но в законодательной базе РФ нет четкого определения понятия «дети-мигранты». В Федеральном законе от 25.07.2002 № 115-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2017) отмечается, что «иностранный гражданин – это физическое лицо, не являющееся гражданином Российской Федерации и имеющее доказательства наличия гражданства (подданства) иностранного государства» [1]. Соответственно дети-мигранты – это дети, родителями которых являются вышеуказанные граждане, или, точнее, дети как из ближнего, так и из дальнего зарубежья, для которых русский язык не является родным.

Основной задачей педагогов при работе с такими детьми является их социально-психологическая адаптация к новой культурной среде, системе образования. Социально-педагогическую адаптацию мы понимаем как активное и целенаправленное усвоение норм, правил, ценностей как общества в целом, так и конкретного ближайшего социального окружения человека.

Процесс социально-педагогической адаптации детей-мигрантов к школьной среде сопровождается рядом трудностей:

- обучающиеся плохо владеют русским языком;
- у детей-мигрантов недостаточно развиты навыки общения;
- незнание такими детьми норм, ценностей, традиций, характерных для русской культуры;
- низкая учебная активность на уроках.

Анализ школьной практики и документации показывает, что основными формами работы по адаптации детей-мигрантов являются следующие: классный час, кружки и факультативы разной направленности (танцевальные, художественные, интеллектуальные), включение детей в олимпиады, конкурсы, викторины, индивидуальные занятия по русскому языку, диагностика, наблюдение и беседы психолога, дополнительные задания по предметам на дом, посещение группы продленного дня.

Перечисленные мероприятия не всегда носят системный характер и не позволяют решить проблемы во взаимодействии школы и обучающихся разных национальностей.

В МАОУ «СОШ № 25» обучаются дети разных национальностей: узбеки, таджики, армяне, азербайджанцы. В начальных классах они составляют около 6–8% от общей численности младших школьников, т. е. это по 3–5 человек почти в каждом классе.

В начале учебного года в школе проводилась диагностика уровня социально-психологической адаптации к школе Э. М. Александровской всех детей начальных классов,

в том числе и детей-мигрантов [2]. Ниже представлены данные социально-психологической адаптации детей-мигрантов на сентябрь 2014/15 учебного года (рис. 1).

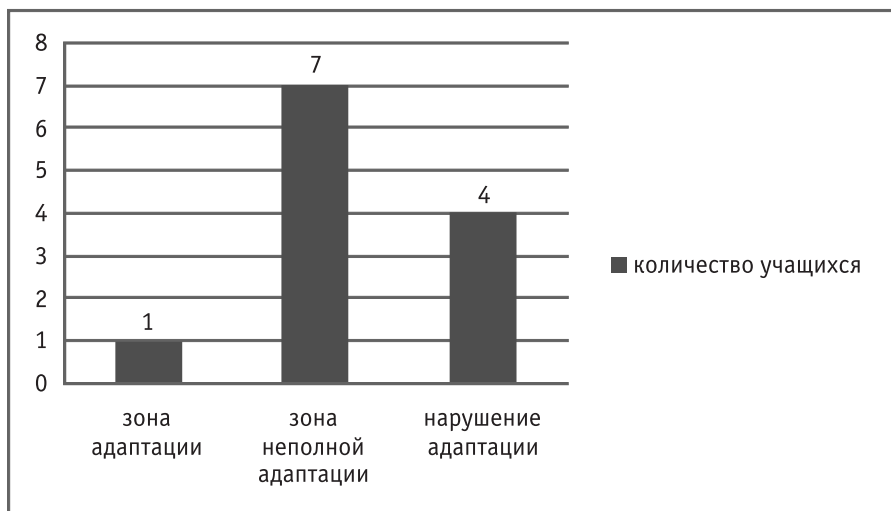


Рис. 1. Результаты диагностики социально-психологической адаптации детей-мигрантов

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что большинство ребят имеют трудности в социально-психологической адаптации. Зона неполной адаптации обозначает наличие трудностей в учебной деятельности, частичное усвоение школьных норм, неуспешность социальных контактов, эмоциональное неблагополучие. Особенно это проявляется в нарушении правил поведения на перемене, в конфликтах с одноклассниками, отсутствии дружеской поддержки на переменах и уроках.

Для решения проблемы адаптации детей-мигрантов в МАОУ «СОШ № 25» используется клубная деятельность. В разработанном положении МАОУ «СОШ № 25» отмечается, что клубная деятельность в школе рассматривается как часть воспитательной системы школы, объединяющая школьников по интересам. Под клубным объединением (клубом) понимается добровольное объединение учащихся, основанное на общ-

ности интересов, запросов и потребностей в совместной деятельности, способствующей развитию дарований его участников, освоению и созданию ими культурных ценностей, а также основанное на единстве стремления к получению актуальной информации и прикладных знаний в различных областях общественной жизни, культуры, литературы и искусства, науки и техники, к овладению полезными навыками в области культуры быта, здорового образа жизни, организации досуга и отдыха.

В рамках клубной деятельности в нашей школе был создан детский клуб «Жижарка» для детей-мигрантов с 1-го по 4-й класс.

Цель клуба – создание условий для социально-психологической адаптации детей-мигрантов в общеобразовательном учреждении.

Задачи клуба:

- предупреждение возникновения проблем в адаптационный период;

- развитие умений и навыков речевого общения на русском языке;
- формирование культурной компетентности обучающихся;
- воспитание коммуникативной культуры детей-мигрантов, умения общаться с представителями разных культур;
- воспитание толерантного сознания учащихся школы.

За основу занятий были взяты курс «Воспитание нравственных качеств» Л. В. Мищенко [3], программа социально-личностного развития дошкольников «Познаю себя» М. В. Корепановой, Е. В. Харламовой [4], пособие «Обучаем читать и писать без ошибок» Т. П. Бессоновой [5].

Встречи в клубе проходили по 1–1,5 часа один раз в неделю в течение всего учебного года. Структура занятия включала в себя: ритуал приветствия, коммуникативные игры, упражнения, обучающие задания, творческие задания, чаепитие, ритуал прощания.

Ритуал приветствия был организован в виде общего круга, где ребята знакомились (если это были первые занятия или приходили новые участники) и высказывали свои предположения и желания по поводу предстоящего занятия.

Основными формами и методами на занятиях были: игры и упражнения на развитие навыков общения, на самопознание, просмотр, чтение и обсуждение отрывков из мультфильмов «Лунтик», «Смешарики», «Уроки тетушки Совы», «Гадкий утенок», «Просто так», «Ежик должен быть колючим», русских народных сказок «Терем-теремок», «Репка», «Заюшкина избушка», стихотворений Барто, Маршака, Михалкова, рисование, лепка, конструирование из бумаги, беседа, инсценировка, логопедические упражнения.

Ритуал прощания представлял собой общий круг, где ребята высказывали свое мнение о занятии и отмечали, что больше всего им понравилось и запомнилось сегодня.

Основные блоки занятий: «Королевство дружбы», «Царство сказки», «Страна дорожных знаков», «Страна добра и зла», «Королевство вежливости», «Царство семьи», «Страна трудолюбия», «Государство Россия», «Царство здоровья», «Королевство природы», «Царство красоты».

Внутри них были такие темы занятий, как «О хорошем и плохом», «В мире любимых сказок», «В гостях у русских сказок», «В царстве Мойдодыра», «Учимся приходить на помощь», «Учимся быть добрыми», «Приглашаем гостей», «Мы такие разные» и другие.

Больше всего ребятам нравились игры на взаимодействие «Поменяйтесь местами те, кто...», «Нарисуй подарок другому», «Путаница», «Водяной», «Построй квадрат/круг/овал с закрытыми глазами», «Почтальон», творческая деятельность, когда участники совместно создавали какой-либо продукт (коллаж «Добрый человек», солнышко дружбы, макет города, аппликация «Сказочные герои», поделка из пластилина «Флаг РФ», рисунок ладошками «Мы такие разные, но мы вместе» и др.), инсценирование русских народных сказок, чаепитие, на котором происходило общение между детьми, они делились своими эмоциями, увлечениями, осваивали культуру поведения и общения.

Такие виды деятельности давали возможность детям-мигрантам не просто выполнять задания более старших ребят, но и самим быть активными участниками игр, управлять другими детьми, принимать на себя роль разных персонажей, выбирать то, что им нравится, и осуществлять это, быстро находить ответ и не бояться ошибиться в игровой ситуации.

Для примера приведем планы занятий по темам «О хорошем и плохом», «Настоящий друг».



## «О хорошем и плохом»

### 1. Круг приветствия.

### 2. Добрые и злые сказочные герои.

– Разделите всех сказочных героев на группы. На какие группы можно их разделить?

– Верно, на добрых и злых, хороших и плохих.

### 3. Тема занятия.

– Как вы думаете, о чем сегодня на занятии мы будем говорить? Сегодня мы с вами поговорим о добре и зле.

### 4. Видео «Фунтик – Доброта».

– Как вы считаете, что в мире важнее доброта или злость?

– Давайте мы с вами посмотрим, что нам говорят герои мультфильма «Приключения поросенка Фунтика» (просмотр видео).

– Вы услышали от Фунтика, что важнее? (Доброта.)

### 5. Игра «Топай – хлопай».

– Сейчас проверим, а умеете ли вы отличать добрые поступки от злых? Поиграем в игру «Топай – хлопай». Я называю поступок человека, если он добрый и хороший – то вы хлопаете, если нехороший, злой – топаете.

• Во время игры Никита нечаянно толкнул товарища. Тот упал. Никита засмеялся.

• Катюша выучила много вежливых слов, но применяет их только со взрослыми, а с ребятами грубит.

• Сережа при входе в школу всегда пропускает вперед учителей, завуча, директора, но никогда не делает этого по отношению к уборщицам.

• Марина перед сном всей семье желает спокойной ночи, даже кошке Дуняшке.

• Антон старательно выполняет домашние задания, но только в том случае, когда ему за это родители пообещают денежное вознаграждение.

• Оля очень любит бабочек, поэтому все лето проводит на поляне, гоняясь с сачком за бабочками для пополнения своей коллекции.

• Вася – очень веселый мальчишка. Он придумал каждому однокласснику прозвище-дразнилку.

• В свой день рождения Ирочка принесла в класс конфеты и угостила всех одноклассников.

• Мариночка всегда помогает маме прибраться в квартире и полить цветы.

### 6. Доскажи слово.

– Добрые поступки вы знаете и, наверное, тоже так хорошо себя ведете, а сейчас мы поиграем в другую игру. Вспомним вежливые слова, которые вы тоже всегда говорите. Я читаю вам стихотворение, а вы мне договариваете последнее слово. Для этого вам будут подсказки на карточках:

– растет даже ледяная глыба от слова теплого... (спасибо);

– зазеленеет старый пенек, когда услышит... (добрый день);

– когда нас бранят за шалости, говорим... (простите, пожалуйста);

– чтобы легче ехать и идти, желают... (доброе пути);

– если больше есть не в силах, скажем маме мы... (спасибо);

– в любой компании на прощание говорят... (до свидания).

### 7. Доброе сердце.

– Ребята, а вы знаете, где живет доброта? Доброта живет в нашем сердце, словах и наших поступках.

– Посмотрите на это сердце. Как мы можем сделать его ярким, теплым и добрым?

– Давайте наполним его своими добрыми делами. А наполнять его мы будем так: выбираем любое сердечко, кладем его в коробочку, вспоминаем свой добрый поступок. Потом расскажем о нем всем нашим ребятам (ребята выбирают любое сердечко, садятся на место, рассказывают о своем добром деле).

– Пусть наши сердца всегда остаются такими же добрыми!!!

### Круг прощания.



## «Настоящий друг»

*Приветствие.*

### 1. Игра «Волшебный мяч».

Ведущий начинает игру словами: «Ты скорее поспеши, что ты любишь, расскажи», бросая при этом мяч одному из игроков. Тот ловит мяч, называет свое имя, рассказывает о том, что он больше всего любит, и бросает мяч другому игроку, при этом произносит слова: «Ты скорее поспеши, что ты любишь, расскажи».

Сегодня мы попали в королевство Дружбы. Как вы думаете, кто живет в этом королевстве? В королевстве дружбы живут друзья. А кто называется другом?

Друг – это человек, который играет с вами вместе и не ссорится, а также всегда помогает в трудную минуту.

Вот какая песенка играет в королевстве дружбы. *Песенка «Улыбка».*

А чтобы узнать, какой должен быть настоящий друг, мы сейчас с вами поиграем в игру. Я буду задавать вам вопросы, а вы отвечаете, если согласны «да-да-да», а если не согласны «нет-нет-нет».

### 2. Игра «Да-да-да, нет-нет-нет».

- Будем крепко мы дружить?
- Да-да-да.
- Нашей дружбой дорожить?
- Да-да-да.
- Мы научимся играть?
- Да-да-да.
- Друг другу будем помогать?
- Да-да-да.
- Друга нужно разозлить?
- Нет-нет-нет.
- А улыбку подарить?
- Да-да-да.
- Друга стоит обижать?
- Нет-нет-нет.
- Чай с друзьями будем пить?
- Да-да-да.
- Будем крепко мы дружить?
- Да-да-да.

3. Есть у русского народа разные *пословицы и поговорки про дружбу*. послушайте их и подумайте, как их объяснить.

4. В королевстве дружбы все любят смотреть мультики, вот королева предлагает и вам посмотреть. *Просмотр мультика про Лунтика «Настоящий друг».* Кто из героев настоящий друг кузнечика? Почему?

А почему гусеницы не настоящие друзья?

### 5. Инсценировка сказки.

Сейчас послушайте сказку «Репка». Кто уже знает ее? Один читает, другие выбирают героя, изображают его.

Ребята, а теперь скажите, благодаря чему выдернули репку? Правильно, благодаря дружбе, потому что все персонажи общими усилиями, т. е. дружно, вытянули репку.

### 6. Игра «Топ-хлоп».

Если я называю плохой поступок, если так друзья не делают – вы топаете ногой. Если друзья так поступают и это хороший поступок, то хлопаете один раз в ладоши.

Поступки: драться, ругаться, обманывать, помогать в трудную минуту, делиться игрушками, отбирать вещи, дарить подарки, улыбаться, кусаться, толкаться, дразниться, заботиться, угощать вкусными конфетами, приглашать в гости, вместе рисовать.

7. *Стихотворения о дружбе (читают ведущие).*

Послушайте, какие стихотворения висят на воротах королевства дружбы.

### 8. Игра «Собирайтесь, дети, в круг».

– Собирайтесь, дети, в круг (дети берутся за руки и идут по кругу).

– Ты мой друг, и я твой друг (показывают ладошкой на себя и на своего товарища).

– Вместе за руки возьмемся (берутся за руки).

– И друг другу улыбнемся.

– Мы одна дружная и крепкая семья (по одной руке в центр круга, рука на руку).

*Прощание.*

Данные занятия проводились группой русскоязычных обучающихся 4–5-го класса

под руководством социального педагога. При этом подготовка детей-ведущих осуществлялась на совместной встрече руководителя клуба и учащихся один раз в неделю. На встречах с ребятами выбиралась тема, обсуждались цели, задания, игры и упражнения. Дети дома готовились и приходили до начала занятий для репетиции. В конце каждого занятия с учащимися-ведущими проводилась рефлексия.

Детям-ведущим нравилось не просто воспроизводить данный им материал, а самим предлагать свои игры, задания, упражнения для детей. А также в ходе проведения занятия выявилась интересная особенность: учащиеся 4–5-х классов сами с удовольствием включались в творческие или практические задания, выполняли их наравне с детьми и были очень этим увлечены. Поэтому руководителю клуба необходимо предусматривать эту особенность и готовить материалы и для старших детей.

В конце учебного года для оценки результатов работы была проведена повторная диагностика социально-психологической адаптации и выбраны следующие показатели:

- уровень социально-психологической адаптации;
- успеваемость;
- занимаемый статус в классе: «Звезды», «Предпочитаемые», «Принятые», «Непринятые», «Отвергнутые».

В итоге проведенной клубной работы мы можем говорить о следующих результатах.

Данные по диагностике за май 2014/15 учебного года показывают повышение уровня социально-психологической адаптации детей-мигрантов, которые постоянно посещали в течение года занятия в клубе, и их успешную адаптированность к школе (рис. 2).

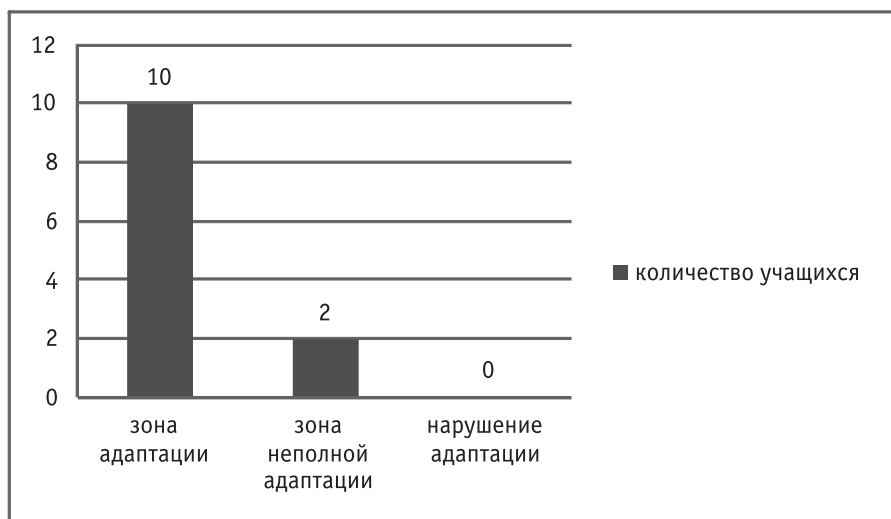


Рис. 2. Результаты диагностики социально-психологической адаптации детей-мигрантов

По наблюдениям классных руководителей, участники клуба проявляют активность на уроках, увереннее и спокойнее участвуют в групповой работе, посещают внеклассные

мероприятия. Есть обучающиеся, которые занимают призовые места в очных и дистанционных олимпиадах, викторинах, конкурсах, НПК. Учителя отмечают, что к концу года

уменьшается количество устных и письменных ошибок в речи, снижается количество ошибок в произношении слов, в постановке ударений и использовании слов при разговоре.

Результаты диагностики показывают положительное или нейтральное отношение детей-мигрантов к школе; такие обучающиеся занимают в классе разные статусы, но чаще это «принятые» и «предпочитаемые», статуса «отвергнутый» среди участников клуба нет.

Несмотря на наличие положительных изменений в поведении и обучении детей-мигрантов, в ходе работы клуба мы сталкивались со следующими затруднениями:

- отсутствие апробированных методик по работе с детьми-мигрантами;

- родители детей-мигрантов не соглашались на посещение клуба своим ребенком из-за неприязни к детям другой национальности;

- трудности координации обучающихся из разных классов из-за разного количества уроков, разных смен и занятости в дополнительном образовании;

- русскоязычные дети-ведущие не всегда были согласны на проведение занятий с ребятами других национальностей.

Учет данных трудностей позволит эффективно организовать деятельность клуба и достигать положительных результатов в социально-психологической адаптации детей-мигрантов при организации соответствующей помощи и психологической поддержки.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ

1. Федеральный закон от 25.07.2002 № 115-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2017).

2. Александровская Э. М., Кокуркина Н. И., Куренкова Н. В. Психологическое сопровождение школьников: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2002. – 208 с.

3. Мищенко Л. В. Уроки нравственности, или «Что такое хорошо и что такое плохо»: метод. пособие. М.: РОСТкнига, 2014. – 208 с.

4. Корепанова М. В., Харламова Е. В. Познаю себя: метод. рекомендации по социально-коммуникативному развитию детей 3–7 лет. М.: БАЛАСС, 2015. – 160 с.

5. Ястребова А. В., Бессонова Т. П. Обучаем читать и писать без ошибок: комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. М.: Аркти, 2007. – 360 с.

6. Специфика этнических миграционных процессов на территории Центральной Сибири в XX–XXI веках: сборник материалов V Международной научно-практической конференции (30 ноября – 2 декабря 2015 г.) [Электронный ресурс] / отв. за выпуск Н. П. Копцева. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2016. С. 370.

УДК 373.3.016:51

**Макаренко Е. В., Гришина С. Б., Сергеева О. А.**

***Особенности рабочей программы по математике  
в начальной школе МАОУ «Школа дизайна «Точка» г. Пермь***

**Аннотация:** В данной статье раскрывается содержание разработанной рабочей программы по математике для начальных классов, которая поможет формированию дивергентного мышления обучающихся. Актуальность темы заключается в том, что дивергентное мышление – это один из элементов дизайн-мышления. Именно формирование дизайн-мышления является образовательной задачей, которую обозначила «Школа дизайна «Точка» г. Перми как основу при формировании дизайнерского направления образования.

**Ключевые слова:** рабочая программа по математике, дивергентное мышление, дизайн-мышление, младший школьник.

Особенностью «Школы дизайна «Точка» является дизайнерское направление образования как средство развития дизайн-мышления обучающихся, формирования их готовности к профессиональному самоопределению и повышения конкурентоспособности. Дизайн-образование младших школьников немислимо без формирования дизайн-мышления.

Ссылаясь на работы американского психолога Д. Гилфорда, можно выделить два типа мышления: конвергентное, для нахождения единственного решения задачи, и дивергентное, для нахождения оригинального решения [1]. Мы выделяем дивергентное мышление как составляющее дизайн-мышления школьников. Дивергентные способности – это умение выдвигать большое количество интересных и необычных вариантов в условиях деятельности без регламента. Отличается такой тип мышления готовностью выдавать множество равноценных по правильности идей применительно к одному и тому же объекту [2]. Исследования ученых в области формирования мышления подтверждают, что дивергентное мышление младших школьников является одним из значимых оснований в получении высоких результатов в учебно-познавательной деятельности и

осуществлении метапредметного взаимодействия [2].

Первые исследования дивергентного мышления учащихся 1–4-х классов в нашей школе показали невысокие результаты. Поэтому в начальных классах нашей школы в учебном предмете «Математика» вводится новая содержательная линия «Элементы дизайн-мышления», главной целью которой является развитие дивергентного мышления.

В процессе освоения данного блока учащиеся научатся (базовый уровень):

- определять значение признака предмета (цвет, форма, размер, количество элементов и т. д.);
- находить предметы с одинаковым значением признака; выявлять закономерности в расположении фигур по значению одного признака;
- давать название группе однородных предметов; находить лишний предмет в группе однородных;
- называть отличительные признаки предметов в группе с общим названием;
- сравнивать группы предметов по количеству; ставить в соответствие предметы из одной группы предметам из другой группы;
- будут иметь представление о понятии «развертка» объемных фигур.

А также дети имеют возможность научиться (повышенный уровень):

- отличать и решать задачи открытого типа;
- устанавливать свойства фигур, симметричных относительно прямой, чертить симметричные фигуры (на клетчатой бумаге);
- работать с танграмом, составлять логические цепочки;
- различать понятия: «симметрия», «асимметрия», «симметричные фигуры», «золотое сечение», «логические цепочки» и использовать в речи;
- решать проектные задачи в группах;
- составлять объемные и плоскостные модели из геометрических фигур;

• составлять «развертки» объемных фигур.

С учетом дизайнерской направленности школы происходит перераспределение часов в разделах программы по математике «Числа и величины», «Пространственные отношения», «Геометрические фигуры», которые косвенно находят свое отражение в разделе «Элементы дизайн-мышления». В 4-м классе с учетом возможности добавления 1 часа в неделю из вариативной части, формируемой участниками образовательного процесса, количество часов по математике увеличивается до 5 часов в неделю. Поэтому мы нашли возможность отвести на данный раздел 60 часов и распределили их по классам следующим образом (см. табл. 1).

Таблица 1

**Распределение часов по основным разделам программы по математике**

№ п/п	Разделы, темы	Количество часов			Рабочая программа по классам			
		Примерная программа	Авторская программа	Рабочая программа	1-й класс	2-й класс	3-й класс	4-й класс
1	Числа и величины	70	60	50	19	11	10	10
2	Арифметические действия	190	190	190	60	50	40	40
3	Работа с текстовыми задачами	110	110	105	12	17	34	42
4	Пространственные отношения. Геометрические фигуры	50	40	35	6	8	12	9
5	Геометрические величины	40	40	35	9	12	6	8
6	Работа с информацией	40		35	9	12	6	8
7	Элементы стохастики		40	30	6	8	8	8
8	Занимательные и нестандартные задачи		40	30	2	8	10	10
9	Элементы дизайн-мышления			60	9	9	10	32
10	Повторение			2		1		1
	Резерв	40	20					
	<b>Итого:</b>	<b>540</b>	<b>540</b>	<b>540+32</b>	<b>132</b>	<b>136</b>	<b>136</b>	<b>136+32</b>

**Краткое описание разделов  
«Элементы дизайн-мышления»  
по классам**

**1-й класс.** Конструирование, моделирование с плоскими фигурами, отработка вычислительных навыков на основе цвета (рисование по цифрам), графический диктант, работа с танграмом.

**2-й класс.** Пространственное конструирование с элементами оригами и плоскими фигурами, графические диктанты. Отработка вычислительных навыков на основе цветных ориентиров (рисование по цифрам), моделирование и преобразование объемных фигур (таких как куб и параллелепипед).

**3-й класс.** Построение разверток объемных фигур (таких как куб, пирамида, параллелепипед, цилиндр, конус, призма) и их преобразование. Выполнение задания поискового и творческого характера с плоскими и объемными фигурами. Решение задач открытого типа.

**4-й класс.** Знакомство с понятиями «симметрия и асимметрия». Симметричные фигуры. Выполнение творческих работ по теме «Красота и симметрия». Составление узоров с помощью параллельного переноса. Знакомство с понятием «золотое сечение». Решение проектных задач на нахождение периметра и площади. Задачи открытого типа на движение. Составление объемных и плоскостных моделей.

В процессе внедрения программы отслеживается динамика развития дивергентного мышления у детей начальных классов по методике Д. Гилфорда и с помощью педагогической диагностики. По результатам диагностики виден рост уровня развития дивергентного мышления учащихся по следующим характеристикам:

- беглость (увеличивается общее количество ответов);
- гибкость (увеличивается количество групп выбранных ответов);
- оригинальность (увеличивается число редко приводимых ответов).

Чтобы восполнить отсутствие или небольшое количество дивергентных задач в программе, наши учителя составляют такие задачи сами: задачи на движение, задачи с геометрическим содержанием, а также преобразовывают подходящие для этого конвергентные задачи в дивергентные. Дивергентной задачей называется задача, допускающая различные способы решения, различные интерпретации заданных в условии объектов или имеющая несколько вариантов правильного ответа [3].

**Дивергентная задача 1-го типа** – та, которая может быть решена только одним способом, а с другой стороны, имеет несколько вариантов ответов.

Пример: Как из Перми можно добраться до Москвы? Найдите как можно больше вариантов. Постройте маршруты.

**Дивергентная задача 2-го типа** – та, которая имеет один ответ, но решается несколькими способами. Это любая задача, имеющая разные способы решения. Такие задачи есть в учебниках.

Пример: Две машины выехали одновременно навстречу друг другу из города и поселка и встретились через 3 часа. Скорость одной машины 60 км/ч, скорость другой – 70 км/ч. Какое расстояние между городом и поселком?

**Дивергентная задача 3-го типа** – та, которая имеет разные верные ответы и решается разными способами.

Пример:

	скорость	время	расстояние
1-й велогонщик	260 м/мин	30 мин	
2-й велогонщик	?	30 мин	
Между 1-м и 2-м			600 м



- Посмотрите на таблицу.
- Определите, какие виды задач на движение вы можете составить по этим данным, а какие нет, и почему.
- Составьте и решите задачи.

В этой задаче не указано направление движения и чья скорость больше, поэтому ее решать можно по-разному, а в некоторых случаях она становится задачей с недостающими данными или с неподходящими данными.

Таким образом, наша рабочая программа по математике формирует и диагностирует основы дивергентного мышления, а дальнейшее его развитие и применение происходит во внеурочной деятельности и дополнительном образовании.

Внеурочная деятельность учащихся реализуется в образовательной деятельности школы как целенаправленный процесс воспитания, развития личности и обучения посредством реализации различных курсов: оригами, конструирование, моделирование, проектная деятельность, занимательная математика. Внеурочная деятельность в нашем учебном заведении осуществляется при согласованности с учебной. Ведут эти курсы сами учителя школы.

Преобразование школьной среды позволяет организовать дополнительное образование младшего школьника на базе созданных студий и мастерских. В них работают специалисты данного профиля.

Принципы дополнительного образования в нашей школе:

- неразрывная связь воспитания и обучения с жизнью;
- всемерное поощрение всех форм исследовательской активности учащихся;
- высокий уровень насыщенности содержания обучения;
- открытый характер проблем и вопросов для изучения;
- активные, проблемно-диалогические методы обучения;

- направленность на развитие творческих способностей и дивергентного мышления ребенка;

- совместное решение проблем и исследовательских задач учащимися;

- высокий уровень самостоятельности учащихся в процессе обучения.

В школе представлено дополнительное образование через профили: дизайн, театр, танцы, спорт, *It*-технологии, науки, технологии для жизни, языки и т. д.

Каждый профиль представлен курсами. Курсы могут быть долгосрочными – идти целый год и могут быть краткосрочными по продолжительности – 8–14 часов. Например, профиль дизайн представлен курсами: арт-студия, арт-лаборатория, творческая мастерская; профиль *It*-технологии: робототехника, скрейчпрограммирование, информатика и программирование.

Применяя технологию «Модуль инжиниринга», мы реализуем следующие образовательные программы:

1. Робототехника. Данная программа научно-технической направленности актуальна для нашего времени. Уникальность образовательной робототехники заключается в возможности объединить конструирование и программирование в одном курсе, что способствует развитию конструкторского и дивергентного мышления, фантазии через техническое творчество, изучению принципов работы многих механизмов.

2. Проектирование брелка. Обучение детей современным технологиям должно включать в себя не только применение навыков ручного труда с использованием инструмента, но и понимание принципов инженерного 3D-моделирования и конструирования. Использование 3D-принтеров позволяет освободить творческую фантазию ребенка, радикально снизив барьер между идеей и ее реализацией.

Возможность перевести техническую идею в компьютерную модель, а затем



в готовое изделие почти «заводского» качества является для современного ребенка очень мощным стимулом к преодолению инстинкта потребителя.

3. Ручная набойка рисунка по ткани. Ручная набойка – один из старинных способов художественного оформления тканей. Создать мотив в технике ручной набойки может любой учащийся, поскольку никаких специальных навыков для этого не требуется. А это значит, что у каждого ребенка получится свой уникальный функциональный предмет. Учащиеся пробуют набивать ткань, используя готовые клише. Делают набивку на ткань из нестандартных материалов: фрукты, овощи, гвозди, карандаши и т. д.

4. Проектирование и изготовление изделий из дерева на станке с ЧПУ (числовое программное управление).

В нашей стране широко распространена резьба по дереву как популярное декоративно-прикладное искусство. Работа с деревом развивает у учащихся навыки действия с инструментами, активизирует память, внимание. Создание собственных изделий дает учащимся возможность развивать творческое воображение и дизайнерские навыки, поскольку они соприкаса-

ются с миром природы, учатся его беречь. Полученные навыки изготовления изделий пригодятся им в дальнейшей повседневной жизни.

В нашей школе также есть технологии для жизни, представленные программами профильных лагерей. Это осенняя, зимняя и летняя образовательные программы.

Мы активно сотрудничаем с дизайнерами, художниками, специалистами фото- и видеосферы, мультимедиа и других направлений. В проекте принимают участие дизайнеры, заинтересованные в изменении не только школы дизайна «Точка», но и в целом института школы. С нами сотрудничают известные дизайнеры страны – Владимир Чайка, Эркин Кагаров, Александр Матвеев, специалисты УралГАХУ и Британской высшей школы дизайна.

В заключение хочется отметить, что рабочая программа по математике в начальной школе пересмотрена учителями начальных классов с учетом требований ФГОС и специфики школы дизайна «Точка». Данная программа проходит апробацию и имеются первые результаты, которые выражаются в положительной динамике развития дизайнерского мышления обучающихся.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

1. Концепция креативности Дж. Гилфорда и Э. П. Торренса [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bibliotekar.ru/psihologia-2-1/142.htm>
2. Богоявленская Д. Б., Сусоколова И. А. К вопросу о дивергентном мышлении // Психологическая наука и образование. 2006. № 1.
3. Гашаров Н. Г., Касумова Б. С. Дивергентные задачи в начальном курсе математики. Махачкала: ДГПУ, 2010. – 156 с.

УДК 371.12.011.3-051

**Миронова Е. В.**

### **Персональный сайт как новый инструмент в работе учителя**

**Аннотация:** Данная статья содержит информацию о видах сайтов педагогических работников, преимуществах создания персонального сайта на базе Социальной сети работников образования nsportal.ru. Статья проиллюстрирована примером персонального сайта <http://nsportal.ru/mironova-e-v>. Автор подробно описал, как можно использовать сайт для работы с обучающимися и их родителями.

**Ключевые слова:** персональный сайт, сайт педагогического работника, использование персонального сайта.

*В современном мире сайт становится визитной карточкой как организации, так и частного лица.*

**А. А. Дуванов,**  
разработчик курса информатики  
для младших школьников «Роботландия»

#### **Основные преимущества персонального сайта**

Сегодня IT-технологии – неотъемлемая часть работы профессиональных сфер деятельности: госучреждений и госорганов, бизнес-структур и СМИ, больших корпораций и мелких фирм, социальных служб и культурных учреждений. Интернетом пользуются все, от президента до обывателя. Учителю как представителю системы образования вполне возможно и необходимо иметь свой сайт.

Система образования в соответствии с новыми стандартами обязана действовать *на опережение*. Проектная и исследовательская деятельность получает широкое развитие в общеобразовательной школе, строится на воспитании интереса и любви к новому, неизвестному.

Персональный сайт позволяет организовать обучение в дистанционной форме.

Сайт – удобная форма общения без бумажного носителя с коллегами-учителями, информирования родителей и учеников.

Персональный сайт предусматривает создание систематизированного архива

собственных методических материалов, хранящихся на сервере.

Как создать свой сайт? Есть несколько способов, которые дает всезнающий Интернет:

а) заказать и вам сделают;

б) сделать с помощью шаблонов, предлагаемых в Интернете («Сайт за 60 секунд!»);

в) сделать самому с помощью источников, написанных доступным языком, сопровождаемых примерами.

Ожидаемые результаты для учителя:

- презентация своей квалификации;
- формирование более привлекательной формы портфолио;

- повышение уровня ИКТ-компетенций;
- перевод архива собственных методических материалов в электронный вид;

- самомотивация профессионального роста и творческого самовыражения;

- участие в профессиональных конкурсах педагогов на Web-сайтах;

- получение баллов за сайт и участие в конкурсах для аттестации;

- создание интерактивного взаимодействия с коллегами, руководством и родителями, учениками;

- появление интереса учащихся («Что за сайт у нашего учителя в Интернете?»);

- применение дистанционных форм обучения;

- повышение внимания к работам и проектам учащихся; интерес родителей к учебе своих детей и школе;

- вклад в виртуальное пространство школы.

Работу по созданию персонального сайта начала со сбора информации: какие бывают сайты и как их создавать самостоятельно без специальных знаний, обладая лишь навыками на уровне пользователя. Выбрала в качестве основы Социальную сеть работников образования nsportal.ru. Почему?

Как говорят администраторы портала, «создать свой персональный мини-сайт на nsportal.ru очень просто. Достаточно зарегистрироваться, и мини-сайт создастся автоматически. На мини-сайте можно разместить свое портфолио. Если у Вас уже есть готовые тексты и фотографии, то это займет не более часа. И, разумеется, вы сможете получить Свидетельство о публикации и Сертификат о создании сайта!» (<https://nsportal.ru/page/bystryi-start>)

На какую аудиторию ориентирован сайт? От ответа на этот вопрос зависят тип, структура и информативная начинка сайта.

Потенциальной аудиторией для сайта педагога выступают, прежде всего, ученики. Что им будет интересно? Возможно, информация о специальной литературе, словарях, справочниках, консультации по сложным теоретическим вопросам, дополнительные занятия, в том числе по Интернету (дистанционно).

Во-вторых, это родители учеников. Им интересна возможность общения с учителем посредством функций сайта, поскольку выработать время для посещения школы работающим родителям проблематично.

Полагаю, что для педагогов важен просмотр методической, дидактической литературы, разработок с использованием ИКТ, портфолио, обмен мнениями.

Исходя из профессиональных интересов учителя, можно выделить 5 основных типов сайтов:

**1. Сайт-визитка.** Относится к имиджевому типу, создается для поверхностного ознакомления (на нем представлены общие сведения и контактная информация).

**2. Сайт-портфолио.** Также относится к имиджевому типу. Его информация позволит составить впечатление о профессиональном уровне учителя, например при решении вопроса о новом назначении или приеме на новую работу.

**3. Предметный сайт.** Создается не только для ознакомления, но и предоставления всего материала для скачивания и дальнейшего использования. Его структура ориентирована на различную аудиторию:

- для учеников – информация о процессе обучения (напр., расписание, задания, учебный материал, информация о мероприятиях и конкурсах);

- для учителей – материалы для подготовки и проведения урочных и внеурочных занятий;

- для родителей – материалы правовой, психологической и педагогической направленности.

Такие сайты, как правило, предлагают не только текстовые и графические, но и аудио- и видеоресурсы.

**4. Сайт «учитель–ученику».** Задачей этого типа сайтов является оказание ученикам помощи для подготовки к контрольным работам, зачетам и экзаменам. Важное место занимает информация о различных учебных заведениях, где выпускники могут продолжить свое обучение.

**5. Сайт класса (учитель как классный руководитель).** Является иллюстрацией жизни класса и классного руководителя.

В соответствии с доминирующими задачами моей деятельности я выбрала предметный сайт, т. к. он адресован и педагогам, и ученикам, и их родителям. Сайт включает

следующие разделы: информация обо мне, список моих публикаций на портале по литературе и русскому языку, список публикаций моих учеников в проекте для одаренных детей «Алые паруса», отдельные страницы «Готовимся к ЕГЭ», «Дистанционное обучение», «Для родителей». Размещая материалы на сайте, я убедилась, что это хороший помощник в коммуникациях с коллегами, учениками и их родителями.

Как же использовать сайт в работе с родителями?

Несколько лет назад была ситуация в 5-м классе. На уроках повторяем материал начальной школы, и родители на первом собрании просят объяснить, как определять спряжение и писать личные окончания глагола. Рисую на доске схему, родители записывают, задают вопросы и просят на следующем собрании опять провести «кликбез» по какой-либо теме. Такая заинтересованность родителей продолжалась весь учебный год.

Действительно, родителям зачастую нужна какая-либо информация по теории предмета. В прошедшем учебном году много вопросов вызвали темы «Члены предложения» и «Синтаксический разбор предложения». Я разместила на сайте таблицу о членах предложения и консультацию по особенностям выполнения синтаксического разбора в начальной школе и 5-м классе: порядок и образец разбора, материал для самостоятельной работы с ключом.

Также для родителей интересны материалы по адаптации пятиклассников к обучению в основной школе, подготовке к выпускным экзаменам, особенностям проведения ГВЭ для выпускников с ограниченными возможностями здоровья и т. д.

Родители могут задать мне вопрос через сайт без регистрации на портале. Сообщение и ответ на него могут быть опубликованы в Сети или, по желанию родителя, отправлены на адрес электронной почты. Для зарегистрированных пользователей в навигации

есть ссылки: «Написать мне письмо», «Предложить дружбу», «Подписаться».

Как можно использовать сайт в работе с учащимися?

Для них размещены материалы для подготовки к некоторым урокам, список литературы на лето. Для тех, кто готовится к олимпиаде по литературе или русскому языку, представлен список полезных интернет-ресурсов. В разделе «Литературное творчество» – несколько работ моих учеников, это образцы целостного анализа прозаического и поэтического текста. Для подготовки к ЕГЭ создана отдельная страница сайта, на которой можно найти теоретический материал и тренажеры по некоторым темам.

Также для подготовки к ЕГЭ планирую в этом учебном году апробировать дистанционное обучение с помощью отдельного форума, ссылка на него на соответствующей странице. Интересна идея вебинаров, использовать которые можно во время каникул и карантина. Это форма прямой и обратной связи с учащимися в режиме реального времени и в записи. Информация о том, как создать свой форум, есть на портале. О методике вебинаров можно узнать в программе Мираполис.

На портале существует проект для одаренных детей «Алые паруса». Его можно использовать в работе как одну из форм защиты исследовательских, творческих проектов учеников.

За полтора года существования сайта на нем размещено 33 публикации. В 2016 году я получила Благодарность за активное участие в работе социальной сети работников образования. Во время аттестации интенсивная работа на персональном сайте особо отмечена в экспертном заключении рецензента, кандидата филологических наук, доцента ПГГПУ Веры Евгеньевны Кайгородовой.

Подводя итог, повторю: персональный сайт – действительно хороший помощник в коммуникации с коллегами, учениками

и их родителями. Чтобы сайт работал, его необходимо регулярно обновлять.

**ОТЗЫВ**  
**на создание и оформление**  
**профессионального сайта учителя**  
**русского языка и литературы**  
**Мироновой Елены Владимировны**

Интернет-технологии прочно вошли в образовательный процесс системы образования. Персональный сайт позволяет учителю общеобразовательной школы повысить свое педагогическое мастерство и качество преподавания предмета.

Сайт Елены Владимировны демонстрирует высокую квалификацию и творческий подход к своему делу. Он удобен в работе, с простой и понятной навигацией для поль-

зователя. Отвечает запросам учащихся и родителей. Интересен для стороннего наблюдателя. Сайт приглашает к диалогу любителей родного языка, литературы. Представлена различная информация: задания, тесты, нормативные источники и рекомендации для родителей и др.

Сайт эстетически привлекателен, повышает имидж учителя и школы, соответствует требованиям общества.

**Преподаватель ООО «Консалтинговый**  
**научно-образовательный центр»**  
**г. Пермь, Михеева Т. В.**

Подробнее ознакомиться с результатом моей работы можно по адресу <http://nsportal.ru/mironova-e-v>

УДК 376.1-058

**Осотова О. Н., Мельникова А. Л.**

### **Организация школьного образования детей с синдромом Дауна**

**Аннотация:** В статье описаны особенности детей с синдромом Дауна. Их отличия от других детей, имеющих интеллектуальные нарушения. Показана специфика работы службы сопровождения с обучающимися, имеющими синдром Дауна, на примере МБОУ «Школа № 152 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Освещены различные коррекционно-развивающие методы работы с детьми с синдромом Дауна. Показаны изменения в содержании работы с обучающимися в соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

**Ключевые слова:** синдром Дауна, ФГОС, коррекционная работа с детьми, сопровождение детей с синдромом Дауна, логопедическая работа с детьми с синдромом Дауна, психологическая работа с детьми с синдромом Дауна, работа с родителями.

Синдром Дауна – это генетическое заболевание, обусловленное наличием лишней пары хромосом. Этот диагноз выявляется с помощью анализа крови ребенка или матери во время беременности. Английский врач Джон Лэнгдон Даун в 1866 году впервые описал признаки людей с синдромом Дауна. В честь него и назвали этот синдром. Но причина этого синдрома обнаружена лишь в 1959 году французским ученым Жеромом Леженом. В настоящее время новорожденные с этим диагнозом встречаются примерно с частотой 1:600–900. У детей с синдромом Дауна своеобразный тип лица: монголоидный разрез глаз, небольшой нос, яркий румянец на щеках. Рот часто полуоткрыт, язык толстый, со складками и глубокими бороздами, зубы редко расставленные, череп меньше обычного, лоб скошен, пальцы рук короткие.

В медицинской литературе синдром Дауна описан как дифференцированная форма олигофрении. Поэтому также подразделяется на степени умственной отсталости:

- глубокая степень умственной отсталости;
- тяжелая степень умственной отсталости;

- средняя или умеренная степень умственной отсталости;
- слабая или легкая степень умственной отсталости.

Для решения вопроса о степени интеллектуального развития ребенка с синдромом Дауна и разработки плана коррекционных мероприятий необходимо помнить об особенностях психического развития этих детей, постоянно соотнося их с возрастными нормативами.

Многие из этих детей страдают нарушением слуха и зрения. Эти особенности стоит учитывать при организации учебного процесса и выборе методов обучения. У детей с синдромом Дауна в большей степени, чем у других детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, нарушена моторика. Для них характерны неловкость движений, походки, повышенная гибкость суставов. Обнаружены значительные задержки развития основных статических функций. У таких детей резко выражены дефекты в сохранении навыков равновесия.

Почти все дети с синдромом Дауна значительно отстают в воспроизведении и понимании речи. Основная физическая сложность произношения кроется в соотношении



размеров ротовой полости и языка. У многих детей с синдромом Дауна маленький рот, и язык оказывается слишком большим для него. Вместе со слабым мышечным тонусом рта и языка это вызывает затруднения при произнесении звуков, необходимом для членораздельной речи. Другие проблемы с речью и языком связаны с задержкой в понимании речи и трудностями в восприятии обращенной речи. Для детей с синдромом Дауна характерны проблемы с кратковременной слуховой памятью. У детей с синдромом Дауна пассивный словарь значительно превосходит активный. При пересказе несложных текстов дети чаще употребляют имена существительные и глаголы.

Дети с синдромом Дауна не умеют и не могут интегрировать свои ощущения – одновременно концентрировать внимание, слушать, смотреть и реагировать – и, следовательно, не имеют возможности в отдельно взятый момент времени обработать сигналы более чем от одного раздражителя. У некоторых детей с синдромом Дауна овладение речью настолько замедленно, что возможность их обучения посредством общения с другими людьми крайне затруднена. Из-за трудностей выражения своих мыслей и желаний эти дети часто переживают и чувствуют себя несчастными. Умение говорить развивается, как правило, позже умения воспринимать речь. Детям с синдромом Дауна свойственны трудности в освоении грамматического строя речи, а также семантики, то есть значений слов. Они долго не дифференцируют звуки окружающей речи, плохо усваивают новые слова и словосочетания.

Таким образом, глубокие ограничения возможностей, естественно, сопровождаются значительным снижением качества жизни. Тяжелое заболевание ребенка отражается также на общении со сверстниками, обучении, трудовой деятельности, способности к самообслуживанию. Ребенок, к сожалению, исключается из общественной жизни.

Все вышеперечисленное определяет значимость проблемы социальной адаптации и коррекции соответствующих контингентов детей.

«Солнечные дети», так принято называть детей с синдромом Дауна, так же как и остальные, нуждаются в особом подходе. Одним из условий развития «Солнечных детей» является правильно организованная развивающая предметно-пространственная среда, которая должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. В классах организация образовательного пространства соответствует требованиям безопасности, возрастным и индивидуальным особенностям детей и оснащена разнообразными материалами, играми, оборудованием и инвентарем, которые обеспечивают игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех обучающихся.

Особенностью учебных планов является включение часов обязательных коррекционных технологий, которые направлены на компенсацию дефектов физического и умственного развития и развития психических процессов, подготовку обучающихся к самостоятельной жизни. Поэтому вариативная часть учебных планов представлена коррекционными курсами, необходимыми для развития физического здоровья обучающихся, воспитанников, коррекции речевого и интеллектуального развития. Это занятия ЛФК, логопедические занятия, альтернативная коммуникация и занятия по развитию психомоторики и сенсорных процессов.

В работе с детьми с синдромом Дауна результативной является комплексная и интегрированная образовательная деятельность, которая решает задачи нескольких образовательных областей. Такая деятельность способствует формированию целостной картины мира, так как предмет или явле-



ние рассматривается с нескольких сторон: теоретической, практической и прикладной. Переход от одного вида деятельности к другому осуществляется в игровой форме и позволяет вовлечь каждого ребенка в активный процесс, объединяет детей общими впечатлениями, переживаниями, способствует формированию коллективных взаимоотношений.

Педагогическая работа с детьми с синдромом Дауна выявила положительную динамику относительно их двигательной активности, формирования речи, развития эмоциональной сферы и выработки элементарных форм поведения. При этом учитывается внушаемость таких детей и способность к подражанию.

В ходе воспитательной работы формируются общепринятые нормы поведения, адекватные реакции на определенные учебные и бытовые ситуации. Инструкция должна быть краткой и понятной для детей.

Только путем многократных упражнений, моделирования часто повторяющихся социально-бытовых ситуаций у них вырабатываются положительные привычки, способствующие адаптации к окружающему миру.

Охват обучающихся детей с синдромом Дауна коррекционными занятиями составляет 100%. Занятия по выбору определяются запросами обучающихся и их родителей. Основная цель занятий – обеспечение максимальной реализации возможностей ребенка, предупреждение развития вторичных нарушений, включение ученика в общий образовательный поток.

Достижение поставленной цели обеспечивает решение следующих задач:

- формирование у детей правильного поведения в обществе;
- формирование структуры общения со сверстниками и взрослыми;
- развитие социализации ребенка в обществе;

- усовершенствование навыков самообслуживания и подготовка к посильным видам хозяйственно-бытового труда;

- формирование и усовершенствование учебной деятельности ребенка;

- развитие психических функций у детей в процессе обучения и как можно более ранняя коррекция их недостатков.

Цель коррекционной работы с детьми с синдромом Дауна – их социальная адаптация, приспособление к жизни и возможная интеграция в общество. Необходимо, используя все познавательные способности детей и учитывая специфику развития психических процессов, развивать у них жизненно необходимые навыки, чтобы, став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту простую работу, повысить качество их жизни и жизни их родителей.

На начало учебного года специалистами школы проводится полная диагностика детей. В зависимости от индивидуальных потребностей ребенка составляется индивидуальная программа развития, которая разрабатывается на основе рекомендаций ПМПК, диагностических данных, запросов родителей.

Педагоги и специалисты школы большое внимание в коррекционной работе уделяют: 1) пространственно-временной организации ребенка в школе; 2) созданию устойчивого адекватного стереотипа школьного поведения.

Поступив в школу, дети погружаются в процесс развития и роста, который протекает в соответствии с их способностями к взрослению и достижению успехов. Чтобы ребенок приспособился к новым школьным условиям, большая ответственность возлагается на родителей и педагогов. Педагоги стимулируют развитие заложенных способностей в детях, пробуждают интерес к окружающему миру и его изучению. Педагоги призваны заложить основу для практических

занятий в жизни путем стимуляции развития; навыки постижения основных академических дисциплин, развития физических возможностей, навыки самообслуживания, умение говорить.

Школа обучает не только базовым учебным дисциплинам (чтению, письму, счету), но и подготавливает их к разным жизненным обстоятельствам. Ребенок с синдромом Дауна развивается в стенах школы оптимальным образом, так как подход школы к образованию гуманный и рассматривает каждого ученика как целостную личность, когда она предоставляет ученикам возможности для самореализации. Очень важно, что педагоги школы создают для детей разные ситуации успеха. Успехи позволяют детям испытывать очень хорошие чувства. Правильный побудительный мотив обуславливает степень усилия, которое ребенок прикладывает, чтобы выполнить задание.

Школьный логопед определяет уровень и специфику речевой патологии, свойственной детям с синдромом Дауна. Отклонения в речевом развитии – один из основных признаков синдрома Дауна. Проявления речевых нарушений при этом синдроме чрезвычайно многообразны по характеру и динамике, и в большинстве случаев они обусловлены нарушениями общения.

Глубина речевых расстройств учеников не позволяет сразу приступить к воспитанию понимания ребенком обращенной к нему речи и развитию произносительной стороны речи. До начала работы над речевой функцией проводится предварительный этап работы – установление формального контакта с ребенком (установленный контакт предполагает, что ребенок почувствовал «неопасность» ситуации и готов находиться в одном помещении с педагогом). Далее проводится работа по развитию артикуляторного праксиса. В тех случаях, когда ребенок совершенно не способен повторить за мамой или педагогом

даже те звуки, которые имеются в его непроизвольных вокализациях, приходится прибегать к механическому формированию из них простых слов. Опираясь на спонтанные артикуляции ребенка, начинаем работу по формированию произвольного произнесения звуков речи.

В дальнейшем логопеды работают над грамматическим строем речи, над структурой простого предложения и формированием монологической речи. Такая проведенная работа приносит ребенку несомненную пользу.

Работа психолога школы с ребенком с синдромом Дауна и его родителями начинается с психологического консультирования. Далее коррекционно-развивающую работу психолог выстраивает в несколько этапов:

- выявляет индивидуальные особенности ребенка;
- выявляет уровень взаимоотношений ребенка в семье, социуме;
- ведет работу по коррекции в познавательной и эмоционально-волевой сфере в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка;
- отслеживает динамику;
- работает по взаимодействию психолог – ребенок;
- учит ребенка работать в паре.

С целью проведения оздоровительных и социально-реабилитационных мероприятий все обучающиеся школы проходят курсы оздоровления (массажа, физиотерапии, ЛФК, сенсорной коррекции, укрепления опорно-двигательного аппарата) в реабилитационном центре для инвалидов Орджоникидзевского района.

Охват обучающихся детей с синдромом Дауна коррекционными занятиями составляет 100%. Занятия по выбору определяются запросами обучающихся и их родителей. Основной задачей данных занятий является оказание обучающимся действенной помощи в процессе социализации и адаптации в современных экономических

условиях, и направлены они на сохранение и укрепление здоровья обучающихся воспитанников.

Взаимодействие родителей и школы является основой в успешном воспитании и обучении детей, их дальнейшей социализации. В школе осуществляется информационно-консультативная поддержка родителей со стороны специалистов школьного консилиума (психолог, логопед), со стороны педагогов учреждения, со стороны профессорско-преподавательского состава ПГГПУ и Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Москва). В течение учебного года проводятся тематические родительские собрания. В школе действуют родительский клуб, школа для родителей «Ступеньки», родители школы участвуют в работе клуба «Преодоление» (создан при участии благотворительной организации «Путь к сердцу»). Для родителей в школе функционируют информационные стенды, где размещены материалы психолога, логопеда, достижения учащихся.

Педагоги в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ используют арттехнологии: игротерапию, арттерапию, музыкотерапию, библиотерапию, сказкотерапию, куклотерапию, рисуночную терапию в различных мероприятиях с детьми в целях коррекции эмоционального неблагополучия и повышения уровня социальной адаптации детей с различными нарушениями, в том числе и с синдромом Дауна, с опорой на сохраненные анализаторы.

Для достижения максимально возможных успехов в развитии познавательных способностей, обучении и социальной адаптации детей с болезнью Дауна необходимо ежедневно делать с ними различные упражнения по развитию слуха и зрения. Однако надо понимать, что главным недостатком

этих детей является нарушение обобщенности восприятия. Им требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т. п.). Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренней связи между частями картинки, персонажами истории и прочее. Они часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, звуки, слова и т. п.

Целенаправленная система педагогических мероприятий, вовлечение ребенка в коррекционно-образовательный процесс с самого раннего возраста, систематическая психологическая помощь детям с синдромом Дауна увеличивают уровень развития, благоприятствуют социализации и социальной активности ребенка. Как показала практика, комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья дает положительные результаты в освоении программ и обеспечивает возможность школьникам быть успешными.

После окончания школы ученики решают вопрос: куда поступить? В том числе и дети с синдромом Дауна. В этом учащимся помогает профессиональная ориентация, проводимая психологами школы. Она имеет два аспекта:

– первый связан с изучением и ее влиянием на формирование профессиональных интересов учеников, прежде всего позитивных мотивов выбора профессии, которые обеспечивают согласование интересов личности и общества;

– второй – с выявлением профессиональных требований и психологическим анализом профессии и с оценкой психофизиологических свойств и качеств учащихся с учетом проб их сил в выбранной деятельности.

Своеобразие обучающихся с синдромом Дауна не позволяет свободно выбрать про-

фессии самим учеником. Они стоят перед необходимостью тщательного отбора наиболее доступных для учащихся специальностей. Так как лица с синдромом Дауна являются полноценными членами общества, они так же как и их сверстники могут вести активный образ жизни: учиться и работать. Окончив специальную (коррекционную) школу, дети могут продолжить обучение в среднеспециальных учебных заведениях. Это право закреплено в соответствующих указаниях Министерства социального обеспечения РФ.

Выпускники нашей школы имеют возможность обучаться дальше в профессиональных училищах города и получать профессии швеи, краснодеревщика, штукатура-маляра, овощевода, повара и т. д.

Одна из наших выпускниц с синдромом Дауна поступила в профессиональный лицей № 1, получает профессию «швея-мотористка». С колоссальной помощью своих родителей и педагогов девочка влилась в новый коллектив, участвует в общих мероприятиях и с удовольствием учится.

Получение профессии – это очень важный этап в жизни подростка, особенно подростка с синдромом Дауна, который предполагает решение следующих задач:

- выработать у людей с синдромом Дауна нужные социальные навыки и навыки самообслуживания, необходимые человеку на рабочем месте;

- адаптировать общество для введения в него людей с синдромом Дауна.

Дети после окончания обучения могут пойти работать по таким специальностям, как мойщица посуды, уборщица, садовый рабочий, служащий ресторана быстрого питания, помощник продавца супермаркета, помощник воспитателя, горничная, офисный работник, актер театра и кино, швея-мотористка и т. д.

Конечно, ожидать высокооплачиваемую работу для таких людей, поступление в вузы не стоит. Но известна история об испанце Пабло Пинеда, который первым получил высшее образование, имея синдром Дауна.

У людей с синдромом Дауна очень тонкая эмоциональная организация. Многие из них хорошо чувствуют искусство и сами создают его. Пишут картины, музыку и книги, играют в театре и кино. Например, Майкл Джонсон – художник, его мама помогает ему продавать картины. Они придумали чудесный коммерческий прием – Майкл рисует малышей с синдромом Дауна среди цветов или в облике ангелов, родители дают Майклу фотографию своего ребенка, а потом покупают готовую картину. Еще Майкл рисует домашних любимцев, архитектуру и, конечно, он много пишет для себя.

Люди с синдромом Дауна тоже могут реализовать себя в профессии, обществе, семье. Имея отличный старт, благодаря хорошо выстроенной педагогической и коррекционной работе, дети с синдромом Дауна занимают свою нишу в обществе.

Для обеспечения качественной образовательной деятельности с детьми с ОВЗ педагогические работники нашей школы постоянно повышают свой профессиональный уровень через курсовую подготовку, посещение методических мероприятий района, города, самообразование. В рамках городских, областных научно-практических конференций и семинаров делятся опытом работы и представляют его в печатных изданиях различного уровня. Достигнутый уровень психолого-педагогической компетентности и мастерство педагогов позволяют оказывать качественную коррекционную помощь детям в процессе комплексного сопровождения процесса социализации.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

1. Гимадеевой М. Ф. Социальная адаптация детей раннего возраста с синдромом Дауна. Организация и методика работы адаптационных групп). – М.: Монолит, 2002. – 197 с.
2. Зимина Л. Солнечные дети с синдромом Дауна. М.: ЭКСМО, 2010.
3. Маллер А. Р. Дети с нарушением интеллекта: Социально-трудовая адаптация. Самара, 2010.
4. Медведева Т. П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна. Пособие для родителей. – 2-е изд. М.: Монолит, 2010. – 80 с.
5. Медведева Т. П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна. М.: Монолит, 2007. – 80 с.
6. Патриция С. Уиндерс. Формирование навыков крупной моторики у детей с синдромом Дауна. М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ал», 2003. – 288 с., ил. – (Серия книг о синдроме Дауна.)
7. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и примерные основные общеобразовательные программы (ФГОС и ПООП).
8. Закон РФ «Об образовании» (№ 3266-1 от 10.07. 1992 г.).

УДК 371.27

**Пермякова К. В., Смирнова И. А.**

***Применение технологий геймификации  
при подготовке к ЕГЭ и ОГЭ по русскому языку***

**Аннотация:** В статье рассматриваются актуальные проблемы применения образовательных технологий. Описан пример внедрения игровых элементов в образовательный процесс. По результатам проведенного исследования предложена модель игровой платформы, которая позволяет мотивировать представителей «цифрового поколения» с «мышлением нового типа» к самостоятельному освоению материала при подготовке к государственной итоговой аттестации по русскому языку.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, персонализация, онлайн-лекции, интерактивные учебники и «геймификация».

В настоящее время многочисленные споры вызывает вопрос о Едином государственном экзамене (ЕГЭ) и Основном государственном экзамене (ОГЭ) как общеобязательной форме аттестации выпускников 11-х и 9-х классов на территории Российской Федерации. При всей дискуссионности данной проблемы нельзя не отметить некоторые положительные моменты, имеющие место в практике школьного обучения: во-первых, введение ЕГЭ и ОГЭ позволило объединить государственную итоговую аттестацию и вступительные экзамены в учреждения высшего и среднего профессионального образования; во-вторых, создало равные возможности на получение высшего образования гражданам страны вне зависимости от региона проживания и материального состояния семьи.

Сегодня вопрос сдачи ЕГЭ и ОГЭ беспокоит всех причастных: учеников, родителей и учителей. В XXI веке обучение становится более «технически ориентированным». С одной стороны, участниками образовательного процесса стали те, кого в 2001 году американский исследователь Марк Пренски назвал представителями «цифрового поколения» (digital natives). Механизмы усвоения и обработки информации у рожденных во время и после «цифровой революции»

существенно отличаются от того, каким образом овладевали знаниями представители предшествующих поколений. С другой стороны, появляются педагогические приемы и методы, связанные с использованием интернет- и IT-технологий. Однако современная образовательная система не всегда отвечает потребностям людей с «мышлением нового типа» и вызовам наших дней. В современных условиях меняется и роль педагога: теперь он должен быть источником знаний не только во время учебного процесса, но и во внеурочное время.

На наш взгляд, в настоящее время назрела необходимость применения нестандартных подходов к обучению. Так как именно новые решения и способы подачи материала позволяют по-другому взглянуть на организацию учебного процесса, а также на то, как должна осуществляться мотивация, поощрение и «наказание» школьников. Мы предположили, что для более результативной подготовки к ОГЭ и ЕГЭ можно использовать такие технологии, как дистанционное обучение, персонализация, онлайн-лекции, интерактивные учебники и «геймификация» (игрофикация).

Эти технологии легли в основу разработанного нами приложения, наполнение



которого было выстроено в соответствии с «Кодификатором элементов содержания и требований к уровню подготовки обучающихся для проведения государственного экзамена по русскому языку». Разработка интернет-приложения потребовала предварительного планирования целого ряда игровых моментов: того, каким образом должен осуществляться механизм измерения прогресса учащегося, что будет являться единицей его измерения (заработанные за успешное прохождение заданий баллы; время, проведенное в игре; количество выполненных упражнений и т. д.), как определить границы уровней игры, какими правилами будут руководствоваться участники, как наладить обратную связь с учащимися и многое другое. Участниками апробации сайта стали две группы по 10 человек: в первую вошли девятиклассники (подготовка к ОГЭ), во вторую – учащиеся десятых и одиннадцатых классов (подготовка к ЕГЭ) из нескольких школ разных регионов Российской Федерации. Длительность пробного курса составила 7 месяцев (октябрь 2015 г. – апрель 2016 г.).

Рассмотрим более подробно, какие возможности предоставляют технологии, лежащие в основе обучающей среды, более детально остановимся на геймификации. *Дистанционное образование* в настоящее время становится все более качественным, поэтому многие известные лекторы и профессора ведущих университетов мира выкладывают свои лекции на YouTube или в iTunes. Применение этой технологии в проекте позволило кардинально изменить учебный процесс: школьники смотрели лекции дома, а на занятиях отработывали домашние задания. Преподаватель имел возможность контролировать, с какими материалами ознакомился подопечный, и узнать, какие темы вызвали у него затруднения. В рамках этого направления были разработаны и внедрены такие интерактивные учебные материалы как электронные учебные пособия, презентаци

и видео. *Персонализация* позволяет детально анализировать прогресс/регресс ученика по определенным темам. Именно это дало возможность выстраивать для каждого школьника особую программу в зависимости от собранной информации. Педагог решал, к какой теме можно переходить, определял слабые места старшеклассника и какие учебные материалы он лучше воспринимает (тексты, презентации или видео). В дальнейшем планируется доверить эту задачу компьютерным технологиям. Компьютер будет составлять персональные образовательные программы для каждого ученика, учитывая его интеллектуальные особенности. *Онлайн-лекции* позволяют: во-первых, получить знания всем желающим вне зависимости от возраста или состояния здоровья, во-вторых, поддерживать коммуникацию между преподавателями и учащимися, в-третьих, значительно экономить время. Данная технология позволила школьникам самостоятельно планировать место и время занятий, подстраивать онлайн-обучение под свое расписание, общаться с педагогом и другими учениками на вебинарах, записывать и просматривать занятия. Наиболее важная технология в рамках приложения – *геймификация*.

*Геймификация* предполагает необходимость воплощения трех основных принципов игры: 1) каждый участник должен четко представлять себе цель, которой нужно достичь; 2) в игре всегда есть правила, ограничивающие поведение участников, но при этом позволяющие добиться успеха; 3) участие добровольно (вступая в игру, каждый признает ее правила).

Рассмотрим подробнее каждый из этих принципов применительно к интернет-приложению для подготовки к ЕГЭ и ОГЭ. *Цель игрового приложения* – набрать виртуальные 100 баллов, свидетельствующие о том, что изучение материала, необходимого для сдачи экзамена, и выполнение тренировочных упражнений прошло успешно (а значит,

есть шанс получить 100 баллов на реальном экзамене). Перед началом работы на сайте каждый знакомится с *правилами*, которые оговаривают основополагающие элементы игры: условия начисления баллов, сроки выполнения заданий, типы участия и т. д. Важным моментом является то, что в игру вступают только *желающие* и только после ознакомления с правилами.

Предложенная система включает ряд элементов (каждый со своей функцией) социальных сетей и элементов, повторяющихся в большинстве современных игр. Это делает обучающую среду более гибкой и привычной для широкого круга пользователей. В силу своей универсальности они могут быть применены и к обучению. В процессе подготовки к итоговой аттестации нами используются следующие:

- *Наградная система* – поощрение игроков, успешно справляющихся с заданиями.
- *Очки (баллы)*, которые начисляются за успешное выполнение каждого задания, а также за ознакомление с теоретическим материалом и участие в общих обсуждениях (проявление «социальной» активности).
- *Бэйджи* (значки, иконки), виртуальные награды, которые информируют о достижениях участника. Доступность бэйджей для всеобщего обозрения переводит процесс из игры «для себя» в игру «для других», они становятся инструментом общественного признания, развивая дух соперничества и стремление превзойти других «игроков». Награждение бэйджами происходит как автоматически (за ознакомление с теоретическими материалами по теме, за выполнение блока упражнений, за успешное прохождение тестовых заданий повышенной сложности, за каждые 100 набранных очков, за ежедневное участие в игре в течение недели и т. д.), так и «вручную» – модератором (учителем) – за те заслуги, которые нельзя отследить автоматически (ознакомление с дополнительными материалами, написание

сочинений-рассуждений, умение подобрать удачные аргументы в ходе выполнения заданий части С и т. д.).

- *Таблицы лидеров* (групповые рейтинги), фиксирующие место пользователя в общем рейтинге. Аналогичный принцип используется в спорте, где является сильным мотивирующим фактором, основанным на желании/стремлении каждого быть лучшим. Рейтинги – интерактивный инструмент, мгновенно реагирующий на любые действия игрока. Желание быть выше в таблице лидеров подталкивает к выполнению большего количества упражнений или заданий повышенной сложности.

- *Шкала достижений* (персональный рейтинг), показывающая статус игрока, отражающая текущий уровень учащегося. Прогресс – очень важный элемент как игры, так и обучения. Шкала достижений позволяет проследить путь, который прошел игрок, двигаясь к поставленной цели: что сделано и что еще необходимо сделать для условной победы.

- *Уровни*, позволяющие ощутить прогресс в игре, а также сформировать ответственное отношение к выполнению заданий и квестов и усилить вовлеченность в процесс. В компьютерных играх определенные уровни или возможности открываются только после успешного выполнения ряда заданий. В обучении успешно работает система так называемых «стоп-уроков» или «стоп-заданий», без прохождения которых невозможно продвижение на следующий уровень.

- *График активности участника*, отражающий частоту выполнения игровых заданий. Необходимость регулярных занятий для достижения лучшего результата – общеизвестный факт. Наличие графика активности игрока, фиксирующего каждое появление в игре, и начисление бэйджей за ежедневные занятия делают процесс рутинной подготовки к экзаменам более увлекательным.

- *Квесты* – задания, которые необходимо выполнять для получения дополни-

тельных баллов и движения в общем зачете (таблице лидеров). Квестами в игровом контексте становятся необходимая последовательность заданий, с которой должен справиться каждый участник; необязательные, но интересные и развивающие упражнения, дополнительные материалы, решение об ознакомлении с которыми принимает каждый учащийся самостоятельно; задания повышенной сложности.

- *Коммуникация* – общение с другими пользователями и «модераторами», контролирующими соблюдение правил; групповые задания; обсуждения.

- *Аватар* – картинка, фотография, *alter ego* игрока.

Подводя итоги, отметим, что различные образовательные технологии должны учитывать и целый ряд психологических аспектов. Одним из важнейших личностных факторов успешного обучения является мотивированность учащихся. Повторение материала и отработка навыков путем многократного выполнения однотипных упражнений часто оказываются скучными. Важно, что рассмотренные технологии позволяют поддерживать высокий уровень заинтересованности подростков, позитивного эмоционального фона, поскольку обучение такого типа ориентировано на систему достижений, отслеживание успехов и прогресса. В соответствии с технологией геймификации на каждом этапе «игроки» получают мгновенную обратную связь, оценку (например, становясь обладателями награды в виде накопленных

баллов, движения в таблице лидеров и т. д.). При таком подходе «пользователи» осознают цель каждого этапа, а также то, что им необходимо сделать, для того чтобы перейти на следующий «уровень»; начинают играть роль активного участника и даже исследователя. Игровая среда формирует здоровую конкурентную среду, при этом каждый чувствует сопричастность к некоему общему делу («я не один»). Необходимость делиться своими достижениями и поражениями, воспитанная привычкой пользоваться многочисленными социальными сетями, хорошо соотносится с идеей взаимообучения, популярной в современной педагогике, и легко реализуется в рамках игрового подхода. Наконец, эти технологии позволяют поддерживать интерес к обучению на каждом его этапе.

Новая версия сайта и мобильного приложения для подготовки к итоговой аттестации по русскому языку на настоящий момент находится в доработке. Однако уже на основании результатов тестового периода можно с уверенностью говорить о том, что применение новых технологий делает обучение более привлекательным (увеличивает вовлеченность и мотивированность подростков) и эффективным, учитывает потребности современных выпускников, в том числе – склонность к практико-ориентированному обучению, желание получать мгновенную обратную связь за выполнение любого действия и необходимость проявления социальной активности в интернет-пространстве.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ

1. Kapp Karl. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. 2012. San Francisco: Pfeiffer.
2. Klopfer E., Osterweil S., Salen K. Moving Learning Games Forward // The Education Arcade / Massachusetts Institute of Technology. 2016.
3. Prensky Marc. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. 2010. Vol. 9. № 5. Pp. 1–6.
4. Shatz Itamar. Using Gamification and Gaming in Order to Promote Risk Taking in the Language Learning Process // MEITAL National Conference. Haifa, Israel, 2015. Pp. 227–232.

УДК 796(07)

**Пичкалева Н. В.**

### **Формирование универсальных учебных действий на уроках физической культуры**

**Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы формирования универсальных учебных действий младших школьников на уроках физической культуры и во внеурочной деятельности. Автором последовательно рассмотрены основные УУД и предложены способы их формирования на разных этапах урока физической культуры, а также на спортивно-оздоровительных мероприятиях.

**Ключевые слова:** системно-деятельностный подход, смысловое чтение, универсальные учебные действия, Федеральные государственные образовательные стандарты, физическая культура.

В основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование у выпускников начальной школы универсальных учебных действий как основу умения учиться [6].

В образовательной практике многие трудности, с которыми учитель сталкивается во время проведения уроков физической культуры, связаны с недостаточным развитием у обучающихся УУД: нежелание слушать задание, понимать цель его выполнения, неумение работать в команде, группе; учащиеся не обращают внимания на ключевые моменты в изучаемом двигательном действии и не могут сравнивать с уже изученными движениями и др. В связи с этим выполнение движения происходит неточно, детали техники игнорируются, либо находятся причины для невыполнения, что приводит к снижению качества образования по предмету [8].

Поэтому выбранная методическая тема «Формирование универсальных учебных действий на уроках физической культуры» актуальна в настоящее время. Работать над темой начала в 2012 году.

Цель: создание условий для развития универсальных учебных действий на уроках физической культуры.

Для реализации цели решала следующие задачи:

- осмыслить понятие УУД;
- рассмотреть виды УУД, их содержание, требования к результатам сформированности;
- познакомиться с приемами, помогающими формировать УУД;
- использовать технологии, помогающие реализовать системно-деятельностный подход в обучении с целью формирования УУД.

Овладение учащимися познавательными, регулятивными и коммуникативными универсальными учебными действиями происходит в контексте разных учебных предметов.

Предмет «Физическая культура» раскрывает определенные возможности для формирования УУД.

Для формирования познавательных действий включаю исследования, поиск, отбор и структурирование необходимой информации, моделирование изучаемого содержания. На уроках, посвященных легкой атлетике, исследуем, как выполнить двигательное действие лучше (например, прыгнуть дальше). Выясняем: от чего зависит дальность прыжка в длину с места?

В учебной деятельности использую приемы смыслового чтения. Предлагаю обучающимся восстановить темы уроков,

для учащихся первых классов – текст с рисунками, для 2–4-х классов – анаграммы, чтение с пропущенными или с половинками слов. После определения темы формулируем задачи, для этого использую способ «Перемешанные буквы». На уроке во время работы с правилами использую способ «Текст нет порядка» [3].

На уроках гимнастики выполняются упражнения на основе заданного алгоритма (инструкции) [4]. Обучающиеся выполняют двигательное действие по словесной инструкции учителя или работают с готовой инструкцией. Инструкцию предлагаю неправильную/неполную, которую нужно исправить или уточнить. При такой работе уменьшается количество ошибок при выполнении двигательного действия.

В 3–4-м классе обучающиеся выполняют учебное моделирование, которое включает схемы, таблицы (пример: схема выполнения перехода игроков в пионерболе, оформление таблицы по теме «Витамины»).

При создании условий для активизации деятельности учеников большое значение имеют творческие задания. Например: на уроках гимнастики предлагаю детям изобразить животных, насекомых или предметы. Первоклассники с удовольствием изображают фигурки котенка, лягушку, бабочку, страуса, «горку», буквы, которые изучили.

Не секрет, что стихи и загадки повышают интерес обучающихся к изучению теоретической части программы «Физическая культура», также помогают в создании на уроке проблемной ситуации и запоминании порядка выполнения физического действия, развивая мыслительные операции. Предлагаю детям на примере стихотворения «Бараны на мосту» С. Михалкова договориться, пройти по гимнастической скамейке и не упасть, меняя каждый раз товарища.

Учащимся 3–4-х классов предлагаю задания: составить кроссворды для одноклассников и с рисунками для первоклассников.

Использование кроссвордов в учебном процессе не только способствует расширению словарного запаса и употреблению специфической терминологии у детей, но и развивает в них уважение к грамоте, понимание важности умения грамотно писать слова [7].

Чтобы повысить познавательную активность, ученик должен знать, что у него получается, над чем ему нужно поработать. Поэтому со второго класса ребята заводят тетрадь, в которой фиксируют свои результаты физической подготовленности, полученные при выполнении тестов в начале и в конце года. Анализируют, сравнивают эти результаты с нормативами и делают вывод, какое физическое качество отстает в развитии. В этой тетради выполняются и другие задания (схемы, рисунки, инструкции по выполнению физических упражнений).

Развитие регулятивных действий связано с формированием произвольности поведения. Основным результатом формирования регулятивных УУД – организация обучающимися своей учебной деятельности [1].

Ученики со второго класса совместно с учителем формулируют задачи на учебный год по результатам тестирования физической подготовленности. Обучающиеся 3–4-х классов стараются самостоятельно сформулировать задачи по предмету на год, анализируя свои результаты.

При выполнении физических упражнений обучающиеся учатся оценивать технику, вносить коррективы, сравнивать с образцом. Согласно мнению Д. Б. Эльконина, под контролем следует понимать, прежде всего, контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав двигательных действий [2].

Кроме того, использую задания по подбору упражнений для общей части разминки на основные группы мышц, соответствующие теме урока. Обучающиеся учатся оценивать технику двигательного действия, используя критерии к разным конкретным ситуациям.



Сотрудничество с учителем в выборе критериев оценки направлено, прежде всего, на развитие у школьников способностей и умений самооценивания как важнейшей составляющей самообучения.

Самооценка отражает степень развития у ребенка чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я».

Ежегодно практикую самостоятельное составление обучающимися комплекса утренней гимнастики и «Режима дня».

Для формирования коммуникативных УУД (например, умение строить продуктивное сотрудничество со сверстниками) использую различные виды построения в шеренгу: по цвету волос, глаз, одежды, по росту мам, а также дети предлагают свои способы построения. Кроме этого, задание помогает увидеть лидеров класса, сравнить, каким способом ученики строятся быстрее.

Также для формирования коммуникативных УУД использую коммуникации как *взаимодействие*, выполнение упражнений в парах или микрогруппах по 3–4 человека, когда обучающиеся формулируют общее мнение или создают общее описание двигательного действия [1]. Организуя такую форму, дети учатся доказывать, спорить, советоваться друг с другом, действовать естественно, раскованно, «не как на уроке». При организации подвижных и спортивных игр активно использую метод коммуникации как *сотрудничества*. От умения договариваться, распределять роли (в игре это нападающий, защитник), выполнять расстановку, поддерживать товарищей советом на площадке зависит успех команды. Третью группу образует *коммуникация как условие интериоризации*, служащая средством передачи информации другим людям и становления рефлексии. В дальнейшем деятельность обучающихся из учебной ситуации переходит к деятельности в жизненной

ситуации и от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности.

Для формирования УУД использую разные формы внеурочной деятельности. Это физкультурно-массовые и спортивно-оздоровительные мероприятия, которым уделяется большое внимание в ФГОС [5]. Они особенно эффективны, потому что в их основе используются упражнения, подвижные игры, способы деятельности и знания, освоенные школьниками на уроках физической культуры.

Такие мероприятия, как «Праздник здоровья», чемпионат по семейному многоборью, акция «Стоп – инсульт» и другие, обеспечивают социальную успешность, развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование, сохранение и укрепление здоровья обучающихся, при их подготовке учитывается принцип занимательности.

Эти мероприятия воспитывают чувство коллективизма, товарищества, ответственности, а также способствуют формированию познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД.

Обучающиеся активно принимают участие в районных соревнованиях «Осенний кросс», «Веселые старты», соревнования по лыжным гонкам, «Шиповка юных», в которых занимают призовые места. Участвуя в играх и соревнованиях, дети расширяют круг друзей, приобретают опыт общения в новой обстановке с новыми людьми. Радуются победам или огорчаются поражениям, учатся анализировать причины успеха и неудач.

Одним из результатов своей работы считаю успешное участие обучающихся в конкурсах учебно-исследовательских работ на различных уровнях. Работы обучающихся «Моя родословная» (2014), «Вклад воинов-спортсменов в Победу в годы ВОВ» (2015), «Вместе мы – сила» (2017) являются



победителями и призерами краевого конкурса учебно-исследовательских работ «Муравьишка». Есть работа, которая является победителем Всероссийского творческого конкурса «Солнечный свет» в 2017 году. Исследовательская деятельность позволяет раскрыть индивидуальные способности, развивать коммуникативные компетентности, в том числе и культуру публичной дискуссии, активизировать творческий и интеллектуальный потенциал личности.

Ежегодно мои обучающиеся принимают активное участие в творческих конкурсах и олимпиадах по физической культуре «Орленок», «Мириады открытий», «Веселые старты», 95% обучающихся являются участниками межрегионального онлайн-конкурса «Веселая скакалка», из них 7 стали победителями в личном зачете в 2015 году.

По данной методической теме транслировала опыт работы на различных уровнях. Провела открытый урок по теме «Красивая

осанка» на районном методическом объединении учителей физкультуры и тренеров-преподавателей в 2015 году, урок по теме «Кувырок вперед» на региональном уровне в 2014 году. Провела мастер-класс «Занимательная физкультура» в рамках методической недели в Частинском районе в 2016 году. Выступила по теме «Новый взгляд на старую проблему» на заключительной экспертизе по реализации проекта районной опытной педагогической площадки (2014), на краевом научно-практическом семинаре по теме «Сетевое взаимодействие двухсторонних связей в системе «Детский сад – школа» (2016).

В ходе работы над темой самообразования отслеживаю результаты сформированности УУД. Результаты этого мониторинга дают возможность получить объективную информацию о состоянии и динамике уровня сформированности универсальных учебных действий у младших школьников.

### Результаты сформированности УУД у выпускников НОО, 2015/16 учебный год

ууд	Учебный год						Динамика (высокий уровень)
	2012/13 (1-е классы)			2015/16 (4-е классы)			
	В	С	Н	В	С	Н	
Регулятивные	15–29%	24–47%	11–21%	23–45%	27–52%	1–3%	+16%
Познавательные	19–37%	21–41%	10–19%	26–51%	25–49%	–	+14%
Коммуникативные	25–49%	23–45%	3–6%	31–60%	20–40%	–	+11%

Вывод: наблюдается положительная динамика по всем группам УУД.

Таким образом, формирование УУД на уроках физической культуры помогает решать главную задачу Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования – формирование основ умения учиться. Реализация

системно-деятельностного подхода способствует укреплению здоровья, успешному обучению, формированию первоначальных умений саморегуляции средствами физической культуры, формированию установки на сохранение и укрепление здоровья, навыков здорового и безопасного образа жизни.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996.
3. Константинова В. А. Формирование смыслового чтения. Текстовый тренажер: пособие для учителей общеобразовательных школ. Частые, 2016. – 75 с.
4. Программа Физическая культура: 1–4 классы УМК «Начальная школа XXI» / под ред. Т. В. Петровой, Ю. А. Копылова, Н. В. Полянской, С. С. Петрова. М.: Вентана-Граф, 2013.
5. Тихонов А. М. Системно-деятельностный подход в преподавании физической культуры / А. М. Тихонов, Д. Д. Кечкин, О. О. Волосатых, И. П. Голяков; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2013.
6. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. Режим доступа: <http://standart.edu.ru>
7. <http://skanvord.com/skanvord-krossvordnye-stati/rol-krossvordov-v-shkolnom-uchebnom-processe.html>
8. <https://multiurok.ru/files/formirovaniie-uud-na-urokakh-fizichieskoi-kul-tury.html>

УДК 376.1-058

**Соколова О. С.**

***Система работы по развитию самостоятельности обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития***

**Аннотация:** В статье описана разработанная автором система работы психолога, педагога-дефектолога по развитию самостоятельности обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития. Подробно расписана роль дефектолога в организации тесного взаимодействия всех субъектов системы (дефектолог (психолог), ребенок, родители, учитель), приведены примеры из личного опыта.

**Ключевые слова:** обучающийся с тяжелыми множественными нарушениями развития, самостоятельность, воля, система, программа занятий, взаимодействие субъектов образовательного процесса.

На данный момент времени дети с множественными нарушениями развития составляют в среднем до 40% контингента образовательных учреждений для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Их обучение и воспитание до сих пор представляют собой недостаточно изученную и труднейшую проблему дефектологии.

Еще Л. С. Выготский писал о том, что работа о развитии ребенка не должна быть направлена только на решение познавательных задач, что в случаях сложного сенсорного нарушения особенно велика вероятность ущербного, иждивенческого, эгоистического развития личности ребенка [1]. В этой ситуации волевые психические процессы не развиваются вообще или развиваются искаженно. В то же время любая деятельность человека сопровождается произвольными действиями. Поэтому, развивая у обучающегося с множественными нарушениями развития волевые качества, мы формируем самое важное – желание преодолевать препятствия и двигаться вперед, несмотря на все трудности, стоящие на пути, а значит, новые самостоятельные навыки будут формироваться быстрее и эффективней (особенно если в процессе их развития будут участвовать все субъекты образовательного процесса).

Исследовав источники психолого-педагогической литературы, мы пришли к выводу о том, что под самостоятельностью понимается важная характеристика воли, проявляющаяся в способности осознанно принимать решения и в умении не поддаваться влиянию различных факторов, препятствующих достижению цели [2]. Воля, в свою очередь, – это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности [3]. Это указывает на то, что, не развивая волевые усилия, бессмысленно пытаться обучать человека чему-либо, так как любая его деятельность всегда сопровождается конкретными произвольными действиями, главное отличие которых состоит в том, что они осуществляются под контролем сознания и требуют со стороны человека определенных усилий, направленных на достижение поставленной цели.

В статье речь пойдет о детях с двумя-тремя выраженными психофизическими нарушениями, одним из которых является интеллектуальное нарушение различной степени тяжести.

Подчеркнем тот факт, что процесс развития самостоятельности у таких детей имеет свои особенности:

1. Возрастные аспекты самостоятельности не соответствуют норме, а зависят в первую очередь от сенсорных и интеллектуальных возможностей ребенка и растянуты во времени.

2. Самостоятельность в данном случае рассматривается нами не как интерактивное свойство личности, а как важнейшее качество деятельности (например, ребенок с тяжелыми множественными нарушениями развития учится выполнять самостоятельно вербальные инструкции педагога в течение всего урока, самостоятельно выполнять поручения родителей и т. п.).

3. Если диапазон самостоятельных навыков ограничивается в первую очередь сенсорными возможностями, то качественные характеристики самостоятельности зависят от интеллектуальных возможностей ребенка.

4. При этом самостоятельность остается важнейшей характеристикой воли – сознательного регулирования человеком своей деятельности, выраженного в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков.

Работа психолога по развитию самостоятельности обучающегося с множественными нарушениями развития идет в трех направлениях одновременно: работа с ребенком, его родителями и учителем. Педагог-психолог является организатором и координатором работы всей системы. Все элементы системы тесно взаимосвязаны, именно поэтому, если один элемент из системы выпадает, – эффективность работы снижается в разы. По этой причине самым необходимым условием существования данной системы являются доверительные отношения между всеми субъектами образовательного процесса. Формированию доверительных отношений уделяется достаточно много времени, иногда месяц, а иногда и целый год. Это происходит потому, что родители обучающегося с множественными нарушениями развития

к моменту поступления ребенка в школу уже имеют некий опыт взаимодействия со специалистами, которые не всегда бывают корректны и не всегда бывают готовы работать с особенным ребенком и его родителями.

Рассмотрим все составляющие системы отдельно.

### **Работа с обучающимся с тяжелыми множественными нарушениями развития**

Программа состоит из индивидуальных занятий, при необходимости возможно неоднократное повторение, отработка отдельных циклов курса с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Занятия проводятся с периодичностью два раза в неделю в течение всего учебного года (продолжительность занятия – 30 минут). Оптимальное число участников – 1–2 человека.

Основные принципы реализации программы:

– Принцип доступности – обучение ведется на таком уровне трудности, который находится в «зоне ближайшего развития» познавательных возможностей обучающихся.

– Принцип индивидуального и дифференцированного подхода.

– Принцип интегрированного обучения – разностороннее изучение предметов окружающего мира, привлечение для этого разных анализаторов, включение изучаемых объектов в различные виды деятельности.

– Принцип интериоризации – перевод первоначально внешней, «ручной» формы деятельности во внутренний план сознания; постепенный перевод распределенной между обучающимся и взрослым деятельности в самостоятельную деятельность ребенка.

– Принцип цикличности – постоянное, с усложнением, повторение, циклический характер заданий.

В основе программы лежат следующие виды заданий:

1. Задания на формирование умения планировать и оценивать свои действия,

ставить цели и достигать их. Для формирования данного умения используются упражнения, побуждающие ребенка изменять свою позицию. Изменяя позицию (то есть рассматривая ситуацию с точки зрения другого участника деятельности), ребенок учится выделять те связи и отношения между элементами ситуации, которые обычно воспринимаются нерасчлененно.

2. Задания на развитие организационных умений: создавать оптимальные условия для плодотворной деятельности; предвидеть результат; регламентировать объем и время выполнения работы.

3. Задания на развитие и совершенствование крупной и мелкой моторики, задания на расширение диапазона самостоятельных навыков в повседневной жизни, развитие конкретных самостоятельных умений.

4. Развивающая кинезиологическая программа (Сиротюк А. Л.). Данные упражнения развивают мелкую моторику, улучшают мыслительную деятельность, синхронизируют работу полушарий, способствуют улучшению запоминания, повышают устойчивость внимания.

5. Задания на развитие коммуникативных навыков.

6. Домашние задания один раз в неделю. Домашние задания необходимы, потому как за два академических часа в неделю такие волевые качества, как самоконтроль, самостоятельность, сформировать невозможно. Это ежедневный кропотливый труд всех участников образовательного процесса, в который постепенно включается все больше и больше субъектов. Пример из практики: мама и дочь с расстройством аутистического спектра и легкой умственной отсталостью ходили в один и тот же магазин для развития у девочки самостоятельного навыка покупки товаров (поздороваться с продавцом, выбрать товар, прочитать название товара, посмотреть и понять цену, попросить товар, заплатить за товар, забрать сдачу и

товар, поблагодарить продавца, попрощаться с продавцом). В начале учебного года девочка умела лишь сказать маме «Купи мороженое». В конце учебного года девочка овладела всем навыком целиком и постепенно начала переводить его под внутренний контроль. Но самое важное достижение этой семьи заключалось в том, что продавцы магазина подключились к обучению девочки и, даже когда девочка приходила в магазин с бабушкой, не давали бабушке возможности все сделать за ребенка, напоминая, что «мама учит дочь делать покупки самостоятельно».

Домашние задания включают в себя:

– кинезиологический комплекс (выполняется ежедневно);

– задания на расширение диапазона самостоятельных навыков в повседневной жизни, развитие конкретных самостоятельных умений;

– планирование и программирование своей деятельности с проговариванием вслух каждого последующего действия (начиная с конкретного действия) сначала вместе с родителями, далее самостоятельно;

– распределение времени на выполнение того или иного вида деятельности, оценивание и анализ причин неудач;

– задания на замену ролей (в роли ученика сначала выступает посторонний ребенок, а затем сам обучающийся, выполняя сначала задание в роли ученика, затем проверяя его в роли учителя, мамы, директора и т. д.);

– задания на развитие произвольности (этюды, изобразалки и т. п.).

Для оценки эффективности занятий рекомендуется использовать следующие показатели:

– степень помощи, которую оказывают педагоги и родители обучающимся при выполнении заданий: чем помощь взрослого меньше, тем выше самостоятельность ученика и, следовательно, выше развивающий эффект занятий;

– экспертные оценки учителей и родителей;

– по результатам выполнения контрольных заданий, в качестве которых используются задания, уже выполнявшиеся обучающимися, но другие по своему внешнему оформлению, – выявляется степень усвоения данного типа заданий.

### **Работа с семьей**

Семья – мощное средство воспитания, с которым не может конкурировать ни один другой институт общества. То, каким вырастет ребенок, во многом определяется его положением в системе семейных отношений. Одной из проблем семейного воспитания является низкая педагогическая и психологическая компетентность родителей, неумение налаживать правильные отношения с детьми, справляться с ситуациями, когда у детей возникают трудности. Именно поэтому работе дефектолога с родителями уделяется особое внимание. Дефектолог – тот организующий субъект образовательной системы, от которого зависит эффективность всего образовательного процесса. Консультации с родителями проводятся после каждого индивидуального занятия с ребенком, в течение 5–10 минут. Кроме этого, педагог-дефектолог приглашает родителей на занятия каждый раз, как идет обучение какому-либо новому самостоятельному навыку.

В основе программы лежат следующие виды деятельности:

1. Совместное ведение тетради для домашних заданий, в которой прописываются:

– домашние задания обучающемуся – дефектологом;

– итоги выполнения домашнего задания, комментарии, трудности, возникшие в ходе выполнения домашнего задания, – родителями;

– оценивание качества выполнения домашнего задания – родителями и ребенком;

– качественное оценивание выполнения домашнего задания, разбор неудач, объяс-

нение возможных причин возникших трудностей – педагогом-дефектологом.

2. Консультирование родителей.

3. Совместные с родителями и ребенком занятия с целью обучения ребенка новому самостоятельному навыку либо обучения родителей новому виду взаимодействия с ребенком.

4. Видео- или фотоотчеты из повседневной жизни с целью проверки степени сформированности навыков самостоятельной деятельности.

Критерии эффективности программы:

– активная позиция родителей в реализации воспитательной функции;

– наличие устойчивого интереса к развитию своих детей, актуализированной потребности в грамотной организации семейного воспитания;

– признание себя важнейшими и полноправными субъектами воспитания своих детей.

Работа с родителями имеет ряд тонкостей:

1. Родителям необходимо показывать даже самые маленькие победы их ребенка (особенно на первых порах), чтобы научить их ценить даже самые малейшие приобретения ребенка. Это связано с тем, что к началу школьного обучения у родителей детей со сложными множественными нарушениями накапливается довольно большой багаж усталости и разочарований в возможностях своего ребенка, часто они отстраняются от какого-либо взаимодействия со школой, пытаются просто отдохнуть, пока ребенок находится под присмотром других людей.

2. Родители не меньше самого ребенка нуждаются в постоянном подбадривании и стимулировании.

3. Если на первых порах мягко разрываем симбиоз родителя и ребенка, необходимо заменить его на иные отношения – партнерские, и этому родителей необходимо учить.

4. Если у родителей появляется свободное время в связи с увеличением уровня



независимости от них ребенка, необходимо им подсказать, чем можно это время занять и как одновременно не стать эмоционально холодными к ребенку и его потребностям в любви и заботе.

5. Необходимо работать со страхами родителей, касающимися воспитания ребенка со сложной структурой дефекта, так как эти страхи мешают ребенку развиваться, а родителям радоваться жизни.

6. Перед родителями, так же как и перед ребенком, необходимо ставить четкие, конкретные, достижимые цели.

#### **Работа с педагогами**

Если новые самостоятельные навыки не будут отрабатываться всеми субъектами образовательного процесса, то результативность будет крайне низкой, ведь для ребенка со сложной структурой дефекта крайне сложно самостоятельно контролировать процесс формирования нового навыка, ему просто необходима постоянная помощь и поддержка взрослых ответственных людей.

В основе программы лежат следующие виды деятельности:

1. Посещение уроков с целью отслеживания степени сформированности навыков самостоятельной деятельности в новой ситуации.

2. Согласование необходимости и очередности развития того или иного самостоятельного навыка (совместно с родителями).

3. Помощь учителя в отработке новых самостоятельных навыков в течение всего учебного дня.

4. Консультирование учителей 2 раза в месяц и т. д.

Разработанная система работы по развитию самостоятельности обучающихся с множественными нарушениями развития результативна даже вне зависимости от сложности структуры дефекта обучающегося. От возможностей ребенка зависит лишь диапазон самостоятельных навыков: чем больше возможностей – тем быстрее и эффективнее развивается самостоятельность и самоконтроль обучающегося.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2: Вопросы общей психологии / гл. ред. А. В. Запорожец. М.: Педагогика, 1982.
2. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1998.
3. Ильин Е. П. Психология воли. СПб.: Питер, 2000.
4. Коррекционно-воспитательная работа с детьми при глубоких нарушениях развития / под ред. Д. А. Самонова. М., 1986.
5. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999.
7. <http://www.studfiles.ru/preview/1843578/page:41/>
8. <http://www.studfiles.ru/preview/2230290/page:2/#3>

УДК 37.016:003-028.1

**Субботина Н. А.**

### ***Роль лингвокраеведческой работы в достижении метапредметных результатов обучения русскому языку младших школьников***

**Аннотация:** В статье рассматриваются возможности лингвокраеведческой деятельности в формировании метапредметных образовательных результатов обучения русскому языку младших школьников. Цель такой деятельности – формирование особой культурологической компетенции, включающей в себя сведения о родном языке и овладение духовно-нравственным опытом своего народа. В соответствии с логикой достижения метапредметных компетенций и опираясь на важность включения в учебный процесс лингвокраеведческой деятельности, были разработаны некоторые виды заданий и упражнений, которые могут быть использованы на уроках русского языка в начальных классах. Упражнения составлены на основе произведений поэтов и писателей Урала, фольклорных, исторических и деловых региональных текстов и опробованы на уроках в начальных классах.

**Ключевые слова:** начальная школа, универсальные учебные действия, метапредметный подход, урочная деятельность, родной язык, краеведческие тексты, лингвокраеведческие компетенции.

В концепции ФГОС НОО определяются основные методологические подходы, направленные на обеспечение связи качества образования с актуальными вызовами современного общества. Системно-деятельностный элемент обучения как механизм реализации компетентностного подхода обеспечивает личностные, предметные и метапредметные результаты начального образования. Именно метапредметные результаты интегрируются в систему личностных достижений, которые обеспечивают каждому ребенку возможность адаптироваться к сложной модели окружающей жизни и стать ее активным участником.

Метапредметная деятельность, являясь более широкой по своему содержанию, чем общеучебная, обеспечивает целостное, философское понимание картины окружающего мира. Ю. В. Громыко считает метапредметность основным требованием к организации образовательного процесса, смысл которого состоит «в обучении школьников общим приемам, техникам, схемам,

образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом» [2].

Одним из важных педагогических ресурсов современного образования считаю краеведческое воспитание. Именно краеведческая работа, являясь живой, доступной, интересной, социально-значимой деятельностью, позволяет учителю создать условия для формирования коммуникативных, личностных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действий, а школьникам получить возможности для освоения способов и приемов деятельности, для получения знаний о природе, истории, культуре и экономике родного края, для воспитания гражданской идентичности и патриотизма.

За преподавание краеведения ратовали основатель научной педагогики К. Д. Ушинский и его последователь Д. Д. Семенов: «Если справедлива та педагогическая истина, что во всяком первоначальном преподавании

должен быть соблюден постоянный переход от близкого и знакомого, от легкого к трудному, то и в преподавании следует начинать с изучения местности, на которой живет ребенок» [1]. Уроки краеведения вводились в школе уже на рубеже XIX–XX веков. В то время предмет назывался родиноведением. Тогда же появились первые школьные историко-культурные экскурсии.

В практике своей педагогической деятельности имею опыт преподавания внеурочного курса «Моя малая Родина», опыт работы со сборником интегрированных заданий «Наш Пермский край» под редакцией Л. А. Боровской и с пособием Н. А. Князевой «Маленький пермяк». Есть опыт организации внеклассных мероприятий краеведческой направленности (музейные занятия, экскурсии по Перми и поездки по Пермскому краю, встречи с писателями, художниками и поэтами Прикамья). В 2016/17 учебном году учащимися и родителями 1 «Б» класса был выполнен проект видеofilmа «Моя малая Родина». В программе внеурочного курса «Развитие речи и литературное творчество» в каждом классе есть темы занятий, посвященных городу Перми, Пермскому краю:

*В большом и красивом моем городке  
Есть место, что очень уж нравится мне.  
Там пышные ели прекрасно стоят,  
А белый фонарик – надежда моя  
На то, что все будет всегда вот таким,  
Каким бы хотелось нам иль другим.  
И многие с Родины едут туда,  
Где лето длиннее, прозрачней вода...  
Но сколько б наш город ни ведал дорог,  
Есть все же на свете родной уголок,  
Где зелени много, где много цветов,  
Где сон наш становится явью.  
И может, ответишь ты мне, мой дружок,  
За что же ты любишь такой уголок?  
За то, что красив он? За то, что широк?  
Нет, просто родной он тебе уголок!  
(Пальчикова Яна, 10 лет)*

Особое место среди современных направлений краеведения занимает лингвистическое краеведение. Элементы лингвокраеведческой деятельности доступны и интересны для учащихся начальных классов. Цель такой деятельности – формирование особой культурологической компетенции, включающей в себя сведения о родном языке и духовно-нравственный опыт своего народа. Задачами являются изучение языка родного региона, особенностей литературных, художественных, публицистических, топонимических памятников, красоты устной речи народов своего края, сопоставление говоров сельских и городских жителей, совершенствование речевой культуры школьников, воспитание уважения к родной речи. Среди УУД, формируемых в ходе лингвокраеведческой деятельности, можно выделить такие как поиск и выделение новой информации, коммуникативное сотрудничество в процессе работы над проектами, логическая критериальная работа по сравнению, классификации и сериации объектов, формирование основ гражданской идентичности, развитие эмоционально-ценностного отношения к получаемой информации.

Самыми важными и интересными объектами лингвокраеведения большинство ученых признают следующие: диалектная лексика, ономастика, топонимика родного края, произведения местных писателей и поэтов, региональные фольклорные жанры, памятники местной деловой и исторической письменности. В соответствии с логикой достижения метапредметных компетенций и опираясь на важность включения в учебный процесс лингвокраеведческой деятельности, были разработаны некоторые виды заданий и упражнений, которые могут быть использованы на уроках русского языка в начальных классах.

**УПРАЖНЕНИЕ 1.**

На Урале много красивых озер: Зюраткуль, Песчаное, Тургояк, Аргази, Чебаркуль, Касли, Шарташ, Увильды, Еловое.

Выпиши названия озер в алфавитном порядке. Подчеркни заглавные буквы.

**УПРАЖНЕНИЕ 2.**

Прочитай стихотворение Льва Кузьмина:

*В л...сной т...ши, в прохладе*

*Р...дился родничок.*

*И вот журчит, хл...почет,*

*По камешкам т...чет.*

*Т...чет, п...ет, см...ется,*

*И горлышки свои*

*На зорьке в нем полощут*

*Ч...жи и с...л...выи.*

Спиши, вставляя пропущенные буквы. Подбери проверочные слова. Какое слово нельзя проверить?

**УПРАЖНЕНИЕ 3.**

Прочитай статью Евгения Пермяка «Шумливое море»:

*«И о чем только не рассказывает Говорливый камень на реке Вишере! Может быть, вы не поверите, только там, где сейчас растут леса, высятся Уральские горы, было Пермское море. Вскоре Море стекло Печорой, Камой, Вычегдой, Вяткой и другими реками. На его месте зазеленели леса, поселились звери и птицы. А много тысяч лет спустя появился человек, построивший деревни, села и города».*

Выпиши имена собственные, составив из них несколько групп. Попробуй найти не один признак для классификации.

**УПРАЖНЕНИЕ 4.**

Запиши, как называются жители этих городов:

Пермь – ...

Соликамск – ...

Кунгур – ...

Чусовой – ...

Лысьва – ...

**УПРАЖНЕНИЕ 5.**

*меховники крапива*

*туесок обувь*

*колун мохнатые рукавицы*

*обутки корзина*

*жгучка топор*

Соотнеси уральские диалектизмы и их толкования, соединив слова парами.

**УПРАЖНЕНИЕ 6.**

Прочитай стихотворение Алексея Решетова:

*«Зеница ока! Родина моя!*

*Что без тебя на этом свете я?*

*Без белых роц, без пушкинской строки*

*Я не жалец, я **сгину** от тоски» [7].*

Догадайся, что обозначают выделенные слова. Выбери для них подходящее название.

1. Неологизмы – новые слова, которые недавно появились в языке.

2. Архаизмы – устаревшие слова, старинные названия явлений и предметов.

**УПРАЖНЕНИЕ 7.**

Прочитай отрывок из рассказа Альмиры Зебзеевой:

*«У каждого человека есть малая родина, край, где он родился и живет. Край, где живем мы с тобой, называют по-разному: Урал, Прикамье, Пермский край, Пермь Великая. Пермский край – частица России» [7].*

Найди в тексте синонимы – имена собственные и запиши их в алфавитном порядке.

**УПРАЖНЕНИЕ 8.**

*Полюд, Ветлан и Вишера.*

*Коми-пермяцкий миф.*

*«Давным-давно жили на Урале богатыри Полюд и Ветлан. Полюбили они чудесную красавицу Вишеру. Часто уходили богатыри в лесную чащу и бились друг с другом за любовь Вишеры. Не могла красавица смотреть, как сражаются Полюд и Ветлан. Положила она между ними свой синий платок, и в этом месте потекла широкая чудная река. С тех*

пор стали богатыри скалами. Полюд стоит на правом берегу, Ветлан на левом, а красавица Вишера катит в тишине свои воды между ними».

Выпиши слова с орфограммой «Написание гласных после шипящих». Проверь себя: слов должно быть столько же, сколько звуков в слове «широкая».

#### УПРАЖНЕНИЕ 9.

Прочитай пословицы и поговорки коми-пермяцкого народа и попробуй вспомнить, какие русские пословицы и поговорки им соответствуют:

*Где живем, там и нужны.  
Глаза боятся, а ноги несут.  
Дважды подумай, один раз скажи.  
Лапоть сапогу не пара [7].*

#### УПРАЖНЕНИЕ 10.

Прочитай стихотворение Алексея Домнина:

*«...И течет, набравши силу,  
Кама, звезды отражая,  
Как сказан...е о России,  
Как суд...ба ее бол...шая» [7].*

Вставь в слова пропущенные буквы. Как ты думаешь, одинаковую ли роль выполняет мягкий знак в этих словах? Какое слово может быть лишним?

#### УПРАЖНЕНИЕ 11.

Прочитай отрывок из рассказа Натальи Ключаревой «Детский мир растений. Шиповник»:

*«В кустах шиповника хорошо скрываются, когда играешь в прятки. Можно, конечно, поцарапаться колючками, но это вряд ли: там внутри давно протоптаны безопасные тропинки. Еще это отличный домик для котят и щенят. Шиповник съедобен. В середине лета в пищу идут большие круглые ягоды» [7].*

Подчеркни в тексте все известные тебе орфограммы. Объясни написание слов.

#### УПРАЖНЕНИЕ 12.

Прочитай стихотворение Алексея Решетова:

*«Солнечные зайчики на траве лежат,  
А над ними бабочки весело кружат:  
– Поднимайтесь, зайчики,  
вместе полетим,  
Из цветочной чашечки  
меду поедем» [7].*

Сосчитай и запиши, сколько раз встречается звук [Й] в стихотворении.

#### УПРАЖНЕНИЕ 13.

Прочитай рассказ Альмиры Зебзеевой «Как реку зовут»:

*«Иногда – никак. Нет у речки имени, и все тут. Порой ее так и называют – Безымянка. Но таких Безымянок немного. Почти у всякой реки есть имя. Какие у нее берега, какая вода, как она течет, кто в реке живет, какой у нее характер, откуда и название.*

*Например, Сосновка, Пихтовка, Березовка, Ольховка – понятно, что по берегам здесь растут сосны и ели, березка или ольха. Много в наших краях полезных ископаемых, руд и солей разных – вот тебе Усолка, Соленая, Рассольная, Солянка. Часто пересыхает речка, а то и вовсе в подземные пустоты прячется – значит, Суходол, Дыроватиха...» [7].*

1. Понятно ли тебе, как образованы названия рек? Попробуй сам объяснить происхождение топонимов Болотная, Черная, Кривая, Быстрая, Рыбная, Алмаз, Камыш, Плясовая, Барабан.

2. Понаблюдай, чем похожи названия рек Сылва, Лысьва, Пожва, Иньва, Ошва. Постарайся объяснить, почему эти реки так называются. Ответ на этот вопрос ты можешь узнать, если прочитаешь рассказ до конца.

#### УПРАЖНЕНИЕ 14.

Отгадай загадку, сочиненную писателем Андреем Зелениным:

*«Хоть с хвостом, а не кот.  
Сама в речке живет.*



*А коту попадается,  
Так котом и съедается» [7].*

Запиши отгадку. Проведите соревнование с соседом по парте – допишите как можно больше однокоренных слов к слову-отгадке, а потом поменяйтесь тетрадями и проверьте работу друг друга.

#### УПРАЖНЕНИЕ 15.

*«Наша главная река – Кама. Она течет через весь наш край. Потому и называют его Прикамье» [7].*

Используя данное объяснение, проведи словообразовательный анализ слова «Прикамье».

#### УПРАЖНЕНИЕ 16.

*Михаил Осоргин.*

*Ася. (Из рассказа «Кама»)*

*«Лодочка моя называлась «Ася». Сам вывел это имя синей краской по серому фону на носовой части борта. Лодочка-плоскодоночка, вертлявая и легкая, как листок серебристого тополя. Можно плыть на ней и вдвоем, но тогда рулевой должен сесть на дно и вытянуть ноги, иначе лодка может перевернуться... Лавочка одна, для гребца, да еще низкое сиденье на корме, нужное, когда гонишь лодку на одном кормовом весле. Руля же на таких лодочках не полагается. И на этом тополевым листочке переплывал я Каму еще мальчиком, от берега до берега, минут в восемь, в десять» [7].*

Найди в тексте слова с различными суффиксами. Придумай к каждому слову свое слово с таким же суффиксом.

#### УПРАЖНЕНИЕ 17.

Прочитай отрывок из стихотворения Елены Трутневой «Улетает лето»:

*«Пролетают паутинки  
С паучками в серединке.  
И высоко от земли  
Пролетели журавли.*

*Все летит! Должно быть, это  
Улетает наше лето!» [7].*

Ученик искал в стихотворении родственные слова. Проверь его работу. Исправь, если нужно.

#### УПРАЖНЕНИЕ 18.

Найди, где в стихотворении Алексея Решецова используется прием олицетворения:

*«На траве золотистые блики,  
Ствол сосновый в душистой смоле,  
И румяной щекой земляника  
Прикоснулась к прогретой земле.  
А над Камой, жарой опаленные,  
Низко-низко склонились кусты.  
Им бы сбросить рубашки зеленые  
И поплыть, догоняя плоты».*

#### УПРАЖНЕНИЕ 19.

Комплексная работа с текстом.

*Анатолий Тумбасов.*

*Обиженная белка.*

*«Над притихшим осенним лесом разговорчивой стайкой пролетели пичужки.*

*А впереди будто кто продирался сквозь ветви навстречу мне. Пока я вглядывался, мелькнула белка на сосне, и послышалась возня.*

*Я поспешил туда, но не успел. Что-то большое, крылатое метнулось в сторону. А белка вместо обычного цоканья захныкала, сипя носом и зыряка испуганно глазами.*

*За ней гналась хищная птица, и наверняка досталось зверьку от цепких когтей. Теперь во мне белка чужая защиту и никуда не бежала, не скрывалась. Перестанет ненадолго, метнет пушистым хвостом – и опять заплачет».*

*Так, пока я стоял, белка сидела и плакала. Жаловалась [5].*

1. В какое время года произошла встреча с белкой? \_\_\_\_\_

2. Объясни, что означают слова:

пичужки – \_\_\_\_\_

зыркать – \_\_\_\_\_



чуять – \_\_\_\_\_

цепкие когти – \_\_\_\_\_

3. На кого жаловалась белка? Подчеркни в тексте одной чертой, кто ее обидел.

4. Найди в тексте синоним к слову «заплакала». Подчеркни это слово двумя чертами.

5. Найди в тексте 3 слова с безударной гласной в корне, проверяемой ударением. Запиши их вместе с проверочными словами. Обозначь орфограмму.

Местный языковой материал позволяет ребенку целостно воспринимать окружающий мир, дает толчок к самостоятельной деятельности, позволяет проводить постоянную работу над расширением и уточнением его словарного запаса. Лингвокраеведение предполагает изучение исторической ономастики, топонимии, антропонимии, языковых и произносительных особенностей

произведений местных поэтов и писателей, в результате чего учитель имеет возможность совершенствовать речевую культуру младших школьников.

Изучение родного края и использование краеведческого материала на уроках русского языка является важным средством воспитания у школьников чувства патриотизма, формирования системы нравственных ценностей, дает детям возможность приобщиться к исторической судьбе своего народа.

Необходимость поиска и осмысления краеведческой информации способствует формированию информационно-коммуникативной компетентности, а значит, развитию коммуникативных, личностных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действий. Все это активизирует познавательную деятельность учащихся в различных предметных областях и повышает мотивацию к дальнейшему обучению.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ

1. Аверина М. А. Лингвокраеведение Южного Урала на уроках русского языка в средней школе // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XXIV междунар. науч.-практ. конф. № 8(21). Новосибирск: СибАК, 2013.

2. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства. Минск, 2000. – 376 с.

3. Кадоло Т. А. Региональный лексический компонент на уроках русского языка / Т. А. Кадоло // Вестник ТГПУ. 2012. № 2 (117). С. 126–130.

4. Наш Пермский край: учеб. пособие для нач. шк. / Л. А. Боровская, Н. П. Петрова, Л. В. Селькина и др.: Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2011. 105 с.

5. Произведения пермских писателей в начальной школе: тексты и методические рекомендации для учителей начальной школы. / ред. О. П. Суркова: ПОИПКРО. Пермь, 1993. – 140 с.

6. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении: науч.-метод. пособие. М.: Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2012. – 73 с.

7. Чудесное Прикамье: сказки, стихи, рассказы и загадки о Пермском крае / ред. К. Гашева. Пермь, 2014. – 135 с.

УДК 371.239

**Сурдуковская С. В.**

**Конференция «Вектор чтения»:  
ресурсы приобщения подростков к чтению**

**Аннотация:** Проведение школьных читательских конференций, на которых представляется опыт самостоятельного прочтения, – один из продуктивных форматов, позволяющих увлечь подростков чтением книг современных авторов. В статье представлен опыт проведения конференции и методические материалы по подготовке к ней для школьников и педагогов.

**Ключевые слова:** конференция, книга, творческое прочтение, публичное выступление, презентация, читательские предпочтения, культура чтения, культура выбора.

*Мы не знаем, что думаем о книге, пока о ней не поговорим... Обмен впечатлениями объединяет, и мы становимся читающим сообществом.*

Эйдан Чамберс

Читательских конференций проводится много, в чем же особенность конференции «Вектор чтения»? Идея ее проведения заключается в том, чтобы давать возможность учащимся, ежегодно принимающим участие в Национальном проекте-конкурсе «Книга года: выбирают дети», представлять гимназическому сообществу как книги-новинки, так и свои творческие работы по ним, выполненные в рамках конкурсной программы. Каждый участник проекта (это учащиеся 5–9-х классов) самостоятельно выбирает книгу из проектного списка, опираясь на свои читательские интересы и вкусы, и представляет ее на секции конференции для своих сверстников. Рассказ о книге обязательно сопровождается демонстрацией популярных в наше время творческих работ – буктрейлеров, аудиотрейлеров, новых иллюстраций, аннотаций «Слово на обложку». Так создается повод для содержательного общения, повышается статус чтения в подростковой среде.

Актуальность конференции заявлена в ее теме – «Вектор чтения», так как гимназисты, получившие в проекте опыт эксперт-

ной оценки книг-новинок, помогают своим ровесникам ориентироваться в огромном книжном пространстве, узнавать информацию о книжных новинках; способствуют продвижению качественной детской литературы в подростковую среду, расширяют представление о жанровом многообразии современных произведений, входящих в круг досугового чтения современных подростков, обеспечивая таким образом поддержку интереса к чтению.

Организаторы конференции решают задачи разного порядка и разной степени сложности:

– коммуникативные: стимулировать читательское общение подростков между собой, взрослых и подростков, совершенствовать их умение вступать в диалог по поводу представляемой книги, давать критическую оценку собственному выступлению и выступлению своих одноклассников;

– социокультурные: помогать школьникам стать более разборчивыми в выборе книг, способствовать ориентации в мире книг-новинок и их выходу за пределы ограниченного круга чтения, «в котором читается только то, что привычно, знакомо»; постепенно «превращать» школьников из потребителей чтения в разборчивых читателей;

– обучающие: способствовать формированию читательских умений выражать

личностные переживания и собственное отношение к прочитанному, открывать лично значимые смыслы в тексте, их формулировать и предъявлять в разных текстах; помогать учиться адекватно использовать речевые средства в ситуации коммуникации, выражать собственную точку зрения на поставленные в художественном произведении нравственные проблемы и на их решение автором.

С целью оказания помощи в подготовке публичного выступления нами были разработаны рекомендации для учащихся по выбору книги, построению выступления – подготовлены варианты формулировок тезисов, речевых клише для построения обоснованных и грамотных суждений о книге. Предложенный перечень определений книг: книга-загадка, книга-вдохновение и другие – носит условный характер. Выстроенная в процессе обсуждения с детьми структура выступления помогает участникам конференции понять, какие аспекты необходимо отразить в выступлении и в сопровождающей его презентации. Считаю, что разработанные нами материалы могут использоваться как учителями русского языка и литературы, так и работниками школьных и детских библиотек.

#### **Рекомендации для участников конференции по подготовке выступления – представления книги:**

1-й шаг. Выбрать одну из прочитанных книг для представления на конференции, определить ее значение для читательского и жизненного опыта, опираясь на рекомендации «Эта книга в моей жизни».

2-й шаг. Составить презентацию в формате Microsoft Office PowerPoint и устное выступление по рекомендациям в таблице «Структура выступления-презентации книги на гимназической конференции «Вектор чтения».

Полезные идеи для формулирования тезиса и содержания устного выступле-

ния на конференции «Эта книга в моей жизни ...»:

#### **1. «Книга – событие»**

Варианты тезисов выступления:

1. Эта книга стала для меня ярким событием проекта.

Я надолго ее запомню. Такую книгу хочется посоветовать другим ребятам и обсудить ее содержание и идеи.

2. Эту книгу можно считать событием, так как вокруг нее ведется много разговоров и споров, т. к....

3. Это книга, которую нельзя пропустить, нельзя не заметить, нельзя не прочитать, т. к....

...

Содержание выступления – обоснование тезиса.

Ключевые слова для формулирования тезиса и подготовки сообщения о книге: удовольствие, впечатление, удивление, проблематика, новизна, отклик, размышление, восхищение, поразила, ошеломила, привела в восторг, потребовала умственной работы, душевных затрат, нашла отклик в душе, подтолкнула к сопоставлению с другими книгами.

#### **2. «Книга – загадка»**

Варианты тезисов выступления:

1. Эта книга полна тайн, загадок, которые удастся раскрыть только в конце повествования. Читать ее было увлекательно с первой до последней страницы.

2. В процессе чтения этой книги постоянно возникали разные вопросы (например), но простого ответа на них автор не давал, поэтому приходилось...

Содержание выступления – обоснование тезиса.

Ключевые слова для формулирования тезиса и подготовки сообщения о книге: таинственность, неизвестность, интерес, удовольствие, секрет, загадка, интрига, вопрос, разгадка, тайна, догадка, подсказка, сомнение, поиск ответа, захватывающее повествование.

### 3. «Книга – открытие»

Варианты тезисов выступления:

1. Эта книга помогла мне посмотреть на привычное под новым углом зрения.

2. Эта книга помогла мне узнать много нового: открыла новые факты, идеи, интересные теории, новые понятия (выбрать подходящее)... Она богата новой для меня информацией о...

3. Книга дополнила знания по предмету \_\_\_\_\_ (указать).

Содержание выступления – обоснование тезиса.

Ключевые слова для формулирования тезиса и подготовки сообщения о книге: познание, неожиданность, впечатление, оригинальность, информация, необычность, новый угол зрения, новшество, расширение кругозора, представление, польза, применение в жизни, объяснение, ценность, новые слова и выражения.

### 4. «Книга – вдохновение»

Варианты тезисов выступления:

1. После прочтения этой книги мне захотелось прочитать еще что-то подобное.

2. В процессе чтения этой книги возникло желание поделиться своими мыслями, написать..., нарисовать...

3. Эта книга побуждает к созданию чего-то нового, например, написать продолжение или что-то свое...

4. Эта книга развивает стремление творить...

Содержание выступления – обоснование тезиса.

Ключевые слова для формулирования тезиса и подготовки сообщения о книге: фантазирование, идея, впечатление, удовольствие, образ, восторг, воплощение, находка, творчество, эмоции, потребность выразить, муза, творческий порыв, вдохновляющая идея.

### 5. «Книга – стимул»

Варианты тезисов выступления:

1. Эта книга помогла мне посмотреть на привычное под новым углом зрения.

2. Тот, кто начнет читать эту книгу, получит стимул для собственного развития...

3. Мне близки и понятны идеи автора, в книге есть вопросы, которые заставили меня задуматься о \_\_\_\_\_ (привести пример).

4. Мысли автора о... очень близки моим собственным.

Содержание выступления – обоснование тезиса.

Ключевые слова для формулирования тезиса и подготовки сообщения о книге: стремление, побуждение, развитие, установка, поддержка, личностный рост, позиция, желание, способ, мотивация, новый жизненный опыт...

### 6. «Книга – разочарование»

Варианты тезисов выступления:

1. Книга не оправдала моих ожиданий, так как не дала мне ничего нового, не помогла мне лучше понять себя и окружающий мир.

2. Эта книга ничем меня не обогатила, не помогла лучше понять себя и других людей.

3. Эта книга просто отняла у меня время, не хочется кому-то советовать ее читать.

4. Книга меня не впечатлила, она скучная... Книга не побуждает вернуться к ней, чтобы перечитать.

Содержание выступления – обоснование тезиса.

Ключевые слова для формулирования тезиса и подготовки сообщения о книге: недоумение, простота (или даже примитивность) сюжета и языка, предсказуемость (сюжета, поступков героев), нереалистичность, неправдоподобность, сложный язык, непонятные выражения...

### 7. «Книга – лайт»

Варианты тезисов выступления:

1. Такую книгу можно читать в дороге, на отдыхе: она не требует глубины восприятия.

2. Идеи книги не требуют напряженного осмысления, а содержание способствует расслаблению, отдыху.

Содержание выступления – обоснование тезиса.

Ключевые слова для формулирования тезиса и подготовки сообщения о книге:

простота сюжета и языка, элементарность, доходчивость, развлекательность, доступность, легкость восприятия, юмор...

Таблица 1

### Структура выступления для презентации книги на конференции «Вектор чтения»

№ слайда	Варианты названия слайдов	Рекомендации по разработке содержания слайда электронной презентации	Рекомендации для подготовки устного сообщения
<b>1. Портрет книги и автора</b>			
1.1.	Книга в проекте	Общая информация о представляемой книге: название, автор, издательство, год выпуска, фото обложки  Ф. И. автора работы, класс	Сообщается основная информация о книге: книга-новинка или переизданная книга, вошла ли книга в шорт-лист проекта-конкурса «Книга года – выбирают дети»...
1.2.	Портрет автора	Представление об авторе: фото, можно указать, какие книги изданы, в каком жанре предпочитает работать, есть ли литературные премии, признание в читательской среде и др.	Можно сообщить интересный факт (факты) о писателе. Нужно указать источник информации об авторе (сообщите, даны ли они в книге или найдены самостоятельно)
1.3.	Эта книга в моей жизни	Мое восприятие книги как читателя и впечатления	Тезис и объяснение (обоснование) выбора книги для представления на конференции «Вектор чтения» (смотри рекомендации «Эта книга в моей жизни»)
<b>2. Оформление книги</b>			
2.1.	Достоинства (или недостатки) оформления	Разместить сканированные страницы с иллюстрацией (если есть в книге)	Обложка Наличие иллюстраций, их уместность... Качество бумаги, шрифт <i>Другое на усмотрение выступающего в соответствии с тезисом выступления</i>
<b>3. Герои книги</b>			
3.1.	Герои книги <i>(варианты: любимый герой, значимый герой, второстепенные, но важные герои, имя, место, роль в книге)</i>	Можно разместить иллюстрацию из книги или найти подходящую картинку	Кратко сказать о героях: какие герои действуют в книге? Какие характеры у героев? Есть ли сходство героев со мной, моими сверстниками? Выразить отношение к герою или героям: в чем особенности характеров героев? Какие значимые поступки герои совершают?
<b>4. Работа с книгой</b> (Какие творческие работы были сделаны после прочтения книги для участия в конкурсе или на этапе подготовки к конференции?) <i>Прим. Включить в презентацию не менее одной творческой работы</i>			
4.1.	Творческая работа «Иллюстрация, которой не хватает»	Разместить сканированную копию иллюстрации к книге	Краткое обоснование необходимости этой иллюстрации в книге

## Окончание таблицы 1

4.2.	Творческая работа «Ожившая картинка»	Разместить творческую работу	Краткий комментарий, кто изображен
4.3.	Творческая работа «Книга в сети»	Разместить творческую работу	Краткий комментарий
4.4.	Творческая работа «Слово на обложку»	Разместить творческую работу	Прочитать текст
4.5. По желанию	Творческая работа «Новая обложка»	Разместить сканированную копию творческой работы	Краткий комментарий, почему книге нужна другая обложка, почему именно так она должна выглядеть
<b>5. Ценность книги для меня</b>			
5.1.	Лучшая фраза из книги	Разместить на слайде цитату (цитаты) из книги. Можно сделать скан страницы, на которой находится выбранная фраза	Объяснить собственное понимание фразы
<b>6. Советы (рекомендации) читателям</b>			
6.1.	Мои советы будущим читателям этой книги	1. Рекомендация 2. Рекомендация	Кому вы советуете прочитать эту книгу? Почему ее важно прочитать?
<b>7. Реклама от эксперта «Прочти вслед за мной»</b>			
Можно представить подготовленный к участию в конкурсе проекта буктрейлер, аудиотрейлер или разработать и представить рекламную закладку, рекламное объявление или другой формат рекламы			

Опыт проведения конференции показал, что она создает возможность для мониторинга читательских интересов, коммуникативных умений учащихся.

Рефлексия итогов читательской конференции была организована с помощью разработанной рефлексивной анкеты для участников конференции:

1. Каким образом и почему я выбрал книгу для представления в рамках читательской конференции?

2. Какие действия в рамках работы над книгой в процессе подготовки были для меня наиболее значимыми? Почему?

3. С какими проблемами я сталкивался в процессе подготовки конференции и как их решал?

4. Какую из книг, представленных на конференции твоими сверстниками, ты захотел прочитать? Почему?

5. Чему научился у других участников конференции?

6. Что нового о себе как о читателе я узнал, участвуя в конференции?

7. Каковы мои сильные и слабые стороны как читателя?

8. Чему бы я хотел научиться в будущем как читатель?

Школьники-слушатели наравне с членами жюри задают вопросы и участвуют в выборе самого интересного представления книги.

Оценивать выступления участников могут не только педагоги, но и библиотекари и родители. Для объективного оценивания выступлений членами жюри нами разработаны инструктивные материалы. Приводим их.

### 1. Группа критериев «Точка зрения»

1.1. Критерий личного мнения. Должно быть выражено отношение учащегося



к книге: его впечатления, отношение к героям, оформлению, выделены достоинства или недостатки.

1.2. Критерий содержательности выступления. Должен быть обоснован выбор книги для представления подростковой аудитории, отражен опыт прочтения и работы с книгой: определено и обосновано ее значение для читательского и жизненного опыта, поняты и адекватно выражены идеи.

1.3. Критерий доказательности. Мнения, суждения поддержаны аргументами, примерами, нет голословных утверждений.

## **2. Критерий «Творческое прочтение»**

2.1. Критерий оригинальности творческих работ. Оригинальность, неординарность идеи творческой работы, самостоятельность замысла (авторство). Комментарий к творческой работе.

## **3. Группа критериев «Публичное выступление»**

3.1. Критерий грамотности. Оценивается общий уровень грамотности (безошибочное оформление слайдов, грамотное, последовательное изложение мыслей).

3.2. Коммуникация (воздействие на слушателей). Выступающий должен создать

у слушателей внятное представление о книге, выделить и показать значимость для саморазвития, вызвать интерес, замотивировать прочесть ее. Точно сформулированы и донесены идеи.

Подход к оцениванию по всем критериям такой:

**2** балла – содержание выступления соответствует критерию в полной мере;

**1** балл – содержание выступления в основном соответствует критерию, нет одного из элементов;

**0** баллов – содержание выступления не соответствует критерию.

Дополнительный балл за выбор слушателей: по 1 баллу трем первым.

В чем мы видим образовательные эффекты от проведения конференции? В том, что она дает возможность ученикам обрести опыт публичного выражения и обоснования читательских предпочтений, позволяет пробудить интерес к новым книгам у слушателей, способствует решению проблемы содержательной коммуникации по поводу актуальной словесности, задает векторы досугового чтения для детей и взрослых.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

Эйдан Чамберс. Рассказы. Читаем. Думаем. Обсуждаем. М.: Самокат, 2016.

УДК 37.016:81-028.31

**Теплоухова Л. А.**

***Использование рефлексивных приемов  
на уроках немецкого языка для формирования комплекса УУД***

**Аннотация:** ФГОС второго поколения предъявляют особые требования к организации учебного процесса в основной школе. Гарантией качества образования становится способность человека к учению, к самообразованию на протяжении всей жизни. С этой точки зрения необходимой становится целенаправленная работа по развитию универсальных учебных действий школьников. В статье анализируются способы и приемы организации рефлексивной деятельности на уроках немецкого языка и формирование комплекса УУД как интегративного результата различных видов рефлексии.

**Ключевые слова:** ФГОС, образование, обучение, развитие, рефлексивная деятельность, рефлексивная компетентность, комплекс универсальных учебных действий.

В Концепции развития образования РФ сформулированы современные представления о фундаментальном образовании – образовании, благодаря которому человек способен самостоятельно работать, учиться и переучиваться, если это нужно, на протяжении всей жизни, а также достигать результатов в своем будущем профессиональном становлении и развитии. Мы можем говорить сегодня о смене парадигмы как целевой установке всего образовательного процесса, когда отношение учащегося к миру, определяемое понятиями-диадами: «знаю – не знаю; умею – не умею; владею – не владею», меняется на понятия-призывы, которые могут трактоваться как максимы – маршруты движения вперед: «думаю – и узнаю; ищу – и нахожу; пробую – и делаю».

Однако одной из проблем при этом становится тот огромный поток учебной информации, которую ученик должен найти, переработать и запомнить, причем запомнить надолго. На помощь ученику и учителю приходит ФГОС. В стандартах второго поколения особое внимание уделяется следующим критериям:

– овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиск средств ее осуществления;

– готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий.

Отсюда по-новому звучит и задача учителя: помочь понять ученику и самому себе, как я сам себя развиваю и воспитываю. Осознание индивидуальности идет через сравнение с самим собой: что я знаю? что я не знаю? что смогу узнать? каким образом я могу это узнать? – в процессе которого порождаются знания о способах самодвижения, самостроительства, целеполагания (что я делаю? для чего?). Индивидуальная образовательная программа учащихся в данном аспекте предполагает: осознание действия (рефлексия), пробы, следующий шаг, снова осмысление сделанного (рефлексия), проба, следующий шаг.

Психологи особо подчеркивают, что становление и развитие личности связано, прежде всего, с рефлексией. Слово рефлексия происходит от латинского reflexio – обращение назад. Словарь иностранных слов определяет рефлексию как размышление о своем внутреннем состоянии, самопознание [5]. Толковый словарь русского языка

трактует рефлексию как самоанализ [4]. Рефлексия, в упрощенном определении, – это «разговор с самим собой».

В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и ее результатов участниками образовательного процесса. Рефлексия является обязательным условием создания развивающей среды на уроке. Она помогает ученикам оценить свою работу, объяснить, прежде всего, самому себе, получаемые результаты, определять цели и шаги дальнейшей работы, спрогнозировать и скорректировать свои последующие действия, т. е. это все те эффекты образовательной деятельности, которые сегодня в образовательной практике трактуются как метапредметная значимость. Рефлексия всегда связана с формированием всех универсальных учебных действий, особенно действий личностных, регулятивных, коммуникативных как способа взаимодействия, а также – с технологией критического мышления.

Процессы рефлексии, тесно связанные с психологией личности, существуют в нескольких сферах «функционирования» этой личности: в мышлении, в деятельности, в общении, в самосознании. А сами рефлексивные процессы представляют собой по сути два мыслительных состояния: рефлексивный анализ собственного сознания (авторефлексия), рефлексивный анализ межличностного общения (восприятие другого).

Поскольку рефлексия имеет несколько функций, существует определенная классификация ее видов в учебной деятельности:

- эмоциональная рефлексия (настроение, самочувствие, комфортно – дискомфортно);
- организаторская рефлексия (какие шаги предпринял, успел – не успел);
- содержательная рефлексия, связанная с пониманием учебного материала (что понял, что осознал – что не понял, какие затруднения испытывал);

- личностная рефлексия, отражающая отношение к себе в процессе деятельности как к ее субъекту (стал лучше – хуже, созидал или действовал разрушительно на себя, на других).

Учителя рефлексия интересует, прежде всего, как способ достижения образовательных результатов через формирование комплекса УУД. Для развития рефлексивных способностей, в том числе и на уроках немецкого языка, можно использовать различные приемы.

Приемы эмоциональной рефлексии можно проводить и в начале, и в конце урока с целью отслеживания эмоционального состояния учащихся или установления определенного эмоционального контакта, например использование учащимися определенной цветовой гаммы, названий явлений природы может сигнализировать учителю об определенном настроении своих подопечных; ученикам помогает оценить свое состояние в сравнении со своими одноклассниками (при этом происходит автоматический процесс запоминания определенных речевых клише на иностранном языке). А подбор определенных строчек из известных стихов или песен и перевод их на иностранный язык стимулирует и познавательные процессы, развивает коммуникативные способности (мыслительные операции с языковым материалом), побуждает учащихся к творческому отношению к работе с языком (коммуникативные УУД). Подобные рефлексивные приемы помогают учащимся дистанцироваться от сиюминутности учебного процесса, «встать над ним», определить свое место в нем, постоянная тренировка подобного процесса на уроках иностранного языка содействует развитию познавательных, коммуникативных и личностных УУД в единстве всех составляющих.

Например, на уроках немецкого языка ученикам предлагается задание – подобрать соответствующую пословицу или строчку

из песни (стихотворения), с помощью которых можно продемонстрировать свое состояние на уроке:

Ich bin heute:

- Sonne (gelb): Lachen, Lachen, Lachen ist gesund! (веселый, бодрый настрой).
- Wolke (weiß): Wolken, Wolken – weiße Pferde (мечтательное настроение).
- klarer Himmel (blau): Der blaue Zug fährt schnell (ясное осознание себя, собственного присутствия на уроке).
- es regnet, es tropft (grau): bei dem Regen sind alle Katzen grau (на душе сумрачно).
- es donnert, es blitzt (schwarz): Es lebte einmal ein schwarzer Kater um die Ecke (возможно, тоскливое настроение).

Поскольку рефлексия основывается, прежде всего, на умении понять себя, свои чувства и чувства других, то для развития рефлексивных способностей можно использовать следующие упражнения:

- представь, что ты облачко, солнце, воздушный шар и т. д., что ты чувствуешь? (du bist Wolke, Luftballon, Blume usw. Was spürst du?).
- изобрази, что ты чувствуешь, когда ешь лимон, шоколад и т. д. (Du isst eine Zitrone, Schokolade usw. Zeige, was du fühlst).
- изобрази различные чувства так, чтобы другие отгадали (Stelle deine Gefühle, deine Emotionen dar).

На заключительном этапе урока или темы можно использовать лист шуточных ассоциаций “Was für ein Tier bin ich heute?” (вносит элемент разрядки в урок, одновременно тренируя лексический запас в плане описания своих эмоций), например:

- Ich bin der große Tiger: ich kann alles sagen, verstehen, erklären usw;
- Ich bin der Hund: ich verstehe vieles, kann aber nicht alles sagen;
- Ich bin heute der strenge Löwe: ich schätze alle Antworten.

Работа с «Я»-состоянием (развитие личностных УУД) активизирует мыслительные

процессы, когда ученики стремятся подобрать для описания своего состояния определенные лексические единицы, способствует развитию компенсаторных способностей (коммуникативные УУД). Вообще, следует отметить, что эффективность усвоения знаний во многом зависит как раз от степени эмоционально-чувственного воздействия на учащихся. Чем больше чувств задействовано в процессе познания, чем точнее ученик осознает свое внутреннее состояние, тем прочнее ассоциации, которые определяют круг видения мира учащимися, глубину и прочность усвоения материала (развитие познавательных УУД).

Рефлексия деятельности позволяет осуществлять самоконтроль и давать самостоятельно оценку своей деятельности и своим знаниям на уроке, что стимулирует, в первую очередь, развитие предметных познавательных УУД, например очень эффективен в этом плане прием «лестница успеха» – *Treppe meiner Erfolge*:

- нижняя ступенька: Мне трудно. Я пытаюсь..., но мне еще нужно много работать над тем, чтобы достичь хороших результатов на уроках (*ich kenne, aber...*);
- средняя ступенька: У меня есть небольшие результаты в деятельности на уроке, я не останавливаюсь на достигнутом и понимаю, что нужно сделать, какие нужно приложить дальнейшие усилия (*ich verstehe...*);
- верхняя ступенька: В своей деятельности на уроке и знаниях по данной теме я достиг значительных высот, я научился и уже могу (*ich kann schon...*).

При этом у учеников происходит переосмысление своей работы с предметным материалом, формируется личностная позиция по отношению к приобретаемому знанию: что необходимо изменить, реорганизовать в своей индивидуальной работе, чтобы успехи были более существенными, как научиться совместно работать над какой-либо темой, чтобы коллективный результат был

выше (одновременное развитие *личностных, регулятивных, коммуникативных УУД*).

Кстати, если говорить о коллективной работе, то современное требование образовательного процесса – «научиться учиться в XXI веке» – меняет и сам образовательный результат: необходимо уметь координировать свои действия, эффективно сотрудничать с другими, взаимодействовать с ними при решении различных задач, участвовать в групповой работе, т. е. в основе развития личности лежит диалог. Именно поэтому первостепенное значение приобретают *УУД коммуникативного плана*.

При этом позитивно действует на учащихся прием, когда используется образ веселого поезда, движение которого позволяет ученику отследить свои возможности, свой прогресс в языке в сравнении с другими, понять, когда необходимо «наверстать путь», чтобы деятельность на уроке стала «совместным путешествием». С этой целью учащиеся отмечают обозначенные на пути следования поезда соответствующие станции: *Station der Anfänger, Station der Fortgeschrittenen, Station der Erfahrenen* (станции можно сделать к определенным видам речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение, письмо). Как стимулирующую рифмовку к этой ассоциации учебных успехов с поездом можно использовать строчку известной детской песни «Прекрасное далеко»: *Ins Land der schönen Weite fährt unser Lebenszug*.

К эффективным приемам рефлексии, которые могут применяться на итоговом занятии по окончании какой-либо темы – это известные из японской поэзии краткие емкие строки-резюме: хокку (менее известные – танка (пятистишие) и сэдока (шестистишие), что в английском языке известно как синквейн, а в немецком – как *Elfchen* (одиннадцатисловие). Существует также такой интересный прием, как «Шесть строк» (по Э. Хэмингуэю) – метод коротких рассказов, представляющих из себя емкие

эмоциональные высказывания, которые могут служить примером одновременно и содержательной, и эмоциональной рефлексии по теме. В качестве примера можно привести такие высказывания, касающиеся непосредственно сферы образования:

- Клиповые предметные знания. Строим метапредметные комплексы?
- Детские портфели тяжелеют. Переходим на ридеры?
- Обучающиеся лучше владеют информационными технологиями? Самообразовывайся!
- Ученик работает для отметки! Формирующее оценивание?

Итак, рефлексия – это осознание учеником способов деятельности и выявление своих образовательных приращений, меры и качества приращения опыта, осознаваемого самим учащимся.

Содержательный характер рефлексии в отношении предмета определяется предметными знаниями, содержательная рефлексия включает в себя утверждение «знаю, что...», т. е. это оценка своего знания и незнания, это определение того, какие количественные и качественные изменения произошли у ученика в результате учебной деятельности (познавательные УУД). Поскольку учащиеся оценивают, прежде всего, знания языка, такую рефлекссию можно назвать метаязыковой.

Организаторская рефлексия определяется через «знаю, как», т. е. учащиеся оценивают те действия, которые относятся к способам рождения, развития и преобразования знания в ходе учебной деятельности. Это действия и с языковым материалом, и действия, связанные с различными видами общения участников этой деятельности между собой, и с планированием учебной работы (регулятивные, коммуникативные УУД).

Эмоциональная рефлексия акцентирует внимание учащихся на вопросах «знаю, зачем», «знаю я», позволяющих сформулиро-

вать ценностные ориентиры по отношению к новому знанию, определить собственную позицию относительно результата деятельности и самой этой деятельности в целом (личностные УУД).

Рефлексивное отношение к собственной учебной деятельности помогает школьникам сместить внимание с решения задач, имеющих узкую направленность, на охват общих принципов и связей в учебном материале, помогает объединить и понять множество разрозненных фактов, осознать себя в этом учебном предмете и стремиться выразить себя через него. Благодаря рефлексивным приемам, постоянно используемым на уроках,

создаются условия для формирования у учащихся всех видов универсальных учебных действий, что с точки зрения иностранного языка означает расширение границ его применения, делает сам предмет явлением метапредметным, а повышение уровня знания языка как системы и стремление постигать его как явление влечет за собой, в свою очередь, тенденцию к личностному саморазвитию и создает положительную мотивацию для самообразования, чтобы, в том числе, и в будущем чувствовать себя не только образованным профессионалом своего дела, но и быть во всех смыслах конкурентоспособным на рынке труда.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А. Г. Асмолов, И. А. Володарская, Н. Г. Салмина, Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 16–23.
2. Слободчиков В. И. О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии. Сб. Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Новосибирск, 1986. С. 12–14.
3. Теплоухова Л. А. Процесс формирования универсальных учебных действий в проектной обучении в основной школе. Материалы за 8-а международна научна практична конференция, «Настоящи изследвания и развитие». 2012. Том 13. Педагогически науки. София. «Бял ГРАД-БГ» ООД – С. 72.
4. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 1998.
5. Словарь иностранных слов современного русского языка / сост.: Т. В. Егорова. М.: Аделант, 2014. С. 579.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.



УДК 371.388

**Фомичева Н. В.**

### **Организация самостоятельной работы – императив современного образования**

**Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы на профильном уровне старшей школьной ступени. На основе анализа психолого-педагогической литературы обосновывается повышение роли самостоятельной работы в современном образовании, определяется ее содержание и типы. Автором представляется опыт учебно-методического обеспечения организации самостоятельной работы учащихся 10–11-х классов филологического профиля МАОУ «Лицей № 2» г. Перми на исследовательском практикуме и самостоятельной исследовательской деятельности старшеклассников в выбранной ими научной сфере.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, самостоятельная образовательная деятельность, исследовательская деятельность.

Вопросы организации самостоятельной работы как условия развития активной, самостоятельной личности всегда находились в центре внимания педагогической мысли. Еще К. Д. Ушинский – основоположник научной педагогики в России – в своей дидактике указывал на значимость этого направления деятельности учителя.

В современной психолого-педагогической литературе повышение роли организации самостоятельной работы связывается с переходом школьного и вузовского образования от парадигмы обучения к парадигме учения, характеризующейся самостоятельным, осознанным освоением знания, самостоятельным выстраиванием образовательной деятельности (Ю. Б. Дроботенко, Н. Г. Ощепкова, Э. И. Хайруллина и др.). Отмечая высокий потенциал самостоятельной работы, исследователи видят ее функцию в подготовке обучающегося к самообразованию, формировании готовности к самореализации и непрерывному самосовершенствованию [2, с. 130].

Проведенный анализ литературы по проблеме самостоятельной работы убеждает в справедливости замечания И. А. Зимней о том, что, несмотря на долгую историю ис-

следовательского интереса, самостоятельная работа терминологически точно не определена [3]. На современном этапе развития образования, согласно классификации И. А. Новик, самостоятельная работа может рассматриваться (1) как метод обучения (А. Г. Ковалев, Н. В. Кузьмина, А. В. Усова), (2) как форма организации деятельности обучающегося (Б. П. Есипов и др.), (3) как вид познавательной деятельности (М. П. Кашан, Н. П. Кочеткова), (4) как средство вовлечения обучающихся в самостоятельную познавательную и практическую деятельность (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) [4]. Очевидно, что различие предлагаемых типов определяется целеполагающим и организующим компонентом деятельности: так, в (1) и (2) управление осуществляется педагогом, в (3) – самим обучающимся, в (4) функции организации и управления распределяются между педагогом и обучающимся.

Содержание же самостоятельной работы, по мнению И. А. Зимней, однозначно интерпретируется всеми исследователями и практиками обучения в смысле целенаправленной, активной, относительно свободной деятельности обучающегося [3], осуществляемой без непосредственного участия или руководства педагога, но «по его

заданиям и под его контролем» [5, с. 72–76]. Принимая сказанное, мы разделяем мнение исследователя о том, что определяющим является не дистанцированность от педагогов, а то, что каждое действие, выполняемое обучающимся, им осознается, подчинено цели, которую он сам поставил [6]; и рассматриваем самостоятельную работу старшеклассника в двух значениях: как форму

организации индивидуальной или групповой деятельности – назовем эту форму «контролируемая самостоятельная работа» (КСР) и как самостоятельную образовательную деятельность (СОД).

В таблице 1 представлены различия указанных типов самостоятельной работы старшеклассника по параметрам, предложенным И. А. Зимней [3, с. 259].

Таблица 1

### Сравнительная характеристика разных типов самостоятельной работы старшеклассника

Критерий	Контролируемая самостоятельная работа	Самостоятельная образовательная деятельность
Источник управления (контроля)	Под управлением педагога (в непосредственном присутствии или без него)	Под управлением (самоконтролем) старшеклассника
Характер осуществления деятельности	Заданный извне режим работы	Собственный режим работы
Побудитель деятельности	Педагог (учитель, научный руководитель, тьютор)	Собственная познавательная потребность или потребность достижения
Фиксирование места деятельности	Фиксированное место (учебный кабинет, библиотека и т. п.)	Не фиксируется

КСР организуется педагогами на аудиторных занятиях учебных курсов профильного (основных, элективных и спецкурсах) и базового уровня как групповая или индивидуальная работа (мини-исследования, мини-проекты, выполнение заданий (теоретических и практических и др.), а также как внеаудиторная работа (подготовка доклада, реферата, эссе, выполнение заданий по переработке текста (конспектирование, аннотирование и др.), решение проблемных задач, профессиональные пробы и др.) – в том и другом случае с четко обозначенными временными рамками и формами представления результатов работы. Это может быть индивидуальная и коллективная работа, выполняемая группой старшеклассников, что требует, помимо умений проектирования и управления деятельностью, коммуникативных умений для совместного планирования,

распределения обязанностей и т. д. В логике новых государственных стандартов общего образования такая работа направлена на познавательное, интеллектуальное, социальное развитие старшеклассника, на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов освоения образовательной программы [7].

Второй тип самостоятельной работы (СОД) предполагает формирование способов самостоятельной деятельности и личностных новообразований (самостоятельности, ответственности, активности и др.): организацию образовательной деятельности и управление ею осуществляет сам старшеклассник в удобное для него время – от определения цели, выбора способа и средств ее достижения до самоконтроля, корректировки действий и результатов деятельности, презентации продукта деятельности. В образовательном

процессе профильной школы данный вид самостоятельной работы старшеклассника реализуется по четырем направлениям: 1 – на профильном уровне посредством выполнения, как обозначено в образовательных стандартах, в течение одного или двух лет индивидуального исследовательского проекта по проблеме, связанной с соответствующей профилю научной сферой; 2 – в профессионально-направленной деятельности через выполнение проекта, связанного с профессиональной деятельностью: например, для филологов-журналистов разработка модели лицейской газеты, подготовка сценария радиопередачи и проч.; 3 – по предметам базового уровня через самоподготовку к единому государственному экзамену по выбранным (непрофильным) предметам, что предусматривает самостоятельное планирование сроков и перечня изучаемых тем, выбор учебных пособий, работу с информацией, решение тестов и др.; 4 – во внеурочной образовательной деятельности через самоподготовку по программам предметных олимпиад, подготовку к дистанционным олимпиадам, заочным и очным турам вузовских олимпиад, к студенческим и школьным научным конференциям городского и всероссийского уровня, к творческим конкурсам и др.

Общей характеристикой указанных видов самостоятельной работы является ее продуктивный характер, предусматривающий получение объективно нового или субъективно нового (для каждого конкретного обучающегося) результата [5]. Не воспроизведение заученных знаний и отработанных алгоритмов, а осознаваемые когнитивные и личностные изменения, постановка задачи и ее решение, проведенное исследование, сформулированная идея, подготовленный ресурс, обозначенное противоречие, сконструированная модель, предложенный образ являются результатом такой работы.

В контексте возрастающей роли самостоятельной работы перед учителем остро встает задача разработки учебных материалов, позволяющих организовать индивидуальную и коллективную самостоятельную работу в актуальных для обучающихся видах деятельности; для старшеклассников таковой является проектно-исследовательская.

Для решения указанной задачи было создано пособие «Первые шаги в науку» [1] – практическое руководство для учащихся по написанию исследовательской работы. Последовательность шагов соотносится с логикой научного исследования; 50 заданий, сопровождающих теоретический материал, моделируют исследовательский процесс: выполняя их, старшеклассники проходят все его этапы, приобретая опыт самостоятельного разрешения проблемных ситуаций, возникающих в научно-исследовательской деятельности.

На основе анализа педагогической литературы (работы В. В. Давыдова, А. В. Леонтовича, А. С. Обухова и др.) и собственного организационного опыта мы выделяем пять этапов указанного вида деятельности: методологический; информационно-аналитический; собственно исследовательский; оформительский; презентационно-аналитический. 15 шагов, представляющих структуру практического пособия, позволяют организовать самостоятельную работу старшеклассников с учетом специфики каждого этапа. Совместная работа на исследовательском практикуме предваряется самостоятельным знакомством с теоретическими сведениями, изложенными в пособии доступным языком, в манере беседы с читателем, что позволяет учащимся самостоятельно осваивать сложные теоретические вопросы и сохраняет время аудиторных занятий для практики.

Первый шаг предполагает выбор темы/проблемы исследования в той научной об-

ласти, которая интересует старшеклассника, в том числе и в профессиональной перспективе. Определению проблемы индивидуального исследовательского проекта, что обычно вызывает затруднение у юных исследователей, предшествует самостоятельная работа в группах на аудиторном занятии. На понимание «механизма» выявления научной проблемы направлено первое задание указанного пособия: «Проанализируйте предложенный ряд, назовите представленное в нем явление и сформулируйте исследовательскую проблему (в виде утверждения или вопроса)». Можно предложить группам задание одного типа, но на разном материале: например, первая группа осмысливает ряд «А. Блок, А. Рембо, В. Соловьев, А. Беклин, Г. Моро, А. Скрябин, М. Чюрленис» – и определяет, что названы символисты (поэты, художники, композиторы), поэтому исследовательская проблема может быть связана с выявлением черт символизма в разных видах искусства (литературе, живописи, музыке); вторая группа анализирует ряд «Иван, Иоанн, Йоханнаан, Иоганн, Джон, Джованни, Ян, Янис, Жан, Хуан, Жуан, Йон, Ванно» и приходит к выводу о том, что в ряду представлены варианты имени Иван в различных европейских языках и исследовательская проблема может быть связана с выявлением других подобных рядов и систематизацией повторяющихся фонетических соответствий.

При организации самостоятельной работы по указанному пособию предусматривается возможность выбора уровня сложности задания. Так, на занятиях по овладению методологическими характеристиками исследования участникам практикума предлагается выбрать уровень сложности и в зависимости от этого распределиться по группам. Первая группа получает задание среднего уровня сложности: заполняет таблицу, в которой указаны тема и предмет или объект исследования, нужно заполнить пустующие ячейки. Например, тема – «Картина в картине» как

композиционный прием в западноевропейской живописи XVI-XVIII вв.», объект – композиционные приемы в западноевропейской живописи XVI-XVIII вв.; нужно определить предмет исследования. После обсуждения от группы отвечает один человек, аргументируя выбор соотношением понятий «тема», «предмет», «объект». Второй группе дается только формулировка темы (задание высокого уровня сложности): по сформулированной теме нужно определить предмет и объект. Например, тема «Телефонная связь и ее развитие» предполагает объект – телефонная связь, предмет – специфика и поэтапные изменения телефонной связи. Типичная ошибка состоит в суживании предмета исследования: указывается только аспект развития, а определение специфики данного вида связи теряется.

Все ответы групп проецируются на экран и обсуждаются. Руководит обсуждением учитель или ученик, владеющий методологией исследования лучше остальных. Учитель, помимо прочего, в этом процессе оценивает точность индивидуального выбора каждым участником уровня сложности задания: самооценка учащегося может не соответствовать степени его готовности к самостоятельной работе.

Другой тип организации самостоятельной работы подразумевает выполнение всеми группами одного и того же задания с последующим обсуждением вариантов. Например, задание на соотнесенность цели и задач: «Продолжите формулировки задач исследования, целью которого является выявление символики цветов в мировой живописи. Задачи: 1) Изучить ... 2) Выявить ... 3) Сопоставить ... 4) Классифицировать ... 5) Разработать ...».

Как показывает практика, развивающий эффект самостоятельной работы усиливается сопоставлением старшеклассниками своих ответов с образцом ответа на данное задание. В помощь учителю разработана

вторая часть пособия «Первые шаги в науку», включающая ответы на все задания. Когда собственные ответы группами сформулированы, учитель может предложить образец для обсуждения в группе. Для приведенного выше задания таким образом будет следующее: «Задачи: 1) Изучить символику цветов разных эпох и у разных народов; 2) Проанализировать картины, на которых изображены цветы, художников разных эпох и стран: натюрморты, автопортреты и др.; 3) Выявить функции, которые цветы выполняют на полотне; 4) Определить значения цветов-символов, используемых в мировой живописи». Участники практикума сверяют свои ответы с предложенным образцом, обсуждают ошибки, неточности, нарушения логики исследования и т. д.

Организация самостоятельной деятельности (СОД) направлена на поэтапное выполнение старшеклассником собственного исследовательского проекта. Теоретические и практические материалы пособия помогают юному исследователю на методологическом этапе уточнить проблему, объект, предмет, цель, задачи, гипотезу исследования и постепенно оформить ту часть введения, где указанные методологические характеристики должны быть представлены. Содержанием самостоятельной работы на информационно-аналитическом этапе является овладение приемами изучения научной литературы, работы со словарями разных типов; написание обзора научной литературы по теме индивидуального исследования. Необходимый для этой работы опыт старшеклассники получают при выполнении заданий пособия на интерактивных занятиях: заданий на оперирование приемами сжатия текста, определение главной и второстепенной информации, написание аннотаций, рецензий на научные тексты по проблеме исследования и т. д.

Собственно исследовательский этап включает проведение теоретического и экспериментального исследования для получения нового знания, фиксации промежуточных результатов исследования, анализ фактического материала. На этом этапе учитель выступает в роли консультанта – специалиста в исследуемой области, старшеклассник самостоятельно ведет исследование по заранее намеченному плану. Материалы пособия, представляющие требования к стилю научной работы, оформлению цитат, ссылок, списка использованной литературы, приложений, помогают учителю в организации самостоятельной работы на оформительском этапе.

Последний этап – презентационно-аналитический – связан с подготовкой доклада о проведенном исследовании и участием в научной конференции. Серьезные советы и курьезные ситуации, связанные с публичным выступлением, рекомендации по составлению презентаций, а также задания на редактирование текста доклада и пр. помогают старшекласснику не только самостоятельно подготовить текст своего выступления, но и психологически настроиться на общение с незнакомой ему аудиторией.

В заключение отметим, что использование пособия «Первые шаги в науку» для организации самостоятельной работы позволяет значительно повысить уровень исследовательской культуры старшеклассников, характеризующейся умением оперировать понятийным языком науки, общенаучными методами, самостоятельно управлять исследовательским процессом от выбора темы, материала, формулирования и проверки гипотезы до представления результатов исследования перед научным сообществом, что, конечно, является для старшеклассников – будущих студентов – бесценным опытом.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

1. Баландина А. Д., Фомичева Н. В. Первые шаги в науку: Практическое руководство по созданию научно-исследовательской работы. 2-е изд., испр. и доп. Пермь, 2017. – 111 с.
2. Загвязинский В. И., Емельянова И. Н. Теории обучения и воспитания. М.: Академия, 2013.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
4. Новик И. А. Формирование методической культуры учителя математики в педвузе. Мн.: БГПУ, 2003. – 178 с.
5. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005. – 172 с.
6. Патрушева И. В. Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза с использованием кейс-метода // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 19–23.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. М., 2012.



УДК 37.016:811.111-028.31

**Юсупова Н. Р.**

**Опыт формирования англоязычной компетенции учащихся средствами информационно-познавательной деятельности**

**Аннотация:** В статье представлен опыт успешного применения технологии информационно-познавательной деятельности к углубленному преподаванию английского языка в средней школе. Анализируется эффективность организации мыследеятельности, проектно-исследовательского поиска, работы с информацией на уроке и во внеурочной деятельности для формирования иноязычной компетенции обучающихся.

**Ключевые слова:** информационно-познавательная деятельность, инновационная деятельность в педагогике, развитие проектно-исследовательской деятельности, Кембриджский курс английского языка в школе, коммуникативно-когнитивный подход в преподавании английского языка, реализация требований ФГОС ОО, проблемные задачи на уроке, проектная деятельность на уроке.

Стремительное развитие современного общества приводит к информационному и технологическому развитию, а появление новых информационных источников требует от современного человека умения эффективно взаимодействовать с информацией. В связи с этим требуются качественные изменения содержания образования, что сегодня находит отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). В частности, в качестве приоритетных изменений выдвигаются:

- развитие у выпускника школы мотивации к образованию и самообразованию в течение всей жизни, к современной инновационной деятельности, к учебному сотрудничеству, осуществлению исследовательской, проектной и информационной деятельности;
- умение учащихся самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;
- умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации,

устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы [4].

Информационно-познавательная деятельность, понимаемая нами вслед за Г. Р. Водяненко как модель интеллектуальной деятельности человека, направленной на познание информационной реальности, позволяет достичь данных образовательных результатов [2].

Обсуждаемая деятельность является познавательной, но вместе с тем она реализует проектно-исследовательскую позицию взаимодействия человека с миром и компетентно оснащена деятельностью по работе с информацией [6, с. 7–10]. В основу ИПД положена мыслительная деятельность (процесс деятельностного развития различных форм и видов мышления). На ней базируется информационная деятельность (поиск, сбор, систематизация, анализ, синтез, хранение и распространение информации) [6, с. 20]. Третий компонент модели ИПД – проектно-исследовательская деятельность.

Сегодня современный мир представляется нам без границ, так как происходит интеграция культур и человек преодолевает

барьеры международного общения благодаря современным технологиям и информации, которая повсюду окружает человека. Нам приходится иметь дело с информацией, а следовательно искать нужную нам информацию, собирать и обрабатывать ее, осмысливать, перерабатывать, интерпретировать и представлять ее окружающим. Умение работать с информацией является значимым для современного человека. Знание иностранного языка является необходимым для развития его личности. При этом иностранный язык выступает одним из основных инструментов работы с информацией. Информационно-познавательная деятельность выступает одним из основных видов деятельности на уроке, которые позволяют научить школьника пользоваться языком за рамками школы, освоить языковые навыки и речевые умения в различных ситуациях.

В основной школе (5–9-е классы) развивается интерес к иностранному языку как средству дальнейшего образования, получения профессии и последующего успешного трудоустройства. Введение курсов иностранного языка в пространство дополнительного образования представляет сегодня интерес со стороны всех субъектов образовательного процесса. В связи с этим мы решили апробировать **институциональную модель обучения английскому языку на продвинутом уровне в основной школе.**

Цель работы, представленной в рамках программы Cambridge English, – освоение английского языка школьниками, проявляющими интерес и склонности к иностранному языку, на уровне, обеспечивающем успешную сдачу международных Кембриджских экзаменов данной возрастной группы – Cambridge English: Starters, Movers, Flyers, KET, PET, FCE [9].

Курс английского языка в рамках институциональной модели является дополнительным к основному курсу английского языка.

Занятия проводятся во внеурочное время один раз в неделю, в начальной школе продолжительность занятия 45 минут, в основной школе – 90 минут. На занятиях уделяется внимание всем компонентам коммуникативной компетенции – речевой, языковой, социокультурной/межкультурной, компенсаторной, учебно-познавательной. Занимаясь на занятиях, учащиеся развивают языковые умения и речевые навыки, учатся воспринимать английский язык как средство общения и самореализации. Данная модель помогает раскрывать личность ребенка в соответствии с его качествами и предпочтениями, мотивирует к изучению английского языка, помогает осваивать формат международных экзаменов, готовит к государственным экзаменам по английскому языку.

Результатом обучения в данной модели можно считать развитие метапредметных умений, таких как планирование своего речевого поведения, взаимодействие с окружающими, работа с информацией, смысловое чтение, самоконтроль и самооценка. На занятиях используются разнообразные тексты: отрывки из статей, литературных произведений, буклеты. Работа с разными видами текстов учит прогнозировать их содержание, подбирать заголовки, продолжать предложенную сюжетную линию, все это способствует развитию умения смыслового чтения. Учащиеся на занятиях учатся аргументировать и доказывать свою точку зрения, сравнивать, анализировать полученную информацию, контролировать свое речевое поведение и других учащихся.

Предметные результаты изучения данного курса соответствуют ФГОС общего образования в коммуникативной сфере. У учащихся развивается речевая компетенция во всех видах речевой деятельности.

В программе курса предусмотрены тренировочные тесты, которые помогают учащимся подготовиться и успешно сдать соответствующий уровень Кембриджских экзаменов.

Подготовка к созданию модели началась в 2011/12 учебном году, когда проект был разработан и впоследствии успешно прошел защиту на методическом совете школы. В течение года была проведена методическая подготовка учителей на базе ЯЦ «Британия». Следующим шагом было проведение информационных родительских собраний и организация детей в учебные группы. Мы начали занятия с двумя группами пятиклассников общим количеством 30 человек в 2012/13 учебном году. На первом занятии было проведено тестирование для определения стартовых возможностей учащихся. Занятия велись по рабочей программе, составленной на основе учебного пособия «FUN for Movers», Cambridge University Press. В течение учебного года проводились промежуточные тестирования для анализа успехов школьников. К концу учебного года учащимся было предложено сдать международный Кембриджский экзамен YLE Movers.

15 учащихся согласились пройти это испытание и успешно сдали экзамен со средним результатом 78,8%. Результаты были представлены родителям, учащимся и педагогическому коллективу. Большинство учащихся и их родители выразили желание продолжить обучение в рамках данной модели. В 2013/14 учебном году по просьбе родителей новых пятиклассников работа была продолжена, то есть модель охватила 5–6-е классы. С 2014 года нами были включены в модель учащиеся начальной школы.

В целом с 2012 года в рамках институциональной модели углубленного изучения английского языка с применением средств информационно-познавательной деятельности в школе прошли обучение 356 учащихся с 1-го по 9-й класс; 68 учащихся проверили свои знания и навыки владения английским языком, успешно сдав Кембриджские экзамены уровня A1, A2, B1 (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Результативность обучения участников институциональной модели изучения иностранного языка**

Год	Класс/Уровень	Кол-во уч-ся, чел.	Сдавало КЭ, чел.	Уровень экзамена	Результат (% выполнения)
2012/13	5/A1 Elementary	30	15	YLE Movers	78,8
2013/14	5/A1 Elementary	19	10	YLE Flyers	73
	6/A2 Pre-Intermediate	26			
	Всего участников	45			
2014/15	3/Beginner	20	2	YLE Movers	89
	4/A1 Elementary	25	2	YLE Flyers	80
	6/ A1 Elementary	21	1	KET for schools	73
	7/ A2 Pre-Intermediate	18			
	Всего участников	84			
2015/16	1/ Beginner	26	4	YLE Movers	96
	4/ A1 Elementary	16	1	YLE Flyers	70
	5/ A1 Elementary	15	1	KET for schools	84
	6/ A2 Pre-Intermediate	15			
	7/ A2 Pre-Intermediate	25			
	8/B1 Inermediate	20			
	Всего участников	117			

Окончание таблицы 1

2016/17	2/Beginner	16	4	YLE Movers	85
	5/ A1 Elementary	12	6	YLE Flyers	94
	6/ A2 Pre-Intermediate	11	4	KET for schools	84
	7/ A2 Pre-Intermediate	13			
	8/B1 Intermediate	15	4	PET for schools	81
	9/ B1 Intermediate	13			
	Всего участников	80			
	Всего участников за 5 лет	356	54		

Большинство обучающихся имеют высокий уровень мотивации к изучению английского языка, 90% участников модели обучаются по предмету на «4» и «5». Наблю-

дается положительная динамика среднего балла государственной итоговой аттестации по английскому языку в 9-х классах (см. таблицу 2).

Таблица 2

**Результаты государственной итоговой аттестации выпускников 9-х классов по английскому языку с использованием заданий стандартизированной формы**

Учебный год	Средний балл по предмету	Кол-во выпускников, сдававших экзамен ГИА	Кол-во набравших 75 и более баллов
2015/16	75,2	6	50%
2016/-17	90,7	7	100%

Человека постоянно окружает информационное пространство. Нам приходится искать нужную нам информацию, отбирать, систематизировать ее и представлять окружающим в обработанном виде. Обучение информационной деятельности представляется нам важным не только в урочной деятельности.

В рамках реализации муниципальной модели основной школы «Пространство выбора» мы разработали *краткосрочный курс по выбору* «Турагентство». Данный курс носит метапредметный и продуктивный характер, его целью является овладение обучающимися комплексом информационных умений, навыками дизайнерского мастерства, развитие дружелюбного подхода и толерантного отношения к ценностям других культур, увеличение и систематизация знаний о языке. Продуктом курса является созданный

туристический буклет с описанием выбранного учащимся туристического объекта.

Программа краткосрочного курса «Турагентство» содержит ряд разделов.

1. Знакомство с видами рекламных туристических буклетов. Выбор макета. Выбор туристического направления. Ребята знакомятся с различными буклетами, предназначенными туристам, после чего выбирают интересное им туристическое направление (страна, город, объект). Это может быть место, где они уже побывали, или то место, которое они хотят посетить. Далее идет процесс поиска, выделения нужной информации, обобщение и фиксация данной информации.

2. Разработка своего макета (стиль, форма, информация, тип карты, достопримечательности). Можно оформить буклет как на русском, так и на иностранном языке.

3. Поиск фотографий, необходимой информации, составление разговорника (предлагается составить разговорник туриста, где будут представлены необходимые человеку фразы и выражения для «выживания» в незнакомом месте).

4. Создание чернового варианта.

5. Оформление буклета.

6. Презентация буклета на итоговом занятии.

За период реализации курса «Турагентство» обучающимися были созданы буклеты «Пермь», «Пермский зоопарк», «Пермский цирк», «Галилео», «Лондон», «Стокгольм», «Берлин», «Мадагаскар», «Музей Мадам Тюссо», «Ватикан» и др.

Во время курса «Турагентство» учащиеся проходят различные этапы работы с информацией: устанавливают проблему, находят источники информации, осуществляют поиск информации, оценивают и производят отбор полученной информации, обрабатывают полученный материал, подготавливают и презентуют итоги своей работы. Кроме освоения разнообразных информационных умений в ходе работы над буклетом учащиеся также реализуют свои творческие способности, учатся грамотно планировать свою работу и трудиться в соответствии с намеченным планом.

В рамках модели информационно-познавательной деятельности образовательный процесс реализуется на трех уровнях: формирование мыслительной деятельности, развитие понимания через информационную деятельность и становление субъектности учащегося через проектно-исследовательскую деятельность [6]. На первом этапе толчком для процесса мышления выступает проблемная ситуация, на следующем этапе информационной деятельности происходит выявление проблемы и способов ее решения. При проверке гипотез и выборе лучшего решения на первые позиции выходит процесс проектирования, исследования и модели-

рования. Применение *проблемных задач* на уроках благоприятно влияет на формирование у обучающихся необходимой системы знаний, умений и способностей, а кроме того, формирование интеллектуального развития подростков, приобщение их к самообучению и самообразованию. Обе эти задачи могут быть выполнены с успехом непосредственно в ходе проблемного обучения, так как овладение учебным материалом осуществляется в процессе интенсивной поисковой деятельности учащихся, в ходе решения ими системы проблемно-познавательных задач.

При обучении английскому языку проблемность возникает при выборе информационных источников в процессе обучения, во время общения с учителем и другими учащимися на уроке с помощью английского языка. Это способствует формированию коммуникативной, прагматической и социокультурной компетенции.

Основным принципом проблемного обучения является предоставление обучающимся проблемных ситуаций, которые им следует осознать, принять и разрешить в совместной или индивидуальной деятельности. При этом учащимся предоставляется самостоятельность, а роль учителя заключается в наблюдении и корректировке деятельности школьников. При этом учащиеся учатся самостоятельности в анализе проблемной ситуации, видеть ее проблематичность и находить наиболее правильное решение данной проблемной ситуации.

Мы используем следующие проблемные задания на разных этапах урока.

1. На этапе формулировки и уточнения запроса на поиск информации предлагаются задания на составление кластера, выделение общего признака, определение отличительного признака, формулировка своих определений (дефиниций) различным понятиям, группировка слов с объяснением принципа группировки, например:



• Make of the words as many groups as possible. Explain your choice.

*Распределите слова по группам. Объясните принцип группировки.*

An egg, milk, meat, an apple, an orange, sugar, butter, oil, broccoli, a carrot, peas, potatoes, a banana, cheese, a watermelon, tea, a pear, grapes, an onion, a garlic, coffee, juice, a hamburger, rice, chips, chicken, chocolate, ice-cream, bonbons, water.

• Underline the odd word out. Explain why it is different.

*Выберите лишнее слово. Объясните свой выбор.*

- 1) boots shoes sandals trainers
- 2) jeans trousers shorts pans
- 3) shirt blouse T-shirt sweater
- 4) dress skirt blouse polo shirt
- 5) suit jacket socks tie

2. На этапе поиска и локализации информации учащиеся должны дать определение ключевого слова в предложении, составить схемы фишбоун, например:

Read the text "What can we do to reduce traffic in our city?"

Complete the scheme "fishbone".

State the problem, find the suggestions and their results, summarize all ideas and draw a conclusion.

*Прочитай текст «Что мы можем сделать, чтобы уменьшить кол-во транспорта в городе?» Используй схему "fishbone". Определи проблему, выпиши предложения по решению этой проблемы и предполагаемые результаты. Обобщи все идеи, сделай вывод.*

3. На этапе обработки, интерпретации информации подбираются проблемные задания на составление денотатного графа, схем, диаграмм, таблиц, определение сходства и отличия, например:

Read two texts about the educational systems in Russia and Great Britain.

Find the similarities and the differences in these systems. Make a table and compare it with your partner's table.

*Прочитай два текста о системах образования в России и Великобритании. Найди общие черты и различия в этих системах. Составь таблицу и сравни с таблицей партнера.*

На третьем этапе информационно-познавательной деятельности одной из важнейших форм работы для расширения информационного пространства учащихся является **проектная деятельность**. Данная деятельность развивает целеполагание, планирование, рефлекссию, самоанализ, умение самостоятельно делать выбор, принимать решение, нести ответственность за его выполнение. Проектная работа помогает учащимся развивать инициативу, самостоятельно получать знания и уметь ориентироваться в огромном объеме информации и повышает мотивацию к изучению иностранного языка, например:

1. Imagine you have won a world tour. Plan your journey so that you should visit as many countries as you can in all continents in two weeks. Make a presentation of your journey. Explain your choice of the visited countries.

*Представь, что ты выиграл кругосветное путешествие. Спланируй свое путешествие таким образом, чтобы ты смог посетить как можно больше стран на всех континентах за две недели. Сделай презентацию своего путешествия. Объясни свой выбор стран.*

2. Work in groups. Find out the information about traditional costumes in our region/country. Write a short paragraph about it. Illustrate it with pictures. You can make a computer presentation or poster.

*Работа в группах. Соберите информацию о традиционном костюме в вашем регионе/стране. Напишите короткую статью о нем. Проиллюстрируйте ваше описание картинками. Используйте плакат или компьютерную презентацию.*

3. Make a research among your classmates/friends/schoolmates "What types of media



do they use to do their homework?" Carry out a survey. Make a graph. Report your findings.

Проведи исследование среди твоих одноклассников/друзей о том, какими медиа-средствами они пользуются для выполнения

домашнего задания. Составь диаграмму. Сообщи о результатах исследования.

За период нашей деятельности увеличилось количество обучающихся, реализующих учебные (исследовательские) проекты по английскому языку (таблица 3).

Таблица 3

### Динамика проектной деятельности по английскому языку

Учебный год	Общее количество обучающихся	Кол-во обучающихся, выполняющих учебные проекты	% от числа всех обучающихся
2013/14	136	52	38%
2014/15	105	57	54%
2015/16	115	60	52%
2016/17	132	74	56%

На наш взгляд, приведенные данные свидетельствуют о продуктивности информационно-познавательной деятельности как образовательной технологии в формировании англоязычной компетенции учащихся. Мы убедились, что технологии ИПД, в частности проблемные задания и проектно-исследовательская деятельность, не только способствуют прочному усвоению содержания и формированию предметных компетенций области «Английский язык», но и позволяют использовать иностранный язык как инструмент для получения, обработки и передачи информации с целью решения определенных задач. Кроме того,

технологии ИПД помогают развивать критическое мышление: учащиеся, владея на определенном уровне иностранным языком, имеют возможность получать информацию из разных источников, как отечественных, так и зарубежных, поэтому им приходится критически оценивать информацию, проверять ее достоверность и делать логические выводы. Таким образом, информационно-познавательная деятельность как образовательная технология может успешно применяться в преподавании английского языка в основной школе и позволяет учителю и обучающимся успешно решать современные образовательные задачи.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ

1. Басков С. В. Структура и сущность информационно-познавательной деятельности учащихся. Челябинск: Вестник ЮУрГУ. Серия: образование. Педагогические науки. 2014. №1. Том 6.
2. Водяненко Г. Р. Информационно-познавательная деятельность человека. Наука и мир. 2013. №1 (1).
3. Водяненко Г. Р. Информационное пространство человека // Интеграция образования. 2012. №3. С. 40–48.
4. Водяненко Г. Р. Информационно-исследовательская деятельность школьников как образовательная технология ФГОС. Пермь: Учитель, 2016. – 186 с.
5. Водяненко Г. Р. Формирование информационной образовательной среды школы на основе диверсификации содержания школьного образования // Российский научный журнал. 2012. №2 (27). С. 206–211.

6. Водяненко Г. Р., Никитин И. Г. Информационно-познавательная деятельность как образовательная технология. Учебно-методическое пособие. Пермь: ПГГПУ, ПНИПУ, 2013. – 114 с.
7. Громыко Ю. В. Метапредмет «Проблема». М.: Институт учебника Пайдейя, 1999. – 382 с.
8. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. 3-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.
9. Городецкая Л. А., Кожевникова Л. А., Полякова И. В., Скугарова Ю. В. Cambridge English. Вариативные программы дополнительного образования по английскому языку. Методическое пособие. М.: ООО «БРИТАНИЯ ХОЛДИНГ», 2011. – 290 с.

## Раздел II

# ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНИЦИАТИВ

УДК 371.39

**Худякова А. В.**

### ***Технологический подход к проектированию образовательного веб-квеста***

**Аннотация:** В статье представлены результаты применения квест-технологии в условиях реализации ФГОС общего образования в центре инновационного опыта МАОУ «Юго-Камская средняя школа»; рассмотрен технологический подход к проектированию образовательного веб-квеста на основе технологической карты. Положительная динамика в развитии универсальных учебных действий обучающихся свидетельствует об эффективности применения технологии образовательных веб-квестов.

**Ключевые слова:** образовательная технология, образовательный веб-квест, ФГОС, универсальные учебные действия, технологическая карта образовательного веб-квеста, инновационная образовательная деятельность.

Инновационная деятельность образовательной организации представляет собой включение участников образовательного процесса в деятельность по созданию, освоению и использованию современных образовательных технологий в практике обучения и воспитания. В условиях реализации новых образовательных стандартов актуальным является применение в образовательном процессе деятельностных технологий, способствующих не только достижению предметных результатов, но и развитию универсальных учебных действий: технология развития критического мышления, технология проектной деятельности, технология проблемного обучения, технология обучения в сотрудничестве, информационно-коммуникационные технологии. К образовательным технологиям, соответствующим системно-деятельностному подходу, может быть отнесена квест-технология – «интегрированная технология, объединяющая идеи проектного метода, проблемного и игрового обучения, взаимодействия в команде и ИКТ» [1].

На базе МАОУ «Юго-Камская средняя школа» в рамках реализации инновационного проекта было проведено исследование, основной целью которого являлось изучение влияния технологии веб-квест на развитие универсальных учебных действий (УУД) обучающихся. Вопрос влияния информационно-образовательной среды на формирование и развитие метапредметных результатов обучающихся является актуальным для образовательных организаций Пермского края. Зависимость образовательных результатов от влияния 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.

В освоении технологии образовательных веб-квестов участвовало 19 педагогов образовательной организации. При проектировании образовательного веб-квеста был использован технологический

подход, заключающийся в разработке технологической карты образовательного квеста. С учетом структуры веб-квеста, предложенной ее основателями (Б. Додж, Т. Марч), а также вариантов технологической карты урока [2] и технологической карты веб-квеста [1], был подготовлен шаблон технологической карты, который использовался педагогами образовательной организации.

1. Название. Должно быть кратким, привлекательным и оригинальным.

2. Разработчик. Ф. И. О. разработчиков.

3. Информация о разработчике. Сведения о профессиональной деятельности и достижениях. Электронная почта.

4. Предметная область. Указывается учебный предмет или одно из направлений воспитательной деятельности как приоритетное – патриотическое, экологическое, эстетическое или др. Указывается тип квеста (моноквест, междисциплинарный или комплексный квест).

5. Возрастная категория обучающихся. Указывается возрастная категория обучающихся и их образовательные потребности, включая специфику здоровья.

6. Планируемые результаты. Личностные, метапредметные и предметные результаты, на достижение которых направлен образовательный веб-квест.

7. Цели и задачи. При определении цели и задач ориентиром выступают планируемые результаты. Четко поставленная цель – такая цель, прочитав которую, можно понять, что вы собираетесь достичь. Цель должна быть конкретна, измеряема, достижима и на достаточном уровне сложности для данной категории обучающихся.

8. Образовательный «продукт». Образовательным «продуктом» может быть видеоролик, буклет, инфографика, mind-map, коллаж, Google-презентация, лента времени, скринкаст, интерактивная карта, публикация и т. д.

9. Продолжительность. Краткосрочный или долгосрочный веб-квест. Указывается количество дней (уроков, недель) для прохождения веб-квеста.

10. Сервис для создания веб-квеста. Указывается инструмент, с помощью которого создана страница образовательного веб-квеста, например <https://sites.google.com/>, <https://wysiwygwebbuilder.ru/>.

11. Краткое описание темы веб-квеста. Описание темы (легенда) представляет собой рассказ (реальный или вымышленный) о событиях или личностях, участвующих в веб-квесте.

12. Основное задание. Описание проблемной задачи, которую необходимо решить, сроки и условия выполнения.

13. Описание ролей. Список героев (групп) и их характеристики. Выбор ролей участников квеста прописывается правилами: жеребьевка, разделение по какому-либо признаку в зависимости от цели и содержания квеста.

14. Архитектура веб-квеста. Описание событий в игре (базовой схемы), например последовательность этапов, станций, заданий, необходимых для выполнения основного задания.

15. Необходимые материалы. Список ссылок на онлайн-ресурсы, необходимые для выполнения задания. Вспомогательные материалы (примеры, бланки, таблицы, инструкции), которые позволят эффективнее организовать работу над веб-квестом.

16. Баллы за веб-квест. Количество баллов, начисляемых за веб-квест. Перечень заданий и распределение процентного соотношения баллов.

17. Критерии оценивания. Описание критериев и параметров оценки выполнения квеста (бланки, таблицы продвижения, диаграммы оценок), определяемых учебными задачами, выполняемыми на каждом этапе. Рекомендуются использовать от 4 до 8 критериев, например: исследовательская

и творческая работа; качество аргументации, оригинальность работы; умение работать в микрогруппе; устное выступление; мультимедийная презентация.

18. Политика опозданий. Принципы или правила, которые используются для участников, отправивших работу с опозданием (задания не принимаются, принимаются с вычитанием и т. п.).

19. Правила этикета. Перечень правил для комфортного проведения веб-квеста (вежливость, толерантность при обсуждении, взаимопомощь и т. п.).

20. Рефлексия. Указывается, каким образом будет проведена итоговая рефлексия.

21. Другая информация. Дополнительная информация на усмотрение разработчика веб-квеста.

В результате инновационной работы учителями были спроектированы технологические карты 7 образовательных веб-квестов: «Процент – наука или жизнь?», «Спаси планету от мусора!», «Биодобавки – хорошо или плохо?», «Идем в музей (почти детективная история)», «Где обедал воробей?», «Modern communications? – Elementary, Watson!», «Fort Boyard Quest». После проектирования технологических карт данные веб-квесты были разработаны и проведены с обучающимися во внеурочной деятельности. В прохождении веб-квестов приняли участие около 120 учеников 4–10-го классов.

Мониторинг уровня развития универсальных учебных действий проводился с использованием информационной системы мониторинга личностных и метапредметных результатов обучающихся <https://uudm.ru/> [3]. Компонентами УУД, выбранными для изучения влияния технологии веб-квест, явились: умение выражать свои мысли, планирование учебного сотрудничества, смысловое чтение: поиск информации, понимание прочитанного, преобразование и интерпретация информации. Для удобства

оценки была разработана единая трехбалльная шкала. Критерии (уровни) развития УУД представлены ниже.

*Умение выражать свои мысли:*

0 – необходимость отвечать вызывает серьезные затруднения;

1 – способен дать правильный ответ, но не может его обосновать;

2 – самостоятельно излагает свое мнение, аргументируя его, подтверждая фактами.

*Планирование учебного сотрудничества:*

0 – не умеет работать в группе;

1 – работает в группе под руководством учителя, задает вопросы, необходимые для организации собственной деятельности;

2 – работает в группе, самостоятельно выстраивает продуктивное взаимодействие с одноклассниками.

*Поиск информации:*

0 – не отвечает на вопросы по тексту;

1 – находит в тексте информацию по вопросам, составленным учителем;

2 – самостоятельно находит в тексте требуемую информацию.

*Понимание прочитанного:*

0 – не решает учебно-познавательные задачи;

1 – решает учебно-познавательные задачи, требующие понимания текста, с помощью учителя;

2 – самостоятельно решает учебно-познавательные задачи, требующие полного и критического понимания текста.

*Преобразование и интерпретация информации:*

0 – не способен преобразовывать и интерпретировать текст;

1 – преобразует и интерпретирует текст с помощью учителя;

2 – самостоятельно преобразует и интерпретирует текст.

После заполнения всеми учителями-предметниками диагностических электронных форм автоматически подсчитывались

итоговые баллы и уровень сформированности УУД у каждого обучающегося:

- 90 – 100% – высокий уровень;
- 80 – 89% – уровень выше среднего;
- 64 – 79% – средний уровень;
- 51 – 63% – уровень ниже среднего;
- 0 – 50% – низкий уровень.

Кроме того, каждый учитель проводил собственную диагностику уровня развития

УУД обучающихся до и после прохождения разработанного веб-квеста. Результаты исследований обсуждались в рамках августовского педсовета, а также интернет-форума Университетского округа ПГГПУ.

Динамика общего уровня развития метапредметных результатов обучающихся на начальном и заключительном этапе исследования представлена на рис. 1.

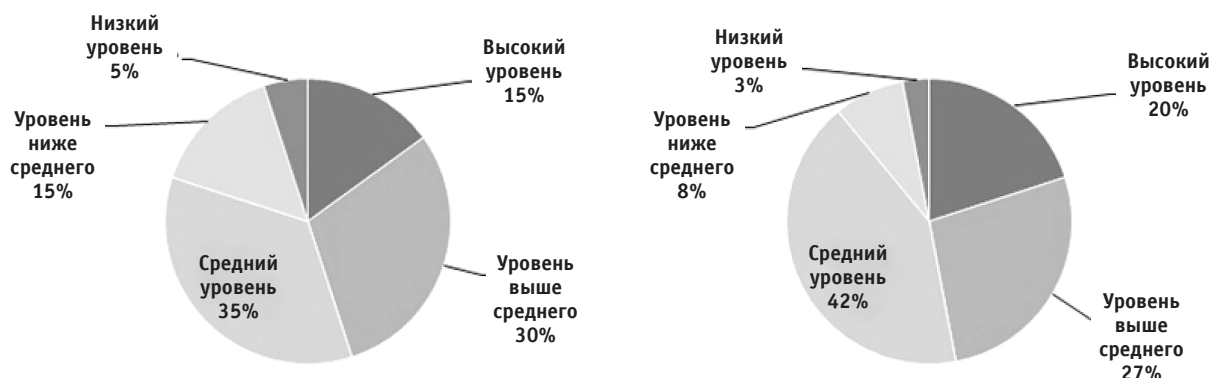


Рис. 1. Динамика сформированности метапредметных результатов обучающихся на начальном (слева) и заключительном (справа) этапе исследования

По итогам апробации была доказана эффективность применения системы веб-квестов и количественно продемонстрировано 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).

Эффективная работа над реализацией инновационного проекта привела к качественному улучшению не только метапредметных, но и предметных результатов обучающихся МАОУ «Юго-Камская средняя школа».

Таким образом, технологический подход к проектированию образовательных веб-квестов позволяет целенаправленно развивать и отслеживать формирование универсальных учебных действий обучающихся.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ

1. Игумнова Е. А., Радецкая И. В. Проектирование образовательного квеста на основе технологической карты (на примере урока биологии) // Биология в школе. 2016. № 6. С. 31–40.
2. Логвинова И. М., Копотева Г. Л. Конструирование технологической карты урока в соответствии с требованиями ФГОС // Управление начальной школой. 2011. № 12.
3. Топольский В. В., Худякова А. В. Применение нейросетевых технологий для анализа метапредметных образовательных результатов обучения на уровне основного общего образования // Сборник статей по материалам Второй всероссийской научно-практической конференции, проводимой в рамках Пермского естественнонаучного форума «Математика и глобальные вызовы XXI века». Пермь, 2017. С. 156–160.



УДК 371.39:811.111

**Беляева В. А.**

**Веб-квест как средство достижения образовательных результатов по английскому языку**

**Аннотация:** В статье представлен опыт использования технологии веб-квеста на старшей ступени обучения на уроках английского языка. Помимо указания на привычные эффекты веб-квеста, такие как мотивирующие и развивающие, особый акцент сделан на его возможность быть средством достижения планируемых образовательных результатов обучающихся. В методическом плане данная технология может помочь педагогу совершенствовать организационные навыки управления образовательным процессом.

**Ключевые слова:** образовательный веб-квест, Google-формы, универсальные учебные действия (УУД), балльная система оценивания, педагогический мониторинг.

Веб-квест – эффективная и универсальная технология, применимая к любому школьному предмету, что делает ее популярной в педагогической среде. Несмотря на то, что образовательный веб-квест не прошел пока теоретического обоснования, чаще всего в отечественной педагогике под данным термином понимается проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Актуальность интеграции веб-квеста в процесс изучения иностранного языка объясняется тремя его основными составляющими, которые делают языковое обучение продуктивным. К ним относят проблемность, аутентичность и интерактивность.

Основные исследования и публикации методистов и учителей-практиков связаны с развивающим и мотивирующим эффектом веб-квеста: в целях развития способных детей [1], либо универсальных учебных действий [4], либо ключевых компетенций через проектную деятельность [5]. Ряд авторов веб-квестов на английском языке концентрируют свое внимание на организационных моментах, в частности, на оценивании, и предлагают разные варианты критериев оценки веб-квестов [2, 3]. Вместе с тем, несмотря на многообразие публикаций веб-

квестов в сети Интернет, остаются проблемой вопросы разумного соотношения содержания и формы представления материала, лексических и грамматических опор в виде дополнительного вокабуляра, языковых навыков и речевых умений.

Цель данной публикации – выявить эффективность веб-квеста как средства достижения планируемых образовательных результатов обучающихся при изучении отдельной темы.

Веб-квест “How to communicate in the Age of IT? – Elementary, Watson!” разработан для обучающихся 11-го класса на платформе Google [6]. Он является проблемным творческим заданием, завершающим изучение темы “Наука и современные коммуникации” и проверяющим сформированность речевого умения старшеклассников в говорении на языке в нетрадиционной форме. Предполагалось, что выбор аутентичных языковых материалов для подготовки высказывания из ресурсов Интернета, взаимопомощь одноклассников в группе, творческий подход к представлению результатов будут способствовать мотивации обучающихся к языку и повышению качества монологического высказывания. Таким образом, была определена цель веб-квеста – рассказать о достижениях современной науки в области

коммуникаций между людьми в творческой форме.

Для достижения цели обучающимся предстояло решить следующие задачи:

- изучить интернет-ресурсы, познакомиться с новыми открытиями XXI века и узнать историю их появления;
- критически проанализировать достоинства и недостатки современных коммуникационных технологий и привести хорошие аргументы;
- представить в наглядном виде способы использования данного вида коммуникации в современной жизни;
- подготовить развернутое монологическое высказывание об открытии и выступить с ним перед группами.

Структура описываемого языкового веб-квеста не отличается от стандартного, но в содержательном плане имеет некоторую специфику. Прежде всего это касается аутентичных

ресурсов Интернета. Сама идея тщательного отбора информационных ресурсов педагогом, а не обучающимся является благом для последних, если учесть, что не все участники веб-квеста обладают хорошим уровнем владения языком. Более того, это альтернатива традиционному способу подготовки монолога современными школьниками – перевод русских предложений на английский без учета особенностей неродного языка. Далее следует сказать об интерактивности как характерной особенности языкового квеста. Как известно, общение на иностранном языке невозможно без взаимодействия с реальным или виртуальным «пользователем», поэтому в веб-квест включены интерактивные задания, размещенные на сайте Learningapps.org, и интерактивные рабочие листы, помогающие организовать индивидуальную языковую практику обучающихся в процессе прохождения ими веб-квеста (рисунок 1).

**Интерактивный рабочий лист**

Фамилия \_\_\_\_\_ Имя \_\_\_\_\_

**Инструкция:**

1. Скопируй на свой компьютер рабочий лист и подпиши его.
2. Прочитай текст и выполни задания к нему.
3. Загрузи выполненную работу на Google Disk.
4. Скопируй ссылку и отправь учителю.

**Mobile Phones**

1. Read the article about mobile phones. [Mobile Phones](#)
2. Choose the right variant to complete the sentences.
  1. Modern mobile technology is based on... (a. two-way radio; b. global positional device; c. yuppies)
  2. More people bought mobile phones in the 1990s because ... (a. traditional phone didn't work anymore; b. they were bad at timekeeping; c. they became a lot cheaper)
  3. The first mobile phone call took place between.... (a. two scientists; b. two Scotsmen; c. two yuppies)
  4. The first commercially available mobile phones looked like ... (a. small pocket-sized objects; b. telephone masts; c. giant plastic bricks)
  5. A text message saying "Gr8! Will call U 2nite" means ... (a. Great! I'll call you tonight; b. Good grief! Please call William tonight; c. I'll be 15 minutes late)
3. Write down a few words about your mobile phone (5-6 sentences): make, colour, functions, memory card, how you got it, what you use it for, if you can do without it.

Рис. 1. Образец индивидуального интерактивного задания

Сам процесс прохождения веб-квеста составляет отдельный этап и включает самостоятельную работу старшеклассников в группах на достижение общего результата. В соответствии с выбранными ролями (Шерлок Холмс – историк, Шерлок Холмс – эксперт, Шерлок Холмс – художник) участники

одновременно выполняют задания. Через технологию «обучение в сотрудничестве» дети обучают друг друга умениям использовать ИКТ и совместно подводят итоги выполнения каждого задания, отражая их в соответствующей таблице на сайте веб-квеста (рисунок 2).

Инструкция: По мере продвижения в веб-квесте руководитель группы отмечает словом "выполнено" указанный в таблице этап.

группа	Опрос	выбор роли и распределение заданий в группе	работа с интернет-ресурсами	самостоятельная работа с дополнительными материалами (интерактивный рабочий лист, упражнение "Найти пары")	составление устного развернутого высказывания по теме веб-квеста	подготовка наглядности к выступлению (постер, презентация, коллаж и т.д.)
группа 1	выполнено	выполнено	выполнено		выполнено	выполнено
группа 2	выполнено	выполнено	выполнено	выполнено	выполнено	выполнено
группа 3	выполнено	выполнено	выполнено	выполнено	выполнено	выполнено

Рис. 2. Лист продвижения участников веб-квеста

В связи с тем, что веб-квест в нашем случае выступает как средство достижения образовательных результатов, возникает ряд организационных и технических требований, а именно:

- наличие у участников e-mail на сайте Google. Поскольку квест является интегрированным проблемным заданием, позволяющим проконтролировать не только предметные навыки, но и метапредметные, доступ к заданиям веб-квеста обучающиеся получают за 2 недели до начала итоговых (контрольных) уроков по теме;

- выполнение заданий во внеаудиторном режиме (придается значимость самостоятельной работе).

На последнем этапе рекомендуется посвятить одно аудиторное занятие предзащите итогового продукта или консультации с преподавателем. При выполнении веб-квеста обучающиеся в своих группах общаются между собой и с преподавателем в школе или посредством электронной почты.

Заключительный этап работы над веб-квестом – самый ответственный: обобщаются

результаты работы группы, оформляются творческие «продукты» (в нашем случае ими были презентации), проводится итоговая рефлексия. Многообразие и простота Google-форм позволяют сделать результаты веб-квеста «прозрачными». Так, к примеру, в представленном квесте используются разнообразные виды оценивания (стартовое, формирующее, итоговое), опросы (стартовый и рефлексивный).

Важным моментом при разработке веб-квеста является продуманная система критериев оценки, учитывающая как самостоятельную работу старшеклассников, так и в сотрудничестве:

- выполнение коммуникативной задачи высказывания;
- структурная организация высказывания;
- использование языковых навыков;
- применение мультимедийных (визуальных) средств при предъявлении высказывания;
- организация речевого поведения участников группы во время устной защиты.

При оценке итогового «продукта» применялась балльная система оценивания, которая затем переводилась по специальной шкале в оценочную.

Несмотря на кратковременный характер образовательного веб-квеста, задачей педагога является мониторинг эффективности

используемых педагогических приемов и методов. Одним из требований нового ФГОС является развитие универсальных учебных действий (УУД). Поэтому при использовании веб-квеста на начальном и заключительном этапах был проведен мониторинг уровня развития УУД (таблица 1).

Таблица 1

**Уровень развития УУД обучающихся 11-го класса (13 человек)**

УУД	Начальный этап			Заключительный этап		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Познавательные	4	7	2	5	8	0
Регулятивные	4	5	4	5	8	0
Коммуникативные	5	5	3	7	6	0

Как видно из таблицы, обучающиеся класса имеют «прирост» в уровне развития УУД, в том числе в коммуникативных, которые являются в данном квесте преобладающими.

На наш взгляд, ценность представленного языкового веб-квеста заключается в том, что он обеспечивает достижение следующих результатов:

- формирование мотивации к регулярной и систематической работе с научной, научно-популярной литературой (в том числе опубликованной в сети Интернет);
- формирование критического мышления, умения устанавливать логические связи между явлениями, приводить содержательные аргументы в защиту позиций «за» или «против», умения делать выводы;
- развитие коммуникативных умений, навыка публичного выступления;
- совершенствование навыка работы в компьютерных программах (Microsoft Word, Paint, Power Point и т. д.);

- формирование ответственности за результаты работы в группе, уважительного и толерантного отношения к мнению одноклассников;

- развитие регулятивных УУД обучающихся (планировать свою самостоятельную деятельность, ставить цели и задачи, выбирать способы действий, оценивать достижение результата).

В заключение хотелось бы отметить, что веб-квест как развивающая информационная технология предлагает большое количество возможностей как для обучающихся, так и для учителя в плане развития индивидуального стиля обучения и организации образовательного процесса. Перспективы последующих исследований по теме веб-квестов могут быть связаны с более точным критериальным балльным оцениванием или с включением не одного, а нескольких видов иноязычной деятельности в структуру квеста.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ

1. Веб-квест как инновационная форма работы со способными одаренными детьми и детьми, имеющими образовательные потребности, на уроках английского языка. – URL: [www.pedsovet.org/publikatsii/angliyskiy-yazyk/](http://www.pedsovet.org/publikatsii/angliyskiy-yazyk/) (дата обращения: 06.02.2018).
2. Глебова И. В. Использование веб-квестов в деятельности учителей иностранных языков в условиях реализации ФГОС. Разработка веб-квестов. – URL: [http://glebolesson.ucoz.ru/publ/ispolzovanie\\_veb\\_kvestov/1-1-0-17](http://glebolesson.ucoz.ru/publ/ispolzovanie_veb_kvestov/1-1-0-17) (дата обращения: 06.02.2018).
3. Десятова Л. В., Наумова А. М. Технология веб-квест (Webquest) в обучении английскому языку. English. 2014. № 7–8. С. 8.
4. Иванушкина А. Н. Использование технологии веб-квест как средство развития УУД учащихся. – URL: <https://bodybo.jimdo.com/web-quests/> (дата обращения: 06.02.2018).
5. Кытманова Е. А. Веб-квест как вид проектной деятельности и его использование в обучении иностранному языку // Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал). 2011. № 1. С. 108–116.
6. Образовательный веб-квест – URL: <https://sites.google.com/site/sciencemoderncommunications/home/> (дата обращения: 06.02.2018).

УДК 371.39:54; 371.39:57

**Давыдова И. Л., Гашева Л. И.**

***Использование технологии веб-квеста на материале содержания учебных дисциплин химии и биологии в основной школе***

**Аннотация:** В статье приводится описание образовательного веб-квеста для обучающихся 8–9-х классов «Биодобавки – хорошо или плохо». Исследуется влияние использования технологии веб-квеста на развитие универсальных учебных действий обучающихся. Представлены результаты апробации технологии веб-квеста на уроках химии и биологии в основной школе.

**Ключевые слова:** образовательный веб-квест, ролевые группы, универсальные учебные действия, сеть Интернет.

С 2015 года общеобразовательные учреждения перешли на Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, который направлен на достижение не только предметных образовательных результатов, но и на формирование личности обучающихся, овладение ими универсальными способами учебной деятельности [3].

Перед современной системой образования появились новые проблемы и задачи: поиск новых форм и видов деятельности в организации учебного процесса для формирования и развития универсальных учебных действий. Многие учителя в процессе обучения используют проектную технологию, исследовательскую деятельность, привлекая ресурсы сети Интернет. Но большое количество информации и всевозможные «риски» в Сети не только не упрощают процесс работы над проектами, но и усложняют его. Один из вариантов решений данной проблемы – это технология веб-квест. Интернет в данном случае является средством, которое делает учебный процесс более продуктивным, а работа учащихся превращается в творческий процесс.

Образовательный веб-квест (webquest) – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого исполь-

зуются информационные ресурсы Интернета. Как правило, это сайт в Интернете, с которым работают обучающиеся, выполняя ту или иную учебную задачу. Разрабатываются такие веб-квесты для максимальной интеграции Интернета в различные учебные предметы на разных уровнях обучения в учебном процессе. Они охватывают отдельную проблему, учебный предмет, тему, могут быть и межпредметными. Особенностью образовательных веб-квестов является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы обучающихся с ним находится на различных веб-сайтах. Кроме того, результатом работы с веб-квестом является публикация работ учащихся в виде веб-страниц и веб-сайтов [5].

Использование квест-технологии в образовательном процессе позволяет реализовать системно-деятельностный подход в обучении, а также формирует информационно-коммуникативные компетенции обучающихся и компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности. При регулярном использовании квест-технологии в образовательном процессе формируются все группы УУД: личностные, познавательные, коммуникативные, регулятивные.

Для использования данной технологии на уроках химии и биологии в основной



школе мы проанализировали образовательные веб-квесты, представленные в сети

Интернет: «Вся правда о пищевых добавках» и «Химия и жизнь» для обучающихся старшей школы [1, 2]. Первый сайт не очень понятен, так как не полностью русифицирован, второй – межпредметный (охватывает такие дисциплины, как химия, биология, медицина, экономика), носит познавательный характер.

Рабочей группой учителей химии и биологии был разработан образовательный веб-квест для обучающихся 8–9-х классов: «Биодобавки – хорошо или плохо». Веб-квест краткосрочный. Рассчитан на шесть академических часов во внеурочное время: пять часов – выполнение заданий, 1 час – подведение итогов в виде заседания следственных групп, предусмотренных содержанием игры.

Для работы была определена цель – знакомство с видами биодобавок и их влиянием на организм человека. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Изучить интернет-ресурсы по теме веб-квеста.
2. Классифицировать БАДы.
3. Выявить положительные или отрицательные стороны БАДов.
4. Установить влияние БАДов на организм человека.

Планируемыми результатами, получающими развитие при работе обучающихся с веб-квестом «Биодобавки – хорошо или плохо», являются следующие:

Регулятивные УУД: умение определять цель и задачи.

Познавательные УУД: навыки смыслового чтения.

Коммуникативные УУД: умение работать в группах и представлять продукт своей деятельности.

Личностные УУД: умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения; самостоятельно

приобретать новые знания и практические умения.

Веб-квест разработан в форме сайта на платформе GOOGLE и размещен в сети Интернет. Получив адрес сайта веб-квеста, обучающиеся попадают на главную страницу, где знакомятся с его темой.

Образовательный веб-квест состоит из 5 этапов:

1. Краткое описание темы веб-квеста.

Открыв веб-страницу «Легенда», обучающиеся знакомятся с реальным или (чаще всего) вымышленным рассказом, задача которого – мотивация детей для прохождения веб-квеста.

*Известный в медицинских кругах доктор Ватсон был приглашен японскими коллегами на конференцию по вопросам продолжительности жизни человека. Во время выступлений своих японских коллег доктор был неприятно удивлен тем фактом, что жители Страны восходящего солнца живут дольше всех в мире. Что за эликсир жизни применяют японцы для того, чтобы продлить свою жизнь? Выслушав доклады коллег, Ватсон пришел к выводу, что на продолжительность жизни жителей Японии большое влияние оказывают биологически активные добавки.*

*А так ли это?*

*Весьма озадаченный данным вопросом, доктор Ватсон по возвращении к себе на родину решил провести собственное независимое расследование. Для этого он создал четыре следственные группы по изучению БАДов.*

2. Ознакомление следственных (ролевых) групп с заданиями веб-квеста.

Веб-квест предполагает проведение обучающимися группового исследования биологически активных добавок в соответствии с ролями: журналисты, менеджер по продажам, спортсмены, врачи.

- Журналисты – это люди, которые занимаются созданием и передачей информации в средствах массовой информации и коммуникации. Собирают и представляют информацию о БАДах.

*«Журналисты» должны взять интервью у известного доктора Комаровского, изучить информацию по данному вопросу. Написать статью для СМИ и опубликовать на сайте.*

- Менеджер по продажам – специалист, занимающийся торговой деятельностью. Суть работы – реализация товара.

*Задача «Менеджеров по продажам» – изучить статистику использования БАДов, доказать положительное влияние на организм человека. Продуктом работы группы является инфографика.*

- Спортсмены – это люди, систематически занимающиеся определенным видом спорта и участвующие в спортивных соревнованиях. Являются ярыми сторонниками применения БАДов.

*«Спортсмены» должны изучить виды БАДов и их роль в жизни человека. Выводы по своей работе представляются в виде mind-map.*

- Врачи-специалисты в области здравоохранения.

*«Медики» рассматривают БАДы с медицинской точки зрения и выявляют положительные и отрицательные стороны данных веществ. Продукт работы группы – презентация.*

Выбор ролей участников квеста – по интересам.

*Основное задание для всех следственных (ролевых) групп – выявить положительное или отрицательное влияние БАДов на организм человека и создать продукты каждой ролевой группой.*

*Основной продукт веб-квеста – сборка познавательных материалов «БАДы: «за» и «против».*

3. Выполнение задания на основе ресурсов сети Интернет.

Каждая ролевая группа переходит на свою страницу веб-квеста и выполняет задание.

4. Обсуждение результатов деятельности.

5. Подведение итогов проводится в виде заседания следственных групп, предусмотренным содержанием игры. Обучающиеся имеют возможность презентовать продукт своей деятельности и осознать значимость проделанной работы.

Система оценивания работы групп рейтинговая. Итог подводится по всей исследовательской группе. Максимальное количество баллов за веб-квест составляет 100. Каждая ролевая группа может набрать за выполненную работу 25 баллов. Количество полученных ролевой группой баллов зависит от грамотности и четкости выполнения поставленной задачи.

Работа группы оценивается по следующим критериям (за каждый критерий можно получить 0, 3 или 5 баллов):

1. Понимание задания

Максимальный балл при оценивании данного критерия можно получить, если работа группы демонстрирует точное понимание задания. Средний балл – если при работе включаются как материалы, имеющие непосредственное отношение к теме, так и материалы, не имеющие отношения к ней, а также используется ограниченное количество источников. Группа набирает 0 баллов в случае, когда использовала материалы, не имеющие непосредственного отношения к теме.

2. Выполнение задания

В данном критерии оценивались такие параметры, как аргументированность выводов, непосредственное отношение к теме используемого материала и его достоверность, грамотное цитирование источников.

### 3. Самостоятельная работа группы

При оценке работы группы учитывались четкость спланированной работы группы и ее самостоятельность.

### 4. Оформление работы

При оценивании данного критерия учитывалась грамотность выполнения работы с точки зрения грамматики, стилистики, орфографии.

### 5. Защита работы

При защите работ оцениваются следующие параметры: аргументированность основных позиций, логичность композиции доклада, полнота представления в докладе результатов работы; эрудиция докладчиков, отражение межпредметных связей; владение грамотной речью, соблюдение регламента, удержание внимания аудитории; умение отвечать на вопросы.

При подведении итогов работы ролевых групп предусмотрена «политика опозданий»: задания выполняются и защищаются в строго установленные сроки. При несвоевременной сдаче работ снимаются штрафные баллы (до 5 баллов).

Рефлексия проводится по окончании заседания следственных групп в форме синквейна. Также каждая ролевая группа определяет самооценку.

Разработанный веб-квест «Биодобавки – хорошо или плохо» [4] был апробирован на группе обучающихся девятого класса (15 человек). С помощью наблюдений и тестов измерялись уровни развития УУД (познавательных, регулятивных и коммуникативных) на начальном этапе и после прохождения веб-квеста. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Уровень развития УУД обучающихся 9-х классов**

УУД	Начальный этап						Заключительный этап					
	низкий		средний		высокий		низкий		средний		высокий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Познавательные: смысловое чтение	7	46,6	8	53,3	0	0	6	40,0	7	46,6	2	13,3
Регулятивные: целеполагание	5	33,3	9	60,0	1	6,7	5	33,3	8	53,3	2	13,3
Коммуникативные: речевая деятельность	4	26,7	10	66,6	1	6,7	4	26,7	8	53,3	3	20,0

Если сравнивать уровень развития УУД обучающихся на начальном этапе и на заключительном, то можно сделать вывод, что один веб-квест высоких результатов не дает. В основном использование данного веб-квеста повлияло на увеличение количества обучающихся с высоким уровнем познавательных и коммуникативных УУД (на 10–13%).

Конечно, образовательный веб-квест – это новый вид деятельности для детей

в процессе обучения, и говорить о том, что конкретно он повлиял на формирование тех или иных УУД преждевременно. Более достоверные результаты можно будет получить, если использование квест-технологии в образовательном процессе будет носить системный характер не только на уроках химии и биологии, но и по другим предметам.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

1. Веб-квесты «Химия и жизнь» // URL: <https://sites.google.com/site/vebkvesthimiaizizn11klass/glavnaa-stranica/4-etap>
2. Вся правда о пищевых добавках // URL: <http://zunal.com/teacherspage.php?w=231661>
3. Долгиева А. П. «Новый образовательный стандарт – новое качество образования» // URL: <https://infourok.ru/doklad-noviy-obrazovatelnyy-standart-novoe-kachestvo-obrazovaniya-754963.html>
4. Образовательный квест «Биологически активные добавки» // URL: <https://sites.google.com/view/webkvest-biodobavki/главная>
5. Шалимова Е. Н. Образовательный веб-квест – (webquest) – использование интернет-технологий на уроках английского языка // URL: <http://uchitelya.com/angliyskiy-yazyk/66446-metodicheskaya-razrabotka-obrazovatelnyy-veb-kvest.html>

УДК 371.39:811.111

**Елохина Е. Н.**

***Критический анализ проведения веб-квеста на уроках английского языка в основной школе: достоинства и недостатки***

**Аннотация:** В статье описывается опыт использования веб-квестов в обучении английскому языку на примере разработанного для обучающихся 7-х классов веб-квеста «Форт Бояр». Анализируются проблемы использования квест-технологии в образовательном процессе, в том числе формализация веб-квеста, превращение его в набор заданий, отмечается риск потери контроля над источниками информации в сети Интернет, а также предлагаются возможные пути решения этих проблем.

**Ключевые слова:** образовательный веб-квест, английский язык, ИКТ, ФГОС, средняя школа.

Веб-квест – это запрос-ориентированный формат урока, в течение которого обучающиеся получают значительную часть информации из Интернета. Модель веб-квеста была разработана Берни Доджем в Университете штата Калифорния в Сан-Диего в феврале 1995 года. Такая модель урока на сегодняшний день получила широкое распространение в мире, в особенности в Бразилии, Испании, Китае, Австралии и Голландии [2]. Пик популярности образовательных веб-квестов в России пришелся на 2012–2013 годы, именно этим периодом датируется большинство доступных в сети веб-квестов. В настоящее время популярность образовательных веб-квестов снижается, идет активное обсуждение вопросов необходимости и путей развития данной технологии в школе, в частности, в обучении иностранному языку.

Несомненно, технология веб-квеста – это прекрасный инструмент учителя в современном информационном обществе. Учитель английского языка школы № 28 города Мытищи Оксана Горбунова в своей статье, посвященной веб-квестам, в газете «Первое сентября» пишет, что виртуальный мир для ребят гораздо притягательней, чем чтение учебников и решение задач в тетрадке. К преимуществам веб-квестов она относит

то, что сами задания даются в необычной форме – загадки, зашифрованного послания, вживания в роль, и то, что веб-квест позволяет посмотреть на проблему с разных ракурсов [2].

И. В. Литовкина из г. Белгорода в результате проведения веб-квеста «Путешествие по Британии» опубликовала статью, в которой утверждает, что введение веб-квестов в учебный процесс способствует не только разнообразию самих учебных знаний, но и качественному развитию и формированию познавательных УУД учащихся [3].

Е. В. Наконечная также приходит к выводу о том, что веб-квест является полезным инструментом для внедрения элементов игры в обучение. Обучение становится более интересным, кроме того, повышается мотивация [4].

Многочисленные публикации практикующих учителей (А. Р. Ганеева, Ю. В. Романцова, Н. А. Христова и другие) позволяют утверждать, что использование веб-квестов способствует развитию критического мышления и творческого потенциала обучающихся. А. Р. Ганеева утверждает, что для этого необходимо широкое информационное поле деятельности, различные источники информации, различные взгляды, точки зрения на одну и ту же проблему, побуждающие

учеников к самостоятельному мышлению, поиску собственной аргументированной позиции [1].

В целом во всех публикациях рассматриваются преимущества и польза веб-квестов в образовательной деятельности. Однако не все веб-квесты одинаково полезны. Веб-квест – это, в первую очередь, инструмент, и следует четко понимать, зачем и как он будет использован в процессе обучения. Нужно ответственно подходить к созданию веб-квеста, тщательно анализируя планируемые результаты, рекомендуемые ссылки и его структуру.

В последние несколько лет в Юго-Камской средней школе в рамках программы Центра инновационного опыта, при поддержке ученых ПГГПУ, технология веб-квестов получила развитие и нашла применение в образовательной деятельности. Были спроектированы и проведены несколько образовательных веб-квестов с обучающимися основной школы. Для проведения урока английского языка в 7-м классе по теме «Экология» был разработан образовательный веб-квест «Форт Боярд».

При реализации веб-квеста планировалось достичь следующих метапредметных образовательных результатов обучающихся:

1. Познавательные универсальные учебные действия: умение отбирать источники

информации среди предложенных, добывать новые знания из различных источников различными способами, перерабатывать информацию из одной формы в другую, передавать содержание в сжатом виде.

2. Коммуникативные универсальные учебные действия: умение оформлять свои мысли в устной речи, договариваться с людьми, согласуя с ними свои интересы и взгляды.

Веб-квест «Форт Боярд» рассчитан на 3 академических часа работы в классе и самостоятельную подготовку дома, причем во внеурочное время обучающиеся работают в группах, общаясь как лично, так и при помощи социальных сетей, Google-документов с возможностью доступа по ссылке для редактирования. Сервисом для создания веб-квеста явилась платформа Google. Сайт квеста (рис. 1) состоит из следующих страниц:

1. Start – начальная страница, название, иллюстративный материал по теме.

2. Team – инструкция, как поделиться на команды, распределение ролей.

3. Legend – описание легенды квеста.

4. Game – задание для каждой роли, требования к результату.

5. Resources – список рекомендованных интернет-источников.

6. Results – ссылки на таблицу продвижения для самоконтроля.



Рис. 1. Архитектура главной страницы веб-квеста «Форт Боярд»



7. Finish – ссылка на итоговый опрос для самоконтроля.

В начале работы обучающимся предлагалось пройти тест в Google-форме. Тест был призван актуализировать лексику обучающихся по теме «экология», оценить межкультурные знания по теме. Им предлагалось перечислить известные названия всемирных экологических организаций, найти и исключить из ряда слов то, что не относится к теме «экология», и т. д. Такая форма работы была направлена на ознакомление обучающихся с работой в Google-формах.

В ходе выполнения веб-квеста обучающиеся заполняли документ в Google-документах. Доступ к документу был совместный, по ссылке. Школьники делились на группы по 3 человека в соответствии с 3 ролями: историк, эксперт и художник. По легенде, они попали в замок Форт Боярд к старцу Фура, который крайне озабочен экологической обстановкой на планете, и если команда предложит наилучшее решение экологической проблемы, они получат золото замка Форт Боярд. Историк должен был кратко рассказать об истории возникновения выбранной экологической проблемы,

эксперт – предложить возможные решения проблемы, художник должен был нарисовать агитационный плакат на бумаге или в электронном виде при помощи любых доступных фоторедакторов по заданной теме. Образовательным продуктом должна была стать презентация – художник должен был показать и описать элементы на своем плакате, доказать, что плакат полностью отражает идею группы, историк и эксперт у доски должны были рассказать подготовленный текст с опорой на план.

Для оценки эффективности использования технологии веб-квеста были выбраны следующие параметры:

1. Скорость поиска русского соответствия иностранному термину при помощи Интернет-ресурсов.

2. Умение работать в команде.

3. Навык публичного выступления: краткость, логичность, отсутствие ошибок.

4. Навык публичного выступления: умение держать внимание публики.

Результаты измерения первого параметра, скорости поиска русского перевода иностранного термина, представлены на рисунке 2.

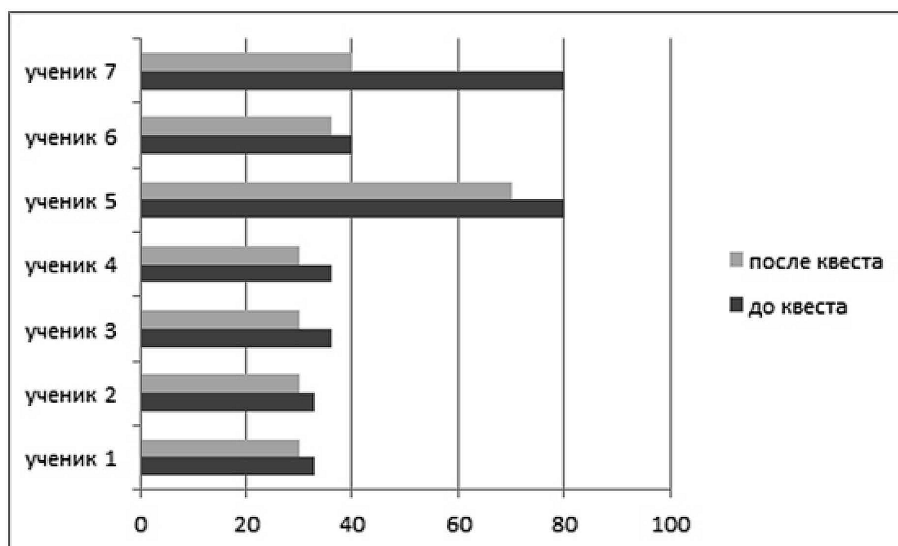


Рис. 2. Время, затраченное на поиск русского соответствия иностранному термину до и после проведения веб-квеста на английском языке, сек.

При измерении скорости поиска перевода иностранных слов по теме «Экология» до и после проведения веб-квеста были получены примерно одинаковые результаты. Несмотря на предположение об увеличении скорости поиска перевода, в среднем обучающиеся находили значение незнакомого слова за 30 секунд. Это можно объяснить тем фактом, что дети на момент начала квеста уже обладали навыком использования встроенных переводчиков в поисковых системах. Кроме того, некоторые использовали установленные на школьных компьютерах офлайн-словари и нашли перевод так же быстро, как и те, кто пользовался переводчиками в поисковых системах. Как можно видеть на диаграмме (рис. 2), лишь один обучающийся значительно улучшил результат, но в целом все остальные показали одинаково хорошую скорость поиска перевода.

Что касается работы в команде, обучающиеся показали слабые навыки учебного сотрудничества. Дети слишком много времени тратили на то, чтобы распределиться на команды, распределить роли. Некоторые из них агрессивно реагировали, если попадали в команду с тем, с кем не дружат. Те обучающиеся, кто быстрее включался в работу, имели склонность выполнить задания за всех, при этом другие члены группы оставались в стороне и чувствовали свою бесполезность.

Если говорить о публичном выступлении, здесь также не было высоких оценок, в основном обучающиеся зачитывали текст с листа или экрана телефона. Никто не сократил исходный текст, никто не подготовил план или карточки с ключевыми фразами. «Художники» затруднялись с описанием элементов своего плаката, с трудом отвечали на вопросы.

В данном случае мы, конечно, не можем сделать вывод о том, насколько повлиял веб-квест на формирование коммуникативных УУД, ведь многие из обучающихся встречались с такой формой презентации проекта

на английском языке впервые. Но можно с уверенностью сказать, что при многократном повторении такого типа работы в основной школе обучающиеся имеют все шансы научиться навыкам публичного выступления. Веб-квест стал лишь отправной точкой длительного наблюдения.

Кроме того, при проведении веб-квеста были выявлены следующие недоработки. При выполнении задания практически никто не воспользовался рекомендованными веб-ссылками. В основном все искали информацию при помощи инструментов веб-поиска. Кто-то искал по-русски, затем переводил во встроенном переводчике, кто-то искал по-английски на англоязычных сайтах. Так как обучающиеся презентовали информацию без сокращений, вероятно, текст они не переводили, а значит, информация не была интериоризирована.

Следует искать способы и варианты заданий, при которых информация может быть найдена исключительно на рекомендуемых сайтах. К примеру, в веб-квесте И. В. Литовкиной «Путешествие по Британии» обучающиеся должны составить маршрут по лондонскому метро [3]. Подобное задание можно выполнить исключительно на сайте лондонского метро.

С подобной проблемой сталкивался в своей работе один из основателей технологии веб-квестов Том Марч. Он задался вопросом, как исключить ситуацию, когда обучающиеся не осмысливают поставленные в задании проблемы, а просто собирают в тексте своего реферата информацию из разных источников. Для решения этой проблемы он предлагает несколько стратегий, в частности – проекцию опыта решения глобальных проблем на местную, локальную ситуацию. Например, в Интернете достаточно легко собрать информацию о том, какие меры были предприняты для спасения лесов Амазонки. Но ведь можно сформулировать задание иначе: используйте информацию

о тропических лесах Бразилии для того, чтобы выработать план действий по сохранению среды обитания в вашем регионе [2]. Таким образом, для выполнения задания обучающимся придется прочитать и осмыслить оригинальные тексты, проанализировать их и на их основе создать собственное устное высказывание.

Также следует упомянуть, что существует опасность потери контроля учителем над просматриваемым контентом. Обучающиеся склонны к бесконтрольному просмотру интернет-страниц, от рекламных сайтов, текст на которых написан копирайтерами и не представляет научной ценности, до развлекательных сайтов с «котиками». В проведенном квесте «Форт Боярд» учитель мог контролировать при помощи удаленного доступа компьютеры обучающихся, тем не менее большая часть отведенного на уроке времени была потеряна на то, чтобы обучающиеся сконцентрировали внимание на задании.

Помимо этого, выяснилось, что разработанный веб-квест «Форт Боярд» имеет слишком простую структуру. Задача убедить Старца Фура оказывается не актуальной для обучающихся. И сам веб-квест вследствие

этого представляется обычным выполнением задания с незначительным использованием ИКТ. А ведь изначально квест – это поэтапное решение задачи, головоломки. Нужно, чтобы мотивация выполнения задания диктовалась самим заданием, а не была навязана извне. Поэтому следующий сайт планируется создать в формате головоломки с поэтапным решением задачи. Возможно, следует выстроить квест таким образом, чтобы каждая команда получала один символ из шифра, и открыть шифр они могли бы, только получив все символы. Таким образом, обучающиеся будут более замотивированы проходить квест.

В заключение стоит отметить, что веб-квест является актуальным и эффективным инструментом развития познавательных универсальных учебных действий. Несомненно его польза и для развития умений работы в сети Интернет, работы с источниками на иностранном языке, работы с онлайн- и офлайн-двуязычными словарями, сервисами Google, графическими редакторами и т. д. Также, в длительной перспективе, образовательные веб-квесты могут помочь обучающимся приобрести навыки работы с текстом и навыки публичного выступления.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ

1. Ганеева А. Р. Веб-квест в педагогике [Электронный ресурс] // журнал Novainfo, 2014. № 25-1. URL: <http://novainfo.ru/article/2478> (дата обращения: 28.01.2018).
2. Горбунова О. Веб-квест: когда поиск приключений превращается в поиск знаний [Электронный ресурс]. Первое сентября, 2013. №5. – URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=201300509> (дата обращения: 29.01.2018).
3. Литовкина И. В. Использование веб-квестов на уроках английского языка для формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся [Электронный ресурс] – Всероссийский электронный журнал работников образования МЭПО – URL: <http://me-po.ru/articles/151-ispolzovanie-veb-kvestov-na-urokah-angliiskogo-jazyka-dlja-formirovanija-poznavatelnyh-universal.html> (дата обращения: 28.01.2018).
4. Наконечная Е. В. Использование веб-квестов на уроках английского языка как средство стимулирования учебной деятельности [Электронный ресурс] – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2013/05/19/ispolzovanie-veb-kvestov-na-urokakh> (дата обращения: 28.01.2018).

УДК 371.39

**Каракулова Л. В.**

***Освоение технологии образовательных web-квестов как один из факторов профессионального роста педагогов Центра инновационного опыта***

**Аннотация:** В статье анализируются результаты работы педагогов МАОУ «Юго-Камская средняя школа» над инновационным проектом «Использование ресурсов информационно-образовательной среды в формировании УУД во внеурочной деятельности». Сетевое взаимодействие школы с Университетским округом ПГГПУ позволило через проектирование общешкольной стратегии развития перейти на развитие и становление проектной культуры каждого педагога школы и обеспечило возможность коллективу школы осваивать новые образовательные технологии для достижения планируемых результатов обучения.

**Ключевые слова:** Центр инновационного опыта, современные технологии, образовательные WEB-квесты, универсальные учебные действия, профессиональная компетентность.

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Юго-Камская средняя школа» Пермского муниципального района в статусе краевого Центра инновационного опыта (ЦИО) работает с 2012 года. Целью работы ЦИО является создание условий для развития профессионального потенциала педагогов школы через проектирование собственной результативной образовательной деятельности, базирующейся на освоении новых педагогических технологий.

Наиболее значимыми в информационно-образовательной среде и образовательном процессе ЦИО МАОУ «Юго-Камская средняя школа» оказались образовательные web-квесты – «современная интернет-технология, основанная на проектом методе обучения и предполагающая поисковую деятельность обучающихся с четкой управляющей ролью учителя, с применением новых информационно-коммуникационных средств» [5]. Разрабатываются такие web-квесты для эффективного использования Интернета в образовательных целях на разных уровнях обучения, как в учебном процессе, так и во внеурочной деятельности [2].

Комплексное использование технологии образовательных web-квестов формирует универсальные учебные действия (УУД) обучающихся и компетентности, предусмотренные ФГОС общего образования: использование информационных технологий для решения образовательных задач для работы в команде, умение обосновывать свой выбор, определять наиболее рациональный вариант, навык публичных выступлений, развитие индивидуальных качеств личности школьника в учебном процессе, умение находить несколько способов решений проблемной ситуации, самообучение и самоорганизация и т. д. при минимизированной роли педагога [1].

Для педагогов решение педагогических задач связано с освоением информационно-образовательной среды и получением результатов сформированности УУД, предусмотренных новыми стандартами, апробацией инновационных механизмов педагогического исследования, моделированием и проектированием собственного профессионального образовательного пространства, созданием цифровых и сетевых учебных ресурсов, повышением уровня ИКТ-компетентности.

Сотрудничество школы со специалистами и учеными ПГГПУ, а также сетевое взаимодействие всех ЦИО позволило качественно сопровождать системное освоение новой образовательной технологии. Именно научное сопровождение работы педагогических коллективов школ Университетского округа решает многие педагогические проблемы, возникающие при работе в инновационном режиме, и позволяет повышать уровень профессионального мастерства современного сельского учителя.

Решение профессиональных задач по проектированию собственной профессиональной деятельности и освоению информационно-образовательных ресурсов школы шло в группах от 25 до 60 представителей образовательных организаций. Поэтому научно-методические темы работы ЦИО MAOY «Юго-Камская средняя школа», согласованные с научным руководителем Худяковой Анной Владимировной, доцентом кафедры прикладной информатики ПГГПУ, кандидатом педагогических наук, были достаточно инновационными: «Новые подходы и технологии проектирования учебно-научно-методической работы в условиях кадровой модернизации» (2015), «Разработка рабочей программы по предмету, работающей на УУД в соответствии с требованиями нового ФГОС» (2015), «ИКТ как средство формирования метапредметных результатов» (2016), «Роль информационной среды в организации учителем проектно-исследовательской деятельности» (2016). В 2017 году четыре обучающихся, консультативных и проектных семинара были направлены на освоение только одной технологии – образовательных web-квестов: «Приемы формирования УУД при организации работы обучающихся в информационно-образовательной среде», «Инструменты и сервисы информационно-образовательной среды для организации мобильного обучения», «Технология создания образовательных web-квестов», «Презента-

ция опыта работы педагога-исследователя через научную статью».

Данные семинары были направлены на знакомство с новыми инструментами и сервисами информационно-образовательной среды современной школы и их эффективным использованием в образовательном процессе. Обучающие семинары позволили выбрать наиболее удобные информационные ресурсы для работы каждому педагогу, работающему в проектном режиме, познакомили с новыми технологиями мобильного обучения, с их преимуществами и учебными возможностями. В рамках проектных семинаров педагогами были определены платформы для создания образовательных web-квестов (Google и WIX).

Через проблематизацию использования квестов в образовательном процессе обсуждался вопрос создания системы оценки результатов учебной и внеурочной деятельности. При научной поддержке в ЦИО была разработана программа формирования УУД на трех ступенях обучения, представлена характеристика личностных результатов, регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД, возможность их формирования при использовании образовательных квестов в соответствии с возрастом обучающихся. Успешно проведена экспертиза содержания диагностической карты формирования УУД в контексте оценки планируемых результатов освоения основной образовательной программы. В этих условиях инновационные процессы школы были направлены на применение математической статистики в педагогических исследованиях, на знакомство с методами обработки результатов исследования сформированности УУД в классных коллективах, где применяются образовательные квесты. Данные мероприятия позволили представить систему работы Центра от знакомства педагогов с технологическими особенностями образовательных квестов до презентации результатов

их внедрения научному и педагогическому сообществу.

В освоении технологии образовательных квестов ЦИО участвовала рабочая группа

из 19 педагогов начальной школы и педагогов-предметников, которые разработали и апробировали 7 образовательных квестов (таблица 1).

Таблица 1

**Список разработанных и апробированных образовательных web-квестов педагогами ЦИО МАОУ «Юго-Камская средняя школа»**

Название квеста	Предмет, класс	Дидактическая цель	Ф. И. О. учителя
1. Процент – наука или жизнь?	математика, 5-й класс	Продемонстрировать практическое применение понятия «процент» в разных сферах жизни человека	Полыгалова Галина Владимировна, учитель математики
2. Спаси планету от мусора!	метапредмет (экология, биология), 7–9-й класс	Расширить знания школьников об антропогенном факторе	Новокрещенных Тамара Геннадьевна, учитель биологии, Остерман Анна Викторовна, учитель биологии
3. Биодобавки – хорошо или плохо?	биология, 7–9-й класс	Познакомить обучающихся с видами биодобавок и их влиянием на организм человека	Давыдова Ирина Леонидовна, учитель химии, Гашева Любовь Ивановна, учитель биологии, Дубровских Инга Валентиновна, библиотекарь
4. Идем в музей (почти детективная история)	окружающий мир, 2-й класс	Познакомить обучающихся с особенностями растений и животных древнего мира	Малкова Татьяна Владимировна, Ширинкина Светлана Александровна, Лебедева Юлия Владимировна, учителя начальных классов
5. Где обедал воробей?	окружающий мир, 3–4-й класс	Создать книгу «В мире животных» в виде презентации с использованием интернет-ресурсов	Мальцева Наталья Михайловна, Чупина Елена Владимировна, Ермакова Татьяна Ивановна, учителя начальных классов
6. Modern communications? –Elementary, Watson!	английский язык, 10-й класс	Создать условия для развития умения представлять достижения современной науки в области коммуникации между людьми на основе информационных технологий	Беляева Виктория Александровна, учитель английского языка
7. Fort Boyard Quest	английский язык, 8-й класс	Обсудить на иностранном языке и проанализировать экологические проблемы	Елохина Екатерина Николаевна, учитель английского языка



В рамках сетевого взаимодействия педагогами ЦИО были разработаны и проведены модульные дистанционные образовательные курсы, которые прошли экспертизу со стороны научного руководителя – консультанта и размещены в системе дистанционного обучения ФППК ПГГПУ:

1. «Технология разработки образовательного веб-квеста для организации внеурочной деятельности обучающихся», 12 часов, <http://fppkdo.ru/course/view.php?id=405>. Курс предназначен для актуализации использования квест-технологии в образовательном процессе современной школы и обеспечения использования в школьной среде информационно-образовательных ресурсов, в том числе ресурсов Интернета.

2. «Роль технологии образовательных квестов в профильном и профессиональном самоопределении школьников», 16 часов, <http://fppkdo.ru/user/index.php?id=548>. Курс позволяет раскрыть место квест – технологии в образовательном процессе основной школы и показать на примерах ее роль в профильном и профессиональном самоопределении обучающихся.

В разработке курсов ежегодно принимает участие до 8 педагогов, в проведении очной практической части – до 10 человек. В 2017 году на курсах прошло обучение 80 педагогов Пермского края.

Структура модульных курсов была разработана в соответствии с основными технологическими элементами образовательных квестов. Во-первых, предусматривалось знакомство обучающихся с понятием «образовательный квест» и «веб-квест», с методическими материалами по значению образовательных квестов как в урочное, так и во внеурочное время. Во-вторых, раскрывалось содержание технологических этапов создания веб-квестов. В-третьих, рассматривались требования к оформлению и презентации полученных результатов образовательного квеста по формированию УУД учеников.

Центр инновационного опыта позволяет реализовывать свой профессиональный потенциал коллективу школы через разнообразные формы образовательной деятельности, напрямую связанные с профессиональными стандартами. Главным результатом работы ЦИО является успешная реализация организационно-управленческих педагогических проектов, направленных на повышение мастерства учителя. В разработке и реализации данных инновационных проектов занято в среднем 25–30% педагогического коллектива МАОУ «Юго-Камская средняя школа», в режиме инновационной деятельности – до 60%. Проектная деятельность позволяет расширять среду профессионального общения, которая направлена на создание пространства профессиональной коммуникации и роста педагогического мастерства педагогов.

Как результат, за последние три года возросло число педагогов, имеющих первую и высшую квалификационную категорию: из вновь аттестованных – на 7 человек (23%). Стабильным остается результативное участие в краевом конкурсном движении (призеры от 5 человек в 2015 году до 18 – в 2016 году). 1/3 учителей ежегодно проходит повышение квалификации через посещение курсов, организованных для школ Университетского округа по актуальным вопросам методики преподавания учебных дисциплин в связи с введением ФГОС, и отработку с использованием мастер-классов технологии системно-деятельностного подхода.

Подводя итоги реализации инновационного проекта «Использование ресурсов информационно-образовательной среды в формировании УУД во внеурочной деятельности», можно сделать вывод, что многолетнее сотрудничество со школами Университетского округа и с учеными ПГГПУ дает возможность вести целенаправленную управленческую работу по индивидуальному сопровождению перспективных педагогов,

направленную на решение их индивидуальных запросов, на научно-методическое сопровождение и поддержку профессиональной проектно-исследовательской деятельности. Проектирование общешкольной стратегии развития в инновационном и экспериментальном режиме работы при поддержке ученых позволяет переходить на

развитие и становление проектной культуры каждого педагога школы и обеспечивает возможность коллективу осваивать через сетевое взаимодействие новые технологии и методики в обучении для обеспечения достаточно стабильных результатов реализации основной образовательной программы НОО и ООУ.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

1. Программа развития универсальных учебных действий, включающая формирование компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, учебно-исследовательской и проектной деятельности // в редакции протокола № 3/15 от 28.10.2015 Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, 2015. – 204 с.
2. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99» [Электронный ресурс]. URL: <http://ito.bitpro.ru/1999> (дата обращения: 03.11.2017).
3. Медведева Я. С. «Применение Web-квест технологии как современной модели обучения» // Молодой ученый. 2016. № 17 (121) .
4. Христова Н.А., Образовательный веб-квест как метод интерактивного обучения // Научные форумы. 2014. №2 (2) .
5. Щербина А. Н. Веб-квест как инновационная технология в системе реализации ФГОС // Электронный научный журнал «Наука и перспективы». 2016. №4. [Электронный ресурс]. URL: <http://nir.esrae.ru/pdf/2016/4/100.pdf> (дата обращения: 01.11.2017).

УДК 371.39:5

**Малкова Т. В., Ширинкина С. А.**

***Веб-квест как средство активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках окружающего мира в начальной школе***

**Аннотация:** В статье рассматривается опыт использования веб-квеста как одного из средств активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках окружающего мира в начальной школе. Материалы содержат описание создания и апробирования обучающего веб-квеста с использованием конструктора для создания сайтов WIX.

**Ключевые слова:** веб-квест, деятельностный подход, личностно-ориентированное обучение, универсальные учебные действия (УУД), сайт.

Стандарты современного образования предусматривают системно-деятельностный подход в формировании УУД как действия, направленные на саморазвитие и самосовершенствование обучающихся, дальнейшую социализацию, самостоятельное усвоение новых знаний и умений.

Новые задачи и результаты образования нацеливают педагога на внедрение новых образовательных технологий, которые способствуют формированию УУД и обеспечивают реализацию системно-деятельностного подхода.

Одним из современных средств активизации познавательной деятельности является веб-квест. С помощью него информационно-коммуникационные технологии используются в целях повышения мотивации обучающихся, вовлеченных в учебный процесс. Quest в переводе с английского языка – продолжительный целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой; также служит для обозначения одной из разновидностей компьютерных игр. Разработал учебный веб-квест профессор образовательных технологий Университета Сан-Диего Берни Додж (США) [4].

В информационном веке образовательная технология веб-квеста современна, важна и актуальна. С одной стороны: веб-квест – это сайт или задание в сети Интернет, с которым работают учащиеся, выполняя ту

или иную учебную задачу. Они охватывают отдельную проблему, учебный предмет, тему, могут быть и межпредметными [4]. С другой стороны: веб-квест – это сценарий организации проектной деятельности учащихся по любой теме [4]. С третьей стороны: веб-квест – это формат урока с ориентацией на развитие познавательной, исследовательской деятельности учащихся, на котором основная часть информации добывается через ресурсы Интернета [4].

Особенностью образовательных веб-квестов является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы учащихся находится на различных веб-сайтах. Кроме того, результатом работы с веб-квестом является публикация работ учащихся в виде веб-страниц и веб-сайтов (локально или в сети Интернет) [3]. Веб-квест является одной из образовательных интернет-технологий и в современных условиях образования активизирует познавательную деятельность обучающихся. Работа над веб-квестом тесно связана с исследовательской деятельностью, поиском и обработкой информации, что способствует формированию навыков критического мышления.

Технология веб-квеста предполагает наглядность, мультимедийность и интерактивность обучения, помогает реализовывать элементы личностно-ориентированного обучения, позволяет учащимся раскрыть

свои индивидуальные способности и возможности. В рамках данной технологии на повышение мотивации к обучению влияют:

- игровые моменты (роли, которые дети выбирают; квазиреальная ситуация) дают пищу воображению, придают уверенность в успешном выполнении заданий;

- использование мультимедиа и визуализация материала, которые активизируют психические процессы (мышление, память, внимание), особенно это необходимо тогда, когда изучаемый объект является недоступным для наблюдения.

В связи с тем, что технология веб-квеста обладает рядом преимуществ, перечисленных выше, мы решили использовать ее для повышения познавательной активности обучающихся в начальной школе. Используя данную технологию, обучающиеся не получают готовых ответов, а самостоятельно решают поставленные перед ними задачи [2].

Работая над веб-квестом, обучающиеся:

- активно участвуют в групповой поисковой деятельности;

- развивают творческое мышление;

- получают навыки решения поставленных проблем;

- выбирают предложенные роли в соответствии со своими возможностями и интересами (индивидуальный подход);

- развивают мыслительные способности: анализ, обобщение, классификация и т. д.;

- получают новые знания, используя интерактивные средства обучения, сеть Интернет.

Наш веб-квест – это виртуальное путешествие в мир древних растений и животных с элементами ролевой игры, для выполнения которых используются информационные ресурсы сети Интернет [6]. Он направлен на изучение материала по окружающему миру по теме «Древний мир растений и животных». Тип – кратковременный, обучающий, который может быть использован как на

уроках по окружающему миру (3–5 учебных часов), так и во внеурочной деятельности.

Тема работы с использованием веб-квеста в настоящее время широко освещена в различных статьях, но, вместе с тем, при планировании деятельности мы столкнулись с определенными проблемами. Большинство веб-квестов ориентированы на старшую возрастную категорию обучающихся и используются во внеурочной деятельности, предусматривают индивидуальную работу в сети Интернет. Обучающиеся начальной школы с технологией веб-квеста еще мало знакомы. Созданный нами веб-квест позволяет педагогу поэтапно включить детей в работу и в урочной деятельности. Такая работа позволяет педагогу:

- сориентировать детей в выборе роли, опираясь на интерес и индивидуальные возможности;

- корректировать работу обучающихся во время урока;

- направлять деятельность обучающихся в нужное русло;

- предотвратить возможные ошибки в выборе и размещении материала;

- развивать навыки сотрудничества, взаимопомощи во время работы в группе;

- помочь представить результаты своей работы.

Название веб-квеста должно быть кратким, привлекательным и оригинальным. Поэтому наш квест мы назвали «Идем в музей (почти детективная история)».

Предметная область – окружающий мир с элементами краеведения.

Возрастная категория – это обучающиеся 3–4-х классов общеобразовательной школы.

Цель нашего образовательного веб-квеста – познакомить обучающихся с особенностями растений и животных древнего мира.

Задачи:

- выделить особенности животных древнего мира через создание презентации, рисунка;

– выделить особенности растений древнего мира через создание таблиц и презентаций;

– познакомить с краеведческим материалом по теме (секрет Костяной горы);

– развить пользовательские умения работы с компьютером (графический редактор, текстовый редактор, редактор для создания и редактирования презентаций) и сетевыми сервисами;

– формировать метапредметные УУД (работа с текстом, с информацией, коммуникативные навыки, умение презентовать результаты работы).

Образовательным продуктом веб-квеста станет презентация «Животные древнего мира», фоторобот в графическом редакторе, объявление на основе работы с текстом, таблица «Растения древнего мира», тематическое облако слов и слайд-шоу «Секреты Костяной горы».

Структура веб-квеста:

1. Главная страница (знакомство с веб-квестом).

2. Введение (проблемная ситуация).

3. Роли (выбор ролей для групповой работы).

4. Задания (выполнение заданий для выбранной роли).

5. Реквизиты (ссылки на источники информации)

6. Оценка работы (стартовый и итоговый опрос).

7. Заключение – итог работы (награждение команд (открытие пазла с изображением героя и виртуальная экскурсия в музей).

Выполнив задания веб-квеста, обучающиеся лучше узнают об особенностях растений и животных древнего мира, попадут в один из уголков Пермского края, откроют в нем что-то новое, незнакомое им до этого. Работая в особых отделах и раскрывая запутанную историю, дети выполняют немало интересных заданий и творчески их оформят. Наградой за правильное выполнение

заданий будет виртуальная экскурсия. Проблемная задача, которую предстоит решить обучающимся, – это определить автора письма и особенности его среды обитания.

В созданном веб-квесте использованы различные задания в зависимости от выбранной роли:

Художники – на основе галереи образов составляют фоторобот в графическом редакторе. Данное задание направлено на формирование умений: описывать представителей животного мира разных сообществ; сравнивать представителей животного мира по условиям их обитания; работать с информацией; анализировать и выделять главное; работать в графическом редакторе Paint.

Экскурсоводы – создают образ животных древнего мира через составление презентации «Животные древнего мира». Задание работает на формирование умений: описывать представителей животного мира разных сообществ; сравнивать представителей животного мира по условиям их обитания; работать с информацией; анализировать и обобщать; работать в PowerPoint.

Историки – отбирают из предложенного текста антропометрические данные животного древнего мира (мамонта) для создания объявления об определении личности потерявшегося героя. Это задание формирует умения: описывать представителей животного мира разных сообществ; сравнивать представителей животного мира по условиям их обитания; работать с текстом (составление деловой бумаги – объявления).

Археологи – создают образ среды обитания героя, заполняют таблицу «Растения древнего мира» через просмотр видеороликов. Данное задание развивает умения: работать с информацией; описывать представителей растительного мира разных сообществ; сравнивать представителей растительного мира по условиям их обитания; работать с текстом и таблицей.

Краеведы (особо секретный отдел) – после ознакомления с краеведческими текстами и фотографиями составляют тематическое облако слов и слайд-шоу «Секреты Костяной горы» (рис. 2). Задание направлено на формирование умений: работать с информацией; анализировать, сравнивать, выделять главное; работать с текстом (выделение из текста ключевых слов).

При выполнении всех перечисленных выше заданий формируются и метапредметные умения и навыки:

- развитие коммуникативной компетенции, в том числе способности к сотрудничеству;

- развитие исследовательских учебных действий, включая навыки работы с информацией: поиск и выделение необходимой информации, обобщение и закрепление информации;

- расширение пользовательских возможностей работы с компьютером;

- осуществление регулятивных действий самонаблюдения, самоконтроля, самооценки.

Перед прохождением веб-квеста каждый из детей участвует в стартовом тестировании с целью выявить первичные знания по теме «Мир древних растений и животных». После выполнения всех заданий дети проходят итоговую диагностику, которая показывает не только полученные знания по данной теме, но и коммуникативные умения (слаженность

работы в группе). Итоговый опрос требует развернутого ответа. После проведения веб-квеста учитель сравнивает результаты стартовой и итоговой диагностики.

Представление результатов работы групп проходит в виде устного выступления и показа итогов работы в группах (объявлений, презентаций о древних растениях и животных, портрета героя, тематического облака слов с фотографиями местных достопримечательностей). Каждая группа может получить за презентацию своей работы на итоговом занятии от 0 до 32 баллов по следующим критериям:

- исследовательская работа;
- творческая, мультимедийная работа;
- устное выступление;
- умение работать в группе.

Для оценки результатов работы группы разработаны критерии, заполняются детьми в группах – приложение 1.

Сводную ведомость результатов заполняет учитель – приложение 2.

На заключительных уроках в ходе коллективной работы обучающиеся получают доступ к коду (ключу) для того, чтобы собрать из пазлов на доске Smart фотографию героя (рис. 1).

В награду за успешно выполненные задания данного веб-квеста ученики получают доступ к виртуальной экскурсии по «Музею Пермских древностей».

Таблица 1

Результаты диагностики УУД (%)

Уровень	Регулятивные		Познавательные		Коммуникативные	
	3-й кл. 24 чел.	4-й кл. 24 чел.	3-й кл. 24 чел.	4-й кл. 24 чел.	3-й кл. 24 чел.	4-й кл. 24 чел.
Высокий	3	4	15	25	9	15
Средний	57	56	40	48	13	37
Низкий	40	40	45	27	78	48
Итого	100	100	100	100	100	100



Для оценки результативности УУД мы воспользовались диагностикой, прописанной в журнале «Управление школой» издательского дома «Первое сентября» [6]. Были продиагностированы 24 ученика одного класса, которые участвовали в апробации веб-квеста в 3-м классе (до проведения веб-квеста) и в 4-м классе (после проведения веб-квеста).

Результаты входной и итоговой диагностики позволяют констатировать:

– регулятивные УУД остались почти на прежнем уровне;

– познавательные УУД имеют высокую положительную динамику;

– коммуникативные УУД имеют высокую положительную динамику.

Проанализировав полученные результаты в ходе работы с использованием технологии веб-квеста, можно сделать следующие выводы:

– данная технология включает в себя элементы проектной и исследовательской

деятельности, что положительно влияет на мотивацию обучающихся, включенных в работу с веб-квестом;

– наблюдается положительная динамика при формировании УУД;

– отрабатываются различные виды работы с информацией и текстом; развивается речь, мышление, память, внимание;

– формируется умение представлять результаты своей работы;

– реализуется идея индивидуализации образовательного процесса;

– используются различные источники информации, которые формируют навыки критического мышления;

– повышается мотивация к процессу обучения (часть обучающихся решила углубить свои знания по данной теме, были сделаны доклады о древних растениях и животных – 4 человека, презентации – 3 человека, а также выполнена исследовательская работа «По следам динозавров»).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ

1. Степаненко Т. Н. Технология веб-квест как интерактивная образовательная среда [Электронный ресурс] // Педпортал. Библиотека материалов для работников школы. 2015. – URL: [pedportal.net/ro-tipu-materiala/](http://pedportal.net/ro-tipu-materiala/) (дата обращения: 13.04.2017).

2. Романцова Ю. В. Веб-квест как способ активизации учебной деятельности учащихся [Электронный ресурс] // Открытый урок. Раздел: общепедагогические технологии. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/513088/> (дата обращения: 15.04.2017).

3. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99» [Электронный ресурс]. – URL: <http://ito.bitpro.ru/1999> (дата обращения: 18.04.2017).

4. Кудаева Н. Б. Что такое образовательный веб-квест [Электронный ресурс]: Виртуальный университет социальной сети работников образования. Образовательная технология веб-квест. – 2012. – URL: <https://nsportal.ru/vu/fakultet-inostrannykh-yazykov/obrazovatel'naya-tehnologiya-veb-kvest/chto-takoe-obrazovatelnyy-veb> (дата обращения: 18.04.2017).

5. Критерии оценивания веб-квеста 1 вариант. – URL: [https://docs.google.com/document/d/1Jpqlk8bgal14LFazY2V61\\_1n1T\\_lP9Xpt9tihWGcZnY/edit](https://docs.google.com/document/d/1Jpqlk8bgal14LFazY2V61_1n1T_lP9Xpt9tihWGcZnY/edit)

6. [upr@1september.ru](mailto:upr@1september.ru)

7. <http://malkova484.wixsite.com/mysite>

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Критерии оценивания заданий

		1 группа	2 группа	3 группа	4 группа	5 группа
Исследовательская работа	0 – 26					
Творческая, мультимедийная работа	0 – 26					
Устное выступление	0 – 26					
Умение работать в микрогруппе	0 – 26					

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Сводная ведомость результатов

	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа	5 группа
Исследовательская работа					
Творческая, мультимедийная работа					
Устное выступление					
Умение работать в микрогруппе					
<b>ИТОГО</b>					

ПРИЛОЖЕНИЕ 3



Рис. 1. Главная страничка веб-квеста

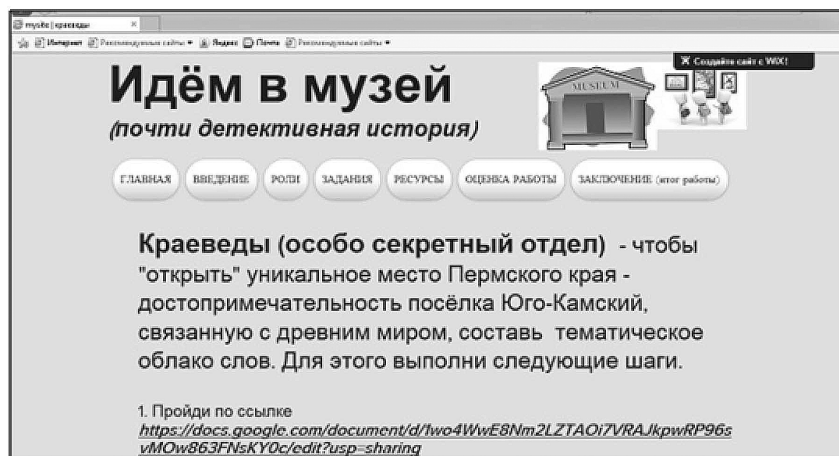


Рис. 2. Роль – краеведы

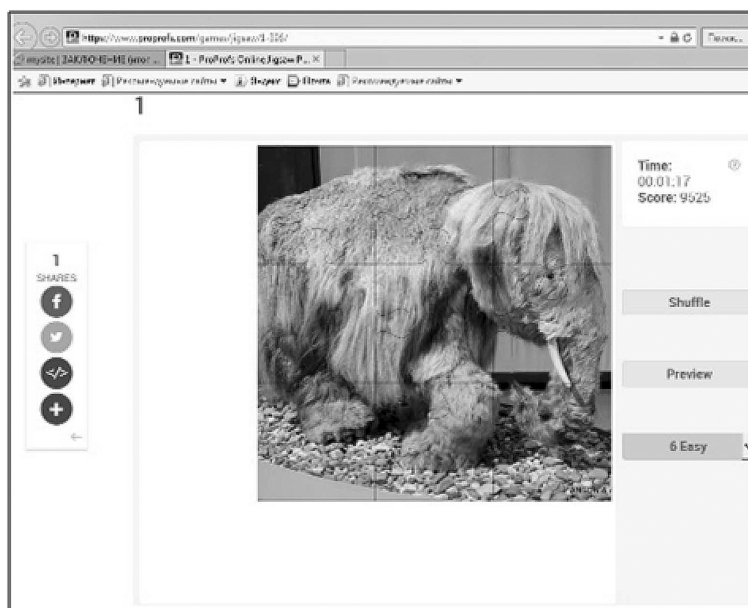


Рис. 3. Фото героя из пазлов

УДК 371.39:57

**Новокрещенных Т. Г., Остерман А. В.**

***Web-квест как активная форма внеурочной проектно-исследовательской деятельности по биологии***

**Аннотация:** *Статья посвящена вопросам проектной деятельности в экологическом образовании школьников через образовательный веб-квест во внеурочной деятельности. На примере веб-квеста «Сохрани планету от мусора!» авторы приводят примеры творческих заданий, способствующих развитию творческих способностей обучающихся, приобретению практических навыков аналитического и творческого мышления в учебной работе, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности. В статье приводится методика оценки проектных умений и их анализ.*

**Ключевые слова:** *веб-квест, образовательная технология, экологическое образование, внеурочная деятельность, проект.*

В концепции модернизации российского образования на современную школу возлагаются задачи формирования целостной системы универсальных знаний, умений и навыков. Педагоги используют для этой цели различные технологии обучения. Этот процесс невозможен без развития технологий образования с использованием различных сервисов сети Интернет и пространства электронных образовательных ресурсов.

Как же сегодня мы можем использовать в учебно-воспитательном процессе современные информационные технологии, в частности, сервисы Интернета? К сожалению, чаще всего можно наблюдать, что школьники обычно свободно используют информационные технологии только в повседневной жизни: увлекаются компьютерными играми, переписываются с друзьями, общаются в скайпе, занимаются творчеством. Школьники живут в этом придуманном мире – сети Интернет. Такое восприятие информации можно назвать пассивным. С таким отношением интернет-ресурсы становятся не базой для развития компетентности личности, а универсальной шпаргалкой на все случаи жизни.

Современная учебная программа требует от обучающихся умения работать с информацией, поток которой непрерывно растет. Все активнее проявляется потребность в обучении правилам и навыкам навигации в информационном пространстве, позволяющем находить, анализировать необходимую информацию для формирования высококачественных знаний. Это удастся далеко не всем. Часто мы можем видеть, что обучающиеся испытывают значительные трудности, не уверены в своих силах, не удовлетворены результатами своего труда. В конце концов, это приводит к потере интереса при изучении предметов как гуманитарного, так и естественного цикла.

Поэтому проблема *сохранения и развития учебной мотивации школьников* всегда была и будет актуальной. И нам, учителям, предстоит поддерживать интерес обучающихся, создавать такие условия, когда каждый ученик включен в творческую деятельность, способствующую продуктивности обучения.

Соответственно задача педагога состоит в том, чтобы тот энтузиазм, с которым дети работают в сети Интернет в повседневной жизни, использовать для формирования

целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной практической деятельности и личной ответственности в принятии решений и инициативности. Опыт работы показывает, что наиболее эффективен метод проектов, предполагающий использование активных форм, в том числе и во внеурочной деятельности.

Одной из современных технологий, позволяющих специальным образом организовать познавательную деятельность обучающихся в условиях непрерывно растущего количества информации и появления доступных обучающих интернет-ресурсов, является технология веб-квестов.

Анализ понятия «веб-квест» (Bernie Dodge, А. П. Авраменко, Е. И. Багузина, Я. С. Быховский, Г. А. Воробьев, О. В. Волкова, Ю. Б. Дроботенко, Л. Г. Жук, Г. С. Исакова, С. Ф. Катержина, Н. В. Кононец, Т. А. Кузнецова, С. В. Напалков, Е. В. Толмачева, Е. М. Шульгина, В. В. Шмідт, А. В. Яковенко и др.) позволил сделать вывод, что все исследователи при определении его сущности выделяют следующие обязательные характеристики: 1) использование сети Интернет для поиска информации; 2) решение учебной задачи проблемного характера, что предполагает активную познавательную деятельность обучающихся.

По-существу, основой веб-квестов является проектная методика, которая ориентирована на самостоятельную деятельность школьников, – индивидуальную, парную, групповую, которая осуществляется за определенный интервал времени.

Проведение проектной работы с помощью сетевых ресурсов имеет ряд определенных преимуществ:

- веб-квесты дают учителю образец того, как проводить проектную работу;
- в Сети можно найти много интересных разработок веб-квестов;
- в Интернете имеются шаблоны, которые могут быть полезны учителям, желающим

создавать свои собственные веб-квесты, различные задания, которые подходят к предложенной технологии, методические советы;

- учитель предоставляет список сайтов, который ученики используют при выполнении проекта в результате чего они тратят меньше времени на поиск необходимой информации и уделяют больше внимания выполнению задания;

- многие обучающиеся будут с удовольствием работать по технологии веб-квеста для повышения своей самооценки.

Несомненно то, что, выполняя веб-квест, обучающиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы, взвешивать альтернативные мнения, самостоятельно принимать продуманные решения, брать на себя ответственность за их реализацию. Но, однако, существуют трудности и проблемы в использовании веб-квестов:

- для выполнения проекта ученики должны иметь доступ к сети Интернет;

- обучающиеся и учителя должны владеть определенным уровнем компьютерной грамотности;

- многие из веб-квестов, которые можно найти в Интернете, созданы за рубежом, поэтому их необходимо адаптировать к конкретным условиям обучения.

С целью ознакомления обучающихся с экологической информацией, связанной с раскрытием факторов, негативно влияющих на состояние здоровья людей, и возможными путями уменьшения их вредного воздействия, был разработан и апробирован веб-квест экологического содержания «Сохрани планету от мусора!» (рис. 1), который можно рекомендовать к проведению во время изучения элективного курса экологической направленности либо во время летнего школьного лагеря. Веб-квест был создан в программе WYSIWYG Web Builder. Адрес веб-квеста: [www.ecology59.ru](http://www.ecology59.ru)

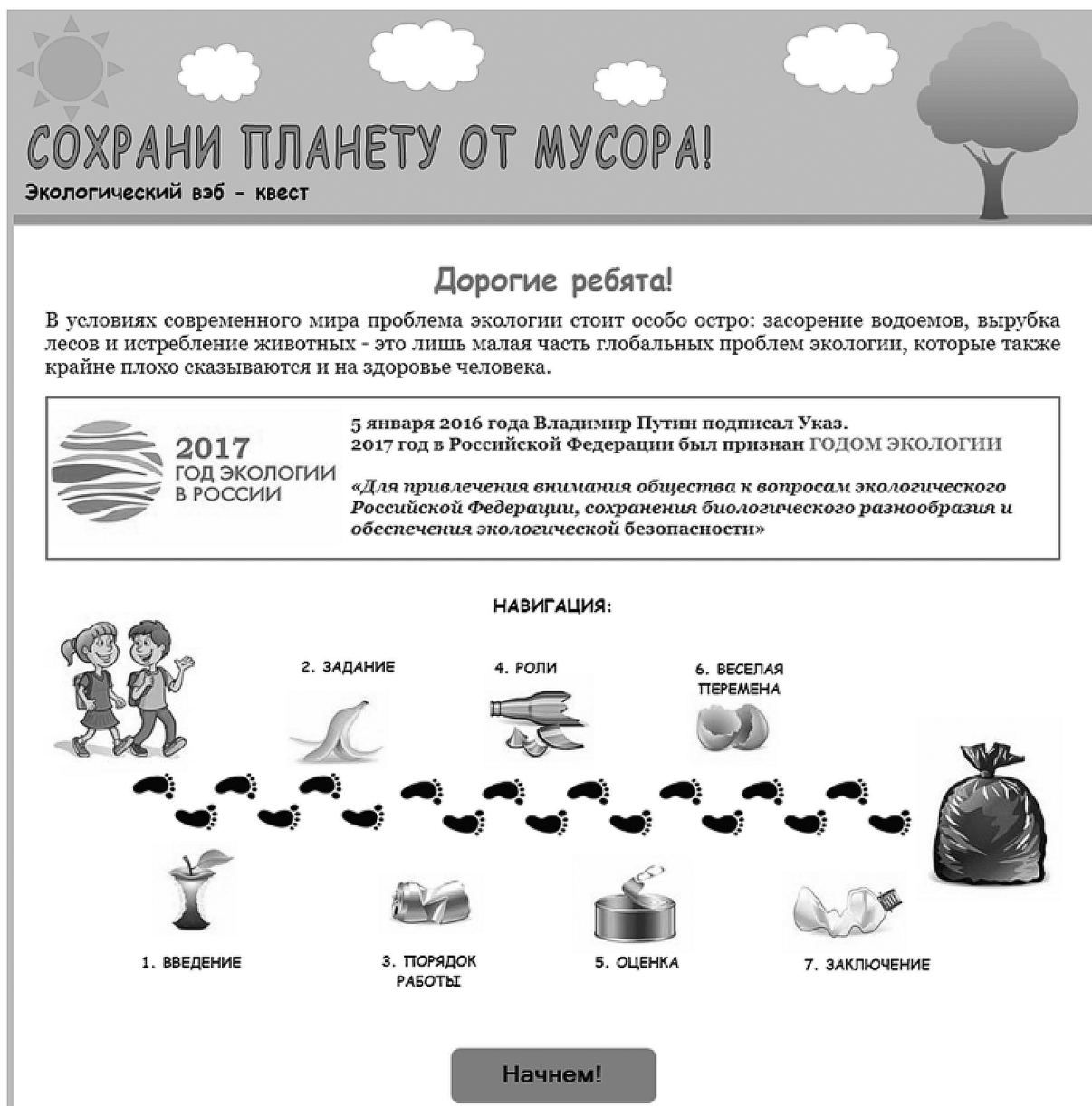


Рис. 1. Главная страница веб-квеста

Веб-квест «Сохрани планету от мусора!» является межпредметным, так как предполагает использование знаний географии, биологии, медицины, экологии, литературы. Продолжительность веб-квеста – одна четверть. Веб-квест выполняется обучающимися в школе, в компьютерном классе и дома. Веб-квест ориентирован на детей подросткового возраста, 11–13 лет, 5–7-е классы.

Планируемые результаты образовательного веб-квеста:

*Предметные:*

- знания о необходимости защиты окружающей среды;
- знания о зависимости здоровья человека от состояния окружающей среды;
- знания о взаимосвязи человека и окружающей среды.



*Личностные:*

- умение аргументированно оценивать свои и чужие поступки по отношению к живой природе и отвечать за свой выбор;

- знание основных принципов и правил отношения к живой природе, основ здорового образа жизни и здоровьесберегающих технологий.

*Метапредметные:*

- овладение составляющими исследовательской и проектной деятельности, включая умения видеть проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, делать выводы и заключения, структурировать материал, объяснять, доказывать, защищать свои идеи (познавательные УУД);

- умение работать с разными источниками экологической информации: находить экологическую информацию в различных источниках (тексте учебника, научно-популярной литературе, биологических словарях и справочниках), анализировать и оценивать информацию, преобразовывать информацию из одной формы в другую (познавательные УУД);

- умение планировать свою деятельность (регулятивные УУД);

- умение излагать свое мнение, аргументируя, подтверждая фактами (коммуникативные УУД).

Целями образовательного веб-квеста в области экологии являются:

- создание условий для исследования обучающимися проблемы мусора в природе и на улицах городов и поселков;

- расширение знаний школьников об антропогенном факторе.

В области информационных технологий обучающиеся закрепляют умения поиска и обработки информации сети Интернет.

Задачи образовательного веб-квеста:

1. Исследовать причины возникновения экологических проблем, связанных с мусором.

2. Изучить влияние мусорных загрязнений на здоровье человека.

3. Познакомиться с тем, как решаются вопросы борьбы с мусором в других странах.

4. Предложить решения вторичного использования мусора в быту.

5. Привлечь внимание школьников и взрослых к проблеме загрязнения природы, а также поселков и городов мусором.

6. Выполнить мини-проекты в группах на тему «Все о мусоре».

В итоге веб-квест направлен на решение социально значимой проблемы – проблемы загрязнения мусором не только планеты в целом, но и своего поселка, своего двора.

Тема «Спаси планету от мусора!» предполагает изучение участниками веб-квеста следующих основных вопросов:

- история появления мусора и экологическая проблема в связи с его появлением;
- виды мусора и способы его утилизации;
- влияние мусорных отходов на здоровье человека;

- вторичное использование мусора в быту;

- «Что может сделать один?» – один... т.е. каждый человек для поддержания чистоты природы.

Работа с веб-квестом позволяет распределить деятельность обучающихся на определенные этапы.

*1-й этап – ознакомительный.* В ходе данного этапа обозначается проблема, ее актуальность и краткая характеристика. В структуре веб-квеста это главная страница и введение.

*2-й этап – ролевой.* Предполагает знакомство участников проекта и распределение ролей. Участник выбирает для себя определенную роль (биолог, медик, экотурист, журналист, гарболог), заполняет входную

анкету. Данные, которые заполнили участники, обрабатываются учителем.

В результате обучающиеся распределяются в группы по интересам:

- группа журналистов – обучающиеся коммуникабельные, владеют речью, могут излагать свои мысли в письменной форме, увлекаются фотографированием;

- группа экологов – обучающиеся, небезразличные к экологической обстановке в поселке, любят мастерить поделки своими руками;

- группа гарбологов – обучающиеся, которые склонны к исследовательским работам, любят проводить эксперименты;

- группа медиков – обучающиеся, которые мечтают связать свою жизнь с медициной, заботящиеся о своем здоровье и о здоровье своих близких;

- группа экотуристов – любители путешествовать не только по родному краю, но и по другим странам.

Главное задание веб-квеста предлагается в виде «Экологической сказки о Мусоре»: в некотором царстве-государстве жил-был Мусор, который хвастался тем, что его владения в городке все больше расширяются... Однажды добрый Волшебник захотел помочь жителям поселка победить Мусор, а для этого пригласил в помощники Чистоту, Аккуратность и Порядок... И далее каждой группе предлагается придумать окончание сказки, а для этого нужно всесторонне изучить и систематизировать всю имеющуюся информацию по своей теме и выполнить предложенный проект так, чтобы люди, живущие в городе, поняли, как и почему необходимо беречь окружающую среду.

Ученики приступают к сбору информации по заданным алгоритмам. Группы выполняют проектные задания, которые направлены на решение экологических проблем, связанных с накоплением мусора в природе, его утилизацией и переработкой.

Проектные «продукты» для каждой группы:

Группа журналистов – анкетирование местного населения о проблемах загрязнения мусором поселка, статья в местную газету «Юго-Камская сторона», фотоколлаж «И прекрасно... и ужасно!».

Группа экологов – выставка «Сделали сами – своими руками» (поделки из бросового материала).

Группа гарбологов – исследовательская работа «Что прячется в мусорном ведре?»

Группа медиков – санитарный бюллетень «Осторожно – мусор!».

Группа экотуристов – электронная презентация «Топ-10 экологически чистых стран мира» (О решении проблем утилизации мусора в разных странах).

*3-й этап – аналитический.* На данном этапе каждая группа обобщает и систематизирует собранную информацию и оформляет ее.

*4-й этап – итоговый.* Проведение итоговой конференции, на которой каждая группа защищает свой проект и отвечает на вопросы одноклассников. Для оценки работ обучающихся могут применяться методы взаимооценки и самооценивания.

Один из важных вопросов, который встал перед нами в процессе работы по технологии веб-квеста, – это оценка проекта, ведь творчество оценить очень сложно. Веб-квест является комплексным заданием, в связи с этим оценка его выполнения основывается на нескольких критериях, ориентированных на тип проблемного задания и форму представления результата. Комплексная оценка веб-квеста включает оценку исследовательской и творческой работы, качества аргументации, оригинальности работы, навыков работы в микрогруппе, устного выступления, мультимедийной презентации, письменного текста.

При проведении образовательного веб-квеста «Сохрани планету от мусора!»

была проведена оценка уровня развития проектных умений обучающихся. Данные умения оценивались по 12 критериям. Обучающиеся предварительно знакомились и учитывали критерии оценивания проектов, которые размещены на сайте веб-квеста.

Перед началом веб-квеста и после его окончания участники и учитель заполняли анкету (рис. 2), в которой необходимо было оценить умения работать методом проекта: 3 балла – умею; 2 балла – иногда получается; 1 балл – чаще не получается; 0 баллов – не умею. Обучающиеся заполняли графу «Самооценка», учитель – «Оценка преподавателя». Данные анкет заносились в Microsoft Excel и визуализировались с помощью диаграммы (рис. 3), позволяющей сравнить самооценку и оценку учителя.

Кроме того, Microsoft Excel позволяет построить диаграммы мониторинга проектных умений всех обучающихся класса. Суммарные результаты всех оцениваемых умений в классах, которые выполняли задания веб-квеста, представлены на диаграммах (рис. 4). Исходя из анализа проведенной диагностики, низкую оценку получили умения формулировать проблему, ставить цель и задачи, а также рефлексивные умения. Умение формулировать проблему не сформировано у 56% обучающихся, а умение ставить цель и задачи у 61% обучающихся сформировано на среднем уровне. У 92% обучающихся не сформировано умение находить «слабые» стороны в проделанной работе по проекту. Лучше всех сформировано умение по выбору вида конечного продукта проекта – 26%.

	Дата	Класс	Фамилия
	22.11.2017	Класс_7а	Фамилия Имя 1

№ п/п	Проектные умения	Самооценка	Оценка преподавателя
1	Формулировать проблему	3	1
2	Ставить цель	2	2
3	Ставить задачи	3	3
4	Выбирать методы и способы решения задач	2	0
5	Планировать работу	3	2
6	Организовать работу группы	1	3
7	Участвовать в совместной деятельности: выслушивать мнение других; высказывать своё мнение и, доказывая, отстаивать его; принимать чужую точку зрения и др.	3	2
8	Выбирать вид конечного продукта проекта	1	2
9	Выбирать форму презентации конечного продукта	2	2
10	В проделанной работе видеть моменты, которые помогли успешно выполнить проект	2	1
11	В проделанной по проекту работе находить «слабые» стороны	1	3
12	Видеть, что мне лично дало выполнение проекта	2	1

Рис. 2. Анкета для выявления проектных умений

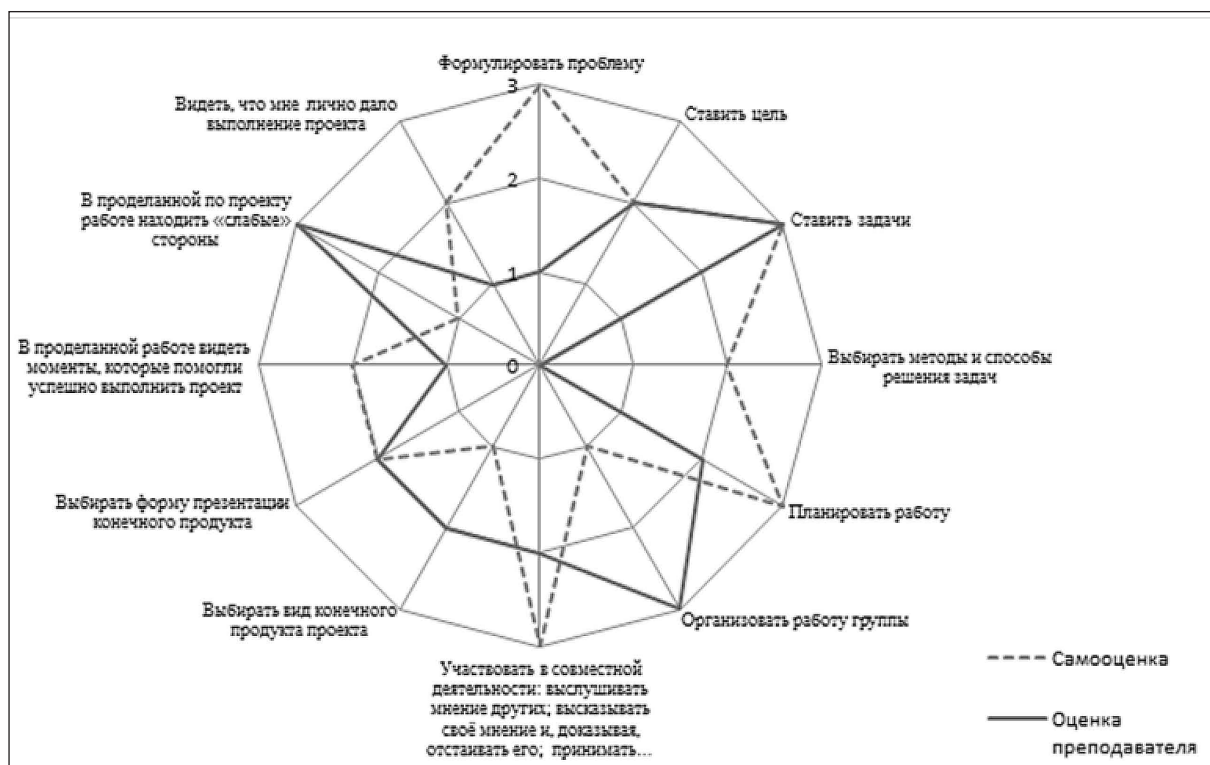


Рис. 3. Диаграмма оценки проектных умений по обучающемуся

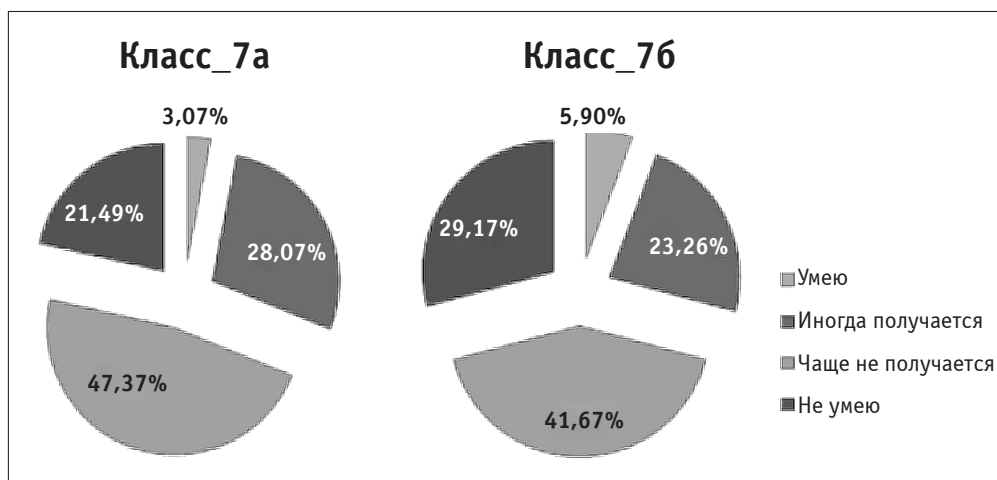


Рис. 4. Диаграммы мониторинга проектных умений 7а и 7б классов

Обучающиеся успешно справились с заданиями. В итоговой рефлексии было отмечено, что:

- квест-технология выступает более интересной формой организации занятий, отличающейся от организации обучения в школе;

- информация, которую дети нашли самостоятельно, запомнится надолго;

- улучшились отношения между членами команды (работа на общий результат), хотя в процессе работы были и конфликтные ситуации;

- общение между учителем и учеником было более свободным, доверительным, не было страха в получении плохой оценки;

- проблема мусора на нашей планете касается и зависит от каждого человека, живущего на Земле.

Проведенный веб-квест убедил в том, что это современное дидактическое средство, которое содействует организации учебного процесса в соответствии с требованиями ФГОС на основе сочетания идей

проектного метода, проблемного и игрового обучения, взаимодействия в команде, информационно-коммуникационных технологий.

Несомненно, работа учащихся в формате веб-квеста по любому предмету на уроке и во внеурочной деятельности разнообразит учебно-воспитательный процесс, сделает его живым и интересным. Это наиболее эффективная деятельность обучающихся во внеурочное время в сети Интернет.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

1. Павлова Ф. И. Повышение информационной компетентности педагогов. Веб-квест как эффективная форма внеклассной работы. – URL: <https://drive.google.com/file/d/0B06GRNBwNxseME9xZmNIQlBYUGc/edit> (дата обращения: 20.02.2018).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897). – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 20.02.2018).
3. Веб-квест «Сохрани планету от мусора!». – URL: <http://ecology59.ru> (дата обращения: 20.02.2018).

УДК 37.016:51

**Полыгалова Г. В.**

***Использование технологии веб-квеста  
для достижения метапредметных результатов обучающихся  
на уроках математики в 6-м классе***

**Аннотация:** В статье описана разработка и апробация образовательного веб-квеста на уроках математики в 6-м классе. Представлены результаты диагностики уровня развития универсальных учебных действий обучающихся.

**Ключевые слова:** веб-квест, универсальные учебные действия (УУД), системно-деятельностный подход.

В настоящее время все более актуальным в обучении является использование приемов и методов, которые формируют у обучающихся умения самостоятельно добывать знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. У современного ученика должны быть сформированы универсальные учебные действия (УУД), обеспечивающие способность к организации самостоятельной учебной деятельности [1].

Процесс обучения должен быть направлен на выработку метапредметных умений, формирование «умения учиться». Знания приобретаются через деятельность, осознанно и активно. Основными глаголами обучения являются: понимать (умение ставить цель, прогнозировать конечный результат), добывать (знания), использовать (все свои умения), анализировать (сравнивать, рефлексировать, координировать), систематизировать (получать конечный продукт: рассказ, схему и т. п.). Это и есть алгоритм обучения ученика в деятельности.

Образовательный веб-квест – это деятельностьная технология, направленная на формирование всех видов УУД. К личностным УУД, развиваемым в ходе проведения образовательного веб-квеста, относятся: умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения; самостоятельность в приобретении новых

знаний и практических умений [2]. Познавательные УУД: делать выводы; развитие информационной компетентности. Учащиеся должны освоить навыки нахождения информации в Интернете, анализировать (выделять главное, разделять на части, обобщать, доказывать, делать выводы, выстраивать логические схемы рассуждения), представлять информацию в разных формах (презентация, рисунок, текст, таблица, план, схема). Регулятивные УУД: уметь определять цель и задачи, формировать умения смыслового чтения. Коммуникативные УУД: умение работать в группах и представление продукта своей деятельности. Участники одновременно, в соответствии с выбранными ролями, выполняют задания [2]. Так как цель работы не соревновательная, то в процессе работы над веб-квестом происходит взаимное обучение членов команды умениям работы с компьютерными программами и Интернетом. Команда совместно подводит итоги выполнения каждого задания, участники обмениваются материалами для достижения общей цели – создания общей работы. Все члены команды должны помогать друг другу и учиться работе с компьютерными программами.

Приведем пример использования образовательного веб-квеста по теме «Процент – наука или жизнь» на уроках математики в 6-м классе. К предметным результатам обучения относятся: понимание, знание



процентов и умение выполнять процентные вычисления и расчеты.

Данный веб-квест – краткосрочный. Рассчитан на 4 академических часа во внеурочное время: три часа – выполнение заданий, 1 час – подведение итогов в виде выступления.

Сюжет предложенного квеста подобран необычно: группа ученых взялась, с практической точки зрения, ответить на вопрос: велика ли роль процента в повседневной жизни. Для этого они разделитесь на группы по 2–3 человека, каждая из которых будет изучать проценты с определенной позиции. Для этого предложено выбрать роли.

1. Историки – этой группе предстоит окунуться в историю возникновения термина «процент» и знака «%».

2. Социологи – им предстоит проанализировать структуру учеников своей параллели, изобразить информацию в виде диаграмм по следующим вопросам: какой процент всех учащихся занимает рассматриваемая параллель, какой % занимает каждый класс в параллели, сколько девочек и мальчиков в параллели в процентном соотношении, на сколько процентов отличается кол-во мальчиков от кол-ва девочек. А также привести пример любого интересного социологического исследования из жизни.

3. Банкиры изучают финансовые термины и заключают выгодные финансовые сделки. Для этого им нужно посетить три банка и определить, где более выгодные условия для оформления кредита и депозита.

4. Шопоголики – это люди, которые любят баловать себя покупками. Поскольку шопоголик любит много покупать, он должен делать это с выгодой. А именно применять знания о скидках. Этой группе нужно будет приобрести гардероб в трех магазинах. При этом нужно будет использовать скидки.

5. Любители покушать. Их задача накрыть праздничный стол. Нужно приобрести

закуски (колбаса, сыр, хлеб), фрукты, напитки и сладости. И конечно, сделать все выгодно. То есть купить продукты со скидкой. Для этого предлагается посетить два магазина.

Для исследования влияния использования технологии веб-квеста на уровень развития УУД обучающихся в конце 2016/17 учебного года был проведен мониторинг метапредметных результатов обучающихся 5-го класса.

Оценивались в комплексе познавательные, коммуникативные и регулятивные УУД. На каждого ученика в электронном виде заведена индивидуальная карта оценивания, в которой выделены оцениваемые УУД и их критерии [3].

Критерии регулятивных УУД:

- умение определять и формулировать цель деятельности (увидеть проблему, задачу, выразить ее словесно) на уроках, во внеурочной деятельности, в жизненных ситуациях;

- умение составлять план действий по решению проблемы (задачи) на уроках, во внеурочной деятельности, в жизненных ситуациях;

- умение соотносить результат своей деятельности с целью или с образцом, предложенным учителем;

- умение самостоятельно осуществлять действия по реализации плана достижения цели, сверяясь с результатом;

- умение оценивать результаты своей работы.

К критериям познавательных УУД отнесены следующие умения:

- умение самостоятельно предполагать информацию, которая нужна для обучения, отбирать источники информации среди предложенных;

- умение добывать новые знания из различных источников различными способами;

- умение перерабатывать информацию из одной формы в другую, выбирать наиболее

удобную форму; представлять информацию в виде текста, таблицы, схемы, в том числе с помощью ИКТ;

- умение перерабатывать информацию для получения нового результата; анализировать, сравнивать, группировать различные объекты, явления, факты;

- умение передавать содержание в сжатом, выборочном или развернутом виде, планировать свою работу по изучению незнакомого материала.

Для оценки коммуникативных УУД выделены умения:

- умение доносить свою позицию до других с помощью монологической и диалогической речи с учетом своих учебных и жизненных ситуаций;

- умение читать различную литературу, понимать прочитанное, владеть навыками смыслового чтения;

- умение понимать возможность различных точек зрения на вопрос; учитывать разные мнения и уметь обосновывать собственное мнение;

- умение договариваться с людьми, согласуя с ними свои интересы и взгляды, для того чтобы сделать что-то сообща.

Все критерии оценены по трехбалльной системе: 2 балла – учащиеся все делают самостоятельно; 1 балл – учащиеся делают с помощью учителя или предложенного алгоритма; 0 баллов – неспособность учащихся осуществлять предложенные действия.

В мониторинге уровня развития УУД обучающихся 5-го класса приняло участие пять учителей-предметников. Каждый учитель оценил обучающихся по предложенным критериям. Результаты заносились в таблицу MSExcel. Итоговая таблица заполнялась автоматически по результатам индивидуальных карт учащихся. Уровень сформированности УУД учащихся, в зависимости от набранных баллов, был разделен на высокий (от 26), средний (от 13 до 25) и низкий (от 1 до 12).

По результатам мониторинга была построена диаграмма (рис. 1), демонстрирую-

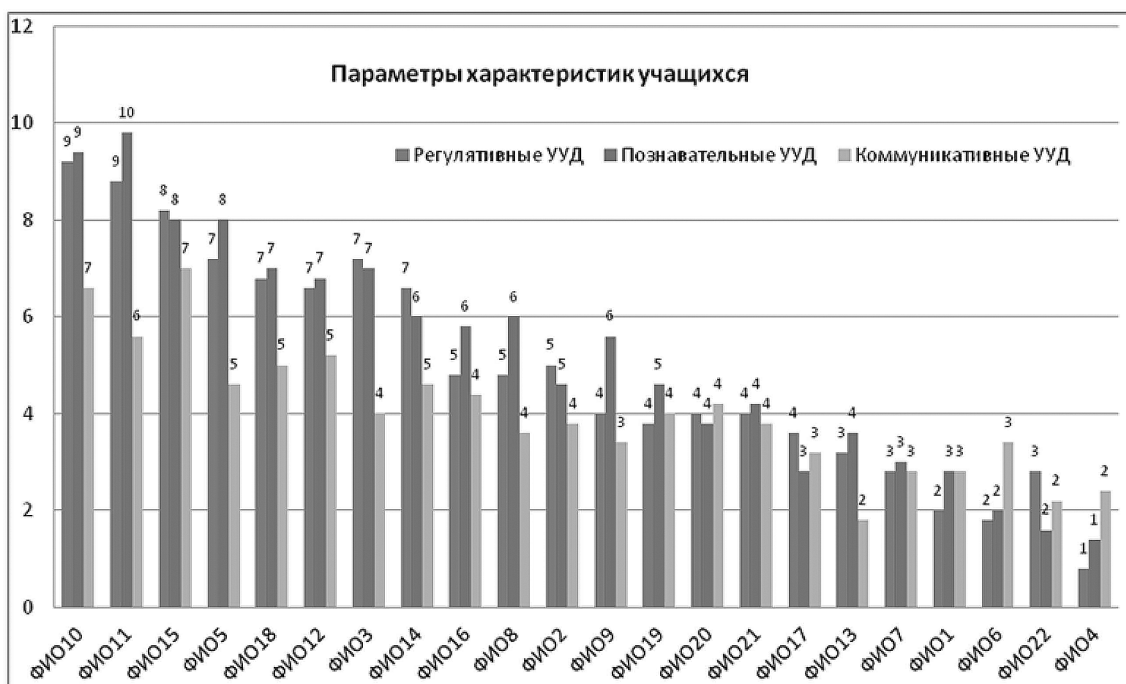


Рис. 1. Результаты мониторинга уровня развития УУД обучающихся 5-го класса (2016/17 учебный год)

щая уровень развития УУД обучающихся на начальном этапе.

Анализ диаграммы показывает, что в классе отсутствуют учащиеся с высоким уровнем развития УУД, средний уровень развития УУД наблюдался у 59% обучающихся класса, 41% обучающихся находились на низком уровне развития УУД. Познавательные УУД у обучающихся развиты довольно хорошо.

Коммуникативные УУД практически у каждого стоят на последнем месте. Интересно отметить, что у детей с низким уровнем познавательных и регулятивных УУД уровень коммуникативных УУД выше. С учетом этих данных для прохождения веб-квеста были сформированы группы обучающихся, в которые вошли ребята с разным уровнем развития УУД.

Работа над веб-квестом проводилась частично в классе, частично самостоятельно.

Работа в классе подтвердила результаты мониторинга: дети не могли работать друг с другом. Так как на предложенные задания было выделено ограниченное количество времени (3 часа), они вынуждены были распределить работу между собой, тем самым обучаясь общению для достижения поставленной цели.

Веб-квест является комплексным заданием, поэтому оценка его выполнения должна основываться на нескольких критериях:

1. Работа с источниками информации.
2. Оформление результатов работы группы.
3. Защита результатов проекта.

Была использована трехбалльная система оценивания: 0 – плохо, 1 – хорошо, 2 – отлично. Максимальный балл – 18. Итог выполнения заданий ставился по всей учебной группе. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты оценки работы над заданиями образовательного веб-квеста**

№ группы	Работа с источниками информации			Оформление результатов работы группы			Защита результатов проекта			ИТОГ
	соответствие теме (познавательные УУД)	полнота информации (познавательные УУД)	наличие выводов (регулятивные УУД)	участие в обсуждении (коммуникативные УУД)	правильность вычислений (предметный результат)	оформление работы (коммуникативные УУД)	выступление (коммуникативные УУД)	творческий подход (регулятивные УУД)	грамотность изложения (познавательные УУД)	
1-я группа	1	1	0	1	2	1	2	1	0	9
2-я группа	1	0	0	1	1	1	1	0	1	6
3-я группа	1	2	1	2	2	1	2	2	1	14

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что обучающиеся заинтересованы в выполнении подобных заданий. Кроме того, следует отметить, что современная методика преподавания и разработанные задания, направленные на формирование УУД, повлияли на повышение качества обучения по предмету. Также после прохождения

веб-квеста и его защиты более отчетливо обозначились проблемы, над которыми следует работать в будущем.

По результатам повторной диагностики, которая прошла в октябре 2017 года (рис. 2) видно, что уровень универсальных учебных действий по классу незначительно вырос – на 6,5%.



Рис. 2. Динамика уровня развития УУД обучающихся (2016/17 учебный год, 2017/18 учебный год)

Таким образом, в процессе проведения формирующего педагогического эксперимента была доказана эффективность применения технологии образовательных веб-квестов. Количественные изменения в развитии УУД способствуют формированию положительной учебной мотивации. Веб-квест позволяет ученикам делать открытия, а не просто усваивать информацию.

Он прекрасно подходит для обучения в команде, пробуждает интерес, повышает уверенность в своих силах и самооценку учащихся. Это и способствует формированию коммуникативной компетенции, которая имеет очень низкий уровень у современных детей. По сути, шаги выполнения веб-квеста – это шаги ученика, решающего проектную задачу.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

1. Программа развития универсальных учебных действий, включающая формирование компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, учебно-исследовательской и проектной деятельности // в редакции протокола № 3/15 от 28.10.2015 Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, 2015. – 204 с.
2. Главацких О. Н. Проектные задачи на уроках истории как средство формирования УУД учащихся. [Электронный ресурс]. URL: <http://trig.zodorov.ru/proektnie-zadachi-na-urokah-istorii-kak-sredstvo-formirovaniya/index.html> (дата обращения: 21.10.2017).
3. Издательский дом «Первое сентября», журнал «Управление школой», «Формы итоговой аттестации сформированности универсального учебного действия и необходимые оценочные средства», 2016 год.

### Раздел III

## ОБЪЕДИНЯЕМ УСИЛИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ЛИЦ С ОВЗ

УДК 371.384

### *Резолюция всероссийской научно-практической конференции «Открытый мир: объединяем усилия»*

Конференция проводилась в рамках выполнения государственного контракта по организационному, информационному, методическому сопровождению деятельности апробации введения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также деятельности по внедрению Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с приказом Министерства образования и науки Пермского края от 30.11.2017 г. № СЭД-26-01-06-1121 «Об утверждении Перечней мероприятий в сфере образования и молодежной политики, объемов средств и способов закупки товаров и услуг на их проведение в 2018–2020 годах за счет средств краевого и федерального бюджетов» (п. 1.1.1.1.11).

В работе конференции приняли участие более 480 человек, среди них – специалисты, учителя, воспитатели образовательных организаций всех уровней системы образования, руководители муниципальных и региональных отделов образования, представители центров инновационного опыта, почетные

гости, федеральные эксперты по вопросам образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ведущие специалисты научных школ вузов России), представители вузов и отделов образования разных городов России (Москва, Санкт-Петербург, Ижевск, Ставрополь, Новосибирск, Курск, Казань, Челябинск, Вологда, Ростов-на-Дону, Екатеринбург, Пермь и Пермский край).

Конференция проходила в режиме подиумной дискуссии, проблемных студий, обсуждения стендовых докладов, проведения мастер-классов, открытых лекций, презентации деятельности апробационных и инновационных площадок Пермского края.

**Цель конференции** – создание пространства открытых научных дискуссий для обсуждения актуальных проблем теории и практики в отношении современного дошкольного образования и образования лиц с ОВЗ и инвалидностью.

В пленарном заседании приняли участие проректор по научной работе и внешним связям ПГГПУ, доктор исторических наук, профессор А. М. Белавин; проректор по непрерывному образованию, кандидат психологических наук Н. А. Красноторова, заведующий сектором по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья Министерства образования и науки Пермского края, кандидат педагогических наук Н. Л. Лестова, начальник управления дошкольного образования Департамента



образования администрации г. Перми О. С. Ершова.

В рамках подиумной дискуссии обсуждались следующие вопросы:

- Проблемы социализации детей в условиях инклюзивного образования: противодействие позиций образовательного процесса.
- Инновационный поиск решения проблем современного образования: тренд, традиция, необходимость.
- Проблемы сетевого, межведомственного и междисциплинарного взаимодействия в образовании, социализации детей дошкольного возраста и лиц с ОВЗ и инвалидностью.
- Мобильное электронное образование для детей с ОВЗ: «ЗА» и «ПРОТИВ».

В подиумной дискуссии приняли участие федеральные и региональные эксперты, ученые, представители органов управления образования. Участники подиумной дискуссии отметили остроту проблем социализации и образования детей дошкольного и школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. С одной стороны, система образования демонстрирует очевидную позитивную динамику в плане создания специальных условий общего и дошкольного образования обучающихся с ОВЗ: научно-методического и программного сопровождения инклюзивного и специального образования, создания доступной среды, построения адекватного особым образовательным потребностям образовательного пространства. С другой стороны, по-прежнему острыми остаются вопросы готовности педагогов образовательных организаций общего и дошкольного образования к организации совместной образовательной деятельности типично развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, вопросы информационной и технологической компетентности педагогов в использовании современ-

ных образовательных технологий, включая ИТ-технологии.

Участники подиумной дискуссии отметили значимость организации инновационной деятельности как ключевой тренд современного образования, вектор его развития, фактор роста профессиональной и исследовательской компетентности педагогов образовательных организаций, изменения образовательного пространства. Важным вопросом, обсуждаемым в рамках подиумной дискуссии, стал переход системы образования на Федеральные государственные образовательные стандарты: ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В итоге дискуссии участники пришли к выводу о необходимости учета современных тенденций развития системы отечественного образования, отражающих переход от закрытости, сегрегированности системы специального образования к ее сближению с системой общего образования, обусловленной развитием инклюзивных процессов, введением новых образовательных стандартов.

В ходе работы проблемных студий обсуждались вопросы, связанные с введением ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью в образовательных организациях разных типов – специальных для обучающихся с ОВЗ и общеобразовательных (инклюзивных). В контексте совершенствования работы с типично развивающимися детьми были рассмотрены проблемы формирования основ инженерного мышления, проектно-исследовательской, театрализованной и экспериментальной деятельности, организации 3D-музеев, студийной и кружковой работы по конструированию и робототехнике. Особое внимание было уделено презентации результатов инновационного поиска детских садов по проблемам позитивной социализации, формирования толерантного отношения

детей к сверстникам, имеющим иные физические возможности, относящимся к различным национальным группам.

В результате работы проблемных студий были раскрыты особенности организации педагогического процесса в контексте новых требований к содержанию, условиям и результатам общего и дошкольного образования, необходимости его индивидуализации, определения субъектной позиции обучающихся в деятельности, констатированы современные проблемы формирования профессиональной компетентности педагогов разных уровней системы образования в вопросах образования и сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, актуализирована необходимость организации педагогического процесса как целостной системы взаимосвязанных элементов по всем направлениям, образовательным и предметным областям, ориентированного на достижение личностных и предметных результатов определенного уровня образования (дошкольного и общего).

С позиции современных требований рассмотрена специфика организации инновационного поиска, представленная разными видами деятельности в условиях функционирования образовательных организаций, имеющих разный статус опытно-экспериментальной работы и находящихся в ситуации сетевого взаимодействия педагогических инициатив. Проблемные студии собрали заинтересованную аудиторию. Вариабельность тем проблемных студий дала возможность участникам реализовать свой профессиональный интерес и запрос практики. Фокус работы проблемных студий, посвященных работе с обучающимися с ОВЗ, разворачивался вокруг жизненных компетенций. Живой интерес участников проблемных студий вызвали вопросы разработки и реализации адаптированных образовательных программ, в том числе для уровня дошкольного образования.

Презентация деятельности апробационных и инновационных площадок, обсуждение стендовых докладов, проведение мастер-классов, открытых лекций способствовали решению задач, направленных на обобщение и распространение научно-практического опыта сопровождения введения ФГОС ДОО, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), на повышение профессиональной компетентности.

В рамках конференции в статусе презентационных площадок были продемонстрированы результаты деятельности шести школ – апробационных площадок, включенных в рабочую группу Министерства образования и науки Пермского края по научно-методическому, организационному, содержательному сопровождению введения ФГОС ОВЗ, ФГОС УО в Пермском крае, а также пяти детских садов, активно решающих задачи инклюзивного образования. По результатам деятельности презентационных площадок участники отметили актуальность демонстрируемых достижений, правомерность трансляции инновационного педагогического опыта, необходимость продолжения научно-методического сопровождения введения ФГОС ОВЗ, ФГОС УО. Наиболее острыми и требующими дальнейшего сопровождения стали вопросы оценивания личностных, метапредметных и предметных результатов освоения адаптированных образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ, ФГОС УО, создание кадровых, материальных, научно-методических и финансовых условий для эффективного решения задач инклюзивного образования в ДОО.

В рамках конференции также были продемонстрированы и обсуждены результаты деятельности рабочей группы по инклюзивному дошкольному образованию Министерства образования и науки Пермского края. В рамках деятельности презентационных

площадок обсуждались вопросы разработки и реализации адаптированных образовательных программ, создания предметно-пространственной коррекционной развивающей среды, применения современных, в том числе инклюзивных, образовательных технологий и др.

По итогам работы конференции рекомендовано:

1. Одобрить результаты деятельности рабочей группы Министерства образования и науки Пермского края по организационному, информационному, методическому сопровождению деятельности апробации введения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Рекомендовать обеспечить трансляцию результатов деятельности рабочей группы для педагогов Пермского края и других субъектов Российской Федерации.

2. Одобрить результаты деятельности рабочей группы Министерства образования и науки Пермского края по инклюзивному дошкольному образованию. Рекомендовать продолжить инновационную деятельность, организовать широкую трансляцию результатов посредством проведения стажировочных семинаров, вебинаров, мастер-классов и других форм диссеминации инновационного педагогического опыта.

3. Обогащать смысловое поле инклюзивного образования содержанием деятельности образовательных организаций,

направленным на включение в образовательный процесс не только лиц с ОВЗ, но и представителей иных национальных культур, одаренных детей.

4. Актуализировать отечественный опыт специального образования и способствовать критическому восприятию инклюзивных практик, реализуемых зарубежными коллегами. В системе инклюзивного образования предусмотреть необходимость учета условий, существующих в конкретных региональных и муниципальных образовательных системах и в самой образовательной организации.

5. В условиях массового дошкольного образования обеспечить оптимальное соотношение возможностей организации, запросов семьи и потребностей ребенка с целью позитивной социализации и индивидуализации дошкольников.

6. В процессе обучения педагогических кадров актуализировать пересмотр содержательных и технологических аспектов их подготовки и переподготовки, обеспечивающих в дальнейшем возможность интеграции специалистов на основе межведомственного, сетевого и междисциплинарного взаимодействия.

Участники Всероссийской научно-практической конференции «Открытый мир: объединяем усилия» выражают благодарность организаторам конференции за предоставленную возможность принять участие в диалоге о проблемах образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, обсудить современные тенденции и требования к их образованию, инновационный опыт Пермского края.

УДК 364

**Аюпова Е. Е., Меньшикова О. А.**

### **Создание службы ранней помощи в Пермском крае**

**Аннотация:** В статье рассматривается система ранней помощи в Пермском крае. Деятельность данной службы представлена на примере работы краевого Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (далее – ЦППМСП).

**Ключевые слова:** ранняя помощь, дети с ограниченными возможностями здоровья, семейно-ориентированный подход, междисциплинарное взаимодействие, ребенок-инвалид, верификация.

Согласно данным официальной медицинской статистики за последнее десятилетие наметилась негативная тенденция в динамике показателей соматического, физического и психического здоровья детей [4]. Во всех субъектах Российской Федерации, в том числе и Пермском крае, создаются службы ранней помощи для раннего выявления отклонений в развитии детей и комплексного их сопровождения с целью коррекции первых признаков нарушений развития.

Нормативным основанием для создания таких служб являются федеральные документы: «Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года», «Концепции долгосрочного социально-экономического развития до 2020 года», «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» и др.

Создание Службы ранней помощи обеспечивает переход системы образования на современный этап развития, который предполагает:

- максимально раннее выявление и диагностику особых образовательных потребностей ребенка и его семьи;
- сокращение разрыва между временем определения первичного нарушения в развитии ребенка и началом целенаправленной коррекционной помощи;
- снижение временных границ начала образовательного процесса;

– построение индивидуальных программ междисциплинарного сопровождения с учетом зон актуального и ближайшего развития ребенка;

– обязательное включение родителей в коррекционно-развивающий процесс на основе выявления специальных потребностей и возможностей семьи.

Для диагностики детей младенческого и раннего возраста в условиях ЦППМСП применяются различные современные и валидные методики:

– «Диагностика психического развития детей от рождения до 3-х лет» [5], которая включает приемы, направленные на диагностику формы общения ребенка со взрослым и диагностику развития предметной деятельности;

– «Показатели нервно-психического развития детей» для детей двух лет [3]. Тут оцениваются следующие направления развития: импрессивная и экспрессивная речь; сенсорное развитие; развитие игры и действий с предметами; развитие общих движений; формирование навыков самостоятельности и в более старшем возрасте – формирование изобразительной и конструктивной деятельности;

– «Методика психолого-педагогического обследования детей раннего возраста» [6]. Еленой Антоновной определены основные параметры оценки познавательной деятельности малыша: как он принимает задания;

как их выполняет; обучаемость в процессе обследования; отношение к результату своей деятельности.

### **Задачи ранней диагностики в условиях Центра:**

- раннее выявление отклонений в развитии ребенка;
- определение причин и характера первичных нарушений развития обследуемого ребенка, а также степени выраженности этих нарушений;
- выявление индивидуально-психологических особенностей развития малыша;
- определение особых образовательных потребностей ребенка, путей коррекционно-развивающей работы;
- определение ведущего специалиста, ведущего за собой междисциплинарную команду;
- обоснование психолого-педагогического прогноза.

Однако существуют проблемы при диагностике развития детей младенческого и раннего возраста: отсутствие единых подходов в ранней диагностике специалистами образования, здравоохранения и социальной защиты, различные трактовки в интерпретации полученных результатов и наименовании ребенка, имеющего проблемы в развитии. В системе образования – это дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в здравоохранении вообще нет такого понятия, в системе социальной защиты населения – дети-инвалиды.

Еще одна проблема – неготовность специалистов к диагностической работе с детьми младенческого и раннего возраста в междисциплинарной команде, поскольку у различных специалистов свои представления о нарушенном развитии. Например, в Центральную психолого-медико-педагогическую комиссию (структурное подразделение ЦППМСП) приходят дети, которым медицинский работник определяет степень снижения слуха как нулевую, даже после несколь-

ких приемов. И только после консультации в Санкт-Петербургском научно-исследовательском институте уха, горла, носа и речи ребенку определили 3–4-ю степень тугоухости. И наоборот, врач диагностирует у ребенка умственную отсталость, а он глухой. При этом также педагогическое заключение свидетельствует о снижении слуха.

Важно определить содержание понятия «*ранняя помощь*», так как просматривается различное толкование этого понятия: при создании данной службы мы рассматривали ее как комплекс медицинских, социальных и психолого-педагогических услуг, оказываемых на междисциплинарной основе детям целевой группы и их семьям, направленных на раннее выявление малышей целевой группы, содействие их оптимальному развитию, формированию физического и психического здоровья, включению в среду сверстников и интеграции в общество, а также на сопровождение и поддержку их семей и повышение компетентности родителей (законных представителей).

В рамках деятельности службы ранней помощи в ЦППМСП определена цель – оказание ранней комплексной помощи детям целевой группы для максимального раскрытия их абилитационного потенциала, повышения уровня и качества жизни семей, имеющих таких детей.

Задачи Службы ранней помощи направлены на:

- раннее выявление детей с отставанием и нарушением в развитии;
- проведение психолого-педагогического обследования детей с нарушениями развития;
- разработку индивидуальных рекомендаций и коррекционно-развивающих программ по результатам диагностики с учетом психологического и физического состояния ребенка и помощи в их реализации с активным участием родителей;



– выстраивание взаимодействия и оказание помощи в работе с родителями и специалистами различных учреждений образования, здравоохранения, социальной защиты.

Система ранней помощи препятствует возникновению вторичных нарушений у ребенка и позволяет наиболее эффективно использовать сензитивные периоды развития высших психических функций, благодаря предельно широкому охвату детей с особыми образовательными потребностями на ранних стадиях онтогенеза. Максимально раннее начало комплексного психолого-педагогического сопровождения семьи, которая воспитывает ребенка с нарушениями в развитии, позволяет социализировать детей в среде сверстников, сформировать необходимые жизненные компетенции [1].

В рамках деятельности Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи определены ведущие направления работы службы ранней помощи. В основе лежит единство четырех функций: диагностики проблем, информации о них и направлениях коррекции, консультации на этапе принятия решения и разработки плана преодоления проблемы, комплексной помощи:

- в *диагностическом направлении* осуществляется деятельность по обследованию ребенка, выявлению его особенностей развития и потребностей в ранней помощи, а также изучение потребностей и ресурсов семьи.

Ведущей задачей специалистов является определение начального уровня нервно-психического развития ребенка, выявление его особых образовательных потребностей и определение зоны ближайшего развития. Для этих целей эффективно используются методики: Я. Шапиро, И. Чистович «Руководство по оценке развития младенцев до 16 месяцев на основе русифицированной шкалы KID», С.-Петербург, 2016 г.; Я. Шапиро, И. Чистович «Руководство по оценке уровня развития детей от 1.2 мес. до 3.6 мес.

по русифицированной шкале RCDI-2000», С.-Петербург, 2016 г.; Карты развития детей от 0 до 3 лет. Москва, «Национальное образование», 2016 г. и др.;

- *коррекционно-развивающее направление* обеспечивает помощь семье в выборе индивидуального образовательного маршрута; разработку и реализацию коррекционно-развивающих программ в работе с детьми раннего возраста.

Система работы в ЦППМСП направлена на создание оптимальных условий психического и социального развития ребенка раннего возраста, его возможностей в процессе специально организованного взаимодействия ребенка с родителями и окружающим миром под руководством специалистов Центра (учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, врач-психиатр, невролог);

- *консультативное и информационно-просветительское направление* обеспечивает повышение психолого-педагогической культуры родителей, поддержку ресурсного состояния взрослых, воспитывающих ребенка с ОВЗ, ребенка-инвалида.

Основная цель данного направления – создание информационного и мотивационного полей ранней психолого-педагогической помощи, активное включение родителей ребенка раннего возраста в целенаправленный развивающий процесс.

Также Служба ранней помощи (далее – СРП) при краевом Центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи осуществляет методическое сопровождение образовательных организаций Пермского края, которые реализуют различные формы ранней помощи: лекотеки, консультационные пункты, центры игровой поддержки, группы кратковременного пребывания, адаптационные группы. Краевая СРП проводит обучающие семинары, мастер-классы, вебинары, организует стажировочные площадки для педагогов и узких специалистов, работающих в рамках ранней



помощи детям в муниципальных территориях и городских округах Пермского края. Кроме методического сопровождения коллег из системы образования, сотрудники краевой СРП взаимодействуют со специалистами таких служб в системе социальной защиты и здравоохранения. Усилиями трех ведомств разработана модель краевой службы ранней помощи детям с учетом мультидисциплинарного и межведомственного подходов. Апробируются различные модели оказания помощи детям младенческого и раннего возраста и их семьям с учетом специфики принадлежности к определенному ведомству. СРП в системе социальной защиты населения практикует выездные консультации на дом в семьи, имеющие ребенка-инвалида, с целью скрининговой диагностики и помощи родителям в развитии и коррекции детей-инвалидов.

Также в плане помощи семье, имеющей ребенка с ОВЗ и/или ребенка-инвалида, общественная организация «Счастье жить» открыла несколько библиотек в трех городах Пермского края, где родитель или педагог может взять напрокат игру или специальную игрушку, способствующую развитию психических процессов и коррекции недостатков в развитии младенца или малыша раннего возраста.

Взаимодействие различных ведомств и общественных организаций значительно повышает качество предоставляемых услуг детям младенческого и раннего возраста с отклонениями в развитии. Возможность получить коррекционную помощь по месту жительства значительно улучшает шансы ребенка с ОВЗ на компенсацию недостатков в развитии и полноценную интеграцию в общество. Предоставляемая помощь на уровне краевого Центра позволяет в сложных, как в диагностическом, так и в коррекционном плане случаях, получить своевременную и высококвалифицированную поддержку педагогов, психологов, медицинских и социальных работников, что значительно облегчает жизнь семьи, имеющей ребенка с ОВЗ, ребенка-инвалида.

Таким образом, создание Службы ранней помощи в Пермском крае позволяет сократить долю детей, которые по достижении школьного возраста будут нуждаться в специальных условиях в процессе обучения и воспитания, социальной адаптации, а также снизить количество детей в специализированных учреждениях. Своевременная помощь и коррекция дают возможность исправить имеющиеся недостатки в развитии, а в ряде случаев даже устранить их, обеспечив тем самым полноценное развитие ребенка.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ

1. Валявко С. М., Аверьянова Е. В. Ценностные ориентации старших дошкольников с нарушенным и нормативным речевым развитием: монография. М., 2013.
2. Концепция развития ранней помощи в РФ на период до 2020 года // Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.08.2016 г. № 1839-р.
3. Пантюхина, Г. В., Печора К. Л., Фрухт Э. Л. Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста / ВУНМЦ. М. 1996. – 76 с.
4. Рекомендации Министерства образования и науки Российской Федерации органам государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования по реализации моделей раннего выявления отклонений и комплексного сопровождения с целью коррекции первых признаков отклонений в развитии детей от 13 января 2016 г. № ВК-15/07.

5. Смирнова Е. О., Галигузова Н. Л., Ермолова И. В., Мещерякова С. Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3-х лет: методическое пособие для практических психологов. СПб., 2005.
6. Стребелева Е. А. Методика психолого-педагогического обследования детей раннего возраста. М., 1994.
7. Эффективные практики ранней помощи (Опыт реализации программы Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в субъектах РФ): Информационно-методический сборник. М.: Благотворительный фонд социальной поддержки граждан «Соинтеграция», 2015. – 130 с.

УДК 376

**Ворошнина О. Р., Лестова Н. Л., Аюпова Е. Е., Богомякова О. Н.,  
Наумов А. А., Перетягина А. Г.**

***Сопровождение введения ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в практику образовательной деятельности школ Пермского края***

**Аннотация:** В статье представлены результаты деятельности рабочей группы Министерства образования и науки Пермского края по организационному, информационному, методическому сопровождению введения ФГОС ОВЗ и ФГОС УО в Пермском крае. Описаны разработанные группой: алгоритм внедрения и проектирования современной практики реализации ФГОС ОВЗ, ФГОС УО, модели образовательного пространства для разных групп обучающихся с ОВЗ, рекомендации к построению программ коррекционной работы.

**Ключевые слова:** обучающийся с ОВЗ, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), модель образовательного пространства, программа коррекционной работы.

Современное состояние образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью в России и мире определяется сменой социально-культурной парадигмы, связанной с переходом от социально обусловленной полезности человека к уникальности и ценности его личности и самого факта жизни вне зависимости от продуктивности, работоспособности и возможности приносить обществу пользу. Современные международные и российские документы подтверждают право на полноценную жизнь, включение в широкое социокультурное пространство, интеграцию в общество, получение общего и профессионального образования всеми лицами с ОВЗ и инвалидностью.

Особым, в известной степени поворотным, моментом в развитии общего образования детей с ОВЗ стало принятие в 2014 году Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования лиц с ОВЗ: ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ (далее – ФГОС ОВЗ)

[2], ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), далее – ФГОС УО [3]. Спецификой данных документов является то, что они не только регламентируют требования к структуре адаптированной образовательной программы, к условиям и результатам ее реализации. Их главная ценность состоит в том, что стандарты позволяют максимально вариативно учесть возможности и особые образовательные потребности (далее – ООП) обучающихся с ОВЗ в зависимости от нозологической картины, психолого-педагогических условий развития и образования ребенка в раннем периоде его жизни и других факторов.

Обозначенная вариативность является, с одной стороны, безусловным и бескомпромиссным приоритетом и достижением современного образования, позволяющим ориентировать его содержание на достижение максимально возможных результатов в области академической и жизненной компетентности каждого ребенка с ОВЗ, включая

тех из них, кто традиционно считался «необучаемым». С другой стороны, наличие значительного числа вариантов образовательных траекторий (от двух до четырех вариантов ФГОС в зависимости от нозологической группы, не считая разнообразия и уникальности вариантов специальных индивидуальных программ развития – СИПР) вызывает у педагогов школ значительные трудности в создании специальных образовательных условий в соответствии с рекомендованным обучающемуся с ОВЗ вариантом образования. Сложность ситуации усугубляется также тем, что дети с ОВЗ имеют право обучаться в общеобразовательных организациях разных типов – специальных и инклюзивных. В Пермском крае сегодня более половины детей с ОВЗ школьного возраста обучаются в условиях инклюзивных школ. Традиционно педагоги инклюзивных школ испытывают серьезные мотивационные, информационные, коммуникативные и технологические трудности в работе с детьми с ОВЗ. Данное положение дел усугубляется и становится еще более сложным в связи с введением ФГОС ОВЗ и ФГОС УО.

Обозначенные причины привели к созданию в 2016 году рабочей группы, деятельность которой в соответствии с приказом Министерства образования и науки Пермского края от 14 мая 2015 г. № СЭД-26-01-04-367 «Об утверждении плана-графика введения ФГОС ОВЗ и перечня апробационных площадок по введению ФГОС ОВЗ в Пермском крае» [4] направлена на организационное, информационное, методическое сопровождение введения ФГОС ОВЗ и ФГОС УО в Пермском крае. В состав рабочей группы вошли преподаватели и сотрудники кафедр специальной педагогики и психологии, теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», отдела воспитания и социализации Института развития образования Пермского края, ГКУ

ПК «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», педагоги и представители администрации 13 школ – апробационных площадок Пермского края.

Основные направления деятельности рабочей группы по сопровождению введения ФГОС ОВЗ и ФГОС УО были определены в соответствии с анализом практики образования детей с ОВЗ, мониторингом информационных, технологических, коммуникативных, рефлексивных потребностей участников апробационных площадок:

- мониторинг информационных, технологических, коммуникативных, рефлексивных потребностей участников апробационных площадок в контексте повышения эффективности научно-методического сопровождения введения ФГОС ОВЗ, ФГОС УО в Пермском крае;

- организация образовательного пространства для разных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ, ФГОС УО, разработка алгоритма внедрения и проектирования современной практики реализации ФГОС ОВЗ, ФГОС УО, создание модели образовательного пространства для разных категорий обучающихся с ОВЗ в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ, ФГОС УО;

- организация образовательной деятельности обучающихся в условиях специальных (коррекционных) школ, общеобразовательных (инклюзивных) учреждений в соответствии с современной нормативной базой и требованиями ФГОС;

- проектирование, содержательное наполнение и реализация адаптированных основных общеобразовательных программ (далее – АООП) в части целеполагания, планирования результатов их освоения и проектирования системы оценивания в образовательных организациях разных типов в соответствии с требованиями образовательных стандартов и ООП обучающихся разных нозологических групп;

- разработка системы оценки достижения планируемых предметных результатов освоения АООП в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ, ФГОС УО для 1–2-х классов;
- составление методических рекомендаций по разработке программы коррекционной работы в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ, ФГОС УО;
- создание открытого информационного ресурса «Сопровождение введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью в Пермском крае»;
- повышение профессиональной компетентности педагогов Пермского края в вопросах образования и сопровождения обучающихся с ОВЗ в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ, ФГОС УО.

Кратко охарактеризуем основные результаты деятельности рабочей группы.

С целью выявления основных трудностей, которые имеются у педагогов школ – апробационных площадок, была разработана анкета для проведения мониторинга. В мониторинге приняли участие 56 педагогов школ – апробационных площадок. Целью мониторинга стало изучение информационных, технологических, коммуникативных, рефлексивных потребностей участников рабочей группы в контексте повышения эффективности научно-методического сопровождения введения ФГОС ОВЗ и ФГОС УО в Пермском крае. В качестве наиболее выраженных затруднений участники рабочей группы обозначают следующие: отсутствие учебников и методических пособий, дидактических разработок для реализации требований ФГОС ОВЗ, ФГОС УО, проектирование и оценивание личностных и предметных результатов освоения ФГОС ОВЗ, ФГОС УО, трудности проектирования программы коррекционной работы, разработки СИПР. Разрешение обозначенных проблем и трудностей стало основным содержанием деятельности рабочей группы.

Проблема организации образовательного пространства тесно связана с созданием системы специальных условий, позиционируемых в специальной педагогике и психологии как совокупность особых образовательных потребностей, которые позволяют максимально реализовать энергетические, когнитивные и эмоциональные возможности ребенка с ОВЗ. Создание специальных условий – это и очень серьезный организационный этап введения ФГОС ОВЗ и ФГОС УО, так как каждый образовательный стандарт представляет собой совокупность требований к условиям получения образования определенного уровня. В рамках деятельности рабочей группы были предложены и опробованы алгоритм внедрения и проектирования современной практики реализации ФГОС ОВЗ и ФГОС УО и модель образовательного пространства для разных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с требованиями образовательных стандартов.

Кратко охарактеризуем модели, предложенные научными руководителями и участниками рабочей группы. В ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» [1] термин «образовательное пространство» представлен в ст. 3, где обозначен принцип «единства образовательного пространства», ст. 11, п. 1, ФГОС ОВЗ говорит о необходимости обеспечения «единства образовательного пространства Российской Федерации». Нормативные документы не дают определений данного понятия. Вместе с тем его анализ позволил более точно рассмотреть подходы к моделированию и созданию модели образовательного пространства для обучающихся с ОВЗ. Образовательное пространство как составляющая более широкого социального пространства представляет собой образовательный континуум во всем многообразии *системных, процессуальных, ресурсных, субъектно-деятельностных,*

а также *духовно-информационных* составляющих, целостность которого обеспечивается интеграционными процессами, проявляющимися на всех его уровнях и затрагивающими все компоненты пространства, а также непрерывностью образовательного процесса. Говоря об *образовательном пространстве*, уместно иметь в виду определенным образом связанные между собой условия, которые могут оказывать влияние на образование человека. Образовательное пространство может существовать и независимо от обучающегося. Таким образом, «образовательное пространство» – это место (условия), где может произойти развитие человека или качественные изменения с ним.

*Уровни образовательного пространства:*

1. Условия, обеспечивающие реализацию ФГОС: организационные, нормативно-правовые, кадровые, программно-методические, материально-технические, финансовые – базис, задаваемый законодательными документами.

2. Системно-деятельностный подход как идеология образовательного пространства, его аксиологический базис, определяющий содержательное наполнение следующих уровней.

3. Самостоятельно определяемая образовательной организацией образовательная система, например «Школа 2100», «Школа России» и др.

4. АООП как отвечающие требованиям ФГОС ОВЗ, например обучающихся с сенсорными нарушениями (при условии дополнения в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся).

5. Организационно- и содержательно наполненная система урочной и внеурочной деятельности обучающихся с ОВЗ, включая учебный план, график, содержание урочной и внеурочной деятельности.

6. Планируемые результаты: личностные, предметные, метапредметные как совокуп-

ность академических и жизненных компетенций.

7. Модель выпускника начального общего образования, включающая личностные качества, академические достижения и т. п.

На основе предложенных уровней может быть выстроена *модель образовательного пространства для обучающихся с сенсорными нарушениями: глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих*. Данная модель является, на наш взгляд, адекватной и при организации образования по другим вариантам ФГОС ОВЗ и ФГОС УО.

Другой вариант модели, ориентированной на сопровождение введения ФГОС ОВЗ в отношении обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), представлен ниже.

*Компоненты модели образовательного пространства обучающихся с РАС.*

1. Целевой: цель, задачи.

2. Организационный (условия, средства, субъекты): особенности и специфика учреждения, условия набора в школу и распределение по классам детей с РАС, взаимодействие субъектов образовательного пространства, внутриведомственное и межведомственное взаимодействие, средства реализации образовательной деятельности обучающихся с РАС, организация коррекционно-развивающей среды.

3. Содержательный: концепция образовательной среды, развертывание образовательной деятельности, комплексное (психологическое и социально-педагогическое) сопровождение обучающихся с РАС, АООП.

4. Оценочно-результативный: ожидаемый результат, критерии результативности, система мониторинга.

Разные модели, разработанные представителями рабочих групп, рекомендованы для внедрения в практику общеобразовательных организаций разного типа в Пермском крае.

Далее представим разработанный и принятый в качестве базового для образова-



тельных организаций, реализующих АООП, алгоритм, включающий этапы/шаги проектирования и внедрения практики реализации ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ, в том числе с умственной отсталостью:

1. Создание координационного совета.
2. Анализ условий внедрения ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и обучающихся с умственной отсталостью.
3. Планирование деятельности образовательной организации для качественного внедрения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.
4. Моделирование деятельности образовательной организации для реализации ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и обучающихся с умственной отсталостью.
5. Апробация модели внедрения ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и обучающихся с умственной отсталостью.
6. Мониторинг деятельности образовательной организации на предмет соответствия требованиям ФГОС ОВЗ.
7. Корректировка деятельности образовательной организации по результатам мониторинга.
8. Стабильное функционирование образовательной организации в режиме практик внедрения ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и обучающихся с умственной отсталостью.

Обсуждение предложенного и принятого рабочей группой алгоритма показало, что п.п. 5-6-7 реализуются циклично, опираясь на необходимость практики, фактические результаты и динамику внедрения ФГОС ОВЗ и ФГОС УО в конкретной образовательной организации. Последний этап (шаг) предполагает завершение режима инновационной деятельности и начало режима стабильного функционирования образовательной организации. Инновационный характер алгоритма доказал право считаться таковым, так как в процессе введения ФГОС ОВЗ и ФГОС УО продемонстрировал возможность трансляции и воспроизведения.

Важным направлением деятельности рабочей группы стала разработка системы оценивания предметных результатов первых двух лет обучения по АООП в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ, ФГОС УО. В рамках консультации, проведенной с научными руководителями рабочих групп (по нозологиям), были разработаны рекомендации по созданию системы оценивания предметных результатов, которые включили пояснительную записку и описание собственно предметных результатов.

В *пояснительную записку* вошло краткое описание системы оценивания достижения планируемых предметных результатов освоения АООП, включающей:

- ООП обучающихся с ОВЗ разных нозологических групп;
- основные цели и направления оценочной деятельности (знает... умеет... готов применить...);
- описание объекта оценивания (предметная область);
- критерии и содержание оценки (количественные, качественные);
- процедуры и состав инструментария оценивания (в соответствии с ООП обучающихся с ОВЗ);
- формы представления результатов (в соответствии с ООП обучающихся с ОВЗ).

*Система предметных результатов* может быть представлена следующим образом:

- вариант по ФГОС;
- предметная область;
- предмет;
- предметные результаты по годам обучения (1-й класс, 1-й дополнительный и т. д.).

Данная структура разрабатываемых материалов обусловлена необходимостью более детального освещения вопросов оценивания предметных результатов в связи с введением ФГОС ОВЗ и ФГОС УО, то есть со сравнительно высокой новизной процесса оценивания в современных условиях, с одной стороны, и значительным числом

обучающихся с ОВЗ, которые получают начальное общее образование в условиях общеобразовательных школ, то есть в условиях инклюзивного образования, с другой. Представляется, что описанная в материалах рабочей группы детализация относительно специфики ООП, специальных условий, способов и т. д. оценивания будет полезна всем учителям, работающим с детьми с ОВЗ.

Важным и достаточно проблемным направлением деятельности рабочей группы стало составление методических рекомендаций по разработке программ коррекционной работы в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ, ФГОС УО. Актуальность этой работы обусловлена прежде всего тем, что коррекционная работа является неотъемлемой и крайне важной частью адаптированной образовательной программы, реализуемой в соответствии с любым вариантом образования по ФГОС ОВЗ, ФГОС УО. Анализ практики образования обучающихся с ОВЗ в инклюзивных школах показал, что именно эта часть программы вызывает затруднения, связанные с отсутствием или недостаточностью опыта образования обучающихся с ОВЗ, отсутствием специалистов, одной из задач которых является разработка, реализация и отслеживание результатов освоения адаптированной программы в целом и ее коррекционной составляющей, в частности. Кроме того, проведение коррекционной работы является одной из ключевых ООП обучающихся с ОВЗ. Педагоги и администрация общеобразовательных (инклюзивных) школ демонстрируют непонимание конкретных образовательных потребностей обучающихся разных нозологических групп. Поэтому крайне важной задачей для участников рабочей группы стало содержательное наполнение программ коррекционной работы, реализуемых для обучающихся разных нозологических групп.

Участниками рабочей группы были выработаны требования к структуре программы

коррекционной работы и обозначены маркеры ее соответствия требованиям ФГОС ОВЗ, ФГОС УО.

*Программа коррекционной работы должна содержать:*

1. Общие положения: апелляция к ФГОС, принципы реализации программы коррекционной работы, цель коррекционной работы, маркировка основных задач коррекционной работы и распределение их в приоритетной последовательности (в соответствии с потребностями нозологии и годом обучения).

2. Основные направления (диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное, социально-педагогическое, информационно-просветительское).

3. Программы работы узких специалистов (перечень, содержание и план реализации коррекционных занятий, обеспечивающих удовлетворение ООП обучающихся с ОВЗ и освоение ими АООП НОО).

4. Функционирование психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации:

- система комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях образовательного процесса, включающего: психолого-медико-педагогическое обследование обучающихся с целью выявления их ООП; мониторинг динамики развития обучающихся и их успешности в освоении АООП НОО; корректировку коррекционных мероприятий;

- механизм взаимодействия в разработке и реализации коррекционных мероприятий педагогов, специалистов в области коррекционной педагогики и психологии, медицинских работников Организации и других организаций, специализирующихся в области социально-психолого-педагогической поддержки семьи и других социальных институтов, который должен обеспечиваться в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности.

5. Планируемые результаты коррекционной работы.

6. Возможные риски, связанные с невозможностью достижения планируемых результатов, и варианты их преодоления.

Приложение. СИПР: характеристика, структура, рекомендации по разработке, примеры.

Вопрос оценки соответствия содержания программы коррекционной работы ООП обучающихся с ОВЗ и требованиям ФГОС ОВЗ и ФГОС УО может быть решен посредством использования разработанных маркеров:

- Программа соответствует ООП обучающихся и варианту ФГОС ОВЗ, ФГОС УО;
- Программа содержит систему комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях образовательного процесса;
- В программе представлена система мониторинга индивидуальной динамики развития обучающегося данного варианта ФГОС ОВЗ/УО;
- В программе прослеживается соответствие:
  - a) диагностического инструментария и ООП соответствующей категории обучающихся;
  - b) выявленных ООП и содержания программы коррекционной работы;
  - c) выявленных ООП и планируемых результатов освоения программы коррекционной работы;
- В программе имеются рабочие программы узких специалистов;
- В программе описан механизм внутреннего и (или) внешнего взаимодействия в рамках освоения АООП соответствующей нозологии;
- В программе отражены результаты коррекционной работы.

Одной из задач деятельности по сопровождению введения ФГОС ОВЗ, ФГОС УО в Пермском крае стало создание открытого информационного ресурса, где собран

инновационный опыт, лучшие практики и материалы школ – апробационных площадок по введению ФГОС ОВЗ, ФГОС УО в Пермском крае. Данный информационный ресурс создан и функционирует на площадке «Система дистанционного обучения ФППК ПГГПУ» по адресу: <http://fppkdo.ru/>. На сайте создан специальный раздел-курс «Сопровождение введения ФГОС ОВЗ и ФГОС УО в Пермском крае» по ссылке: <http://fppkdo.ru/course/view.php?id=321>. В рамках данного ресурса представлены фрагменты адаптированных образовательных программ, методические рекомендации по разработке программ коррекционной работы для разных групп обучающихся с ОВЗ в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ, ФГОС УО, алгоритмы введения ФГОС, модели образовательного пространства для разных групп обучающихся с ОВЗ, статьи участников рабочей группы, конспекты уроков, видеофрагменты уроков и коррекционных занятий, аудиоматериалы, презентации и другие методические материалы краевых мероприятий и др.

За период деятельности участники рабочей группы организовали и провели две Всероссийские конференции «Открытый мир: объединяем усилия», 7 проектных и 5 стажировочных семинаров для педагогов школ – апробационных площадок и других общеобразовательных организаций Пермского края. В 2018 году участники рабочей группы и коллективы школ – апробационных площадок проводят 8 вебинаров и 7 стажировочных семинаров. В рамках обозначенных мероприятий традиционно представлен опыт деятельности рабочей группы по введению ФГОС ОВЗ, ФГОС УО в Пермском крае.

Перспективами продолжения деятельности по научно-методическому сопровождению введения ФГОС ОВЗ и ФГОС УО в Пермском крае является продолжение работы по построению системы оценивания предметных результатов последующих лет

обучения, разработка программ коррекционной работы для первых вариантов ФГОС ОВЗ, реализующихся в условиях общеобразова-

тельной (инклюзивной) школы, разработка СИПР для четвертых вариантов ФГОС ОВЗ, второго варианта ФГОС УО.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

1. Об образовании в Российской Федерации // Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ с изменениями и дополнениями от 3 августа 2018 г. <http://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432/>
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Приказ Министерства образования и науки России от 19.12.2014. № 1598 (зарегистрировано в Минюсте России от 03.02.2015 № 35847) [file:///C:/Users/aser/Downloads/fgos\\_ru\\_ovz\\_nach.pdf](file:///C:/Users/aser/Downloads/fgos_ru_ovz_nach.pdf)
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Приказ Министерства образования и науки России от 19.12.2014. № 1599 (зарегистрировано в Минюсте России от 03.02.2015 № 35850) [file:///C:/Users/aser/Downloads/fgos\\_ru\\_ovz\\_intellect.pdf](file:///C:/Users/aser/Downloads/fgos_ru_ovz_intellect.pdf)
4. Об утверждении плана-графика введения ФГОС ОВЗ и перечня апробационных площадок по введению ФГОС ОВЗ в Пермском крае // Приказ Министерства образования и науки Пермского края от 14 мая 2015 г. № СЭД-26-01-04-367 <http://minobr.permkrai.ru/upload/iblock/0b6/4597file.pdf>

УДК 376

**Чиркова Э. Б.**

### ***Инклюзивное образование: в поисках полисубъектности***

**Аннотация:** В статье предпринята попытка рассмотреть один из вариантов прочтения полисубъектности инклюзивного образования через индивидуальность ребенка, «командную» индивидуальность взрослых, активность образовательной среды. Автор предполагает, что целостное рассмотрение индивидуальных характеристик субъектов образования позволит привлечь семьи детей с ОВЗ к участию в образовательном процессе, дифференцировать требования к условиям реализации адаптированных образовательных программ, оптимизировать участие специалистов в психолого-педагогическом сопровождении, снизить риски возникновения межличностных конфликтов.

**Ключевые слова:** полисубъектность, индивидуальность, активность, обогащенная образовательная среда.

Идея реализации субъектного подхода в образовании далеко не нова. В педагогической психологии субъектность раскрывается через описание специфических форм *активности ученика* во взаимодействии с миром – миром вещей и людей. При этом активность рассматривается как единство когнитивных, эмоционально-потребностных и регулятивно-волевых черт психики [2, 9, 10], указывается на необходимость учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка как целостной системы с учетом биологических законов детского развития. Однако, как справедливо отмечает И. С. Якиманская, раскрытие уникальности и неповторимости естественной природы ребенка с учетом биологических законов (генетических, морфологических, физиологических) не нашло своего развития в отечественных исследованиях с позиций субъектного подхода [14]. Некоторые аспекты данной проблемы проанализированы в работах В. С. Мерлина, в которых введено понятие «интегральная индивидуальность», рассматриваемое как единство трех систем – индивидуальных свойств организма (биохимические, общесоматические, свойства нервной системы – нейродинамические), индивидуальных психических

свойств (психодинамические и психические свойства личности) и социально-психологических индивидуальных свойств (социальные роли в социальной группе, коллективе, социально-исторических общностях) [8]. Это существенно расширяет наши представления о предпосылках и механизмах выработки разнообразных форм активности человека и становления его индивидуальности. В антропологически-ориентированных исследованиях обосновывается целесообразность использования понятия «усвоение» (а не обучение!) как отражающего процесс «открытия» и использования ребенком индивидуальных способов решения учебных задач, различающихся способами, средствами достижения цели, операциональным составом выполняемого действия [12, 13]. Акцент ставится не на достигаемом результате, а на процессе усвоения субъективно значимых, «удобных» способов учебной работы, которые зачастую невозможно транслировать и воспроизводить в силу специфически индивидуального прочтения, понимания и интерпретации конкретного явления предметной действительности, оперирования реальными предметами или образами-представлениями.

*Субъектность, активность взрослого* в образовательной среде рассматривается в педагогической психологии на примере педагога, роль которого заключается в выявлении индивидуального способа учебной работы и конструировании методического обеспечения, позволяющего максимально использовать опыт ребенка, выработать у него тем самым индивидуальный стиль познавательной деятельности. Особый интерес, на наш взгляд, представляют идеи И.С. Якиманской о дидактическом обеспечении реализации принципа субъектности образования – необходимости разработки вариативного содержания учебных текстов и заданий к ним, стимулирование учеников к выработке и осознанному использованию самоценных способов учебной работы и др. [13].

Не меньший интерес представляет *активность образовательной среды*. Л.С. Выготский, описывая сущность построения воспитательного процесса, указывает на трехстороннюю активность – ученика, педагога и заключенной между ними среды [4]. Различный опыт педагогов (новички, мастера, кураторы, новаторы), возникновение малых групп, инициирующих расширение содержания образования, изменение видов и форм образовательной деятельности и осуществляющих управление ими, стимулирование инновационной и проектной деятельности администрацией образовательных организаций приводят к усложнению среды, ее самоорганизации, изменяют отношения педагогов и учащихся.

В дефектологии индивидуальность учащегося с ОВЗ чаще всего рассматривается через понятие обучаемости, которое большей частью соотносится с интеллектуальными возможностями ребенка, умением применять способ решения учебных задач, соотносимый со средневозрастными показателями. Любые индивидуальные способы выполнения экспериментальных заданий, «открываемые»

ребенком самостоятельно, не принимаются в расчет как не соответствующие представлениям об «идеальной» норме. Зачастую взрослый навязывает ребенку свой способ решения, настаивая на его многократном воспроизводстве (т. н. «перенос в новые условия»). Довольно распространенной практикой является понимание индивидуальных особенностей ребенка в контексте его эмоциональных переживаний ситуации неуспеха, трудностей установления контакта со взрослым или сверстниками, отношения к коррекционным занятиям или образовательному процессу в целом.

В настоящее время все большее распространение получает целостный анализ особенностей развития ребенка, раскрытия его *индивидуальности* с позиций единства биологических, психических (когнитивных, эмоционально-волевых, мотивационно-регуляторных) и социальных характеристик развития. Научно-теоретическое обоснование эффективности применения данного подхода выстраивалось на протяжении нескольких десятилетий в работах неврологов, психологов, логопедов [3, 5, 6, 7]. Полученные экспериментальные данные позволили уточнить критерии анализа симптоматики нарушенного развития и продемонстрировали возможные способы описания специфических проявлений индивидуальности ребенка. Это довольно сложное построение, основывающееся на анализе этиопатогенеза нарушенного развития, соматического благополучия, сна, питания, состояния центральной и вегетативной нервной системы; моторного развития, двигательной функциональной системы, особенностей реализации сложных двигательных схем, развития познавательной деятельности, освоения средств общения с окружающими и, в частности, специфически-человеческого средства – речи – во всем разнообразии ее функций, мотивационно-регуляторной сферы, эмоций, характерологических черт, средовых



факторов. На наш взгляд, особую значимость в оценке индивидуальности (субъектности) ребенка имеет определение наличия и характера мотивов общения со знакомыми и незнакомыми взрослыми, сверстниками, предпочитаемой модальности общения (слуховая, наглядно-образная, тактильно-двигательная), выявление способов взаимодействия ребенка с окружающими, причин трудностей включения в образовательную среду, изучение умения обособливаться от взрослого в ходе познания (в т. ч. в экспериментальной ситуации), осознания своей «самости», зависимости успешности общения от типа и сложности предлагаемой учебной задачи, осознанности выбора и успешности реализации коммуникативных ролей и стратегий, способов избегания коммуникативных трудностей, их осознание, умения учитывать особенности ситуации общения и позицию коммуникативного партнера [11].

Сопоставительный анализ названных показателей на разных этапах дизонтогенеза и в ситуации экспериментального изучения ребенка позволяет не только охарактеризовать симптомы нарушенного развития, индивидуальные способы решения учебных задач и гипотетически выстроить образовательные технологии освоения информации, но и учесть имеющиеся компенсаторные перестройки, оптимальные способы и формы взаимодействия в образовательном процессе с учетом клинико-психологических и организменно-средовых характеристик индивидуальности ребенка.

Такой содержательно сложный многоступенчатый анализ возможен лишь при реализации комплексного подхода к диагностическому изучению ребенка при участии педагогов, специалистов, родителей. Согласование теоретических представлений, опыта профессиональной деятельности, методов, конкретных диагностических инструментов *до начала* проведения диагностических процедур, разъяснение родителям

сути углубленного изучения, объективация данных, полученных от них на предварительном этапе диагностики, коллегиальное обсуждение полученных результатов, их обобщение, использование единого терминологического аппарата позволяют не просто описать объективную картину образовательных возможностей ребенка. Так развивается «командная» *индивидуальность взрослого*, осознающего свой профессиональный вклад в построение многочисленных диад типа «ребенок» – «взрослый» и «ребенок» – «ребенок», готового принять индивидуальность ребенка в ее разнообразии и противоречивости, адаптировать содержание образования к его возможностям, производить отбор методических средств, методов и приемов с учетом способов решения учебных задач, самостоятельно выработанных ребенком, или как минимум не препятствовать их использованию в образовательном процессе.

Единообразные представления о проявлениях индивидуальности ребенка позволяют также проектировать степень вовлеченности каждого специалиста в процесс психолого-педагогического сопровождения на относительно короткие временные отрезки. Так, при выраженных нарушениях адаптации число участников сопровождения сокращается, акцент в работе ставится на формировании у ребенка психологических адаптивных механизмов, к работе привлекаются специалисты, по своим индивидуально-личностным качествам способные вызвать у ребенка доверие, выстроить модель отношений «ребенок» – «взрослый», ежедневно консультировать педагогов по вопросам выбора и реализации оптимальных форм взаимодействия. При снижении темпов познавательного развития и преобладании нервных процессов торможения необходима, как правило, алгоритмизация обучения, длительная отработка отдельных учебных умений и навыков, специальные занятия по формированию предпосылок учебной

деятельности. Основная нагрузка в этом случае ложится на педагогов; специальный психолог (дефектолог) ведет работу по профилактике трудностей обучения. В рамках педагогической и коррекционно-развивающей работы большое внимание уделяется и развитию речи, поэтому (при условии высокой истощаемости ребенка) представляется возможным отказаться от проведения логопедических занятий, ограничившись консультативным приемом. Таким образом, учет свойств индивидуальности специалистов, участвующих в психолого-педагогическом сопровождении, дает возможность распределить роли, определить вклад каждого из них в диагностические процедуры и коррекционно-развивающую помощь ребенку.

Особую значимость имеет встреча с родителями, выявление и обобщение их субъективных (а иногда и весьма зрелых, взвешенных, объективных!) представлений о ходе и успешности развития ребенка. Учет психологического типа родителя (позитивно ориентированный, союзник, манипулятор, творческий, равнодушный, деструктивный), стратегия и тактика взаимодействия (сотрудничество, диалог, соглашение, опека), предотвращение непродуктивных стратегий (подавление, индифферентность, конфронтация, конфликт) значительно оптимизируют деятельность всей команды профессионалов. Грамотная работа с семьей – залог позитивных детско-родительских отношений, в которых родительские установки и стереотипы объективированы пониманием сильных и слабых сторон развития ребенка, позиция по отношению к нему обусловлена осознанным отношением к родительству, возникает взаимная удовлетворенность отношениями при достаточно высоком уровне требовательности к качеству освоения умений и навыков, постоянном мониторинге показателей психофизического здоровья, создании социально-педагогических условий развития.

В свою очередь, знания и представления родителей о проявлениях индивидуальности ребенка могут существенно изменить стратегию и тактику ведения учебной, воспитательной, коррекционно-развивающей работы, построения образовательной среды в целом. К их числу могут быть отнесены:

1) на биологическом уровне – особенности биоритмов, колебания работоспособности в течение дня, недели, сезонов, реагирование на медикаментозное лечение, характер сенсорных и двигательных трудностей при усвоении социально-бытовых навыков, выполнении домашних заданий, трудовых действий, игры;

2) на психологическом уровне – особенности эмоционального реагирования на изменения среды, успешность в разных видах деятельности, сформированность волевых качеств, целеустремленность, преобладающие потребности и мотивы, зависимость ребенка от мнения окружающих, длительность выработки умений и навыков, способы их освоения, воспроизводимость;

3) на социальном уровне – результаты образования в различных средах, зависимость результата от организации среды (вид деятельности, личность взрослого, частота занятий, способ достижения результата), степень требовательности родителей, единство требований, организация режима дня, наличие и необходимость ритуалов для пространственно-временной организации жизнедеятельности.

Таким образом, очевидна значимость «прочтения» индивидуальности не только ребенка, но и взрослых, внутри- и межуровневых связей и взаимозависимостей между проявлениями индивидуальности каждого субъекта образовательного процесса, между субъектами.

Прочтение индивидуальности всех субъектов образования позволяет задать основные параметры образовательной среды, обладающей активностью и стимулирующей

активность и развитие каждого. К ним можно отнести разнообразие видов деятельности, реализуемых или моделируемых в образовательном учреждении, различные способы освоения одного и того же вида деятельности, избыточное количество образовательных программ и программ коррекционно-развивающей направленности, создание возможности развивать индивидуальность ребенка, педагога, родителя на разных уровнях (биологическом, психологическом, социальном), предоставление возможности детям и родителям совместно участвовать в предлагаемых программах. Активность образовательной среды обеспечивается избыточностью предлагаемых альтернатив, созданием ситуации выбора, объединением детей и взрослых во временные группы, решающие актуальные для образовательной среды задачи, проблемы, развивающие умственные и творческие способности, формирующие модели социально одобряемого поведения.

Понятие «индивидуальность» принципиально перестраивает представление о способах формирования умений и навыков, коррекции нарушений, компенсации трудностей:

1) ни одно умение не может быть сформировано «прицельным» педагогическим воздействием, простой тренировкой; оно (умение) есть результат работы сложной функциональной системы, когда на основе мотивации, при учете обстановки и прошлого опыта создаются условия для принятия решения и прогнозирования будущего результата с последующим сличением по окончании реализации программы действия;

2) любое умение или навык есть результат длительного онтогенеза; коррекционно-педагогический процесс должен моделировать протекание различных этапов онтогенеза, создавать оптимальные условия для активации нервных структур, обеспечивающих выбор и реализацию индивидуального способа решения учебной задачи;

3) при невозможности полного преодоления недостатка необходимо определить доступную степень освоения умения, навыка, поведенческой модели, приемлемых социально и минимально невротизирующих ребенка и его близких;

4) существует неограниченное количество способов освоения информации, развития творческих способностей и пр.; способ избирается не взрослым, а ребенком, задача взрослого – продемонстрировать способы и создать условия для их применения;

5) успешное развитие индивидуальности возможно лишь в ситуации психологического принятия людьми друг друга; любой психологической барьер препятствует или существенно затрудняет взаимодействие между участниками образовательного процесса и снижает качество образования;

6) многие специфические особенности психического развития компенсируются не путем медикаментозного лечения, а грамотно выстроенными средовыми факторами (психолого-педагогическими условиями); именно среда обуславливает активацию ранних генов, предшествующую становлению специализации нейронов [1];

7) семейная среда является важнейшим фактором развития ребенка при условии руководства ею со стороны специалистов, согласования целевых ориентиров всех социальных сред (семья и родственники, друзья, детский сад /школа/вуз, кружки/секции и др.);

8) одна и та же образовательная среда может давать различный развивающий, коррекционный эффект – от эмоциональной разгрузки до высоких достижений в конкретной области.

Таким образом, рассмотрение индивидуальности как системы сложных взаимосвязей между биологическими, психологическими, социальными характеристиками развития позволяет утверждать, что специально организованное воздействие на один из уровней

качественно изменяет функционирование других уровней и перестраивает проявления индивидуальности в целом. С другой стороны, работа на всех уровнях индивидуальности всех субъектов образования по-

зволяет найти личностно значимые смыслы учения, профессиональной деятельности, родительства, успешно реализоваться в них, выстроить собственную линию развития в социуме.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ

1. Александров Ю. И. Научение и память: системная перспектива // Вторые Симоновские чтения. М.: Изд-во РАН, 2004. С. 3–51.
2. Ананьев Б. Г. Важная проблема современной педагогической антропологии (онтогенетические свойства человека и их взаимосвязь) // Советская педагогика. 1966. № 1. С. 33–54.
3. Власенко И. Т. Нейропсихологический метод диагностики нарушений речевого развития // Методы обследования речи у детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 2003. С. 185–220.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
5. Гуменная Г. С. Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. М.: Прометей, 1991. С. 41–72.
6. Левина Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). М.: Учпедгиз, 1951. – 177 с.
7. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова Т. Б. Филичева. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1990. С. 12–19.
8. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. – 253 с.
9. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
10. Ушинский К. Д. Педагогическая антропология. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: в 2 т. М.: Изд-во УРАО, 2002.
11. Чиркова Э. Б. Понимание речи: теоретические подходы и технологии изучения // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика: сб. науч. тр. X Междунар. науч.-практ. конф., 24 мая 2016 г. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. Вып. 10. С. 292–297.
12. Якиманская И. С. Проблемы обучения и развития в трудах Н. А. Менчинской // Психолого-педагогические основы современных отечественных дидактических систем: хрестоматия / сост. Е. А. Мухортова. М.: АНО ПЭБ, 2008. С. 86–99.
13. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31–41.
14. Якиманская И. С. Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 3–13.

## Раздел IV

### СОВРЕМЕННАЯ НАУКА ГЛАЗАМИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

УДК 37.034:373.2

**Баландина М. Д., Коломийченко Л. В.**

#### ***Проектирование инновационной деятельности в ДОО по использованию мультфильмов в нравственном воспитании детей среднего дошкольного возраста***

**Аннотация:** В статье обосновывается актуальность проблемы инновационного поиска реализации воспитательного потенциала мультипликационных фильмов в личностном развитии детей дошкольного возраста. Раскрыты сущность и виды педагогических инноваций, функции проектирования образовательной деятельности в их целенаправленной организации.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, педагогическое проектирование, нравственное развитие, мультипликационные фильмы.

На современном этапе развития отечественной системы образования в связи введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), с необходимостью реализации 20-й статьи Закона «Об образовании в Российской Федерации» развитие инновационной деятельности рассматривается как один из гарантов совершенствования педагогического процесса в дошкольном образовании. В Законе «Об образовании в РФ» отмечено, что инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования [9].

В условиях неопределенности современного терминологического аппарата педагогической науки однозначного представления о сущности инновационного процесса не существует. Традиционно инновация рассматривается как комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения

и использования новшеств, приводящих к определенным качественным изменениям системы. По отношению к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, задачи, содержание, методы и формы обучения и воспитания [8].

Определение целевых ориентиров, функций и задач инновационной деятельности предполагает выбор образовательной организацией типа нововведений. Исследования в области классификации инноваций, анализ существующей практики инновационной деятельности дают основания для выделения наиболее широко используемых в образовательном процессе типов инновационной деятельности.

1. По масштабу нововведений:

- частные, единичные, отражающие одно направление личностного развития, предполагающее работу с одним субъектом образовательного процесса;
- модульные, предполагающие нововведение либо по одному направлению личностного развития, но со всеми субъектами образовательного процесса, либо по разным

направлениям личностного развития, но с одним субъектом образовательного процесса;

- системные, предполагающие нововведения по всем компонентам образовательного процесса (управление, программы, технологии, мониторинг).

2. По инновационному потенциалу:

- модификационные, предполагающие усовершенствование, рационализацию, видоизменения, вносимые в отдельные компоненты образовательного процесса;

- комбинаторные, предполагающие новое конструктивное соединение элементов существующих методик, которые в новом сочетании ранее не применялись;

- радикальные, предполагающие полный отказ от существующей образовательной системы и переход на новую.

3. По отношению к предшественнику:

- заменяющие (новшество вводится вместо конкретного устаревшего средства);

- отменяющие (прекращение использования формы работы, отмена программы, технологии);

- открывающие инновации (освоение нового вида услуг, новой программы, технологии);

- ретровведение (обращение к прошлому опыту) [7].

Законодательством установлено, что инновационная деятельность в образовании осуществляется в двух основных формах: через реализацию инновационных проектов и осуществление инновационных программ [9]. Эффективность разработки и решение задач нововведений во многом определяется наличием инновационного педагогического проекта. Проектирование образовательного процесса рассматривается как предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности педагога и обучающихся и прогнозирование ее результатов. Оно ориентировано на создание общего конструкта педагогического процесса, соответствующего поставленным

целям и задачам обучения и воспитания, а также на профессиональное саморазвитие педагога, способного реализовать спроектированную систему обучения [6].

В системе образования существуют следующие направления проектирования: проекты в области финансирования и управления воспитательно-образовательными учреждениями; организации преподавания, разработки содержания образования, образовательных технологий, форм и методов обучения [3]. Эффективность педагогического проектирования предопределяется его логичным построением. В исследованиях В. С. Безруковой обозначены три этапа педагогического проектирования:

- моделирование – разработка общей идеи создания педагогической системы, процесса или ситуации и основных путей ее реализации;

- планирование – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня возможного практического использования;

- конструирование – дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его к реализации в конкретных социокультурных и педагогических условиях [1].

Педагогическое проектирование в условиях осуществления инновационной деятельности позволяет систематизировать образовательный процесс путем создания проекта, который предусматривает формулировку цели и задач предстоящей работы, отбор и разработку содержания, подбор необходимых форм, методов, средств и определение ожидаемых результатов педагогической деятельности.

В современной системе дошкольного образования определяется ряд направлений, необходимых для решения задач полноценного социально-коммуникативного развития детей. Одно из них – нравственное воспитание, ориентированное на формирование ценностных мотивов, самостоя-



тельности, любознательности, приобщение к нормам нравственно-этической культуры, общечеловеческим ценностям, становление эмоционального и социального интеллекта, эмпатии (Р. С. Буре, Т. Н. Доронова, Л. Н. Галигузова, А. В. Запорожец, Н. А. Зорина, С. А. Козлова, Л. В. Коломийченко, В. Т. Кудрявцев и др.). Исследованиями отечественных и зарубежных ученых доказано, что в процессе нравственного воспитания у ребенка формируется гуманное отношение к миру, реализуется регулятивная функция морали, формируется направленность личности, ее мировоззрение и нравственное поведение.

В дошкольных учреждениях педагогами организуется работа в данном направлении, но достижение ожидаемых результатов невозможно без учета современных социокультурных условий. Телевидение и Интернет оказывают огромное влияние на нравственное развитие ребенка, в том числе и на его поведение, и заставляют искать новые способы обогащения нравственной сферы.

В настоящее время меняется жизненное пространство ребенка, так как большую часть своего свободного времени дошкольник отводит просмотру мультфильмов, что не может не сказаться на его поведении. Мультфильмы обеспечивают широкие возможности для расширения и углубления знаний ребенка о мире, в том числе и мире нравственных отношений. Анализ ряда психолого-педагогических исследований (А. Ф. Бурухина, М. В. Корепанова, О. В. Куниченко, А. Ф. Лалетина, Н. Е. Марков, И. Я. Медведева, Е. А. Тупичкина, Н. В. Олейник) доказывает, что мультфильмы – довольно эффективное воспитательное средство: они демонстрируют ребенку нравственные нормы и правила культуры поведения, а также самые разнообразные способы общения и взаимодействия с окружающим миром.

Тем не менее исследованию и использованию возможностей мультипликационного

искусства как средства воспитания не уделяется должного внимания. Исходя из результатов опроса воспитателей, можно сделать вывод о том, что большая часть педагогов не использует мультфильмы как средство воспитания детей. Среди наиболее частых причин отказа от использования мультфильмов в ходе педагогического процесса воспитатели выделили недостаточный уровень умений в области использования мультфильмов; отсутствие методических рекомендаций, рабочих программ по использованию мультфильмов в воспитательной работе и риск негативного влияния мультфильмов на детей дошкольного возраста. Отсутствие должного теоретического обоснования и рекомендаций по непосредственному использованию мультфильмов затрудняет процесс их применения в воспитательных целях.

Однако мы убеждены, что процесс нравственного воспитания детей среднего дошкольного возраста значительно усовершенствуется и станет эффективнее при условии использования мультфильмов. По этой причине весьма актуальной является разработка инновационного проекта в ДОО по использованию мультфильмов в нравственном воспитании детей среднего дошкольного возраста.

Тип разрабатываемого нами инновационного проекта по масштабу будет являться локальным, так как он охватывает одно направление личностного развития; по инновационному потенциалу – модификационным, поскольку проект предполагает частичное изменение в общей педагогической системе, то есть усовершенствование, видоизменение, модернизацию работы с мультфильмом, чтобы он помогал нравственному развитию детей дошкольного возраста; по отношению к предшественнику данный проект является замещающей инновацией, так как в содержании проекта выступает использование мультфильмов в нравственном воспитании наряду с основными существующими средствами.

В перспективах разработки инновационного проекта планируется осуществление работы с детьми, включающей в себя использование мультфильмов как средства нравственного воспитания и разработку мультфильмов с нравственным содержанием. Инновационная направленность проекта состоит в изменении подходов к содержанию, формам и способам организации образовательного процесса.

Содержание проекта будет определяться в соответствии с программой Л. В. Колемийченко «Дорогою добра» и будет включать работу в разных видах деятельности: познавательная, речевая, театрализованная, музыкальная, изобразительная, игровая и т. д. [4]. В качестве материала в работе с детьми будут использоваться специально подобранные современные короткометражные российские мультфильмы (длительностью не более 12 минут), имеющие нравственное содержание. В проекте будут использоваться такие методы, как просмотр мультфильмов, беседы по содержанию мультфильмов, рассматривание иллюстраций, инсценировки фрагментов мультфильмов, прослушивание и разучивание песен из мультфильмов, дидактические, речевые и сюжетно-ролевые игры по просмотренным мультфильмам, разработка мультфильмов и т. д.

Реализовывать проект мы планируем по следующему плану, который состоит из трех взаимосвязанных этапов.

На подготовительном этапе будет осуществлен подбор оборудования и средств

реализации проекта, изучение детской и методической литературы, детских песен, мультфильмов для детей, а также подбор наглядно-дидактического материала, пословиц и поговорок, песен, дидактических и сюжетно-ролевых игр по просмотренным мультфильмам и т. д.

На основном этапе планируется проведение занятий с детьми, включающих в себя просмотр мультфильмов и беседы по ним; проведение драматизаций и инсценировок фрагментов мультфильмов; проведение дидактических и речевых игр по просмотренным мультфильмам; проведение занятий по изобразительной деятельности по тематике мультфильмов. При этом на основном этапе будет происходить знакомство детей с историей анимации, с разными видами мультфильмов, с методикой создания мультфильмов на основе покадровой съемки.

На заключительном этапе планируется анализ результатов реализации плана, демонстрация мультфильмов, созданных совместно с детьми.

Мы предполагаем, что в завершение реализации инновационного проекта у детей будут сформированы представления о нравственных нормах и правилах культуры поведения, о различных эмоциональных состояниях, о правилах взаимоотношений с детьми, а также с помощью данного проекта у детей будет развита способность к проявлению сопереживания, сочувствия и сострадания к взрослым и сверстникам.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проектная педагогика: учебник. Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
2. Буре Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. М., 2011.
3. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие / под ред. И. А. Колесниковой. М: Академия, 2005.

4. Коломийченко Л. В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. М.: ТЦ «Сфера», 2015. – 160 с.
5. Медведева И. Я., Шишова Т. Л. Кто соблазнит малых сих: СМИ против детей: статьи разных лет. М., 2006.
6. Мендыбаева М. М., Дюсембаева Т. К. Педагогическое проектирование: сущность, этапы, формы // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 89–91. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/207/11151/>
7. Поташник М. М., Хомерики О. Б. Структуры инновационного процесса в образовательном учреждении // Магистр. 1994. № 5.
8. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>

УДК 613.954-055.15

**Бородулина Е. О., Григорьева Ю. С.**

***Диагностика уровня сформированности маскулинности у мальчиков старшего дошкольного возраста***

**Аннотация:** В статье актуализируются проблемы гендерного воспитания дошкольников, рассматриваются вопросы определения параметральных и уровневых характеристик маскулинности мальчиков дошкольного возраста, обозначаются требования к проведению диагностических процедур, представлены методы диагностики разных сфер изучаемого личностного образования, приведены результаты проведенной диагностики.

**Ключевые слова:** маскулинность, мальчики старшего дошкольного возраста, диагностика.

Совершенствование качества образования на современном этапе определяется по его результатам, в связи с чем особую актуальность приобретает проблема определения измерителей (показателей, критериев, уровней) разных сторон личностного развития ребенка и подбора методов диагностики, адекватно отражающих основные параметры изучаемых объектов. Диагностика традиционно рассматривается как специфический вид деятельности, направленной на изучение объектов окружающего мира. Среди многочисленных видов диагностики в образовательном процессе выделяется диагностика психолого-педагогическая, которая позволяет ответить на следующие вопросы: что изучать в личностном развитии ребенка, по каким параметрам и какими методами это делать? [5]

Эффективность организации и проведения диагностических процедур обусловлена выполнением ряда требований:

- определенность сущности и параметральных характеристик изучаемого явления;
- обоснованный выбор и грамотное соотношение изучаемых параметров, методов диагностики в соответствии с исследовательскими задачами;
- четко воспроизводимое в эксперименте описание процессов, являющихся контрольными в исследовании;

- наличие адекватного изучаемым показателям стимульного материала;

- качественная статистическая обработка и содержательная интерпретация результатов, ее глубина.

В ходе психолого-педагогической диагностики изучаются, сравниваются, анализируются и прогнозируются различные аспекты педагогического процесса с целью его дальнейшего совершенствования, обоснования значения его результатов для решения воспитательно-образовательных задач.

Изучение уровня личностного развития детей дошкольного возраста осуществляется по разным направлениям, предусмотренным ФГОС ДО. Особые проблемы в данном аспекте возникают в процессе изучения уровней социально-коммуникативного развития и, в частности, полоролевой социализации. Современный период развития общества характеризуется противоречиями между традиционными нормами гендерной культуры и реальным их воплощением во взаимодействии людей между собой. Исторически мужчина выступал в роли кормильца, защитника, добытчика, а женщина в роли хранительницы домашнего очага. В настоящее время роли мужчины и женщины в обществе претерпевают существенные трансформации. Демократизация отношений полов, стирание границ между «мужскими» и «женскими»

профессиями, совместное обучение и работа ведут к феминизации мужчин и маскулинизации женщин. Вследствие этого возникает необходимость с ранних лет воспитывать детей в зависимости от их половой принадлежности.

Ряд отечественных ученых (Н. Е. Татаринцева, И. С. Кон, В. Ф. Базарный, В. А. Сухомлинский, Т. А. Репина) говорят о целесообразности полового воспитания уже в дошкольном возрасте, так как данный период развития связан с интенсивной полоролевой социализацией, находящей отражение в формировании представлений ребенка о его половой принадлежности, о типичных для представителей того или иного пола моделях поведения и ценностных ориентациях.

Многие исследователи (Л. В. Градусова, Т. А. Репина, Т. Н. Титаренко, Ю. Е. Алешина и др.) считают, что процесс полоролевой социализации более противоречив и протекает сложнее у мальчиков, чем у девочек, так как в семье мальчики идентифицируют себя с матерью, а позже стараются отвергнуть эту идентификацию, выбирая для подражания мужскую модель. Отрицательно сказывается на воспитании у мальчиков мужественности и отсутствие отца в семье или устранение его от воспитания детей. Т. А. Репина отмечает, что существенным негативным фактором полоролевой социализации и формирования маскулинности мальчиков является также повсеместная феминизация воспитания в детском саду, вследствие чего мальчики гораздо меньше знают о поведении, соответствующем мужской половой роли, нежели женской.

Изучение особенностей проявления маскулинности у мальчиков обусловлено научными изысканиями в области специфики полоролевой социализации детей разного пола. Так, к примеру, в экспериментах Т. А. Репиной и ее учеников доказано, что уже в три года у детей, воспитывающихся в детском саду, имеются предпочтения к поло-

типичным игровым объектам. Это находит отражение в сюжетах игр детей, в специфике речевой, изобразительной деятельности. У мальчиков преобладают игры героической тематики, подвижные спортивные игры. Многие мальчики считают, что «девчоночьи» игры «плохие» и в них не положено играть мальчикам [2].

Проявления полового диморфизма у старших дошкольников в тематике их рисунков и в манере рисования изучались Б. Г. Ананьевым, В. С. Мухиной, Н. Л. Шашковой, С. Поповой. Полученные данные свидетельствуют о том, что у мальчиков большинство рисунков посвящено индустриальной и военной тематике. Они рисуют чаще всего машины разных марок, танки, корабли, самолеты, подъемные краны, космонавтов, рыцарей, персонажей мультфильмов. Рисунки мальчиков часто схематичны, но более динамичны, чем у девочек [6].

В ряде исследований выявлены особенности общения мальчиков. Мальчики сначала вступают в контакты друг с другом и лишь потом, в ходе делового или игрового взаимодействия, у них складывается положительная установка, появляется духовная тяга друг к другу [3]. Для мальчиков поведение, присущее противоположному полу, неприемлемо, а для девочек допустимо: «маменькины сыночки» подвергаются насмешкам, а к девчонкам-сорванцам относятся благосклонно. Мальчики больше ориентированы на решение конструктивных задач, т. е. у них преобладает деловая ориентация. Проведенный Т. А. Репиной оценочный эксперимент в детском саду выявил, что мальчики более высокие оценки по ряду качеств давали девочкам, а не себе и не сверстникам своего пола [4]. Анализ психологических исследований, связанных с изучением особенностей гендерной идентичности и освоения половой роли у мальчиков, позволяет констатировать, что они проявляются в разных видах деятельности: коммуникативной, речевой, изобра-

зительной, конструктивной, двигательной, трудовой, исследовательской, игровой.

В процессе полоролевой социализации мальчиков дошкольного возраста происходит освоение ценностей гендерной культуры, формирование способов поведения, адекватных половой роли, а также становление личностных качеств, важнейшее из которых – маскулинность. Маскулинность в нашем исследовании рассматривается как сложное личностное образование, проявляющееся в единстве когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сфер личностного развития представителей мужского пола в соответствии с нормами гендерной культуры.

Для изучения уровня сформированности маскулинности у мальчиков старшего дошкольного возраста мы конкретизировали параметральные и уровневые характеристики и разработали диагностическую методику на основе содержания программы Л. В. Коломийченко «Дорогою добра» (разделы «Я – мальчик, я – девочка», «Мужчины и женщины») [1]. К параметральным характеристикам отнесены показатели и критерии оценки полоролевой социализации. Диагностические задания направлены на изучение когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сфер маскулинности по следующим параметрам:

- когнитивная сфера – знания основных элементов гендерной культуры, отражающих специфику поведения и взаимоотношений мальчиков с детьми своего и противоположного пола (первоначальные, дифференцированные, обобщенные представления);
- эмоционально-чувственная сфера – потребность в реализации собственной мужской гендерной роли, интерес к сфере маскулинных проявлений, удовлетворенность собственной половой принадлежностью;
- поведенческая сфера – конкретные способы поведения и взаимодействия мальчиков с другими людьми, адекватные общепринятым нормам гендерной культуры,

умения отражать имеющиеся представления в разных видах деятельности.

Для диагностики когнитивной сферы нами была разработана серия заданий по картинкам, позволяющих выявить представления детей о собственной половой принадлежности, о людях своего пола по ряду существенных признаков (внешний вид, особенности отдыха, интересов, специфика трудовой деятельности), а также аргументированность и осознанность их ответов.

**Показатель 1.** Знания о предметах мужской одежды и мужских аксессуарах.

Беседа «Мужской и женский магазин»: Как ты считаешь, какие одежда, обувь и аксессуары с этих картинок подходят настоящему мужчине? Почему ты так думаешь? Какие из этих вещей есть у тебя?

*Материал:* картинки с изображением различных предметов мужской и женской зимней и летней одежды, аксессуаров мужских и женских (часы, сумки).

**Показатель 2.** Знания о мужских личностных качествах.

Беседа «Кто кем работает»: Как ты думаешь, какими личностными качествами обладает настоящий мужчина? Для какой профессии нужны такие качества? Кто чаще (мужчины или женщины) работают в этой профессии? Почему? Демонстрируются портреты знаменитых спортсменов, космонавтов и спрашивается, почему они стали такими.

*Материал:* картинки с изображением атрибутов различных профессий: профессия учитель (доска, мел, указка); профессия пожарный (шланг, каска, огнетушитель, песок); профессия военный (оружие, фляжка, погоны, граната); профессия повар (кастрюля, поварешка, фартук, нож); профессия строитель (кирпич, мастерок, подъемный кран); профессия парикмахер (ножницы, расческа, фен); профессия стюардесса (поднос с напитками, самолет); портреты знаменитых спортсменов, космонавтов и т. п.



**Показатель 3.** Знания о мужских хобби.

Беседа «Едем отдыхать»: Как ты думаешь, что из этих предметов возьмет с собой на отдых мужчина? Почему? Что брали с собой ты и твой папа, когда ездили на отдых?

*Материал:* картинки с изображением атрибутов различных хобби: мяч, клюшка, шайба, удочка, ружье, рюкзак, бальное платье, шахматы, фотоаппарат, мужской костюм, акваланг, маска для подводного плавания, кремы, лыжи.

**Показатель 4.** Знания о достойном поведении мужчин.

Беседа «Как должно быть»: Как ты считаешь, в чем проявляется достоинство мужчины? Достоин ли ведут себя мужчины на картинках? Почему? Как можно было достойно поступить в такой ситуации?

*Материал:* картинки с изображением разных ситуаций взаимодействия: женщина идет с тяжелыми сумками, мужчина просто идет рядом; мужчина в автобусе сидит, а пожилая женщина стоит; собака кусает женщину, мужчина проходит мимо; мужчина забивает гвоздь, женщина вешает картину; женщина моет пол, мужчина подносит ей тяжелые ведра с водой; Вова обидел девочку, Коля защитил ее.

**Показатель 5.** Знания о перспективах взросления мальчика.

Беседа «Возрастная линия»: Разложи картинки в той последовательности, в которой человек взрослеет. Какие из этих предметов к какому возрасту подходят? Почему? Покажи себя среди этих людей. Покажи себя, когда у тебя будут внуки. Покажи себя, когда у тебя будут дети.

*Материал:* картинки с изображением человека в разные возрастные периоды (младенец, дошкольник, школьник, взрослый, пожилой человек) и соответствующих предметов (соска, погремушка, игрушечная машина, машина, конструктор, портфель, глобус, книга, дипломат, деловой костюм, велосипед, удочка, очки).

**Показатель 6.** Осознание относительности маскулинных проявлений.

Решение ситуационных задач:

а) В старшей группе ребятам ставили прививки. Миша самый первый зашел в кабинет. Когда ему ставили укол, он вел себя спокойно и не плакал. А вот Костя испугался и заплакал, его долго пришлось уговаривать. Таким поведением он огорчил медсестру. Как повел себя Миша? А Костя?

б) Артему подарили на день рождения хомячка. Он был очень рад, так как давно мечтал о домашнем питомце. Сейчас он сам за ним ухаживает: кормит его, чистит клетку, играет с ним. Какие качества проявил мальчик?

в) Два солдата, живших раньше в одном доме, учившихся в одном классе, вдруг оказались на войне в одном взводе. Очень обрадовались, вспоминали своих знакомых, родителей, свой дом и двор, свою школу, стали неразлучными, много раз друг друга выручали и спасали, делили поровну последний кусок хлеба и последние патроны. И вдруг одного убили, а второй нашел его после боя, обнял и заплакал.

Для изучения эмоционально-чувственной сферы мы разработали серию заданий, предполагающих разрешение проблемных ситуаций, выбор интересных ребенку занятий.

**Показатель 7.** Положительное отношение и стремление к видам деятельности и поведенческим проявлениям, соответствующим маскулинной модели.

Беседа 1. «Нравится – не нравится»:

- нравится когда тебе заплетают косички?
- нравится, строить что-нибудь из конструктора?
- нравится играть в куклы?
- нравится играть в машинки?
- нравится, когда тебя называют ласковым именем?
- нравится носить шортики?

- нравится ухаживать за растениями?
- нравится играть в «войнушки», «стрелялки»?

- нравится играть в «дочки-матери»?
- нравится смотреть мультики?

Беседа 2. «Если я стану волшебником...»:

Если бы тебе подарили волшебную палочку, что бы ты загадал:

- получить в подарок
- изменить в себе
- исполнить заветное желание
- стать похожим на... Почему?

В случае затруднения при ответе на последний вопрос ребенку предлагаются портреты знаменитых мужчин (Путин В. В., Пушкин А. С., Чайковский П. И., Ковальчук И. В., Дзюба А., Менделеев Д. И., Михалков Н. С., Гагарин Ю., Суворов А. В.) и сказочных персонажей (Карабас Барабас, дядя Степа, дядя Федор, Буратино и др.).

Для исследования поведенческой сферы нами была разработана серия ситуаций, которая предполагала выполнение мальчиками заданий.

**Показатель 8.** Способность распределять функции мальчика и девочки в совместной деятельности на основе маскулинных и фемининных характеристик.

Проблемные ситуации «Сделаем вместе»: мальчику и девочке предлагается помыть стул; мальчику и девочке предлагается убрать конструктор и протереть стол; двум мальчикам и девочке предлагается отодвинуть лавку в раздевалке и собрать за ней бумажки; няня просит мальчика и девочку помочь ей накрыть покрывалами и задвинуть кровати; мальчику и девочке предлагается отнести в спортзал корзину с мячами и скалки.

После выполнения каждого задания педагог выясняет у мальчика, кто из детей какую функцию выполнял в совместной деятельности и почему. Данные, полученные педагогом в ходе бесед и наблюдений, фиксируются в диагностическую карту. В со-

ответствии с выраженностью критериев по каждому показателю ребенку присваивается от 0 до 2 баллов.

Критерии оценки:

- когнитивной сферы личностного развития: полнота, аргументированность знаний и связь с личным опытом;

- эмоционально-чувственной сферы: устойчивость интересов и потребностей, адекватность эмоциональных проявлений маскулинной модели поведения;

- поведенческого компонента: устойчивость поведенческих реакций, их адекватность полу ребенка, инициативность в их проявлении.

На основе различных сочетаний показателей и критериев, относящихся к разным сферам, мы определили содержательные характеристики уровней сформированности маскулинности у мальчиков 6–7 лет.

**Высокий уровень:** ребенок владеет обобщенными представлениями о своей половой принадлежности, о представителях мужского пола, аргументирует их по ряду существенных признаков (внешний вид, личностные качества, особенности трудовой деятельности, общения, отдыха, интересов, увлечений); осознает относительность маскулинных проявлений; ориентируется на типичные особенности мужского поведения в оценке собственных поступков; испытывает чувство удовлетворения в отношении собственной половой принадлежности; соотносит достижения мужчин с проявлением маскулинных качеств; адекватно определяет перспективы собственного развития в системе семейных отношений; демонстрирует способы поведения, соответствующие собственной половой принадлежности; заинтересован в развитии собственных маскулинных качеств.

**Средний уровень:** ребенок владеет дифференцированными представлениями о своей половой принадлежности, о людях своего пола, но аргументирует различия по отдельным признакам; не осознает от-

носительность маскулинных проявлений; затрудняется в соотношении собственных поступков с общепринятыми полоролевыми стереотипами, индифферентен в отношении собственной половой принадлежности; затрудняется в соотношении достижений мужчин с их маскулинными качествами; ситуативно проявляет стремление к усвоению определенных способов поведения, соответствующих собственной половой принадлежности; владеет отдельными способами поведения в соответствии с собственной половой ролью, проявляет интерес к развитию некоторых собственных маскулинных качеств.

**Низкий уровень:** ребенок владеет дифференцированными представлениями о собственной половой принадлежности, о людях своего и противоположного пола, но затрудняется в аргументации имеющихся

различий; не осознает относительность маскулинных проявлений; не ориентируется на типичные особенности мужского поведения в оценке собственных поступков, не удовлетворен собственной половой принадлежностью; проявляет стремление к поведенческим реакциям противоположного пола; не соотносит достижения мужчин с проявлением маскулинных качеств; не проявляет интереса к усвоению способов поведения, соответствующих собственной половой роли, индифферентен к развитию собственных маскулинных качеств.

По результатам диагностики мы определили уровень сформированности маскулинности у мальчиков экспериментальной группы, вычислив среднеарифметический балл по трем сферам (когнитивной, эмоционально-чувственной, поведенческой) (рис. 1).

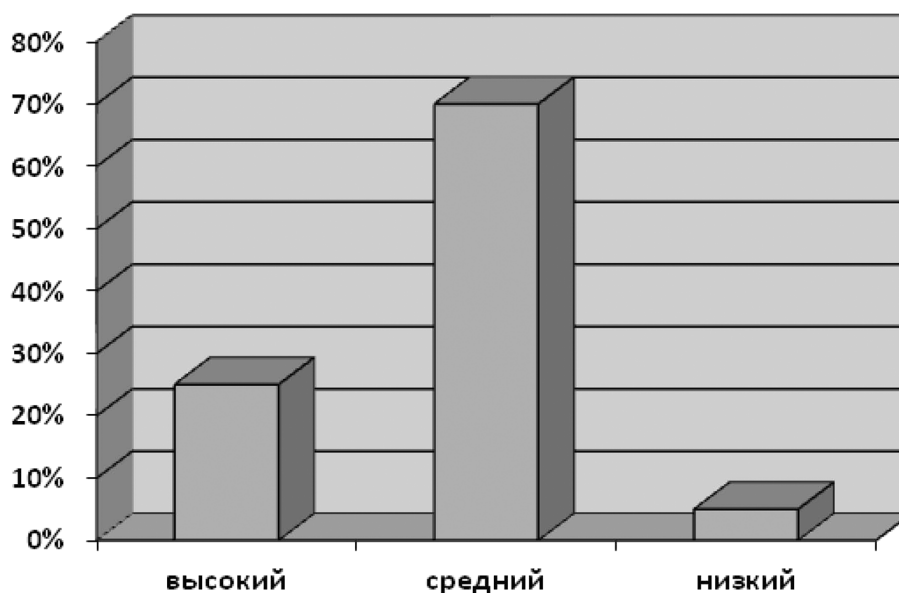


Рис. 1. Результаты диагностики маскулинности у мальчиков старшего дошкольного возраста

Результаты диагностики свидетельствуют о доминировании среднего уровня маскулинности мальчиков экспериментальной группы, необходимости проведения работы по обогащению представлений детей об основных

элементах гендерной культуры, по воспитанию потребности в реализации собственной гендерной роли, удовлетворенности от собственной половой принадлежности, по формированию конкретных способов

поведения и взаимодействия с другими людьми, адекватных общепринятым нормам гендерной культуры.

Грамотная организация образовательного процесса невозможна без учета результатов диагностических процедур, которые позволяют определить наличествующий уровень изучаемого явления, дифферен-

цировать последующую работу с детьми в соответствии со степенью выраженности показателей когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сфер маскулинности мальчиков, определить наиболее приемлемые способы взаимодействия в соответствии с нормами гендерной культуры.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

1. Коломийченко Л. В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. М.: ТЦ «Сфера», 2015.
2. Красоткина И. По-разному или одинаково думают мальчики и девочки? // Дошкольное воспитание. 2003. № 12.
3. Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. СПб.: Питер, 2003.
4. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004.
5. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2006.
6. Чекалина А. Какой пол у моего ребенка: [Различия в воспитании мальчика и девочки] // Семья и школа. 2003. № 1.

УДК 373.2:33

**Гладкова О. А., Коломийченко Л. В.**

***Актуальность проблемы повышения экономической грамотности детей старшего дошкольного возраста***

**Аннотация:** В статье рассматривается одна из наиболее актуальных проблем современного образования, связанная с освоением гражданами РФ финансовой грамотности. Данный аспект образовательной деятельности представлен в контексте дошкольного образования. Обозначены цель и актуальность работы с детьми в процессе экономического воспитания.

**Ключевые слова:** экономическое воспитание детей дошкольного возраста, основы финансовой грамотности.

Экономическое развитие страны зависит от общего уровня финансовой грамотности жителей государства. По мнению В. Г. Милославского, В. С. Герасимова и других исследователей «недостаточный уровень знаний в финансовой сфере приводит к отрицательным последствиям как для самого потребителя, так для государства и общества в целом» [2]. Граждане не умеют планировать свой бюджет, контролировать доходы и расходы, недостаточно разбираются в услугах, предлагаемых финансовыми организациями. Во многих развивающихся странах, например Великобритании, Франции, Австралии и США, значимым направлением государственной политики стала разработка и внедрение программ по повышению экономической грамотности населения. Высокий уровень экономической грамотности снижает риски задолженности граждан по потребительским кредитам, сокращает риски мошенничества со стороны недобросовестных участников рынка, что приводит к росту социальной и экономической стабильности в стране.

В 2006 году на встрече в Санкт-Петербурге министры финансов G8 впервые обсудили на государственном уровне проблемы повышения экономической грамотности в России. Далее меры по формированию финансовой грамотности в стране были сформулиро-

ваны в целом ряде документов президента и правительства. Один из таких документов – «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года», в которой повышение финансовой грамотности обозначено в качестве одного из направлений формирования инвестиционного ресурса. В «Стратегии развития финансового рынка РФ на период до 2020 года» оно рассматривается в качестве важного фактора развития финансового рынка в России. Министерство финансов РФ совместно с рядом федеральных органов исполнительной власти и при участии Всемирного банка ведет разработку программы повышения финансовой грамотности населения. Реализация программы будет осуществляться в течение пяти лет в нескольких российских регионах. Ее осуществление предполагает подготовку конкретных учебных программ и продуктов, совершенствование законодательства в сфере финансовых услуг и прав потребителей. Кроме того, эффективность включения ее в образовательный процесс потребует координации уже реализуемых и готовящихся к запуску на разных уровнях программ и инициатив в сфере финансовой грамотности.

В исследованиях НАФИ (Национального агентства финансовых исследований) отмечено, что большая часть экономически

активного населения России не готова брать ответственность за свое финансовое благополучие. «Граждане ожидают получить от государства «защиту» не столько в правовом аспекте «защиты прав и интересов», сколько в смысле государственной «копейки и попечительства», считает ряд исследователей [3, 4]. Такое понимание отношений между государством и населением приводит к экономической пассивности и финансовой безграмотности людей.

В России, по данным Всемирного банка и НАФИ, отмечена «низкая информированность населения о том, какие права имеет потребитель финансовых услуг и как их защитить в случае нарушений» [3]. Граждане, воспитывающие детей, опасаясь, что их ребенок вырастет с убеждением, что деньги решают все, в общении с ним стараются вообще не касаться денежной темы. В итоге вырастает абсолютно безграмотный в финансовых вопросах человек, совершенно беспомощный во взрослой жизни. Он не умеет зарабатывать деньги, не в состоянии ими разумно распорядиться и в том же ключе воспитывает собственных детей. При таком уровне финансовой грамотности населения ни одно государство не выживет – его в конце концов «проглотят» экономически грамотные и проактивные соседи. Наши дети сегодня – это будущие участники финансового рынка, налогоплательщики, заемщики и вкладчики.

Для России остается актуальной проблема внедрения экономического воспитания в существующие образовательные программы дошкольных образовательных учреждений. Существует ряд причин, которые свидетельствуют об этой необходимости, основные из них обозначены в исследованиях Л. В. Стаховича:

- во-первых, именно в раннем возрасте закладываются не только основы культуры, но и стимулы к познанию и образованию на протяжении всей жизни;

- во-вторых, стремительно растет доля детей, которые начинают принимать финансовые решения в более раннем возрасте (карманные деньги, расходы на мобильный телефон, Интернет и т.д.);

- в-третьих, это позволяет охватить обучением всех детей дошкольного возраста, независимо от социального и материального положения, тем самым основы знаний и навыков закладываются у целого поколения.

В США с шести лет дети получают банковские карты и производят покупки, так реализация образовательных программ, связанных с экономической грамотностью в этой стране, начинается с дошкольного возраста. Самой передовой страной в области повышения экономической грамотности для детей дошкольного возраста признается Сингапур. Банки в этой стране начинают работу с детьми пятилетнего возраста и в дальнейшем сопровождают их на всем жизненном пути. Банки предлагают счета для детей, при этом их можно открыть при частном визите ребенка в отделение банка, либо в режиме онлайн. Данная услуга дает возможность ребенку быть активным потребителем банковских продуктов и получать доходы на свои сбережения, тем самым способствуя формированию экономической грамотности и самостоятельности.

Необходимость экономического воспитания детей дошкольного возраста подтверждается исследованиями Л. Клариной, Е. Курак, А. Шатовой, А.С. Смоленцовой, Л. Галкиной. В их работах отмечается, что дети рано включаются в экономическую жизнь семьи, сталкиваясь с деньгами, рекламой, ходят за покупками в магазин с родителями, участвуют в процессе купли-продажи товара, тем самым овладевая экономической информацией на бытовом уровне, чаще всего в искаженном виде. Неправильно полагаться на стихийное усвоение экономической стороны жизни, так как в процессе познания дети сталкиваются с такими этическими



понятиями, как богатство, деньги, кредиты, долги, бедность и другое. В этих понятиях заключен большой нравственный смысл, в котором отражаются социальные ценности: честность, доброта, трудолюбие, взаимопомощь и многое другое. Сложность осуществления экономического воспитания детей старшего дошкольного возраста состоит в недостаточной экономической грамотности педагогов, родителей. В практике экономического воспитания детей дошкольного возраста нередко экономические знания подменяются информацией из области арифметики, ботаники, географии и других предметов. Педагоги зачастую неверно трактуют экономические понятия, так как не имеют соответствующего образования, методических рекомендаций, специальной литературы и опыта.

С целью эффективной организации процесса экономического воспитания детей дошкольного возраста необходимо:

- выявить и систематизировать содержание экономических знаний в вариативных комплексных и парциальных программах;
- произвести отбор содержательной информации для детей дошкольного возраста в соответствии с требованиями актуальности, простоты и доступности, связи с реальной жизнью, возрастными интересами и потребностями;
- разработать технологические и мониторинговые аспекты формирования основ экономической грамотности дошкольников, педагогов и родителей;
- обеспечить переподготовку педагогов по формированию необходимых знаний, умений у детей дошкольного возраста;
- предусмотреть и осуществить реализацию критерия преемственности в экономическом воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В настоящее время в России проводится много исследований по экономическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста, которые в работе Н.Л. Беляевой

дифференцированы по следующим направлениям:

- интеграция экономического воспитания с трудовым содержанием и нравственного воспитания (А.Д. Шатова и др.);
- изучение воспитательного потенциала математики, художественно-творческой, игровой деятельности в экономическом развитии детей дошкольного возраста (А.А. Смоленцева);
- разработка педагогической технологии экономического образования детей дошкольного возраста, обеспечивающей эффективное формирование экономических представлений, развитие воображения, умение применять полученные элементарные экономические знания в новой ситуации (Л.Н. Галкина);
- использование элементов проблемного обучения, организация учебных ситуаций, формирующих у ребенка экономические представления о современной жизни (Е.А. Курак).

Анализ исследований в области экономического воспитания детей старшего дошкольного возраста весьма сложен и неоднозначен, поэтому особое значение приобретает необходимость разработки теоретических и прикладных аспектов экономического воспитания, отвечающих запросам времени, позволяющих грамотно осуществить данный процесс.

Экономическое воспитание необходимо начинать со старшего дошкольного возраста, так как социальный и экономический эффект от повышения финансовой грамотности проявляется постепенно. Работа в этом направлении поможет детям развить экономическое мышление, освоить понятийный аппарат, приобрести элементарные навыки, необходимые для ориентации и существования в современном рыночном мире, создать основы для дальнейшего более глубокого изучения экономики в старшем возрасте для формирования стимулов к проявлению финансовой грамотности.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

1. <https://ioe.hse.ru/21skills/literacy/fin>
2. <https://iq.hse.ru/more/finance/neobhodimost-povishenia-finansovoj-gramotnosti>
3. Милославский В. Г., Герасимов В. С., Транова В. А., Герасимова О. С., Хейлык И. А. Финансовая грамотность населения: проблемы и перспективы // Молодой ученый. 2016. №4. С. 108.
4. Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика: Сборник материалов / А. В. Зеленцова, Е. А. Блискавка, Д. Н. Демидов. М., 2011. – 108 с.
5. <https://iq.hse.ru/more/finance/neobhodimost-povishenia-finansovoj-gramotnosti>
6. Беляева Н. Л. Экономическое воспитание детей старшего дошкольного возраста. Автореферат диссертации. Челябинск, 2008. С. 10–11.

УДК 37.034:373.2

**Мехоношина Е. О., Коломийченко Л. В.**

***Теоретические основания проектирования инновационного процесса нравственного воспитания детей среднего дошкольного возраста***

**Аннотация:** В статье обосновывается актуальность проблемы педагогического проектирования в организации инновационного процесса дошкольной образовательной организации по нравственному воспитанию детей среднего дошкольного возраста. Рассматривается образовательный потенциал произведений изобразительного искусства в воспитании детей дошкольного возраста. Раскрыта сущность педагогических инноваций и назначение педагогического проектирования в их целенаправленной организации.

**Ключевые слова:** педагогическая инновация, педагогическое проектирование, нравственное воспитание.

Российская система образования в наше время испытывает существенные трансформации, связанные с возникновением альтернативных типов учебных заведений, с применением новых программ, с изменением сущности содержания образования, с использованием новых педагогических технологий и других педагогических инноваций. Понятие «инновация» впервые было применено в исследованиях XIX века и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую, предполагающее обновление, новшество или изменение.

Инновация, по определению В. А. Сластенина и других отечественных исследователей, – это комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшеств, приводящих к определенным качественным изменениям системы [7]. Процесс обновления отдельных элементов системы традиционно рассматривается как нововведение, имеющее место в любой сфере научного и практического знания, опыта, в любом виде деятельности. Многоаспектность применения данного термина свидетельствует о его полифункциональности и необходимости конкретизации в определенной области познания.

В современных условиях модернизации отечественного образования существует проблема феноменологического анализа понятия «педагогическая инновация». Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о его неоднозначности, широте смыслового наполнения, видовом многообразии. Традиционно педагогическая инновация рассматривается как новшество в области педагогики, целенаправленные прогрессивные перемены, вносящие в образовательную среду нововведения, улучшающие характеристики как образовательной системы в целом, так и отдельных ее составляющих компонентов. Конкретизируя данное понятие, Л. В. Коломийченко обогащает его смысловую сферу и трактует педагогическую инновацию как целенаправленный, концептуально обоснованный, содержательно наполненный, технологически выстроенный, результативно диагностируемый процесс разработки, внедрения, мониторинга, презентации и трансляции новшеств [5]. Результаты исследований российских ученых В. И. Загвязинского, В. А. Сластенина, Л. С. Подымовой, Н. Ф. Ильиной, Т. И. Шамовой, свидетельствуют, что именно инновационная деятельность обеспечивает модернизацию образовательного процесса.

Результативность решения задач инновационной деятельности во многом определяется качеством ее проектирования, которое в настоящее время приобрело массовый характер. Результативность инновационного поиска педагога все больше зависит от его умения выстраивать свою деятельность на научной основе, планировать не только сам образовательный процесс, но и его результаты, условия, механизмы управления развитием воспитанника и т. д. Сегодня именно проектирование дает наиболее эффективные средства для решения этих задач, позволяя конкретизировать будущие изменения, оценить и проанализировать ожидаемый эффект, последствия и значение предпринимаемых действий и проведенных мероприятий. Педагогическое проектирование рассматривается как практико-ориентированная деятельность, целью которой является производство новых, оригинальных, современных, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности [1]. Широкое распространение в теории и практике дошкольного образования получила формулировка педагогического проектирования как целенаправленной, тесно связанной с наукой деятельности, которая предполагает в процессе своего формирования разработку модели, проекта и плана, необходимых для структурирования входящих в основу проекта содержания, форм, методов, средств, условий, а также для определения цели и задач предстоящей педагогической деятельности.

Педагогическое проектирование в системе инновационной деятельности дошкольной образовательной организации побуждает педагога к работе в инновационном режиме, стимулирует принятие нестандартных решений, что способствует повышению профессиональной компетенции, квалификации и саморазвитию педагога. Педагогическое проектирование выполняет ряд назначений, к важнейшим из которых

исследователи данной области относят исследовательскую, аналитическую, прогностическую, преобразующую, нормирующую функции.

В силу своей многофункциональности проектная деятельность педагога может быть использована в качестве:

- доминирующего средства среди более широкого социально-образовательного фрагмента, к примеру, становления корпоративной культуры в пределах обучающейся организации;
- средства обучения и воспитания, играя вспомогательную роль по отношению к другим видам педагогической деятельности, например выполнение учебных проектов;
- процедуры в рамках другой деятельности, к примеру, управления образованием;
- формы эволюции того или другого педагогического объекта.

Качество разработки и реализации педагогических проектов во многом определяется учетом генезиса проектной деятельности и соблюдением логики ее построения: педагогическое моделирование (разработка теоретического, схематического конструкта предстоящей деятельности), планирование, раскрывающее существенные устойчивые связи объектов проекта (обозначение основных целей, задач, мероприятий, сроков, ответственных за их проведение, предполагаемых результатов, методических продуктов и др.), педагогическое конструирование (последующая детализация разработанного проекта, обеспечивающая его воплощение в конкретных социокультурных и педагогических условиях) [1].

Педагогическое проектирование как один из гарантов успешности инновационной деятельности используется в организации работы с детьми по разным направлениям личностного развития, предусмотренным ФГОС ДО. В контексте проводимого нами исследования в области нравственного развития детей дошкольного возраста

необходимо обозначить основания, связанные с изучением образовательного потенциала произведений изобразительного искусства в данном процессе.

Основаниями актуальности проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста являются противоречия между:

- потребностью общества в повышении образовательного потенциала духовно-нравственных ценностей в системе дошкольного образования и обострением конфликта между априорными ценностями традиционного воспитания (патриотизм, милосердие, коллективизм, благотворительность) и воспитательными доминантами нового времени (инициативность, предприимчивость, конкурентоспособность);

- масштабным наследием фундаментальных отечественных исследований в данной области и их невостребованностью в современной теории и практике дошкольного образования;

- традиционным содержанием и технологией нравственного воспитания и отсутствием целевых ориентиров, задающих перспективные основания организации работы в данном направлении с учетом специфики современных детей;

- необходимостью вовлечения в процесс нравственного воспитания ближайшего социального окружения ребенка и современными проблемами семейных отношений, связанными с нивелированием ценностей брака, семейно-бытовой культуры, негативными следствиями которого являются нестабильность семейных связей, ощущение детьми зыбкости семейного очага, неуверенности в собственных силах и поддержке со стороны близких;

- потребностью социума в повышении качества нравственного воспитания и низким уровнем компетентности воспитывающих взрослых (педагогов, родителей) в этом процессе.

Проблема нравственного воспитания находит свое отражение в исследованиях многих отечественных ученых (Р. С. Буре, А. В. Запорожца, Н. А. Зориной, Л. В. Коломийченко, С. А. Козловой, А. Д. Кошелевой, И. Н. Курочкиной, И. С. Марьенко, Я. З. Неверович). По мнению Р. С. Буре, результатом нравственного воспитания является «формирование нравственно цельной личности в единстве ее нравственного сознания, мотивов, потребностей и установок, нравственных чувств, навыков, привычек общественно ценного поведения» [2]. Применительно к контингенту нашего исследования (дети среднего дошкольного возраста) следует отметить, что в возрасте 4–5 лет активно развивается эмоциональная сфера ребенка, происходит развитие положительных чувств по отношению к сверстникам, появляется чувство гуманности в отношениях между детьми, интерес к занятиям, отражающим содержание нравственно-этической культуры. В данный период дети активно осваивают правила поведения, что постепенно приводит к возрастающей дисциплинированности и организованности. Задачи нравственного воспитания детей среднего дошкольного возраста, по мнению А. В. Запорожца, предусматривают развитие нравственных чувств, поведения, представлений [4].

Нравственное развитие детей дошкольного возраста осуществляется под влиянием разных факторов (условий, обстоятельств, причин), которые либо способствуют данному процессу, либо снижают его эффективность, либо вовсе его блокируют. Влияние разных факторов (наследственность, среда, активность индивида, воспитание) неоднозначно и зачастую непредсказуемо. Вместе с тем признание особой значимости целенаправленного воспитания в этом процессе позволяет ориентироваться на него как на один из наиболее существенных факторов.

Традиционно нравственное воспитание рассматривается как специально органи-

зованный в системе общественного образования и семейного воспитания процесс, направленный на достижение планируемого результата (цель воспитания) в ходе выполнения определенных, последовательных шагов (задач), относящихся к когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сферам, реализуемый на конкретном содержании, отражающем разные элементы нравственно-этической культуры, доступной детскому восприятию в определенные возрастные периоды, осуществляемый посредством алгоритмизированной системы средств, методов и форм организации при наличии определенных условий и качественного отслеживания результатов [6].

При всем многообразии средств нравственного воспитания детей дошкольного возраста возможности использования произведений изобразительного искусства в данном направлении личностного развития исследованы недостаточно. Вместе с тем, обладая высоким воспитательным потенциалом, произведения изобразительного искусства могут являться эффективным средством нравственного воспитания детей среднего дошкольного возраста при соблюдении следующих условий:

- грамотного теоретического обоснования воспитательных возможностей произведений изобразительного искусства;
- определенности основных параметральных характеристик нравственного развития детей среднего дошкольного возраста, в соответствии с которыми изучается воспитательный потенциал произведений изобразительного искусства;
- разработанности инновационного проекта «Нравственное воспитание детей среднего дошкольного возраста посредством изобразительного искусства».

Искусство занимает одно из ведущих мест в системе средств личностного развития. По мнению Е. В. Гарापучик, воспитательная сила произведений изобразительного

искусства заключается в том, что благодаря им предоставляется возможность пережить отраженное в них событие эмоционально. В процессе созерцания произведений изобразительного искусства у ребенка появляется возможность выразить сочувствие герою произведения, сверстнику, благодаря чему рождается желание оказать помощь, проявить сопереживание. Перенос эстетических переживаний в сферу реальных отношений детей дошкольного возраста способствует формированию положительных взаимоотношений со сверстниками [3].

В целях практического подтверждения ряда гипотетических посылок была проведена опытно-поисковая работа, в ходе выполнения которой были конкретизированы параметральные характеристики, осуществлены подбор и модификация диагностического инструментария и начальная диагностика уровня нравственного развития детей. Основная часть проекта представлена произведениями изобразительного искусства, отражающими ценности нравственно-этической культуры в соответствии с изучаемыми темами («Я и моя семья», «Разное настроение», «Человек и его поступки», «Этикет»). Технологическая часть проекта предусматривает включение содержания произведений изобразительного искусства в разные виды деятельности (познавательная, речевая, театрализованная, музыкальная, изобразительная, игровая и т. д.), использование словесных, наглядных и практических методов (беседы, рисование и аппликация на основе рассматриваемых произведений изобразительного искусства; сюжетно-ролевые, дидактические, речевые игры, отражающие их содержание; разучивание пословиц и поговорок, соответствующих темам работы; слушание, разучивание и исполнение песен, танцев на основе произведений изобразительного искусства).

В организации и проведении опытно-экспериментальной работы по нравствен-



ному воспитанию детей 4–5 лет посредством разработанного проекта инновационной деятельности нами были обозначены подходы, реализация которых помогает обеспечить результативность формирования данного личностного образования в рамках осуществления исследовательских задач.

Реализация системно-структурного подхода в нашем исследовании предполагает организацию педагогического процесса как цельной педагогической системы, в которой все ее компоненты взаимосвязаны: цель оценивается как содействие нравственному воспитанию детей 4–5 лет; программа отражает содержание произведений изобразительного искусства и саму изобразительную деятельность детей, насыщенную ценностями нравственно-этической культуры; контрольно-оценочный компонент предполагает проверку результатов по основным компонентам

нравственного развития. Аксиологический подход в нашем исследовании помогает расценить содержание процесса развития нравственной сферы посредством интеграции средств изобразительной деятельности в аспектах нравственных ценностей общества. Использование личностно-ориентированного подхода в нашем исследовании предполагает понимание нравственного развития как личностного образования в единстве когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сфер как гаранта гуманных отношений.

Обозначение теоретических оснований инновационной деятельности задает определенный концепт разработки и реализации проекта, позволяет повысить уровень методологической рефлексии педагога и определяет возможности его профессионального роста.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ**

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. С. 100–105.
2. Буре Р. С. Нравственно-трудовое воспитание детей в детском саду. М.: Просвещение, 1987.
3. Гарапучик Е. В. Ознакомление детей дошкольного возраста с произведениями искусства / Е. В. Гарапучик, И. А. Стрельбицкая, Е. В. Бокарева // Молодой ученый. 2014. № 14. С. 284–287.
4. Запорожец А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника // Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей детского сада / под ред. А. Д. Кошелевой. М., 1985. С. 8–23.
5. Коломийченко Л. В. Сущность и генезис педагогических инноваций в организации сетевого взаимодействия социального развития детей дошкольного возраста // Дошкольное образование: инновации, перспективы развития: коллективная монография / Л. В. Коломийченко, Л. В. Трубайчук, Л. Н. Худякова [и др.]; под науч. ред. Л. В. Трубайчук. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. С. 43–76.
6. Коломийченко Л. В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: ТЦ «Сфера», 2016. – 160 с.
7. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. С. 43.

УДК 004.9:371

**Чистякова А. В., Хохрякова Ю. М.****Геймификация образования:  
проблема терминологической неопределенности**

**Аннотация:** В статье анализируются различные определения геймификации образования, осуществляется ее дифференциация с феноменом включения в образовательный процесс компьютерных игр и их элементов, выделяются существенные характеристики геймификации и акцентируется ее значение в повышении мотивации деятельности обучающихся, приводятся данные опроса педагогов дошкольных образовательных организаций.

**Ключевые слова:** геймификация, мотивация, дидактическая игра, компьютерная игра, геймплей, неигровое пространство.

В последнее десятилетие сравнительно широкое распространение в отечественной литературе получил термин «геймификация». Будучи производным от слова «game», означающего игры с правилами, он имеет русифицированный аналог – «игрофикация». Первоначально используемая в маркетинге, геймификация была иррадиирована на разные сферы социальной жизни, в том числе образование. Такое расширение области употребления данного термина привело к возрастанию неопределенности его смыслового поля.

В научный оборот «геймификация» была введена программистом Н. Пиллингом (N. Pelling) для обозначения процесса и результата применения игровых подходов в неигровом пространстве с целью усиления вовлеченности участников в решение тех или иных прикладных задач. Неигровое пространство – один из ключевых терминов в определении геймификации, на котором акцентируют внимание многие авторы (А. О. Колотыгина, А. В. Маркеева, Ю. П. Олейник и др.), не уделяя при этом должного внимания его раскрытию. В большинстве источников игровое пространство рассматривается как составляющая компьютерной игры, возможность интерактивного взаимодействия которой с игроком обеспечивается

геймплеем, представляющим собой совокупность игровых правил и игровых механик, регулирующих такое взаимодействие. Соответственно под неигровым пространством подразумевается любой выход за пределы компьютерной игры, а геймификация связывается, в частности, с повышением эффективности достижения неигровых (в том числе дидактических) целей посредством использования потенциала компьютерных игр.

Между тем компьютерные игры уже более четверти века признаются эффективным педагогическим средством, активно применяемым в образовательном процессе (Ю. А. Бревнова, О. Р. Ельмикеев, С. Л. Новоселова, Е. С. Полат, И. В. Роберт и др.). За этот период были разработаны различные игровые компьютерные программы, выполняющие обучающую, тренирующую и контролирующую функции. Их комплексное сочетание имеет место, например, в компьютерной игре «Баба-яга учится считать», адресованной детям старшего дошкольного возраста. Входящие в ее состав серии заданий способствуют формированию счетной и вычислительной деятельности. Их выполнение не только моментально проверяется, но и определенным образом вознаграждается (даются «деньги», которые ребенок в дальнейшем вкладывает в строительства домика для Бабы-яги).

Простейшие компьютерные игры ориентированы на индивидуальное выполнение разнообразных дидактических упражнений на основе оперативной обратной связи, позволяющей ребенку получать информацию об успешности его действий. Более сложные варианты компьютерных игр могут предусматривать взаимодействие участников, регулируемое установленными правилами, соблюдение которых необходимо для достижения поставленных целей. Выполнение заданий может ограничиваться по времени и оцениваться очками, фиксирующими правильность и значимость работы, а также обеспечивать возможность расширения контента при условии выполнения всего объема заданий, начисление бонусов и т. д. К числу сложных компьютерных игр относятся и игры-симуляторы, предполагающие моделирование реальных условий профессиональной деятельности, например управление различными транспортными средствами.

Разнообразие видов компьютерных игр и их содержательной направленности позволяет использовать игры в решении различных образовательных задач. На этом основании А. М. Бессмертный, Л. П. Варенина, Н. В. Карпенкова, А. О. Колотыгина и ряд других исследователей полагают, что феномен геймификации отражает усиливающееся в настоящее время стремление педагогов применять компьютерные игры в образовательном процессе.

Как свидетельствуют результаты проведенного нами опроса педагогов дошкольных учреждений, являющихся студентами старших курсов заочного отделения Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, более 60% из них затрудняются дать определение геймификации, несмотря на ее включение Министерством образования и науки Пермского края в число образовательных трендов. Остальные респонденты связывают геймификацию

именно с использованием в образовательном процессе компьютерных игр. Большинство опрошенных признают преимущества компьютерных игр, считая их более динамичными, красочными и привлекательными в сравнении с аналогичными настольно-печатными дидактическими играми, но вместе с тем полагают, что воспитанники большое количество времени уделяют компьютерным играм за пределами детского сада, и поэтому нет необходимости применять их в образовательном процессе. Некоторые респонденты объединяют в категорию компьютерных игр все разновидности дидактических упражнений, созданных с помощью цифровых технологий, в том числе те, для проведения которых используются интерактивные доска и пол, имеющиеся во многих учреждениях. Такое смешение обусловлено тем, что игровые дидактические упражнения, как и дидактические игры, включают игровые действия, ведущие к достижению заранее определенного результата. Однако при организации упражнений педагог берет на себя или перекладывает на компьютерную программу направляющую и контролирующую функцию, тогда как в играх взаимодействие детей регулируется игровыми правилами и определяющими первенство критериями выигрыша.

Иногда геймификация рассматривается как включение в образовательный процесс любых видов игр. Сторонники данного подхода (имеющего место, главным образом, в дошкольной педагогике) апеллируют к требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (2013), обозначающего «сюжетно-ролевую игру и игру с правилами» первыми в перечне видов деятельности, в которых реализуется содержание программы дошкольного образования (п. 2.7). Среди широкого спектра игр, применяемых в педагогическом процессе, ведущее значение имеют дидактические, так как они

непосредственно направлены на решение дидактических задач.

Феномен дидактической игры рассматривался в работах В. Н. Аванесовой, З. М. Богуславской, А. К. Бондаренко, А. И. Сорокиной, Е. В. Удальцовой и многих других исследованиях второй половины XX века, авторы которых единодушно отмечали, что ее неотъемлемой характеристикой является слияние игровых и дидактических задач. «Ребенок, увлеченный привлекательным замыслом новой игры, как бы не замечает того, что он учится, хотя при этом он то и дело сталкивается с затруднениями, которые требуют перестройки его представлений и познавательной деятельности», – указывали З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова [1, с. 4].

Между тем, по мнению И. В. Жулановой и А. М. Медведева, имеющее место в дидактической игре «смешение» разных видов задач и «редукция образовательных действий к игровым, точнее, квазиигровым» не является правомерным [2, с. 10]. Авторы полагают, что при построении образовательного процесса в школе педагогам необходимо четко дифференцировать игровую и учебную деятельность, поскольку в контексте первой невозможно обеспечить освоение научных понятий, теорий. Ограниченные возможности дидактической игры как формы организации образовательного процесса подчеркивали в своих работах В. Н. Аванесова, Н. Б. Мчелидзе, Е. И. Радина и некоторые другие представители дошкольной дидактики XX века. Сопоставляя дидактическую игру и учебное занятие, они отдавали приоритет второй форме, считая ее более универсальной в решении педагогических задач, в том числе в формировании учебной деятельности.

В то же время, как отмечает А. Пронин, включение игры в образовательный процесс может оказаться целесообразным, если оно призвано способствовать не столько освоению учебного содержания, сколько созданию психологически безопасного пространства,

в котором ребенок проявляет и развивает свой познавательный потенциал, не ощущая давления со стороны родителей или педагогов.

Анализ ответов опрошенных нами студентов заочного отделения позволяет констатировать, что все они считают необходимым построение образовательного процесса в детском саду на основе игры как ведущего вида деятельности, но вместе с тем уделяют особое внимание формированию элементарной учебной деятельности, несмотря на ее отсутствие в перечне видов деятельности, указанных в стандарте. В практике по-прежнему имеют место занятия учебного характера, в которых предусматривается появление игровых персонажей и оказание им эфемерной помощи, что вуалирует учебную деятельность, не меняя характера предлагаемых детям заданий и условий их выполнения. Многие педагоги отмечают, что им сложно длительно удерживать внимание воспитанников на решении познавательных задач в рамках учебной деятельности, при этом они используют весьма однообразные способы мотивации.

Авторы «Стратегии развития образования города Перми до 2030 года» полагают, что повышению мотивации обучающихся, формированию у них устойчивого интереса к учебной деятельности может способствовать применение не игры как таковой, а «подходов, характерных для компьютерных игр, игрового мышления в неигровом пространстве: образовательном, сетевом, прикладном программном обеспечении» [4, с. 3]. Именно использование в образовательном процессе отдельных элементов, механизмов и характеристик игры некоторыми исследователями рассматривается как феномен геймификации (А. В. Маркеева, Ю. П. Олейник и др.). Однако в их работах отсутствует единство относительно выделяемых игровых элементов и механизмов, их роли в процессе геймификации.

Одним из наиболее часто включаемых в образовательный процесс игровых элементов является вознаграждение участников (начисление баллов, званий, получение бонусов, призов и т. д.). Такой вид геймификации называется фоновой, поскольку носит внешний характер, не столько побуждая детей начать или продолжить деятельность, сколько фиксируя достижение результата. Но ориентированность исключительно на выигрыш, достигаемый любыми способами, не может обеспечить повышение качества образовательного процесса. Поэтому эффективность геймификации обуславливается не только включением элементов геймплея (в частности, уровневой фиксации результата и правил, регламентирующих его достижение), но и вовлеченностью ребенка в выполнение каких-либо игровых действий, связанных с реализацией игровой цели. Такое сочетание имеет место, к примеру, в рамках образовательной платформы *LinguaLeo*, предназначенной для изучения английского языка. В данной системе для вовлечения обучающихся применяются следующие элементы: понятный интерфейс, легкий старт, составление индивидуальной программы обучения в соответствии с их интересами и целевыми ориентирами, кросс-платформенность, т. е. возможность запускать сервис на любом устройстве. С целью поддержания интереса обучающегося, обеспечения обратной связи применяются: шкала его прогресса, интерактивные лексические и грамматические упражнения, многочисленные аудио- и видеоматериалы различной тематики. Кроме того, имеет место игровой персонаж «лев», с помощью которого осуществляется управление учебной деятельностью обучающегося. Так, если он длительное время занимается английским языком, то на экране появляется информация, что «лев наелся» и можно отдохнуть, и наоборот, нерегулярные занятия обуславливают «голодание льва». Таким

образом, в данной системе предусматривается как игровая цель и соответствующие ей игровые действия (забота о льве), так и внеигровая цель и учебные действия (изучение английского языка). Эти цели и действия взаимосвязаны, но вместе с тем существуют отдельно друг от друга.

Но какую же деятельность в данном случае выполняет обучающийся: игровую или учебную? Согласно теории деятельности А. Н. Леонтьева, это зависит от ведущего мотива. По мнению ученого, игровой мотив «лежит не в результате действия, а в самом процессе», при этом смысл игрового процесса «заключается в его подчиненности определенным условиям, т. е. в осуществлении определенной задачи (в форме которой и выступает правило данной игры)» [3, с. 474, 492]. Если субъект является носителем языка, не испытывает сложностей в выполнении заданий и его привлекает преимущественно геймплей, заложенные в нем игровые правила, то он осуществляет игровую деятельность. Если же ведущим мотивом становится освоение новых знаний и навыков, то имеет место учебная деятельность. При этом создание игровой ситуации и добавление игровой цели не препятствует осознанию учеником процесса изменения собственных знаний и речевых умений, не отвлекает его от процесса изучения иностранного языка, а в определенной степени побуждает к продолжению учебной деятельности. Следовательно, геймификация может рассматриваться как способ привлечения человека к той или иной деятельности, повышения интереса к выполнению неигровых (в вышеприведенном примере – учебных) действий.

Вместе с тем включение игровых мотивов в образовательный процесс, как полагают некоторые ученые (В. В. Давыдов, И. В. Жуланова, А. М. Медведев, Г. А. Цукерман и др.), хотя и стимулирует учебную деятельность, но не может повысить ее эффективность,



поскольку «в игровом сотрудничестве выхолащивается деловая результативность действия», имеет место «уход от деятельности или ее имитация в воображаемом плане [5, с. 16].

Игровые мотивы по отношению к учебной деятельности являются внешними, непосредственно не связанными с ее целевыми или процессуальными характеристиками, замечают В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Н. Ф. Талызина, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин и другие сторонники деятельностного подхода. По выражению А. Н. Леонтьева, внешние мотивы «лишены смыслообразующей функции» [3]. При их доминировании учебная деятельность становится средством удовлетворения потребностей, не имеющих прямого отношения к познанию и саморазвитию. Поэтому, осуществляя геймификацию образования, необходимо ориентироваться на выстраивание иерархической системы мотивов обучающихся, в которой внутренние мотивы учебной деятельности остаются в приоритете.

Таким образом, геймификация образования, будучи призванной обеспечивать повышение эффективности образовательного процесса, ведет к сближению игровой и учебной деятельности. В отличие от дидактических, компьютерных игр, предусматривающих включение различных дидактических

элементов в игровую деятельность при обязательном сохранении игрового мотива в статусе доминирующего, геймификация предполагает применение игровых элементов в учебной деятельности с целью усиления внутренней мотивации ее субъектов, поддержания их интереса к совершению учебных действий. Если в игре ребенок преследует игровую цель, не замечая сопряженных с ней дидактических задач, то в условиях геймификации он осознает, что наряду с игровой целью существует учебная, и игровой мотив не вытесняет учебный. Геймификация ориентирует педагогов на разработку на основе элементов компьютерных игр или игровых механик специальных игровых оболочек для образовательного процесса, непосредственно не связанных с содержанием изучаемого материала, которые подобно геймплею вовлекают субъекта в учебную деятельность, способствуют повышению ее продолжительности, интенсивности, продуктивности. Однако возможность конструирования игровых оболочек без использования компьютерных средств, а также целесообразность сочетания первых не только с учебной, но и другими неигровыми видами деятельности требует дальнейшего изучения, что представляет особую актуальность в сфере дошкольного и дополнительного образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ

1. Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
2. Жуланова И. В., Медведев А. М. Игра и учебная деятельность в контексте проблем мотивации и образовательной инициативы // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 1. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/07PDMN116.pdf> (дата обращения: 10.10.2018).
3. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры / Проблемы развития психики. М.: Мысль, 1965. С. 469–496.
4. Стратегия развития системы образования города Перми до 2030 года (утв. 10.02.2014). – URL: <https://permedu.ru/Files/1302201411292767.pdf> (дата обращения: 08.10.2018).
5. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.



УДК 371.213.8

**Шелякин А. В., Тихомирова М. С.**

### **Требования к организации элективных курсов в России и Германии**

**Аннотация:** Данная статья посвящена требованиям к организации элективных курсов в России и Германии (на примере федеральной земли Тюрингия). В статье затрагиваются вопросы профильного обучения, а также индивидуализации процесса обучения через внедрение элективных курсов в образовательных организациях.

**Ключевые слова:** элективный курс, профильное обучение, индивидуализация обучения, модернизация образования.

Образовательная политика Российской Федерации и Федеративной Республики Германия нацелена на модернизацию школьного образования. Основным направлением в модернизации образования является создание условий для введения профильного обучения в старшей ступени школы.

Профильное обучение рассматривается как средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее более полно учитывать интересы, склонности и способности обучающихся. Переход на профильное обучение в старших классах школы позволяет:

- 1) обеспечить углубленное изучение отдельных предметов школьной программы;
- 2) создать условия для дифференциации содержания обучения старшеклассников с возможностью построения индивидуальных образовательных программ;

- 3) способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их возможностями, потребностями и способностями;

- 4) расширить возможности социализации обучающихся, более эффективно подготовить выпускников школ к освоению программ профессионального образования [1].

В системе профильного обучения старшеклассников важную роль играют элек-

тивные курсы, они и являются механизмом индивидуализации процесса обучения.

Элективный курс трактуется в России как обязательный учебный предмет по выбору обучающихся на уровне основного общего и среднего общего образования. Задача школы заключается в обеспечении возможности выбора элективных курсов обучающимися.

Набор обучающихся на элективные курсы осуществляется с помощью анкетирования, по результатам которого формируются группы для изучения элективных учебных предметов.

В России существует законодательная база, регулирующая основные положения к организации элективных курсов в образовательных организациях: Закон РФ «Об образовании», приказ МО РФ № 2783 от 18.07.2002 г. «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования», распоряжение Правительства РФ от 11.03.2001 г. № 196, письмо МО РФ от 04.03.2010 г. № 03-413 «О методических рекомендациях по реализации элективных курсов».

Цель элективных курсов заключается в удовлетворении индивидуальных образовательных потребностей каждого обучающегося.

Важно также отметить, что элективные курсы профильного обучения могут иметь продолжительность от одного года до двух

лет. Однако объем учебной нагрузки в неделю с учетом элективных курсов не должен превышать максимально допустимый. Элективные курсы могут иметь различный объем: от 12 до 70 и более часов, однако рекомендуемый объем элективных курсов – 34–68 часов [3, 4].

В Германии школьное образование регулируется законом об образовании конкретной федеральной земли. Всего в Германии 16 федеральных земель. Отсюда могут быть и разные требования к организации элективных курсов и к образовательным программам. В статье мы опираемся на закон об образовании федеральной земли Тюрингии. Согласно закону об образовании представляем основные пункты, касающиеся требований к организации элективных курсов:

1) элективные курсы в школах Тюрингии служат для содействия развитию индивидуальных потребностей и склонностей обучающихся. Любой элективный курс должен быть организован как для детей с высокой академической успеваемостью, так и для детей со слабой успеваемостью;

2) содержание элективного курса по предмету соотносится с учебной программой предмета и с требованиями единого учебного плана федеральной земли;

3) все учителя, преподающие элективный курс, входят в состав членов комиссии по преподаванию элективных курсов, которая собирается не реже одного раза в учебный год.

4) в школе должно быть, по меньшей мере, два учителя на каждый элективный курс;

5) название элективного курса должно ясно отражать образовательную ценность и содержание самого курса;

6) элективные курсы могут быть введены в школе только после одобрения школьного совета, на который учителем подается заявка на элективный курс. В заявке должна быть отражена следующая информация:

обоснование образовательной ценности курса, рабочая программа, указания на профессиональную ориентацию курса, указания о методах, средствах и используемых учебных материалах в рамках элективного курса, указания о возможностях дифференциации заданий [5].

В России программы элективных курсов также предполагают обязательное прохождение следующих процедур:

1) обсуждение и согласование на школьных методических объединениях;

2) внутреннее рецензирование;

3) рассмотрение и согласование на методическом или педагогическом совете школы;

4) утверждение директором школы;

5) внешнее рецензирование, если программа авторская.

При разработке элективных курсов важно также учитывать:

1) степень новизны для обучающихся;

2) мотивирующий и развивающий потенциал программы;

3) здоровьесберегающие технологии;

4) полноту и соответствие содержания общей направленности профиля;

5) связность и систематичность изложенного материала;

6) методы обучения;

7) систему оценивания и зачета результатов освоения программы элективного курса;

8) реалистичность с точки зрения ресурсов [3].

Программы элективных курсов разрабатываются, принимаются и реализуются образовательными учреждениями самостоятельно. Однако важно учитывать то, какие структурные элементы должны включать в себя программы элективных курсов: титульный лист, пояснительную записку, учебно-тематический план, содержание изучаемого курса, методические рекомендации, литературу.

Рассмотрим кратко содержание вышеперечисленных структурных элементов программ элективного курса:

- Титульный лист включает в себя наименование образовательного учреждения; сведения о том, где, когда и кем утверждена программа; название элективного курса; класс, на который рассчитана программа; Ф. И. О., должность автора (авторов) программы; название населенного пункта; год разработки программы.

- Пояснительная записка включает в себя аннотацию (обоснование необходимости введения данного курса в школе), указание на место и роль курса в профильном обучении, цель и задачи элективного курса, сроки реализации программы; основные принципы отбора и структурирования материала; методы, формы обучения; предполагаемые результаты; инструментарий для оценивания результатов.

- В учебно-тематический план входят перечень разделов, тем; количество часов на изучение каждой темы; вид занятий.

- Содержание изучаемого курса включает перечень тем и их реферативное описание.

- Методические рекомендации охватывают основные содержательные компоненты по каждому разделу или теме; описание приемов и средств организации учебно-воспитательного процесса, форм проведения занятий; дидактические материалы.

- Литература включает список литературы, а также других видов учебно-методических материалов и пособий, необходимых для изучения курса [2, с. 43].

В настоящее время в условиях индивидуальной траектории развития личности элективные курсы становятся эффективным инструментом для профессиональной ориентации обучающихся в современном обществе и позволяют учитывать интересы, склонности и способности старшеклассников. Элективные курсы также широко используются в учебных планах в Германии, где содействию развития индивидуальных потребностей и склонностей уделяется особое внимание.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И РЕСУРСОВ

1. Атанасян С. Л., Кузуб Н. Н. Элективные курсы по математике и организация самостоятельной деятельности учащихся // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektivnye-kursy-po-matematike-i-organizatsiya-samostoyatelnoy-deyatelnosti-uchaschihsya> (дата обращения: 18.10.2018).

2. Капитонова Т. А. Методика и технология профильного обучения математике: учебно-методическое пособие. Саратов, 2012. – 115 с.

3. Письмо Минобрнауки от 04.03.2010 г. №03-413 «О методических рекомендациях по реализации элективных курсов» [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс. – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 20.10.2018).

4. Положение об элективных курсах [Электронный ресурс] // Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова. М., 2016. – URL: [https://www.rea.ru/ru/org/managements/priem/Documents/Econom\\_LIsey/Положение%20об%20элективных%20курсах.pdf](https://www.rea.ru/ru/org/managements/priem/Documents/Econom_LIsey/Положение%20об%20элективных%20курсах.pdf) (дата обращения: 19.10.2018).

5. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur vom 23. Mai 2017 – Tgb.-Nr. 2502/17.

## НАШИ АВТОРЫ

**Аюпова Елена Евгеньевна** – канд. пед. наук, директор ГБУПК «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» г. Перми, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: psypis@mail.ru.

**Баландина Марина Дмитриевна** – магистрант 1-го курса факультета педагогики и психологии детства, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь.

**Беляева Виктория Александровна** – учитель английского языка MAOY «Юго-Камская средняя школа» Пермского района, e-mail: yugo-kamskaya.sch@ruopr.ru.

**Богомяжкова Оксана Николаевна** – канд. пед. наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: bogomyazkova.o@pspu.ru.

**Бородина Наталия Николаевна** – педагог-психолог МАДОУ «Конструктор успеха» г. Перми, e-mail: natabokodina357@gmail.com.

**Бородулина Екатерина Олеговна**, магистрант 1-го курса факультета педагогики и психологии детства, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь.

**Бутер Наталья Константиновна** – учитель русского языка и литературы MAOY СОШ №7, г. Чайковский, e-mail: moysoh7@mail.ru.

**Бюллер Алексей Геннадьевич** – педагог-психолог МБОУ «Добрянская СОШ №3» г. Добрянки, e-mail: Bag30@rambler.ru.

**Ворошникова Ольга Руховна** – канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: voroshnina@pspu.ru.

**Вяткина Лада Брониславовна** – доцент кафедры педагогики и психологии ПГГПУ, e-mail: lbviatkina@pspu.ru.

**Гашева Любовь Ивановна** – учитель биологии и географии MAOY «Юго-Камская средняя школа» Пермского района, e-mail: yugo-kamskaya.sch@ruopr.ru.

**Гладкова Оксана Александровна** – аспирантка ПГГПУ 1-го года обучения, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь.

**Голиней Надежда Васильевна** – заведующий МАДОУ «Конструктор успеха» г. Перми, e-mail: golinei83@mail.ru.

**Григорьева Юлия Сергеевна** – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: ulia\_grigoreva\_7@mail.ru.

**Гришина Светлана Борисовна** – учитель начальных классов MAOY с углубленным изучением математики и английского языка школа дизайнера «Точка» г. Перми, e-mail: anaimushina@mail.ru.

**Гумерова Анна Леонидовна** – старший научный сотрудник отдела теории ИМЛИ им. А. М. Горького РАН, e-mail: gratia4@yandex.ru.

**Давыдова Ирина Леонидовна** – учитель химии MAOY «Юго-Камская средняя школа» Пермского района, e-mail: yugo-kamskaya.sch@ruopr.ru.

**Деменева Ирина Анатольевна** – учитель начальных классов MAOY «СОШ № 135 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология» г. Перми, e-mail: Shkola135@obrazovanie.perm.ru.

**Емалеева Марина Гайнутдиновна** – учитель начальных классов MAOY «Школа № 152 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми, e-mail: emaleeva.marina@mail.ru.

**Елохина Екатерина Николаевна** – учитель английского языка MAOY , Юго-Камская средняя школа Пермского района, e-mail: elohina@mail.ru.

**Каракулова Людмила Васильевна** – заместитель директора по учебно-методической работе, учитель географии MAOY «Юго-Камская средняя школа» Пермского района, e-mail: karakulova-lv@yandex.ru.

**Коломийченко Людмила Владимировна** – д. п. н., профессор, зав. кафедрой дошкольной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: kolomiychenko@pspu.ru.

**Костарева Татьяна Владимировна** – заместитель директора по УВР MAOY «СОШ № 135» г. Перми, магистрант ПГГПУ.

**Куляпин Алексей Сергеевич** – директор MAOY «СОШ № 135» г. Перми, e-mail: Shkola135@obrazovanie.perm.ru.

**Лестова Наталья Львовна** – канд. пед. наук, зав. сектором по работе с детьми с ОВЗ Министерства образования и науки Пермского края, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: nlestova@minobr.permkrai.ru.

**Лунегова Татьяна Юрьевна** – учитель начальных классов MAOY «Средняя общеобразовательная школа № 25» г. Перми, e-mail: permtatyanaperm@gmail.com.

**Макаренко Елена Витальевна** – канд. пед. наук, зам. директора по научно-методической работе MAOY с углубленным изучением математики и английского языка школа дизайна «Точка» г. Перми, e-mail: teacher52026@mail.ru.

**Малкова Татьяна Владимировна** – учитель начальных классов MAOY «Юго-Камская средняя школа» Пермского района, e-mail: yugo-kamskaya.sch@ruopr.ru.

**Мельникова Анастасия Львовна** – учитель-логопед MAOY «Школа № 152 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми, e-mail: school152kor@mail.ru.

**Меньшикова Ольга Александровна** – заместитель директора по научно-методической работе ГБУПК «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» г. Перми, e-mail: psypis@mail.ru.



**Меркушева Марина Евгеньевна** – зам. директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Добрянская СОШ № 3» г. Добрянки, e-mail: Psycholog\_3dob@mail.ru.

**Мехоношина Евгения Олеговна** – магистрант 1-го курса факультета педагогики и психологии детства, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь.

**Миронова Елена Владимировна** – учитель русского языка и литературы MAOY COШ № 14 г. Березники Пермского края, e-mail: Elena401477@yandex.ru.

**Наумов Александр Анатольевич** – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: naumov@psru.ru.

**Новокрещенных Тамара Геннадьевна** – учитель биологии MAOY «Юго-Камская средняя школа» Пермского района, e-mail: yugo-kamskaya.sch@ruopr.ru.

**Осотова Олеся Николаевна** – учитель-логопед MAOY «Школа № 152 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми, e-mail: scool152kor@mail.ru.

**Остерман Анна Викторовна** – учитель биологии MAOY «Юго-Камская средняя школа» Пермского района, e-mail: yugo-kamskaya.sch@ruopr.ru.

**Перетягина Арина Геннадьевна** – старший научный сотрудник отдела воспитания и социализации Института развития образования Пермского края, e-mail: arinaperetyagina@mail.ru.

**Пермякова Кристина Валерьевна** – канд. филолог. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет»; ЧОУ ВО Западно-Уральский институт экономики и права; АНО ВПО Прикамский социальный институт, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 37» г. Перми; e-mail: kpuctu@rambler.ru.

**Пичкалева Наталья Витальевна** – учитель физической культуры МБОУ «Частинская средняя общеобразовательная школа» с. Частые, e-mail: nat-pichkaleva@yandex.ru.

**Полыгалова Галина Владимировна** – учитель математики MAOY «Юго-Камская средняя школа» Пермского района, e-mail: lab-perm@mail.ru.

**Сергеева Валентина Сергеевна** – старший научный сотрудник отдела теории ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, e-mail: yogik84@mail.ru.

**Сергеева Ольга Александровна** – учитель начальных классов MAOY с углубленным изучением математики и английского языка школа дизайнера «Точка» г. Перми, e-mail: osergeeva.9.74@mail.ru.

**Смирнова Ирина Анатольевна** – филолог, преподаватель, частная практика, e-mail: mrs.i.smirnova@gmail.com.

**Соколова Оксана Сергеевна** – педагог-психолог MAOY «Школа № 152 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми, e-mail: semyasos@mail.ru.

**Сурдуковская Светлана Витальевна** – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель русского языка и литературы MAOY «Гимназия № 10» г. Перми, e-mail: surdukovskaya@bk.ru.



**Субботина Наталия Алексеевна** – учитель начальных классов МАОУ «Лицей № 4» г. Перми, e-mail: Natali@rufors.ru.

**Теплоухова Лариса Александровна** – учитель немецкого языка МАОУ «Гимназия № 6» г. Перми, e-mail: teplouhoff@yandex.ru.

**Тихомирова Маргарита Сергеевна** – магистрант группы МКП22 кафедры педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: rmargar@yandex.ru.

**Фомичева Надежда Васильевна** – учитель русского языка и литературы МАОУ «Лицей № 2» г. Перми, e-mail: n-fomicheva@mail.ru.

**Хохрякова Юлия Михайловна** – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, e-mail: hohriakova@pspu.ru.

**Худякова Анна Владимировна** – канд. пед. наук, доцент кафедры прикладной информатики ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: ahudyakova@pspu.ru.

**Чиркова Эльвира Борисовна** – канд. пед. наук, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, e-mail: echirkova18@gmail.com.

**Чистякова Анастасия Владимировна** – студентка 4-го курса кафедры дошкольной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь.

**Шелякин Андрей Вячеславович** – магистрант группы МКП22 кафедры педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, e-mail: andrejscheljakin@gmail.com.

**Ширинкина Светлана Александровна** – учитель начальных классов МАОУ «Юго-Камская средняя школа» Пермского района, e-mail: yugo-kamskaya.sch@ruopr.ru.

**Юсупова Наталья Рафаиловна** – учитель английского языка МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №102 с углубленным изучением отдельных предметов» Индустриального района г. Перми, e-mail: chudonatali@mail.ru.

## СОДЕРЖАНИЕ

Приветствие главного редактора .....	3
<b>Раздел I. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЦИО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОКРУГА .....</b>	<b>5</b>
<b><i>Бутер Н. К.</i></b> Индивидуальный образовательный маршрут в изучении предмета как средство формирования и развития универсальных учебных действий ...	5
<b><i>Бюллер А. Г., Меркушева М. Е.</i></b> Из опыта разработки системы оценивания и развития метапредметных УУД	11
<b><i>Вяткина Л. Б., Бородина Н. Н.</i></b> Взаимосвязь педагогических способностей воспитателя с особенностями организации образовательного процесса детей дошкольного возраста .....	16
<b><i>Голиней Н. В.</i></b> Мастерские полезного действия как инновационная форма развития детей дошкольного возраста .....	21
<b><i>Гумерова А. Л., Сергеева В. С.</i></b> Ожившая классика .....	24
<b><i>Деменева И. А.</i></b> Интеграция математических и экономических знаний как один из способов обновления содержания образования .....	30
<b><i>Емалеева М. Г.</i></b> Реализация дифференцированного подхода в обучении детей с расстройствами аутистического спектра в условиях общеобразовательной школы .....	34
<b><i>Куляпин А. С., Костарева Т. В.</i></b> Техническая одаренность учащихся .....	40
<b><i>Лунегова Т. Ю.</i></b> Детский клуб «Жихарка» как форма адаптации детей-мигрантов .....	50
<b><i>Макаренко Е. В., Гришина С. Б., Сергеева О. А.</i></b> Особенности рабочей программы по математике в начальной школе МАОУ «Школа дизайнера «Точка» г. Пермь .....	57
<b><i>Миронова Е. В.</i></b> Персональный сайт как новый инструмент в работе учителя .....	62
<b><i>Осотова О. Н., Мельникова А. Л.</i></b> Организация школьного образования детей с синдромом Дауна. ....	66
<b><i>Пермякова К. В., Смирнова И. А.</i></b> Применение технологий геймификации при подготовке к ЕГЭ и ОГЭ по русскому языку .....	73

<b>Пичкалева Н. В.</b> Формирование универсальных учебных действий на уроках физической культуры . . . . .	77
<b>Соколова О. С.</b> Система работы по развитию самостоятельности обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития . . . . .	82
<b>Субботина Н. А.</b> Роль лингвокраеведческой работы в достижении метапредметных результатов обучения русскому языку младших школьников . . . . .	87
<b>Сурдуковская С. В.</b> Конференция «Вектор чтения»: ресурсы приобщения подростков к чтению . . . . .	93
<b>Теплоухова Л. А.</b> Использование рефлексивных приемов на уроках немецкого языка для формирования комплекса УУД . . . . .	99
<b>Фомичева Н. В.</b> Организация самостоятельной работы – императив современного образования . . . . .	104
<b>Юсупова Н. Р.</b> Опыт формирования англоязычной компетенции учащихся средствами информационно-познавательной деятельности . . . . .	110
<b>Раздел II. ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНИЦИАТИВ</b> . . . . .	118
<b>Худякова А. В.</b> Технологический подход к проектированию образовательного веб-квеста . . . . .	118
<b>Беляева В. А.</b> Веб-квест как средство достижения образовательных результатов по английскому языку . . . . .	122
<b>Давыдова И. Л., Гашева Л. И.</b> Использование технологии веб-квеста на материале содержания учебных дисциплин химии и биологии в основной школе . . . . .	127
<b>Елохина Е. Н.</b> Критический анализ проведения веб-квеста на уроках английского языка в основной школе: достоинства и недостатки . . . . .	132
<b>Каракулова Л. В.</b> Освоение технологии образовательных WEB-квестов как один из факторов профессионального роста педагогов Центра инновационного опыта . . . . .	137
<b>Малкова Т. В., Ширинкина С. А.</b> Веб-квест как средство активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках окружающего мира в начальной школе . . . . .	142

<b>Новокрещенных Т. Г., Остерман А. В.</b> Web-квест как активная форма внеурочной проектно-исследовательской деятельности по биологии . . . . .	149
<b>Полыгалова Г. В.</b> Использование технологии веб-квеста для достижения метапредметных результатов обучающихся на уроках математики в 6-м классе . . . . .	157
<b>Раздел III. ОБЪЕДИНЯЕМ УСИЛИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ЛИЦ С ОВЗ</b> . . . . .	163
Резолюция всероссийской научно-практической конференции «Открытый мир: объединяем усилия» . . . . .	163
<b>Аюпова Е. Е., Меньшикова О. А.</b> Создание службы ранней помощи в Пермском крае . . . . .	167
<b>Ворошнина О. Р., Лестова Н. Л., Аюпова Е. Е., Богомякова О. Н., Наумов А. А., Перетягина А. Г.</b> Сопровождение введения ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в практику образовательной деятельности школ Пермского края . . . . .	172
<b>Чиркова Э. Б.</b> Инклюзивное образование: в поисках полисубъектности. . . . .	180
<b>Раздел IV. СОВРЕМЕННАЯ НАУКА ГЛАЗАМИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ</b> . . . . .	186
<b>Баландина М. Д., Коломийченко Л. В.</b> Проектирование инновационной деятельности в ДОО по использованию мультфильмов в нравственном воспитании детей среднего дошкольного возраста. . . . .	186
<b>Бородулина Е. О., Григорьева Ю. С.</b> Диагностика уровня сформированности маскулинности у мальчиков старшего дошкольного возраста . . . . .	191
<b>Гладкова О. А., Коломийченко Л. В.</b> Актуальность проблемы повышения экономической грамотности детей старшего дошкольного возраста . . . . .	198
<b>Мехоношина Е. О., Коломийченко Л. В.</b> Теоретические основания проектирования инновационного процесса нравственного воспитания детей среднего дошкольного возраста . . . . .	202
<b>Чистякова А. В., Хохрякова Ю. М.</b> Геймификация образования: проблема терминологической неопределенности . . . . .	207
<b>Шелякин А. В., Тихомирова М. С.</b> Требования к организации элективных курсов в России и Германии . . . . .	212

*Научное издание*

**ПЕРМСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

Научно-практический рецензируемый журнал

№ 9 / 2018

Главный редактор

***Колесников Андрей Константинович***

Заместитель главного редактора

***Коломийченко Людмила Владимировна***

Подписано в печать 20.12.2018. Формат 60x90 1/8  
Бумага ВХИ-80. Печать офсетная. Набор компьютерный  
Усл. печ. л. 27,75. Уч.-изд. л. 14,77  
Тираж 150 экз. Заказ №155014

Редакционно-издательский отдел  
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета  
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71,  
тел. (342) 238-63-12  
e-mail: rio@pspu.ru

Отпечатано в ООО «АСТЕР ДИДЖИТАЛ»  
614000, г. Пермь, ул. Г. Звезда, 5  
тел. (342) 206-06-86



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