

Комитет образования, науки и молодежной политики Волгоградской области
Департамент по образованию администрации Волгограда
Образовательный кластер повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования Волгограда и Волгоградской области
Волгоградская государственная академия последиplomного образования
Государственное казенное учреждение «Центр развития и организационно-аналитического
сопровождения образования Волгоградской области»
Государственное бюджетное детское оздоровительное учреждение Волгоградской области
«Зеленая волна» (региональный центр выявления и поддержки одаренных детей в
Волгоградской области)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
Волгоградский научно-образовательный центр РАО
Волгоградское региональное отделение
Общероссийского общественного движения творческих педагогов «Исследователь»
Муниципальное общеобразовательное учреждение
«Лицей № 8 "Олимпия" Дзержинского района Волгограда»

**Достижение обучающимися
образовательных результатов
на основе системно-деятельностного подхода:
методики и эффективные практики**
Материалы XXII Международных педагогических чтений
Россия, Волгоград, 15 апреля 2022 года

ББК 74.202.6

Д706

Публикуется по решению Оргкомитета XXII Международных педагогических чтений «Достижение обучающимися образовательных результатов на основе системно-деятельностного подхода: методики и эффективные практики», проведенных в рамках обобщения опыта применения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и пропедевтики внедрения обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования (2021 года).

Размещено на официальных сайтах: Волгоградской государственной академии последипломного образования» (www.vgapkgo.ru), муниципального общеобразовательного учреждения «Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда» (www.lyceum8.su) и Волгоградского регионального отделения Общероссийского общественного движения творческих педагогов «Исследователь» (www.issledovatel.su/contact.php)

Размещено в электронной информационной системе РИИЦ.

Составитель: Л.В. Максимова

Д706 Достижение обучающимися образовательных результатов на основе системно-деятельностного подхода: методики и эффективные практики. Материалы XXII Международных педагогических чтений (Россия, Волгоград, 15 апреля 2022 года) / Науч. ред. А.Н. Кузибечкиной, Л.К. Максимов. – Волгоград: РИЦ ВГАПО; Лицей № 8 «Олимпия», 2022. – 268 с.

ISBN 978-5-6048089-3-1

Представлены материалы участников XXII Международных педагогических чтений по проблеме реализации системно-деятельностного подхода для достижения обучающимися образовательных результатов согласно федеральным государственным образовательным стандартам общего образования. Рассмотрены вопросы пропедевтики внедрения обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования (2021 года).

Адресовано исследователям в области образования, руководителям и педагогам общеобразовательных организаций, студентам педагогических колледжей и вузов, слушателям программ повышения квалификации по направлению «Образование и педагогические науки».

ISBN 978-5-6048089-3-1

ББК 74.202.6

© Авторы, 2022

© Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Волгоградская государственная академия последипломного образования», 2022

© Муниципальное общеобразовательное учреждение «Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда», 2022

© Волгоградское региональное отделение Общероссийского общественного движения творческих педагогов «Исследователь», 2022

© Верстка. РИЦ ГАУ ДПО «ВГАПО», 2022

Содержание

Вместо предисловия	6
В.В. Давыдов об учебной деятельности и о компьютеризации обучения	6
Раздел I. Пленарные выступления и научные доклады	10
<i>Куликова С.В.</i> , Современная система общего и дополнительного образования: новые тренды и векторы развития	10
<i>Агентьева Е.Н.</i> , Повышение квалификации работников образования Волгоградской области в условиях введения и реализации обновленных ФГОС начального и основного общего образования	17
<i>Розка В.Ю.</i> , Управленческое сопровождение учителей в образовательных организациях при переходе на обновленные ФГОС начального общего и основного общего образования	21
<i>Максимов Л.К., Максимова Л.В.</i> , Практика формирования универсальных учебных действий у обучающихся на различных уровнях общего образования: достижения, проблемы, перспективы	26
<i>Николаева М.В.</i> , Взаимодействие педагогического вуза с региональной системой образования в рамках научно-методического сопровождения педагогов по реализации обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО	37
<i>Зайцев В.В.</i> , Интеграция методического и психологического знания как фактор повышения качества подготовки будущих учителей начальных классов	43
<i>Затямина Т.А.</i> , ФГОС начального общего образования: потенциал учебного предмета «Музыка» в духовно-нравственном воспитании учащихся	58
<i>Фастова Е.И.</i> , Проектирование гуманитарного пространства культурного самоопределения подростка в культурно-образовательной среде кадетского корпуса	64
<i>Сергеев А.А.</i> , Исследование диагностического инструментария по оценке метапредметных результатов младших школьников, в том числе с особыми образовательными потребностями	76
Раздел II. Потенциал учебных занятий и внеурочной деятельности: факторы и условия эффективного применения системно-деятельностного подхода	82
<i>Кузубецкий А.Н.</i> , Системно-деятельностный подход: авторская трактовка и нетрадиционные аспекты применения	82
<i>Оданович М.В.</i> , Условия эффективной реализации системно-деятельностного подхода при организации самостоятельной учебной деятельности учащихся на уроках биологии	93
<i>Герлина Н.Н.</i> , Реализация системно-деятельностного подхода на уроках информатики при использовании цифрового образовательного ресурса Padlet	96
<i>Тимохина Е.С., Елисеева Ю.А.</i> , Применение технологии развития критического мышления как эффективная практика на основе системно-деятельностного подхода	98
<i>Малькова Е.В.</i> , Организация групповой проектной деятельности учащихся в рамках реализации системно-деятельностного подхода	102
<i>Чернигова Н.В.</i> , Реализация системно-деятельностного подхода в обучении, воспитании и развитии детей с ОВЗ	108
<i>Бондарева Е.И., Березнева В.А.</i> , Способы работы с учебным текстом учащихся на уроках	110
<i>Степаненко К.А.</i> , Конструирование обобщенного способа действия с предметным материалом как условие успешного формирования контрольно-оценочных действий учащихся	114
<i>Бойко Т.А., Карпова Л.Н.</i> , Формирование контрольно-оценочных действий у младших школьников при освоении способов вычислений	118
<i>Ефимова К.С., Швырева О.С.</i> , Особенности развития оценочных действий третьеклассников при освоении математических понятий	121

<i>Ульев Ф.В.</i> Педагогическое оценивание в образовательном процессе	124
<i>Бузюмова Н.Н.</i> Приемы организации учебной дискуссии на уроках истории в 10–11-х классах	126
<i>Кизилова И.В.</i> Инновационные образовательные технологии на уроках истории в условиях реализации ФГОС основного общего образования	129
<i>Корнеева М.И.</i> Диагностика развития рефлексивности действий первоклассников с математическим и языковым материалом	133
<i>Латовин В.А.</i> Особенности действий девятиклассников с различными моделями оптического явления	138
<i>Хуторцова Н.А., Самохвалова Е.И.</i> Особенности мотивации младших школьников к решению задач на уроках математики	143
<i>Пряхина И.Д.,</i> Об изучении индивидуально-личностных особенностей учащихся в практике работы учителя иностранного языка	149
<i>Кокиева Л.Д., Родионова Ю.А.</i> Сформированность рефлексивной составляющей умения учиться у выпускников начальных классов	154
<i>Юмакулова И.В.</i> Особенности самооценки младших школьников при освоении способов математических действий	158
Раздел III. Факторы и условия эффективного применения системно-деятельностного подхода в учебное и внеурочное время	163
<i>У Цюаньмин.</i> Обучение английскому языку как первому иностранному в школах Китая: результаты, проблемы, перспективы	163
<i>Салалыкина Ж.В.,</i> Читательская грамотность учащихся: умение интегрирования и интерпретации текста	165
<i>Ветрова Е.М., Спорова И.П.</i> Особенности мотивации и волевой регуляции учебной деятельности учащихся различных возрастных групп при изучении иностранного языка	173
<i>Бакулин П.А.</i> Проект «Энергопотребление» при изучении темы «Закон Джоуля-Ленца» на уроках физики в 8-м классе	177
<i>Божескова О.А., Кокиева Л.Д.,</i> Квест-проект по финансовой грамотности «Семейный бюджет»	182
<i>Саранцева С.А.</i> Формирование финансовой грамотности шестиклассников в условиях интеграции учебных предметов	186
<i>Липатова Л.В.</i> Формирование познавательных универсальных учебных действий у учащихся с ограниченными возможностями здоровья при дистанционном обучении информатике	190
<i>Марчук Е.В.</i> Особенности организации парной работы детей с ограниченными возможностями здоровья при обучении английскому языку с применением дистанционных образовательных технологий	194
<i>Новицкая Л.И., Четухина С.В.</i> Формирование у учащихся разного возраста способа действия с текстом с вопросительными конструкциями при изучении английского языка	200
<i>Пайль Д.А.</i> Морально-ценностные ориентации подростков на различных этапах взросления	205
<i>Гудзев К.К., Полянская О.Ф., Крышкина Н.М.</i> Особенности физической подготовки шестиклассников к сдаче нормативов по физической культуре	209
<i>Прокофьев А.Н.</i> Физическая культура в младшем школьном возрасте	212
<i>Святкина М.А.,</i> Нормативно-правовое обеспечение планирования и организации внеурочной деятельности в условиях обновления ФГОС начального и основного общего образования	214

<i>Дмитриева Е.А.</i> Остров органной культуры Старой Сарепты как средство приобщения учащихся к органному музыкальному искусству	222
<i>Святкина П.А., Бондарева Е.В.</i> Конструирование внеурочного мероприятия нравственной направленности во втором классе	225
<i>Макарова Л.П., Кузинецкий А.Н.</i> Общеобразовательный лицей как пространство инновационной деятельности в сфере дополнительного образования детей	235
Раздел IV. Подготовка и личностно-профессиональное развитие руководителей и педагогов в контексте системно-деятельностного подхода в образовательном процессе	243
<i>Болотникова Н.В., Розка В.Ю.</i> Повышение квалификации учителей географии в условиях внедрения обновленного ФГОС ООО: приоритеты и эффективные практики	243
<i>Ионова Е.В.</i> Система повышения квалификации руководителей центров «Точка роста»	247
<i>Доброниченко Е.В.</i> Функциональные особенности коммуникативной компетентности учителя иностранного языка при проведении уроков с разновозрастными учащимися	252
<i>Назарова Н.И.</i> Вызовы и требования системно-деятельностного подхода к профессиональному мастерству социального педагога (пример работы с подростками девиантного поведения)	256
<i>Голембовская Н.Г.</i> Компетентность учителя при организации учебной деятельности по конструированию и освоению общего способа предметного действия	262

Вместо предисловия

В.В. Давыдов об учебной деятельности и о компьютеризации обучения*

На сегодняшний день в психологии многое не ясно с ролью и функцией компьютера. Мало сведений о его возможности в обучении. В старших классах (и это вполне оправдано) он используется как средство проверки, упражнения. В младших классах, где роль учителя в развернутых формах обучения весьма существенна, – самые противоречивые сведения о его применении. Больше разговоров, нежели фактов.

Но! Во-первых, неуклонность перехода к автоматизации – веление времени. Во-вторых, имеются факты о необходимости компьютера для обеспечения обратной связи, но нет теоретических представлений о том, какова роль компьютера в самом акте усвоения предметного материала. А для этого нужно иметь представление о самом процессе усвоения.

Такие представления: (бихевиористические) были у Б.Ф. Скиннера¹. Они проанализированы в работе Н.Ф. Тальзиной². Там показаны функции машин: в дозировке подачи усваиваемых раздражителей, а также в прослеживании правильности ответа в соответствии с освоенностью материала. Но в бихевиористических схемах *начисто отсутствует представление о том, как субъект решает задачу*. Реалии усвоения у бихевиористов – без понятия задачи. Акт усвоения прошел! Оформление, проверка акта – описываются бихевиористами.

В последние десятилетия мы являемся свидетелями «революции» (революции в кавычках) в западной психологии. Больше всего в США. Развивается идея когнитивности. Эта психология в той или иной мере ввела в анализ процессов усвоения реалии задач, мысленных действий, роль образа. То, что фактически было отвергнуто бихевиористами.

И они спрашивают нас: почему мы не восторгаемся? А чем восторгаться? Они возвращаются к тому, что в советской психологии уже давно и достаточно хорошо проработано.

Фундаментальная задача психологии компьютеризации: какова роль машины в процессе решения задач? Легче всего с дошкольниками и младшими школьниками. Но не проще.

* Фрагмент лекции, прочитанной 17 ноября 1987 года вице-президентом РАО, д-ром псих. наук В.В. Давыдовым в Институте повышения квалификации преподавателей высшей школы при Академии педагогических наук СССР (Москва). Текст лекции предоставлен д-ром псих. наук, профессором Л.К. Максимовым (авторский стиль изложения лекционного материала сохранен). В лекции при рассмотрении проблемы компьютеризации обучения упор сделан на основополагающие положения теории учебной деятельности, которые использованы в ряде работ авторов настоящего сборника.

¹ Скиннер Б.Ф. Наука об обучении и искусство обучения // Теория учения: хрестоматия. – М., 1986

² Тальзина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975

По вопросам компьютеризации написано много¹.

По указанную проблему ни одна работа не проясняет. Для меня эта проблема выступает как исследовательская. Будем реалистами. Компьютер в школе при наших темпах ускорения – реальность XXI века. Перспективы далекие и неясные. Но исследования, и очень интенсивные, нужны уже сейчас.

Прошлые и нынешние разработки обучающих машин основаны на ассоциативно-реактивной теории усвоения. Когнитивная психология восстала против бихевиористических представлений об усвоении. На этих путях мы нужного эффекта не получим.

Для нас очень важно выяснить, как компьютер можно применять в условиях проблемного обучения. А также обучения на основе *теории учебной деятельности* (третий тип ориентировочной основы действия, по П.Я. Гальперину)².

Большинство сторонников компьютеризации стоят на позициях ассоциативной психологии. Для них компьютер – средство организации упражнений и проверки освоенности предметных знаний.

Вместе с тем *очень важно иметь представление о том, как происходит усвоение в ситуации учебной задачи, к которой пристроена* (встроена, «присобачена») *эта «электронная железка»*. Кто сейчас громче всех кричит о компьютере? Те, кто имеет представление столетней давности о процессе усвоения знаний.

Кстати, проблема. Персональный компьютер реализует то взаимодействие, которое принято называть «человек – машина». Здесь важно учитывать следующие обстоятельства. А.Н. Леонтьев [3] показал, что из всех структурных компонентов человеческой деятельности машине в этой системе можно передать только операции. Все остальное остается на полюсе человека. Эта работа Алексея Николаевича Леонтьева, выполненная в шестидесятые годы, забыта, утонула в буме инженерной психологии³.

Очень важно то, что *машине можно передать только операции*. Это проработано у О.К. Тихомирова⁴. Это вопрос квалифицированного психологического анализа – установить различие между действиями и операциями. В этом много сложностей и хитростей. Действие заполнено операциями, реализуется через операции. Нет универсального метода описания действий через операционный состав. Проблема: *если действие повторяется в постоянных условиях, то можно создать машину, выполняющую операции вместо человека*. Именно ОПЕРАЦИИ!!!

Что такое станок? Токарь – виртуоз! У него есть цель изготовить деталь по

¹ Дрейфус Х. Чего не могут вычислительные машины. – М., 1978; Программированное обучение за рубежом. – М.: Высшая школа, 1968; Тихомиров, О.К. Психология и практика автоматизации проектирования ЭВМ / О.К. Тихомиров, И.Г. Белавина, Н.Б. Березанская, Т.Г. Богданова, И.А. Васильев // Психологический журнал. – 1982. – № 5

² Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Издательство Московского университета, 1976

³ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975

⁴ Тихомиров, О.К. Психология и практика автоматизации проектирования ЭВМ / О.К. Тихомиров, И.Г. Белавина, Н.Б. Березанская, Т.Г. Богданова, И.А. Васильев // Психологический журнал. – 1982. – № 5

заданной схеме. Он субъект действия. Токарь – контролер. Это требует от него особого напряжения. Робот (станок ЧПУ) взял на себя даже функции контроля. Конечная цель все-таки заложена в голове у инженера. Робот должен учитывать условия, в том числе неожиданные и быстро меняющиеся. Но все это соотносится с операциями.

С этой точки зрения – к функциям компьютера в процессе обучения. Первоначально нужно понять, что *представляет собой то или иное учебное действие, что можно назвать учебными операциями, соотносящимися с гибко меняющимися условиями*. Тогда можно ответить на наш вопрос. Нет развернутых представлений о различении учебных действий и операций.

Учебное действие выполняется учителем или учеником вместе с учителем. Персональный компьютер выполняет вместо ученика ряд операций. Необходимость автоматизации учебных действий – характеристика развивающейся учебной деятельности¹.

Последнее. Создание искусственного интеллекта и проблема обучения. Технари здесь хорошо разбираются. Очень важно ориентироваться в проблематике искусственного интеллекта.

У К. Маркса: паровоз и ткацкий станок – орудия человеческого мозга. Такие разные вещи, а сущность одна. Смотрите, какой может быть интересный поворот мысли: машина – это то, что выполняет (с человеком или без него) операционную сторону человеческого действия. Может быть построена такая теория психологии, в которой любым средствам человеческого сознания может быть названо средство, выполняющее операции в человеческой деятельности.

Компьютерщики любят хвастаться, что они все очень хорошо делают. Но это объяснимо: это есть у каждого увлеченного человека, а они увлечены до фанатизма. Непонятно, как им это удается без содружества с психологами? Известный психолог – «кибернетист» Пушкин Вениамин Ноевич² много лет работал с «отъявленным» сторонником искусственного интеллекта Д.А. Поспеловым³. Интересно было проследить историю этой научной взаимосвязи.

Пушкин В.Н., как психолог, *понимал своеобразие естественного интеллекта*. Поспелов Д.А. шел *от кибернетики, информатики*. В какой точке решения этой проблемы они объединились? Как разделили функции? Это не просто история науки, это задача выяснения функции психолога при решении проблем, направленных на создание *искусственного интеллекта*.

Информатики идут от «собственной психологической интуиции». Все, кто желает построить компьютерную обучающую машину, не могут пройти мимо опыта и сотрудничества Пушкина-Поспелова. Использование персонального компьютера в обучении – обратная сторона проблемы искусственного интеллекта. Нужно ориентироваться в проблематике искусственного интеллекта.

¹ Дрейфус Х. Чего не могут вычислительные машины. – М., 1978

² Пушкин В.Н. Психология и кибернетика. – М: Педагогика, 1971

³ Поспелов Д.А. Фантазия или наука: на пути к искусственному интеллекту. – М., 1982

Вывод: если В.Н. Пушкину и Д.А. Поспелову эта область доступна¹, то для педагогов – это фантастика, нечто запредельное. В этом – нищета духа наших педагогов. И именно здесь психологи должны быть застрельщиками разработок в области модной ныне проблемы компьютеризации. И нужно меньше разговоров на эту тему, их и так достаточно. Нужно реальное дело.

Но психолог, вступивший на этот путь, должен квалифицированно действовать:

а) в области искусственного интеллекта и психологической теории деятельности;

б) в области диалектической логики.

Где же выход? Для нас выход один: «махнуть на это рукой». В нашем-то возрасте! Это дело молодежи!

Вместе с тем, *решать проблему компьютера в обучении можно лишь в русле вопроса «Что такое учебные действия и учебные операции, как их расчленять?»*.

Кстати, есть основания полагать, что логикой мыслительных действий является логика разума, а логикой мыслительных операций является логика рассудка, формальная, в частности, математическая логика, как современное выражение классической формальной логики.

Вопрос: «Как сейчас кооперируются специалисты разных областей при решении проблемы компьютеризации школы?». Ответ: «Никак». Есть некоторые попытки решения проблемы.

В Новосибирске активно работают компьютерщики, но там нет психолога, знающего эту проблему.

В Переславле Залесском создан Институт программных систем. Много проблем и у них.

Все строится на здравом смысле учителей и создателей программных систем. Они все знают по предмету, но ничего не желают знать о психологических и педагогических основах этой важной проблемы.

Беда вся в том, что до сих пор компьютерная техника чаще всего используется при традиционных методах обучения, которые в принципе на нее не рассчитаны.

Нужна новая технология обучения, предполагающая новое его содержание и новые методы, которая включала бы в себя необходимость применения компьютеров.

На наш взгляд, такая технология заложена в организации именно *учебной деятельности, поскольку операции ее учебных действий как раз и могут быть автоматизированы с помощью компьютеров*.

А сами они могут быть органично «вписаны» в качестве специфических средств рассматриваемой деятельности.

¹ Поспелов Д.А., Пушкин В.Н. Мышление и автоматы. – М: Советское радио, 1972

Раздел I. Пленарные выступления и научные доклады

Современная система общего и дополнительного образования: новые тренды и векторы развития

Куликова С.В.,
*профессор, д-р пед. наук, Профессор РАО,
ректор Волгоградской государственной академии
последипломного образования, Волгоград*

Новые тренды и векторы развития современного образования отражены, прежде всего, в государственной политике РФ в области содержания общего образования.

Это, во-первых, разворот в сторону расширения стандартизации образования, в частности, обновления федеральных государственных образовательных стандартов на уровнях начального и основного общего образования.

Важнейший тренд – это запуск процессов цифровизации образования, а именно активизация разработки электронных образовательных ресурсов и инициация бесплатного доступа субъектов образовательного процесса к цифровым платформам, аккумулирующим необходимое содержание образования по всем учебным дисциплинам.

Ключевое направление развития – модернизация воспитательной деятельности на основе интеграции программ воспитания образовательных организаций с обновленными федеральными государственными образовательными стандартами начального общего (ФГОС НОО) и основного общего образования (ФГОС ООО). На этом направлении осуществлена поддержка классных руководителей и реализуются меры по закреплению представлений учащихся о государственной символике России.

С этим направлением теснейшим образом связано внедрение целевой модели развития региональной модели дополнительного образования в Волгоградской области.

Обозначенные четыре определяющих тренда развития образования взаимосвязаны и реализуются в тесном переплетении и взаимной обусловленности. Далее раскроем особенности осуществления указанных направлений в развитии волгоградской системы образования.

■ Так, расширение стандартизации образования в форме пропедевтики введения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО организовано посредством реализации Дорожной карты основных мероприятий по обеспечению реализации и введения ФГОС общего образования. Документ утвержден приказом № 1 Комитета образования, науки и молодежной политики Волгоградской области от 11 января 2022 года. Организационным центром работ определен Координационный совет, состав и содержание деятельности которого в обновленном виде

утверждены тем же приказом. Помимо этого выделены для реализации намеченных мероприятий региональный, муниципальный и институциональный (образовательная организация) уровни выполнения работ. Научно-методическое обеспечение данного направления развития образования в регионе поручено государственному автономному учреждению дополнительного профессионального образования «Волгоградская государственная академия последипломного образования» (ГАУ ДПО «ВГАПО»).

Для организации работ Координационный совет обсудил Информационно-методическое письмо о введении ФГОС НОО и ФГОС ООО и План-график мероприятий Минпросвещения России по введению обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО. В контексте федеральных ориентиров рассмотрен Примерный план-график мероприятий по введению обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО в Волгоградской области. С учетом плана-графика определены основные мероприятия по обеспечению реализации и введения ФГОС общего образования в Волгоградской области.

Для оценки условий начала работ выработаны и утверждены Критерии готовности системы образования Волгоградской области к введению обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО. С целью организации работ на институциональном уровне утверждены Критерии готовности образовательной организации к введению обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО. Согласно приказам Минпросвещения России № № 286 и 287 от 31.05. 2021¹ все общеобразовательные организации Волгоградской области с 1 сентября 2022 года на основании заявлений родителей / законных представителей начнут работать по обновленным ФГОС НОО и ФГОС ООО в 1–4-х и в 5-х классах.

В связи с этим ГАУ ДПО «ВГАПО» создает научно-методические и организационно-педагогические условия руководителям и педагогическим работникам общеобразовательных организаций для вступления в процессы применения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО. В частности, педагогическими работниками ГАУ ДПО «ВГАПО» в рамках общественной экспертизы направлены предложения по проблемным вопросам, обуславливающим риски введения ФГОС НОО и ФГОС ООО. Руководителям, педагогам и родителям разъясняются различные аспекты обновления ФГОС НОО и ФГОС ООО в ходе различных мероприятий регионального и муниципального уровня.

Ведущие преподаватели ГАУ ДПО «ВГАПО» образуют рабочую группу, консультирующую участников отношений в сфере образования по введению обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО. Консультационная деятельность подчинена обсуждению насущных вопросов в части нормативно-правового регулирования,

¹ Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193>

Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>

управления общеобразовательной организацией, обновления методик преподавания предметов и рабочих программ воспитания, а также работы с родителями / законными представителями. Рассматриваются изменения в требованиях к личностным, метапредметным, предметным образовательным результатам учащихся, вопросы оценки качества общего образования, формирования функциональной грамотности учащихся, работы с детьми с ОВЗ и организации углубленного изучения предметов.

Открыта «Горячая линия» по актуальным вопросам, связанным с введением обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО, на которые оперативно отвечают специалисты учебно-методического управления (УМУ), центра непрерывного повышения профессионального мастерства (ЦНППМ), предметных кафедр и центров. На сайтах ГАУ ДПО «ВГАПО» (страничка «ФГОС обновленные») и ЦНППМ (Траектория_34) регулярно размещаются нормативно-правовые акты и методические материалы, включая ответы на часто задаваемые вопросы по введению обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО.

В рамках кадрового обеспечения введения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО проведены региональные мониторинги. Работники ГАУ ДПО «ВГАПО» совместно со специалистами Комитета образования науки и молодежной политики по итогам мониторинга готовности региона к введению обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО выстроили требуемую работу с методическими службами муниципальных районов, городских округов Волгоградской области. Специалистами УМУ и ЦНППМ в муниципальных образовательных системах региона также проведен мониторинг. В итоге определен пул педагогов, входящих в 2022 году в обновленные ФГОС НОО и ФГОС ООО, и установлена степень их готовности к работе. На этой основе сформирован план-график повышения квалификации педагогов и руководителей в рамках пропедевтики введения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО. Первоочередной задачей стало повышение квалификации 100% педагогов 1–4-х и 5-х классов (это более 12 тыс. чел.) по обновленным ФГОС НОО и ФГОС ООО к 1 сентября 2022 года.

Для ее решения педколлективом ГАУ ДПО «ВГАПО» организовано повышение квалификации педагогических и управленческих работников по 204 программам дополнительного профессионального образования, которые включают модули об изменениях в действующем законодательстве РФ, характеризующих основные направления деятельности руководителей и педагогов в соответствии с введением обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО. Восемь из этих программ входят в федеральный реестр дополнительных профессиональных программ. Более 800 педагогов региона повысили свою квалификацию по типовой программе, разработанной преподавателями ГАУ ДПО «ВГАПО» в рамках лицензионного соглашения с Академией Минпросвещения России. Специалистами ЦНППМ осуществлено организационно-методическое сопровождение 2160 педагогов в процессе зачисления, обучения и итоговой аттестации по типовой программе Академии Минпросвещения России.

Организован постоянно действующий семинар «Особенности внедрения обновленного ФГОС ООО: от плана к эффективной практике», проведен цикл научно-методических вебинаров (в 11-ти мероприятиях приняли участие все образовательные организации региона, более 10-ти тысяч просмотров), на которых обсуждены изменения в нормативно-правовых основах обновленных ФГОС НОО, ФГОС ООО. Педагоги и руководители изучили специфику преподавания предметных областей по обновленным ФГОС НОО, ФГОС ООО, в частности особенности формирования функциональной грамотности учащихся. Немаловажно то, что педагоги овладели способами создания рабочих программ на электронном ресурсе «Конструктор рабочих программ», подготовленном специалистами ГБНУ «ИСПО РАО». Педагогам рекомендовано использовать примерные рабочие программы (в общем доступе на портале «Единое содержание общего образования»), а также использовать размещенные там видеоматериалы и видеуроки, конструктор рабочих программ (удобный и бесплатный онлайн-сервис для учителя, позволяющий ему самостоятельно и быстро составить рабочую программу по своему предмету).

Всего в ГАУ ДПО «ВГАПО» посредством различных форматов осуществлено повышение квалификации по обновленным ФГОС НОО и ФГОС ООО 94% кадрового состава региональной системы образования.

В рамках научно-методического обеспечения введения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО педагогическими работниками ГАУ ДПО «ВГАПО» подготовлены методические материалы для информирования родительской ответственности по актуальным вопросам перехода на обучение по обновленным стандартам. Работа выполнена в соответствии с письмом Комитета образования, науки и молодежной политики Волгоградской области от 15 марта 2022 г. Методические материалы включают «Памятку для родителей», информацию для родителей младших школьников и обучающихся в 5-х классах и проч. Методические материалы размещены на сайтах образовательных организаций и / или на информационных стендах.

Чтобы добиться высокого качества повышения квалификации педагогов и руководителей общеобразовательных организаций региона, специалисты и преподаватели ГАУ ДПО «ВГАПО», отвечающие за курсовые мероприятия, все члены рабочей группы освоили 72-часовые программы повышения квалификации по обновленным ФГОС НОО и ФГОС ООО в Академии Минпросвещения России (г. Москва).

■ Развитие образования по направлению его цифровизации предусматривает, прежде всего, разработку электронных образовательных ресурсов и обеспечение бесплатного доступа субъектов образовательного процесса к цифровым платформам по всем общеобразовательным дисциплинам. Важной частью работ является обеспечение включенности ГАУ ДПО «ВГАПО» в единую региональную систему научно-методического сопровождения работников образования и управленческих кадров по вопросам цифровизации образования.

В Волгоградской области с ноября 2018 г. по 2024 г. включительно реализуется региональный проект «Цифровая образовательная среда» в рамках национального проекта «Образование». Цель проекта – создание условий для внедрения к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней, путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы¹.

В регионе проводится масштабная техническая модернизация образовательных организаций. Современное оснащение образовательного процесса приходит в общеобразовательные организации не только крупных районных центров, но и отдаленных хуторов. В образовательные организации поставляется новое оборудование: многофункциональные устройства, интерактивные комплексы с компьютерными мобильными классами, ноутбуки. Помимо новых компьютеров, в общеобразовательные организации приходит высокоскоростной интернет, поставляются образовательные сервисы и электронные базы данных. Подобное оснащение необходимо для обеспечения доступа учащихся и педагогических работников к цифровой образовательной инфраструктуре и к цифровому контенту, а также для автоматизации и повышения эффективности организационно-управленческих процессов.

Это создаст благоприятные условия для реализации образовательных программ. Интерактивные комплексы с компьютерными мобильными классами расширяют возможности образовательного процесса и позволяют быстро создавать структуру содержания урока и распределять время для выполнения учебного плана, сохранять страницы в виде файла флипчарта, а затем извлекать их для использования с другим классом или в другой классной комнате. Удастся использовать систему интерактивного тестирования учащегося, а также простые, но эффективные инструменты для стимулирования мыслительной деятельности обучающихся, их вовлечения в процесс урока, фокусировки их внимания. Расширятся возможности реализации образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

Вместе с тем следует понимать, что цифровизация образования – важный, но вспомогательный инструмент. Традиционные занятия и настоящее живое общение педагога и обучающихся – неизбежно, и конечно, его не заменит ни одна современная машина.

В рамках сетевого взаимодействия с РАО Научно-исследовательской лабораторией Волгоградского научно-образовательного центра РАО на базе ГАУ ДПО «ВГАПО» в марте-июне 2020 года проведено научно-прикладное исследование по теме: «Дистанционное обучение в общеобразовательных учреждениях Волгоградской системы образования в условиях пандемии коронавируса и возмож-

¹ Паспорт регионального проекта «Цифровая образовательная среда» // file:///C:/Users/Пользователь/Desktop/RP_Cifrovaya_obrazovatel'naya_sreda_(Volgogradskaya_oblast).pdf

ности цифровой трансформации общего образования в регионе». Результаты исследования апробированы в публикациях на страницах регионального образовательного журнала «Учебный год» и диссемированы в образовательной практике региона по созданию цифровой школы.

■ Что касается модернизации воспитательной деятельности, то это также один из ключевых трендов и векторов развития. В основе модернизации лежит интеграция программ воспитания образовательных организаций с обновленными федеральными государственными образовательными стандартами начального общего (ФГОС НОО) и основного общего образования (ФГОС ООО). На этом направлении осуществляется поддержка классных руководителей, реализуются меры по закреплению представлений учащихся о государственной символике России.

Воспитание в целом и гражданско-патриотическое воспитание, в частности, является важным направлением деятельности ГАУ ДПО «ВГАПО». Организационно-методическую основу его осуществления задает решение Совета ГАУ ДПО «ВГАПО» от 22 марта 2021 г. «О реализации комплекса мер, направленных на усиление воспитательной составляющей в системе образования Волгоградской области». Созданная в структуре ГАУ ДПО «ВГАПО» кафедра педагогики и воспитательной деятельности сопровождает внедрение Примерной программы воспитания в образовательных организациях региона. Осуществляется поддержка работы классных руководителей.

В новых условиях действующий при кафедре Ресурсный центр гражданско-патриотического воспитания осуществил «перезагрузку» и инициировал следующие актуальные направления:

– патриотическое воспитание детей и взрослых (гражданское, военное, спортивное, историческое и др.);

– краеведческое направление: регионально-исторический контекст (историческое, литературное, географическое и др.);

этнокультурное направление (история и культура Донского казачества, межнациональный мир и межконфессиональное согласие, преодоление тенденций молодежного экстремизма и др.);

– духовно-нравственное воспитание детей и взрослых в условиях современной информационной цивилизации;

– музееведческое направление (музейная педагогика и музееведческая работа в образовательных организациях, учебно-исследовательская и социально-проектная деятельность обучающихся).

Обобщение и распространение опыта воспитания по выделенным направлениям осуществляется в формате ежегодных научно-практических конференций, научно-практических семинаров, конкурсов учебно-методических разработок классных часов и внеурочных мероприятий. Кадровое обеспечение воспитания достигается посредством реализации программ повышения квалификации для классных руководителей, воспитателей, руководителей школьных музеев и др.

■ Постановлением Администрации Волгоградской области № 497-п от 29.10.2018 утверждена «Концепция по реализации мероприятий внедрению целевой модели развития региональной модели дополнительного образования в Волгоградской области». Согласно Постановлению ГАУ ДПО «ВГАПО» – это региональный оператор данного проекта. Организационную и методическую функцию оператора выполняет Региональный модельный центр дополнительного образования детей (РМЦ ДОД). Он создан в рамках реализации мероприятий федерального проекта «Успех каждого ребенка» на базе ГАУ ДПО «ВГАПО» 01 апреля 2019 г.

Согласно положению о РМЦ ДОД и в соответствии с целью и ключевыми точками, указанными в паспорте проекта, в 38-ми муниципальных районах (городских округах) с 2019 года внедрена система персонифицированного финансирования дополнительного образования детей (ПФДОД).

На региональном портале персонифицированного дополнительного образования, который интегрирован с федеральной Единой Автоматической Информационной Системой Дополнительного Образования, налажен выпуск электронных сертификатов. Обеспечено функционирование общедоступного «Навигатора» в системе дополнительного образования детей Волгоградской области. В том числе содержательное наполнение регионального и муниципальных сегментов навигатора, дающих возможность проектировать индивидуальные образовательные траектории ребенка.

У каждого ребенка, получившего сертификат, открыт свой личный кабинет в электронной информационной системе, позволяющий ему (родителям) самостоятельно формировать свою образовательную траекторию. В целях обеспечения вариативности и доступности дополнительного образования дополнительные общеобразовательные программы, внесенные в «Навигатор», распределены по реестрам: сертифицированные программы; значимые программы; общеразвивающие программы; профессионально-развивающие программы.

Сформированы и распространены модели сетевого взаимодействия при реализации общеобразовательных программ. В целях формирования в регионе единого доступного пространства дополнительного образования РМЦ ДОД посредством сетевой формы организует Региональный конкурс дополнительных общеобразовательных программ, реализуемых в сетевой форме. В качестве сетевых партнеров определены базовые организации – Детский технопарк «Кванториум» (естественно-научное и техническое направления); Волгоградская станция детского и юношеского туризма и экскурсий (туристско-краеведческое и физкультурно-спортивное направления); Центр «Славянка» (художественное и социально-педагогическое направления).

Таков краткий обзор особенностей осуществления новых трендов и векторов в развитии волгоградской системы образования.

Повышение квалификации работников образования Волгоградской области в условиях введения и реализации обновленных ФГОС начального и основного общего образования

Акентьева Е.Н.,

*канд. пед. наук, доцент, начальник учебно-методического управления,
зав. кафедрой начального и дошкольного общего образования Волгоградской
государственной академии последипломного образования, Волгоград*

Современная система образования претерпевает колоссальные изменения на фоне социально-экономических, политических и иных событий, происходящих в стране и мире в целом. Государственная политика в сфере образования диктует изменения в нормативно-правовых актах и отражает новые тенденции его развития.

В рамках этих трендов Министерством просвещения РФ были утверждены 31 мая 2021 года обновленные федеральные государственные образовательные стандарты начального общего¹ и основного общего образования² (ФГОС НОО и ФГОС ООО). Как утверждают разработчики, обновленные редакции ФГОС НОО и ФГОС ООО сохраняют принципы вариативности в формировании общеобразовательными организациями образовательных программ, а также учета интереса и возможностей и обучающихся, и общеобразовательных организаций.

В Волгоградской области было принято решение об ориентации всех образовательных организаций на одномоментный переход с 1 сентября 2022 года обучающихся 1–4-х и 5-х классов на обучение по обновленным ФГОС НОО и ФГОС ООО. Переход на обновленные ФГОС НОО и ФГОС ООО в регионе спроектирован как процесс, состоящий из трех этапов.

Рассмотрим их подробнее, делая акцент на особенностях повышения квалификации работников образования в регионе.

1-ый этап – подготовительный (январь-февраль 2022 года)

На этом этапе Комитетом образования, науки и молодежной политики Волгоградской области были изданы приказы об организации деятельности по реализации и введению федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в Волгоградской области, организовано заседание Координационного совета по вопросам реализации и введения ФГОС НОО и ФГОС ООО в Волгоградской области, разработана дорожная карта.

2-ой этап – методический (февраль-июнь 2022 года)

На данном этапе в рамках исполнения мероприятий Дорожной карты введения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО в Волгоградской области осуществлялось непосредственно методическое сопровождение в формате семинаров,

¹ Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193>

² Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>

вебинаров, круглых столов и т.п., а также организовано повышение квалификации руководителей и учителей общеобразовательных организаций как составная часть методического сопровождения.

Большое значение в рамках введения и реализации обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО уделено повышению квалификации педагогов и управленческих кадров на всех уровнях: от Министерства просвещения РФ до каждой общеобразовательной организации. Для нормативно-правового и организационно-методического обеспечения повышения квалификации Волгоградская государственная академия последиplomного образования (ГАУ ДПО «ВГАПО») разработала порядка 130 программ по актуальным вопросам обновления ФГОС НОО и ФГОС ООО.

За февраль-июнь 2022 года в ГАУ ДПО «ВГАПО» 9 918 педагогических работников и управленческих кадров региона освоили программы повышения квалификации за счет средств государственного задания, а также за счет средств от приносящей доход деятельности. Содержание осваиваемых слушателями программ повышения квалификации включали модули:

- об изменениях в действующем законодательстве РФ и нормативно-правовом обеспечении, характеризующих основные направления деятельности руководителей и учителей общеобразовательных организаций в связи с введением обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО;

- нормативно-правовые и теоретико-технологические основы формирования функциональной грамотности обучающихся¹;

- вопросы практики работы на Конструкторе рабочих программ, разработанном ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»²;

- предметно-методические вопросы введения и реализации ФГОС НОО и ФГОС ООО и др.

Проводя большую работу по разработке программ нового типа, ориентированных на повышение квалификации по вопросам введения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО, ГАУ ДПО «ВГАПО» удалось войти в число организаций, чьи программы размещены в федеральном реестре дополнительных профессиональных программ дополнительного профессионального образования. За первое полугодие по таким сертифицированным программам повысили квалификацию более 1200 слушателей.

Помимо этого, специалисты Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников на базе ГАУ ДПО «ВГАПО» осуществили по типовой 36-часовой программе Академии Минпросвещения России «Реализация требований обновленных ФГОС НОО, ФГОС ООО в работе учителя»

¹ Кузнецкий А.Н., Розка В.Ю., Святкина М.А. Формирование и оценка функциональной грамотности обучающихся в общеобразовательных организациях: нормативно-правовые и методические основы. Учебно-методическое пособие для руководителей и учителей. / Науч. ред. проф. С.В. Куликова. – Волгоград: РИЦ ГАУ ДПО «ВГАПО», 2022

² Сайт ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». – URL:https://edsoo.ru/Primernie_rabochie_progra.htm

ля» организационно-методическое сопровождение 2160 педагогов, реализующих программы НОО в 1–4 классах и программы ООО в 5-х классах региона¹.

Профессорско-преподавательским составом ГАУ ДПО «ВГАПО» проведен цикл методических вебинаров (из 11 мероприятий), на которых обсуждены следующие вопросы:

- нормативно-правовые основы обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО: что изменилось?;
- обновленные ФГОС НОО и ФГОС ООО и функциональная грамотность: подходы к реализации;
- разработка рабочих программ на электронном ресурсе «Конструктор рабочих программ»;
- специфика преподавания предметных областей по обновленным ФГОС НОО и ФГОС ООО и т.д.

Количество просмотров данных вебинаров составило более 12 тысяч раз.

Кафедрой социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента в образовании ГАУ ДПО «ВГАПО» организован постоянно действующий семинар «Особенности внедрения обновленного ФГОС ООО: от плана к эффективной практике». По плану семинара рассматриваются вопросы введения и реализации обновленного ФГОС ООО с позиции руководителей общеобразовательных организаций.

Создана Горячая линия по вопросам, связанным с введением обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО, которая в течение первого полугодия 2022 года пользовалась большим спросом у педагогов региона. Это не случайно. Дело в том, что есть реальные профессиональные дефициты, порождающие запросы отдельных педагогов и общеобразовательных организаций, а горячая линия позволяла оперативно реагировать на них, давая квалифицированные советы.

Наконец, преподаватели ГАУ ДПО «ВГАПО» в течение данного этапа непрерывно вели работу в педагогических сообществах по вопросам реализации обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО. Осуществляя нормативно-правовую поддержку и консультационную, разъяснительную работу, специалисты ГАУ ДПО «ВГАПО» непрерывно обновляли сайт ГАУ ДПО «ВГАПО», где размещались актуальные документы и методические материалы.

3-ий этап – аналитический (май-июнь 2022 г.)

Для осуществления контроля готовности образовательных организаций региона к введению и реализации обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО Комитетом образования, науки и молодежной политики Волгоградской области совместно с ГАУ ДПО «ВГАПО» был организован мониторинг. В его рамках были собраны данные о состоянии готовности каждого органа, осуществляющего управление образованием в муниципальных районах и городских округах региона.

Мониторинг включал сбор общих сведений:

¹ Гончарук О.В. Приоритеты и основные направления деятельности Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Волгоградской области // Учебный год. – 2022. – № 2 (68). – С. 24

– о количестве образовательных организаций, реализующих образовательные программы НОО и ООО в муниципальном районе / городском округе;

– о кадровом обеспечении введения ФГОС НОО и ФГОС ООО в разрезе предмета, а также о повышении квалификации педагогов по каждому предмету.

Мониторинг Комитета образования, науки и молодежной политики Волгоградской области совместно с ГАУ ДПО «ВГАПО» показал, что 694 образовательных организаций (из 711) с 1 сентября 2022 года приступят к реализации обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО в регионе. Более 12 072 педагогических работника 1–4-х и 5-х классов (из 13 375) успешно освоили программы повышения квалификации, причем согласно утвержденному приказом Минпросвещения РФ от 28 февраля 2022 года № 96 Перечню организаций, осуществляющих научно-методическое и методическое обеспечение образовательной деятельности по реализации основных общеобразовательных программ в соответствии с ФГОС общего образования. Количество управленческих работников общеобразовательных организаций, курирующих образовательную (учебно-воспитательную) работу организации, которые повысили квалификацию по вопросам введения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО, составило в регионе 967 человек. Видно, что результаты мониторинга по реализации и введению обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО в регионе констатируют на день его проведения готовность общеобразовательных организаций в 84%.

4-ый этап – корректирующий

На данном этапе на основе полученных данных мониторинга предстоит выстроить дальнейший план работы по корректировке результатов. Очевидно, что в него войдут следующие мероприятия:

– составление списков педагогических работников, которые еще не освоили программы повышения квалификации;

– непрерывное методическое сопровождение педагогов посредством организации семинаров, вебинаров, круглых столов, обмена лучшими практиками;

– обучение работе с Конструктором рабочих программ для создания индивидуальной рабочей программы каждым педагогом;

– проведение «Часа региона» с целью снятия острых вопросов по использованию учебников и учебных пособий, вошедших в ФПУ-2022, а также электронных образовательных ресурсов.

Таким образом, есть основания для вывода о том, что в Волгоградском регионе организована и ведется системная и успешная работа по введению обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО, включая методическое и кадровое обеспечение их предстоящей реализации.

Управленческое сопровождение учителей в образовательных организациях при переходе на обновленные ФГОС начального общего и основного общего образования

Розка В.Ю.,

*канд. ист. наук, доцент, зав. кафедрой социально-гуманитарных
дисциплин и менеджмента в образовании Волгоградской
государственной академии последипломного образования, Волгоград*

Российская система образования находится в ситуации подготовки к масштабному изменению деятельности общеобразовательных организаций, связанному с введением с 1 сентября 2022 года обновленных ФГОС НОО¹ и ФГОС ООО².

У руководителей общеобразовательных организаций есть опыт введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО, 2009)³ и основного общего образования (ФГОС ООО, 2010)⁴. Но в ситуации перехода к применению обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО обозначились вопросы, связанные с подготовкой педагогических коллективов к действиям в изменяющихся условиях.

Несмотря на то, что методологической основой организации образовательной деятельности в соответствии с обновленными ФГОС НОО и ФГОС ООО остается системно-деятельностный подход, который уже освоен учителями, сохраняется структура требований к результатам реализации основных образовательных программ (предметные, метапредметные, личностные результаты), претерпели изменение требования к их освоению.

Обновленная структура ФГОС НОО и ФГОС ООО как правовых документов и обновленные требования к предметным и метапредметным результатам, которые должны быть отражены в рабочих программах учителей, ставят перед каждым учителем задачи, предъявляющие ему профессиональный вызов и требующие от него саморазвития. Вызов, как пусковой механизм, приводит в движение цепь действий, востребующих от педагогов демонстрацию своей профессиональной компетентности.

Под профессиональной компетентностью учителя нами понимается инте-

¹ Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 5 июля 2021, регистрационный № 64100). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения 13.06.2022)

² Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 5 июля 2021 г. Регистрационный № 64101). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения 13.06.2022)

³ Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрировано в Минюсте РФ 22 декабря 2009 г. № 15785)

⁴ Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 № 19644)

гральная характеристика, проявляющаяся в принятии внешнего вызова (новый запрос и соответствующая компетенция) и в способности решить профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, исповедуемых ценностей и характерных склонностей.

Одной из таких профессиональных задач является необходимость обновления блока регулятивных универсальных учебных действий, прежде всего, эмоционального интеллекта учащихся, который ранее не был предметом их оценки. Руководители методических объединений учителей в общеобразовательных организациях в течение 2021–2022 учебного года осуществляли пропедевтику введения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО. С этой целью они содействовали формированию у коллег готовности учитывать в учебной деятельности способность учащихся различать, называть собственные эмоции и эмоции других, управлять ими. Немаловажен учет способности учащихся выбирать оптимальные варианты оценки текущих событий, корректировать собственную модель поведения и другие варианты принятия ими своей роли в жизни «школьного» сообщества и в выборе модели саморазвития.

На этапе пропедевтики введения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО учителя по планам предметных недель, заседаний методических объединений определяют оптимальные условия конкретного класса и инструменты, позволяющие выявлять и анализировать причины эмоций, ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого. Принимая во внимание, что учителя и сами являются носителями эмоционального интеллекта, педагогические коллективы общеобразовательных организаций договаривались о способах эффективного регулирования выражения эмоций всеми участниками образовательных отношений и создания образовательного пространства доверия и эмоционального комфорта.

Наша практика показала, что разработка и реализация программ, обеспечивающих подобного рода ориентиры в образовательной деятельности как точки роста в профессионально-личностном развитии учителей, побуждают педагогические коллективы к сплочению и координации своих действий. Это необходимо для выработки коллективных ценностей и смыслов педагогической деятельности и формирования на этой основе коллективного педагогического субъекта, выступающего основополагающим фактором успешного решения новых задач¹.

Так, к примеру, лишь в совместно-коллективной деятельности членам педагогического коллектива удается быстро и качественно привести локальную нормативную правовую базу общеобразовательной организации в соответствие с требованиями обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО. В новых реалиях претерпели изменения, например, «Положение об оценивании достижений обу-

¹ Кузбеецкий А.Н. Руководитель образовательной организации: содержание предмета труда и условия его гуманитарного осуществления в информационном обществе: монография. – Волгоград: Изд-во ВГАПКиПРО, 2013. – С. 236–289

чающихся» и «Положение о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся», которые должны отразить конкретизацию ожидаемых результатов формирования измененных универсальных учебных действий согласно обновленным ФГОС НОО и ФГОС ООО.

Основные изменения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО связаны с детализацией и конкретизацией требований к результатам и условиям реализации основных образовательных программ соответствующего уровня общего образования. Детализированные формулировки требований учитывают стратегические задачи обновления содержания общего образования и реализацию новых подходов к качеству общего образования в контексте национального проекта «Образование». В частности, это касается формирования различных видов функциональной грамотности (читательской, естественно-научной, математической, финансовой, глобальных компетенций и др.), что закреплено в качестве обязательного требования в обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО¹.

Эти изменения отражены в примерных рабочих программах, которые размещены на сайте ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», где имеется удобный онлайн-сервис, обеспечивающий индивидуализацию разработки каждым авторизованным на платформе учителем собственных рабочих программ по учебным предметам². Региональный вариант сопровождения учителей представлен на официальном сайте ГАУ ДПО «ВГАПО»³.

Примерные основные образовательные программы для начального уровня общего образования и уровня основного общего образования одобрены федеральным учебно-методическим объединением общего образования и включают в себя примерные рабочие программы по учебным предметам, фиксируют векторы обновлений, предъявляемых учителям. Так, примерная основная образовательная программа начального общего образования (ПООП НОО) в содержательном разделе описывает и конкретизирует:

- значение сформированных универсальных учебных действий для успешного обучения и развития младшего школьника;
- характеристику универсальных учебных действий;
- интеграцию предметных и метапредметных требований как механизм конструирования современного процесса образования и указывает место универсальных учебных действий в примерных рабочих программах⁴.

Примерная основная образовательная программа основного общего образования (ПООП ООО) описывает особенности реализации основных направлений

¹ Кузубецкий А.Н., Розка В.Ю., Святкина М.А. Формирование и оценка функциональной грамотности обучающихся в общеобразовательных организациях: нормативно-правовые и методические основы. Учебно-методическое пособие для руководителей и учителей. / Науч. ред. проф. С.В. Куликова. – Волгоград: РИЦ ГАУ ДПО «ВГАПО», 2022

² Сайт ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». – URL: https://edsoo.ru/Primernie_rabochie_progra.htm (дата обращения 13.06.2022)

³ Сайт ГАУДПО «ВГАПО». – URL: <https://vgapkro.ru/vnedryaem-obnovlennyj-fgos-noo-ooo/>

⁴ Реестр примерных основных общеобразовательных программ. – URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard

и форм учебно-исследовательской и проектной деятельности в рамках учебной и внеурочной деятельности¹, детализирует место урока в системе воспитательной работы в рамках модуля рабочей программы воспитания «Школьный урок»².

Учитель как руководитель на уроке не только планирует, организует и координирует деятельность отдельных учащихся, малых групп. Он управляет различными информационными потоками и анализирует оптимальность выбора способа решения учебных задач, оценивает возможные перспективы развития конкретного учащегося или класса в целом.

Знать о том, когда и как действовать, какую учебную информацию и из каких источников извлекать – действия, которые конкретизированы в содержательном разделе ПООП ООО. Этот раздел посвящен программе развития универсальных учебных действий, программе воспитания и программе коррекционной работы.

Если принять во внимание, что ожидаемые результаты описаны глаголами, предполагающими свершенное действие и предполагающими описание конкретного продукта совместной деятельности с учащимся, то целевые ориентиры каждого урока просматриваются четко и предсказуемо. Так, например, характеристика взаимосвязи универсальных учебных действий (УУД) с содержанием учебных предметов в части формирования конкретного базового логического действия на уроках литературы представлена так: «Устанавливать существенный признак классификации и классифицировать литературные объекты, устанавливать основания для их обобщения и сравнения, определять критерии проведения анализа». Это может служить основанием для составления программы действия и определения степени успешности учащегося на уроке.

Принимая во внимание степень самостоятельности учащегося в определении конкретного существенного признака рассматриваемых литературных объектов, учитель может управлять учебной деятельностью так, чтобы помочь учащемуся продемонстрировать понимание им оснований для проведения операции классификации, атрибуции ими общих и отличительных черт и т.п.

Напрямую могут определять степень сформированности у учащихся функциональной грамотности, выступающей одним из значимых ориентиров современного российского образования, требования, предъявляемые к учащемуся, звучащие как:

- умение формулировать в устной и письменной форме гипотезу предстоящего исследования (исследовательского проекта), научного материала;
- осуществлять проверку гипотезы;
- аргументировать свою позицию, мнение;
- готовность анализировать и оценивать собственную работу – меру собственной самостоятельности, затруднения, дефициты, ошибки.

Одним из показателей готовности общеобразовательной организации к введению обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО выступает кадровое обеспечение:

- укомплектованность общеобразовательной организации педагогическими и

¹ Там же. – С. 528–535

² Там же. – С. 1071–1076

иными кадрами (при условии, что это считается достаточным для введения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО);

- реализация плана повышения квалификации учителей.

Для опытного руководителя общеобразовательной организации эффективным инструментом организационно-методического сопровождения освоения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО является сайт ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». На нем размещены примерные рабочие программы по учебным предметам, реализуемым на начальном и основном уровнях общего образования¹. Именно эти материалы руководитель общеобразовательной организации будет рекомендовать учителям и руководителям методических объединений.

Руководители методических объединений учителей в общеобразовательных организациях как фасилитаторы помогают своим коллегам выбрать наиболее приемлемую для каждого из них форму, темп и условия погружения в проблематику обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО. Например, сочетание обязательного повышения квалификации по дополнительным профессиональным программам для учителей, планирующих работу в первом и пятых классах, а также корпоративное повышение квалификации для педагогического коллектива (теоретические семинары, вебинары, индивидуальные и групповые консультации по тематике обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО, мастер-классы и т.п.). Одной из форм корпоративного повышения квалификации являются постоянно действующие семинары по вопросам методического и организационно-педагогического обеспечения образовательной деятельности на этапе преемственности введения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО. Разработка плана постоянно действующего семинара – предмет общей заботы руководителей общеобразовательных организаций, взаимодействующих с руководителями методических объединений учителей.

Организация корпоративного повышения квалификации учителей позволит руководителю общеобразовательной организации решить одновременно две задачи:

- погружение учителей в проблематику обновлений ФГОС НОО и ФГОС ООО;

- координацию индивидуального / группового поиска эффективных организационных форм и инструментов оптимизации образовательной деятельности в соответствии с условиями, установленными обновленными ФГОС НОО и ФГОС ООО.

Управленческое сопровождение педагогического коллектива общеобразовательной организации в условиях введения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО предполагает:

- разработку комплекса мероприятий, способствующих определению модели организации образовательного процесса, оптимальной для реализации в новых условиях;

- организацию внеурочной деятельности учащихся.

¹ Сайт ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». – URL:https://edsoo.ru/Primernie_rabochie_prog.htm (дата обращения 13.06.2022)

Практика показала, что эффективнее всего это достигается при содействующей, личностно-включенной деятельности каждого учителя в реализацию программы корпоративного повышения квалификации (мастер-классы, постоянно действующий семинар, общешкольные образовательные события и т.п.).

Таким образом, пропедевтика обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО может рассматриваться как инновация, потому что при их введении проявляется единство трех составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств (А.В. Хуторской). В качестве собственно новшеств выступают обновленные ФГОС НОО и ФГОС ООО, введение которых создает новые условия оценки эффективности деятельности учителей.

Разделенное с педагогическим коллективом чувство сопричастности к каждому этапу введения новшеств, отражающееся в корпоративном повышении квалификации, дает руководителю методического объединения учителей дополнительные ресурсы. Они связаны с моделированием системы личностно-профессионального развития каждого учителя как взаимодействующего субъекта в коллективе общеобразовательной организации. Базис личностно-профессионального развития образуют общие цели, согласованные ценности и разделенные смыслы перехода на обновленные ФГОС НОО и ФГОС ООО. Так, в ходе пропедевтики введения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО будет вырастать в общеобразовательной организации коллективный педагогический субъект – сообщество учителей и руководителей, сплоченных и готовых к преобразованиям на основе обновленного восприятия образовательных результатов учащихся и целей их жизненного самоопределения.

Практика формирования универсальных учебных действий у обучающихся на различных уровнях общего образования: достижения, проблемы, перспективы

Максимов Л.К.,

*д-р псих. наук, профессор, Заслуженный учитель РФ,
МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград*

Максимова Л.В.,

МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

Практическая реализация системно-деятельностного подхода предполагает не только изменение содержания и форм активности учащихся, но и существенную перестройку педагогической деятельности учителя. Речь идет не только об определенной сумме дополнительных профессиональных знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть каждый учитель, работающий в условиях реализации нового подхода к обучению и воспитанию. Если недостающим знаниям в области универсальных учебных действий (УУД) учителя можно научить на семинарах и занятиях по повышению квалификации, то новым мотивам и целям научить невозможно. Они формируются по мере того, как учитель включается в новую для него деятельность и овладевает ею.

Включение учителя в новый для него тип педагогической деятельности неиз-

бежно сопряжено с ломкой сложившихся стереотипов, со сложной психологической перестройкой, требующей значительных усилий, которые окажутся плодотворными только в том случае, если учитель прилагает их по внутреннему побуждению. Директивное внедрение системно-деятельностного подхода к обучению в практику работы образовательного учреждения зачастую не приводит к положительному результату.

Эффективность работы по внедрению системно-деятельностного подхода в практику работы школы существенным образом зависит от того, удастся ли включить учителей в коллективное решение возникающих перед ними педагогических задач. Ряд проблем внедрения этого подхода в практику обучения, особенно на этапе основного общего образования, не могут быть разрешены отдельным учителем и требуют координации усилий всего педагогического коллектива.

Одной из таких проблем является отсутствие одинаковой трактовки и понимания сущности отдельных видов универсальных учебных действий и способов их формирования на различных этапах обучения учителями начальных, основных и старших классов одной и той же образовательной организации. Если в области содержательных характеристик логических (анализ, синтез, сравнение, классификация и т.д.) и общеучебных (смысловое чтение, поиск и выделение необходимой информации, формулирование познавательной цели и др.) познавательных универсальных учебных действий одинаковость их трактовки наблюдается, то применительно к регулятивным и коммуникативным универсальным учебным действиям, отсутствует.

Например, регулятивное учебное действие «контроль». С одной стороны его рассматривают как «проверку и оценку усвоенных знаний», «определение уровня знаний, достигнутых учащимся за определенный период обучения» [6, С. 467]. С другой, как «соотнесение действий ученика с заданным образцом (способом) выполняемого им предметного действия» [3, С. 55].

Существенно различаются и трактовки содержательной характеристики учебного действия «оценка». Это либо «определение степени усвоения знаний», «одобрение или неодобрение действий ученика с предметным материалом» [6, С. 489], либо «выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения» [4, С. 29].

Аналогичная ситуация наблюдается и в описании способов формирования универсальных учебных действий. В психолого-педагогической и методической литературе можно найти специальные работы, содержащие рекомендации по формированию универсальных учебных действий, имеющие различные научные обоснования.

Например, в методических материалах для учителей начальных классов представлены специально подобранные задания (на непредметном материале), способствующие успешной реализации программы формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников. Выполняя эти задания, младшие школьники осваивают этапы групповой работы, общие

правила сотрудничества, умения принимать на себя различные роли [7, С. 33–37]. Итогом занятий, с точки зрения автора, для учащихся третьих-четвертых классов должно стать освоение специальных фраз (шаблонов), используемых при общении с одноклассниками во время работы в группах (парах).

Например, высказать свое мнение можно так: «У меня есть идея...». Обменяться мнениями можно при помощи фразы: «Ты со мной согласен?». Не согласиться с мнением другого человека, произнеся фразу: «Я думаю, что это не так» и т.д. Кроме того, с точки зрения автора методических рекомендаций, во время таких занятий младшие школьники осваивают правила ролевых действий: «докладчика», «критика», «контролера» и др., необходимых для выполнения совместной (групповой) работы [7, С. 37 – 41].

Анализ этих материалов показывает, что в них дано описание общих, распространяемых на любой предметный материал, приемов речевого взаимодействия учащихся при работе в парах и в группах. Такие приемы значимы для согласования индивидуальных действий учащихся по достижению общей цели в процессе сотрудничества в совместной деятельности. Однако в представленных рекомендациях не решена проблема организации коммуникативно-речевых действий в области предметных преобразований, выступающая определяющим условием процесса интериоризации способов предметных действий. Это одна из составляющих процесса коммуникации.

В работах П.Я. Гальперина, одного из основоположников деятельностного подхода к обучению, посвященных анализу процесса интериоризации, отмечается, что «на начальных этапах освоения предметное действие выполняется младшим школьником развернуто, медленно; оно должно иметь громкое речевое выражение», «речь должна сопровождать предметное действие, она обращена к другому человеку» [1, С. 204]. При этом рекомендуется «избегать однотипных речевых формулировок предметных действий», предлагается сначала говорить о выполняемом предметном действии «своими словами, и как можно более разными» [1, С. 206]. Правильность выполнения предметного действия в такой форме хорошо контролируется и содержательно оценивается.

Работа в парах, построенная на принципах диалогического общения партнеров («исполнителя» и «контролера») в процессе освоения способа предметного действия, способствует осознанному освоению учебного материала и формированию коммуникативных универсальных учебных действий. Формируется умение учитывать разные мнения, координировать различные позиции в сотрудничестве, задавать вопросы, использовать речь для регуляции своего действия, договариваться и вырабатывать общее решение в совместной деятельности.

Примеров отсутствия единого понимания сущности основных универсальных учебных действий и способов их формирования на различных этапах обучения у учителей начальных классов и учителей-предметников, работающих на одной и той же или на различных «школьных» кафедрах, может быть приведено значительное количество.

Еще одна проблема, которая должна решаться учителями на уровне образовательной организации. Необходимо определиться с перечнем универсальных учебных действий, которые должны быть сформированы на каждом этапе обучения, и с первоочередностью их формирования. Например, на уровне «выпускник научится» к концу обучения в начальной школе у младших школьников, согласно документам, регламентирующим внедрение ФГОС НОО в практику их обучения [4], должны быть сформированы: десять регулятивных, четырнадцать познавательных, девять коммуникативных и двенадцать личностных универсальных учебных действий. Это значительный перечень непредметных действий, требующих от учителей начальных классов специальных знаний и методики их формирования.

У учителей возникают вопросы, связанные с решением этой проблемы. Во-первых, как одновременно формировать у младших школьников и предметные, и все метапредметные универсальные учебные действия? Во-вторых, какие универсальные учебные действия являются определяющими для развития учебной деятельности? В-третьих, какова очередность формирования тех или иных универсальных учебных действий на начальной стадии обучения младших школьников?

Ответы на эти вопросы можно получить при анализе проблемы особенностей психического развития учащихся младшего школьного возраста. Известно (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.), что ведущей для психического развития учащихся этого возраста является учебная деятельность. Она создает условия для формирования у младших школьников основ «умения учиться», овладения основными учебными действиями, с помощью которых решаются различные учебные задачи. К таким учебным действиям относятся:

- а) преобразование предметной ситуации для обнаружения ее исходного отношения;
- б) моделирование выделенного отношения в предметной, графической, знаковой форме;
- в) преобразование модели для изучения свойств выделенного предметного отношения;
- г) контроль выполнения и освоения предметного действия;
- д) оценка освоения способа предметного действия [2, С. 159–160].

Все эти действия, с точки зрения авторов документов, регламентирующих внедрение ФГОС НОО, относятся к тем или иным видам универсальных действий, используемых при освоении различных учебных предметов на всех этапах обучения учащихся. Учителю начальных классов предстоит не объяснять учащимся содержательные характеристики этих учебных действий, а организовывать деятельность по их освоению.

На начальном этапе обучения, уже в первом классе, необходимо начинать работу по формированию универсальных учебных действий контроля и оценки, опирающихся на рефлексию (рассмотрение объективных оснований осуществляемых

предметных действий) – одно из важнейших психологических новообразований этого возрастного периода. Работа по формированию контрольно-оценочных и коммуникативных учебных действий (учебное сотрудничество со сверстником и взрослым), должна начинаться с первых дней обучения у первоклассников.

Для достижения этих целей может быть использована программа учебного курса «Введение в школьную жизнь» [7]. Курс рассчитан на 30 учебных часов. Для проведения занятий с первоклассниками используется предметный материал, известный, освоенный ими в дошкольном возрасте: дидактические игры на конструирование, классификацию, рассуждение и др.

Новым для первоклассников становится освоение способов содержательного взаимодействия с учителем и сверстниками, навыков совместной работы в парах и группах, различные виды контрольно-оценочных действий в условиях коллективно-ролевой игровой деятельности. При работе с содержанием этого курса контрольно-оценочные и коммуникативные учебные действия осваиваются первоклассниками на «уровне специальной цели действия» (осознанно) [5, С. 268].

Для превращения действий контроля и оценки в психологические механизмы индивидуальной учебной деятельности, необходимо, чтобы оценка результатов выступила перед учащимися как особая задача. Предпосылки для ее постановки создаются в процессе перехода к индивидуальным формам учебной деятельности, в рамках которой поиск способов решения той или иной учебной задачи осуществляется каждым учащимся (или группой учащихся) самостоятельно, а оценка результатов этого поиска производится путем их сопоставления и коллективного обсуждения.

Такое обсуждение утрачивает смысл, если функцию оценки результатов учебной деятельности берет на себя учитель. Но передача этой функции учащимся фактически означает отказ от отметки (в особенности, текущей) как основной формы оценки результатов учебной деятельности учащихся, как стимула, побуждающего их к учению. При правильной организации обучения необходимость в отметке отпадает уже в начальных классах.

Наш опыт обучения младших школьников без отметок показал, что для его реализации необходима специальная теоретико-практическая подготовка учителей. Она осуществлялась как в процессе проведения специальных семинаров, учебно-деятельностных игр, так и при совместном проектировании уроков постановки и решения учебных задач на различном предметном материале, в процессе посещения уроков и последующего содержательного анализа действий учителя на уроках различно типа.

В процессе изучения этой проблемы учителями выяснялось, что обучение без отметок предполагает, прежде всего, овладение учащимися различными видами контрольно-оценочных действий, направленных на осознание осваиваемого предметного материала. Введение нового способа действия (обобщенного), согласно данной технологии, завершается выведением и фиксацией его операционного состава (последовательность операций, оформленная учащимися в специ-

альной тетради, с использованием базовых слов, специальных знаков). Для успешного освоения нового способа предметного действия учащимся необходимо соотносить свои действия с заданным образцом. Такое соотношение может быть достигнуто в процессе выполнения учащимися (не учителем, как это делается традиционно) различных видов контроля и оценки.

Учителя, принимающие участие в работе семинаров, должны были овладеть соответствующими психологическими знаниями не только в теоретическом плане, а на уровне их практической реализации. Одним из первых этапов работы с учителями стало:

– во-первых, уточнение, или конструирование вновь (описание) операционных составов способов предметных действий, определяющих основные понятия учебных предметов начальной школы (математика, русский язык, иностранный язык, физическая культура и так далее);

– во-вторых, практическое овладение различными видами контроля и оценки в процессе выполнения тех или иных предметных преобразований.

Формирование учебной деятельности младших школьников невозможно без диагностирования, направленного на выявление наличия или отсутствия у них соответствующих компонентов ее структуры. Такая работа постоянно проводится как учителями, принимающими участие в таком обучении младших школьников, так и методистами – организаторами этого обучения. Разработаны, модифицированы и апробированы различные виды заданий, позволяющих установить владение младшими школьниками приемами контроля и оценки.

Например, по каждой теме (учебной задаче) разработаны оценочные листы, на которых учащийся и учитель оценивают уровень овладения учащимся каждой операцией, входящей в состав способа действия, а также всего способа. Используются специальные «оценочные шкалы» («линейки»), задания, предполагающие описание учащимся операционного состава соответствующего действия. Например, предлагается закончить предложение: «Для того чтобы решить уравнение, я буду действовать так:». Используются задания, направленные на выявление трудности выполнения той или иной операции в способе действия (либо всего способа действия), например: «При прыжке с места мне легко выполнять, потому, что.....» и т.д.

Проводятся специальные исследования, позволяющие установить не только уровень освоения учащимися различных видов контрольно-оценочных действий, но и их значимость (ранг) среди других учебных действий (преобразующих, моделирующих и т.д.). В процессе таких исследований выясняется, что от класса к классу увеличивается количество учащихся, владеющих способами контроля и оценки учебной работы не только другого учащегося, но и своей собственной (формируется рефлексивность соответствующих учебных действий). Установлено также, что в определенных случаях успешность развития контрольно-оценочной деятельности учащихся напрямую зависит от уровня овладения такой деятельностью учителем класса или учебного предмета.

Контрольно-оценочные действия позволяют установить не только понимание учащимся сущности осваиваемого способа действия, но и его осознанность, возможные ошибки при работе с таким способом. Об этом свидетельствуют высказывания учащихся, принимавших участие в диагностических обследованиях. Например, учащиеся отмечают, что при решении задач «на процессы» они «умеют делать анализ условия; строить модель практической ситуации, описанной в тексте задачи»; «умеют «связывать» величины формулой, решать уравнение». Либо: «Не всегда знают, какие еще величины нужны, чтобы получить уравнение»; «Не могут определить «величину-разницу» при решении задач на разностное сравнение» и т.д.

Эти и аналогичные высказывания учащихся свидетельствуют о том, что младшие школьники успешно выделяют не только способы предметных действий, но и причины того, почему та или иная операция ими выполняется верно, или почему в некоторых операциях способа допускается ошибка. Все это свидетельствует о высоком уровне осознания изучаемого предметного материала, который пока еще достигается далеко не всеми учащимися даже в условиях обучения без отметок при успешном формировании понятий через контрольно-оценочные действия. Более того, в условиях такого обучения у младших школьников достаточно успешно формируется «умение учиться».

Были проведены специальные исследования с учащимися четвертых классов, обучающихся по современным программам в городских (80 человек) и сельских школах (75 человек) в условиях отметочного оценивания результатов обучения, а также с учащимися четвертых классов (65 человек) лицея № 8 «Олимпия» г. Волгограда, осваивающими содержание учебных предметов в условиях обучения без отметок. Учащимся этих классов было предложено ответить, «как они будут действовать при возникновении затруднения в определенной учебной ситуации» (например, при решении математической задачи, при выполнении задания по русскому языку и др.).

Лишь 6,1% четвероклассников городских и сельских школ в ситуации затруднения будут пытаться разобраться с возникшей проблемой самостоятельно, остальные будут обращаться за помощью к учителю, сверстнику, родителям, к интернету. Среди учащихся четвертых классов, обучавшихся в условиях специального формирования контрольно-оценочных действий и без отметок, 64,6% отметили, что «они будут разбираться в возникшей проблеме самостоятельно», «анализировать условия этого задания, используя известные им способы предметных действий или открывая новые». Полученные данные подтверждают успешность формирования у этих младших школьников «умения учиться» как центрального новообразования системно-деятельностного подхода к обучению.

При обучении младших школьников «без отметок», в условиях содержательного оценивания», возникает немаловажная задача – включение в такую работу родителей учащихся. Не секрет, что (об этом говорят как дети, так и их родители) взрослые чаще всего осуществляют контроль учебной работы учащихся только

через проверку (бумажных, электронных) дневников: наличие в них четверок – пятерок создает благоприятные условия для ребенка и родителей; двоек – троек, создает ситуацию, требующую «оперативного» вмешательства родителей в процесс овладения знаниями.

Отношение родителей учащихся младших классов лицея № 8 «Олимпия» г. Волгограда к обучению без отметок в целом положительное. Большинство из них считают, что «Отметки только делят детей на плохих и хороших. Формируют негативное отношение к учебе»; «Сначала было страшно, как я пойму, усваивает мой ученик школьные предметы или нет, а теперь вижу, что только так, без отметок, анализируя материал по «памятке – способу действия», можно понять и проконтролировать, что он умеет делать, а что нет». «Очень хорошо, что ребенок учится анализировать свою работу, это заставляет его думать и быть самостоятельным, не ждать только помощи от родителей или учителя». Такие родители считают, что отметка – это «бич школы», что она достаточно часто унижает достоинство ребенка, не дает ему право на размышление, на ошибку.

Другие не представляют «школьное» обучение без отметки. Они считают, что: «Отметка – гласное отражение знаний ребенка, его работоспособности». Для таких родителей отметка – «ежедневный показатель прилежания ребенка-ученика, его поведения на уроке». Они считают, что «так как в нас заложено такое качество, как лень, то отметка необходима, я помогу преодолеть ребенку эту лень» и т.д.

Переход к обучению без отметок требует специальной работы с родителями. Под руководством учителей они осваивают различные способы контроля и оценки содержания учебных предметов, осваиваемых их детьми, учатся способам диалогического общения с собственными детьми-учениками (по-иному нельзя работать в паре, а именно так приходится работать родителю, проверяя правильность выполнения задания ребенком).

Родители отмечают, что их младшие школьники при отсутствии отметок «умеют сами проверять выполненные задания», «любят объяснять взрослым новый материал», «объясняют решение, ссылаясь на «памятку»»; «просят проконтролировать их работу по способу». Они выражают удовлетворение от того, что контроль способа выполнения задания «дает возможность понять, что ребенок умеет делать, чему еще не научился, какая конкретная помощь ему необходима для преодоления возникшего затруднения». Положительным для родителей является и то, что «содержательное оценивание мотивирует ребенка на получение знаний, а не отметок, минимизирует стрессовые состояния, возникающие из-за возможности получить плохую отметку».

Еще одной проблемой, которую приходится решать в каждой образовательной организации, является переход учащихся из четвертого в пятый класс (с начального на основной уровень общего образования). Эта проблема была и раньше, на современном этапе развития образования она также значима, успешность ее решения зависит от многих факторов. В ситуации практической реализации

системно-деятельностного подхода к обучению эта проблема может быть решена различными способами. Один из них использовался в практике работы с учителями лицея № 8 «Олимпия» г. Волгограда, в котором обучение младших школьников было построено по схеме, ранее описанной в данной статье.

При подготовке к такому переходу учителя-предметники 5–9 классов вместе с учителями начальных классов принимали участие в работе обучающих семинаров, учебно-деятельностных игр, проводимых в лицее по специально разработанной программе, направленной на освоение сущности и способов формирования универсальных учебных действий. Кроме того, специально обсуждались, уточнялись, согласовывались, корректировались способы предметных действий по математике, русскому языку, с которыми работают учителя начальных классов. А затем, начиная с пятого класса, продолжают работать учителя-предметники. Очевидно, что продолжение работы по предмету, начатое в начальной школе, требует от учителя-предметника хорошего понимания ее содержания, форм и методов организации в рамках системно-деятельностного подхода к обучению. А это значит, что начинать готовиться к работе с будущими пятиклассниками учителю-предметнику необходимо не тогда, когда учащиеся придут в пятый класс, а заранее, по крайней мере, за полгода или за год до начала обучения в пятом классе.

Посещая уроки по своему предмету в четвертом классе, анализируя их совместно с учителем начальных классов, участвуя в проектировании и проведении таких уроков, учитель-предметник сможет увидеть реальное содержание того учебного материала, с которым работают четвероклассники, изучение которого ему предстоит продолжить с этими учащимися в пятом классе. Такие посещения и участие в подготовке к урокам способствуют пониманию особенностей и специфики (применительно к младшему школьному возрасту) формирования учебной деятельности и основных универсальных учебных действий у учащихся этой возрастной группы. Очень важно, чтобы в конце учебного года учитель-предметник подготовил и провел с учащимися этого четвертого класса несколько уроков разного типа. Это могут быть уроки: введения нового способа предметного действия, контроля и оценки и др. В ходе такой подготовительной работы учитель-предметник имеет возможность увидеть общие с учителем начальных классов способы учебной работы на уроках. А также различия, требующие подготовки будущих пятиклассников к успешному принятию ими новых форм или методов работы с предметным материалом.

Как показывает реальная практика, учителя-предметники в работе с учащимися пятых классов чаще всего действуют одним из двух возможных способов. Наиболее распространенным является такой, когда учитель-предметник не изучает особенности формирования предметных знаний у бывших четвероклассников. Он имеет о классе самые общие представления. С первого дня работы с пятиклассниками у такого учителя начинается действовать принцип: «забудьте то, чему вас учили в начальной школе, учитесь так, как буду учить вас я». Такой

учитель, как правило, работает строго в соответствии с программой и учебником. Идеи системно-деятельностного подхода к обучению «пристраиваются» к учебнику и программе на уровне их понимания учителем. Может получиться так, что одно и то же универсальное учебное действие разными учителями-предметниками для одних и тех же учащихся трактуется неоднозначно. Результат такой работы – конфликтная ситуация между учителями и учащимися, которая разрешается в пользу учителей (должны слушать учителя, учить, то, что он объясняет).

Другой подход в работе учителя-предметника с учащимися пятого класса состоит в том, что он, изучив способы работы учителя начальной школы, продолжает реализовывать идеи системно-деятельностного подхода к обучению. Работает с содержанием предметного материала, разрабатывает способы предметных действий, использует новую типологию уроков, способы организации учебной деятельности в зависимости от типа урока, формирует различные виды универсальных учебных действий, не только регулятивные и коммуникативные, но и познавательные, личностные.

В такой ситуации содержательно и успешно решается проблема перехода к балльной (пяти-, пятнадцати- и др.) системе оценивания учебных достижений учащихся. Наряду с текущим контролем (который может осуществляться и через контрольно-оценочные действия учащихся) в этих классах необходимо вводить и простейшие формы итогового контроля, который может выполняться на специальных уроках, посвященных анализу результатов изучения раздела (темы) учебной программы. Важно, чтобы эти уроки не сводились к традиционному анализу ошибок, допущенных учащимися при выполнении контрольных работ, а проводились в форме активного обсуждения целей изучения данного раздела (темы) и степени достижения этих целей каждым учащимся. Такое обсуждение возможно лишь в том случае, если учащиеся осознают как сами эти цели, так и критерии, позволяющие оценить степень их достижения. И то и другое должно быть специально выделено и зафиксировано учащимися с помощью учителя. Если план обсуждения результатов учебной деятельности был составлен достаточно четко, а само обсуждение прошло при высокой активности учащихся, то его итоги могут быть зафиксированы ими в виде «пятибалльной отметки», которая приобретает для каждого отдельного учащегося смысл самооценки.

Как известно, для учащихся пятых-шестых классов учебная деятельность еще сохраняет статус ведущей в их психическом развитии. Вместе с тем в этом возрасте постепенно происходит переход к индивидуальным формам учебной деятельности. Важным моментом для этого перехода является формирование у учащихся механизмов самоконтроля и самооценки, которые способствуют дальнейшему развитию «умения учиться».

Таким образом, опыт работы по федеральным государственным образовательным стандартам начального (2009 г.) и основного (2010 г.) общего образования, представленный в настоящей статье, показывает, что:

– во-первых, ее эффективность существенным образом зависит от активного включения всех участников образовательного процесса в коллективное решение задач по внедрению ФГОС НОО и ФГОС ООО, требующих координации совместных действий, единого понимания сущности основных видов универсальных учебных действий и способов их формирования на различных этапах обучения;

– во-вторых, необходима специальная предметная, психологическая и педагогическая подготовка учителей начальных классов, направленная на овладение ими методикой формирования учебной деятельности, ее структурных компонентов (учебных действий), определяющих умственное и общее психическое развитие младших школьников. Одним из условий успешного формирования учебной деятельности в этом возрасте является обучение без отметок, предполагающее организацию коллективно-распределенной контрольно-оценочной деятельности, содержательное оценивание учебных достижений;

– в-третьих, переход из 4-х классов в 5-ый класс предполагает специальную работу с учителями-предметниками по подготовке к обучению в пятом классе. Необходимо обсуждение, уточнение, согласование способов предметных действий (математика, русский язык и др.). А также способов формирования и выполнения различных видов универсальных учебных действий, используемых на начальном и основном уровнях общего образования. Эти способы должны быть одинаковым как для учащихся, так и для всех учителей-предметников, работающих с младшими подростками.

Литература

1. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002. – 400 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Давыдов В.В. Что такое учебная деятельность / О понятии развивающего обучения / В.В. Давыдов. / Библиотека развивающего обучения. / Под ред. В.В. Давыдова, В.В. Репкина. / Выпуск 13. – Томск: «Пеленг», 1995. – С. 47–63
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.В. Володарская и др. /; под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.: ил.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. – 304 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с., ил. Т.1. – А – М. – 1993.
7. Сапачева Л.Р. Обучение младших школьников учебному сотрудничеству со сверстниками. // Управление начальной школой. – 2013. – № 4. – С. 32–42.
8. Цукерман, Г.А. Введение в школьную жизнь: программа адаптации детей к школьной жизни: пособие для учителя. / Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова. – М.: ВИТА – ПРЕСС, 2012. – 128 с., ил.

Взаимодействие педагогического вуза с региональной системой образования в рамках научно-методического сопровождения педагогов по реализации обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО

Николаева М.В.,

д-р пед. наук, профессор, руководитель Федерального центра научно-методического сопровождения педагогических работников, зав. кафедрой педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ», Волгоград

Статья подготовлена в ходе исследования по проекту «Разработка целевой модели интеграции педагогических вузов с региональной системой образования (предлагается реализация в сетевом формате)», реализуемого при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 11.04.2022 № 073-03-2022-132/3 к соглашению от 13.01.2022 № 073-03-2022-132).

Повышенное внимание к профессиональной деятельности учителей начальных классов и педагогов, работающих на основном уровне общего образования, обусловлено внедрением обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования (ФГОС НОО и ФГОС ООО).

Образовательный процесс в 1–4-х классах и в 5–9-х классах согласно ФГОС НОО и ФГОС ООО должен измениться так, чтобы реальностью стало успешное развитие личности ребенка, формирование у него функциональной грамотности (читательской, информационной, коммуникативной, социальной, предметной) на основе присвоения базовых ценностей личности [1].

Педагоги не ограничиваются рамками профессиональной деятельности, а активно вовлечены в более широкий спектр реальных связей и отношений. Учитель для учащихся – это «значимый взрослый», «старший друг», «непререкаемый авторитет» и «защитник». В этой связи важной характеристикой личности современного педагога является высокий уровень развития эмоционально-личностного, коммуникативного, аксиологического потенциала [4].

С целью выявления профессиональных дефицитов педагогов во время знакомства с обновленными ФГОС НОО и ФГОС ООО и готовности к их внедрению с 1-го сентября 2022 года нами применялись эмпирические методы исследования: беседа и анкетирование. С учетом получаемых результатов определялись направления, формы, методы научно-методического сопровождения педагогов и особенности взаимодействия вуза с общеобразовательными организациями в ходе педагогической практики.

На вопросы беседы и анкеты ответили 70 студентов 4–5 курсов бакалавриата, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», 40 преподавателей и 55 учителей. Анализ полученных в ходе исследования данных по-

зволил определить содержательный и организационный аспекты взаимодействия «ВУЗ – школа», «ВУЗ – региональная система образования» в рамках научно-педагогической, методической поддержки педагогов в условиях реализации обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО.

Результаты эмпирического исследования показали, что действующие и будущие педагоги испытывают трудности в подборе форм и методов реализации системно-деятельностного подхода к обучению и воспитанию учащихся. У них нет четкого понимания функциональной грамотности учащихся как образовательного результата, отсутствуют знания и умения преобразовывать учебные задания в «необновленных» учебниках с целью формирования у учащихся разных видов функциональной грамотности. Педагоги и студенты-выпускники испытывают затруднения в использовании примерных рабочих программ по учебным дисциплинам и т.д.

В этой ситуации становится необходимой организация научно-методического сопровождения действующих учителей и совершенствование практической подготовки учителей будущих. Требуется усилить согласованность деятельности преподавателей университета и учителей общеобразовательных организаций в определении содержания педагогической практики с целью формирования компетенций у студентов в контексте нормативно закреплённых трудовых функций педагога и с учетом ситуации педагогической действительности в регионе. Качественная подготовка учителя и закрепление в системе образования будущих учителей, выпускаемых педагогическим вузом, эффективны только при условии тесного комплексного взаимодействия педагогического вуза с региональными и муниципальными органами, осуществляющими управление образованием, и образовательными организациями.

Научно-методическое сопровождение педагогов в Российской Федерации представляет собой комплекс мероприятий, согласующихся с национальными целями и стратегическими задачами развития России в сфере образования¹ и соответствующих обновленным ФГОС НОО и ФГОС ООО.

Направлениями научно-методического сопровождения педагогов могут быть следующие:

1. Просвещение и обучение педагогов с целью формирования их дидактико-методической компетентности и методологической культуры по внедрению:

- концептуальных положений обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО;
- научных подходов (системно-деятельностного, аксиологического, личностно-развивающего) к совершенствованию образовательных отношений;
- вариативных образовательных программ, учебно-методических комплексов;
- образовательных и педагогических технологий;
- диагностических комплексов профессиональных компетенций педагогов как показателей их готовности к реализации обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО.

2. Проведение экспертиз методических продуктов в целях распространения передовых педагогических практик.

¹ Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>

3. Консультирование по актуальным вопросам организации и по содержанию образовательного процесса [3].

Можно выделить этапы научно-методического сопровождения педагогов и их профессиональной деятельности в условиях внедрения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО.

Этап 1. Мотивационный этап

Формирование положительной мотивации у педагогов к реализации обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО (семинары, вебинары, повышение квалификации) по концептуальным, технологическим и методическим аспектам ФГОС НОО и ФГОС ООО.

Этап 2. Практический этап

Выстраивание и реализации вариативных моделей научно-методического и методического сопровождения педагогов (практико-ориентированная, командная, индивидуальная). Создание информационно-методической базы педагогических инноваций.

Этап 3. Диагностико-организационный этап

Диагностика результатов и коррекция научно-методической и методической работы. Обновление организационной модели научно-методической и методической работы.

В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (ВГСПУ) реализуется программа научно-методического сопровождения педагогов по внедрению обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО в рамках деятельности Федерального центра научно-методического сопровождения педагогических работников, созданного как структурного подразделения ВГСПУ в 2021 году. Совместно с комитетом образования, науки и молодежной политики Волгоградской области ВГСПУ более 30 лет осуществляет взаимодействие в рамках Волгоградского университетского комплекса непрерывного педагогического образования.

Волгоградский университетский комплекс непрерывного педагогического образования является уникальным организационным и социально-психологическим феноменом, моделью эффективного взаимодействия регионального педагогического вуза и региональной системы образования. Этот комплекс в правовой форме союза создан в 1987 году и включает взаимодействие следующих субъектов образования:

- Волгоградский государственный социально-педагогический университет;
- Волгоградский научно-образовательный центр Российской Академии образования;
- Волгоградская государственная академия последипломного образования;
- педагогические и профильные колледжи Волгоградской области;
- системы образования муниципальных районов и городских округов Волгоградской области.

Нормативное сопровождение взаимодействия в рамках комплекса непрерывного педагогического образования обеспечивается на основе ряда документов

(соглашений, дорожных карт, договоров о сотрудничестве). Так, например, организация сотрудничества с конкретными образовательными организациями осуществляется по направлениям:

- реализация педагогических классов ВГСПУ (с онлайн-сопровождением);
- проведение олимпиады ВГСПУ по педагогике и психологии (с применением прокторинга¹);
- руководство региональными инновационными площадками (РИП), совместные конференции, семинары, форумы, выезды специалистов и методистов ВГСПУ в муниципалитеты, целевое обучение, обеспечение прохождения педагогических практик в «родных школах», сопровождение молодых педагогов.

Опишем отдельные формы научно-методического сопровождения педагогов в условиях внедрения обновленных ФГОС НОО И ФГОС ООО.

Одной из форм сопровождения педагогов является научно-методическое обоснование и разработка содержания программ повышения квалификации педагогов по актуальным вопросам реализации обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО:

- «Формирование функциональной грамотности обучающихся»;
- «Организационно-педагогическое сопровождение формирования функциональной грамотности будущих педагогов»;
- «Обновленные ФГОС НОО: особенности и механизмы внедрения» и др.

Данные программы реализуются в формате онлайн-обучения. Онлайн-курс – это способ организации образовательного процесса или его отдельной части с применением дистанционных образовательных технологий или технологий электронного обучения. Педагоги могут автономно, самостоятельно изучить важные вопросы обучения и воспитания учащихся согласно требованиям обновленных ФГОС НОО И ФГОС ООО. Но вместе с тем эти курсы предполагают проведение очных круглых столов, консультаций для педагогов по проблемным аспектам образования.

Так, например, в рамках онлайн-курса «Обновленные ФГОС НОО: особенности и механизмы внедрения» слушатели:

- усваивают знания о нормативно-правовых основах обновленного ФГОС НОО, о формах, методах и содержании учебной деятельности младших школьников согласно системно-деятельностному подходу;
- знакомятся с особенностями примерных рабочих программ по учебным дисциплинам, с обновленной структурой примерной основной образовательной программы;
- изучают педагогические приемы формирования функциональной грамотности младшего школьника;
- узнают об учебно-методическом обеспечении обновленных ФГОС НОО.

Эффективным методом педагогической и методической поддержки педагогов и будущих педагогов является организация постоянно действующих вебинаров для педагогов Южного региона по актуальным проблемам обучения и воспита-

¹ Прокторинг (от англ. «proctor» - наблюдатель на экзаменах в вузе) – это процедура контроля хода дистанционного испытания.

ния учащихся¹. Лекторами выступают преподаватели ВГСПУ, практикующие учителя, методисты научно-методических центров российских издательств, авторы учебников начального и основного общего образования.

Во взаимодействии с научно-методическими российскими Центрами «Системно-деятельностной педагогики Л.Г. Петерсон», «Системы развивающего обучения Л.В. Занкова», методических центров издательств «Просвещение», «Русское слово», «Экзамен» помощь педагогам оказывается также в рамках организации научно-методических семинаров по актуальным проблемам обучения и воспитания учащихся, осуществляются адресные консультации для педагогов общеобразовательных организаций и родителей.

В лабораториях межфакультетского технопарка универсальных педагогических технологий при ВГСПУ определена проблематика для взаимодействия с общеобразовательными организациями:

- «Технологии выявления и преодоления учебных дефицитов школьников»,
- «Профориентация и ранняя профилизация школьников»,
- «Развитие функциональной грамотности школьников»,
- «Развитие школьных воспитательных систем»,
- «Организация проектной и исследовательской деятельности школьников» и др.

На базе технопарка и педагогического кванториума студенты, учителя, преподаватели в совместной деятельности овладевают опытом решения конкретных педагогических задач [2]. Научно-методическое и методическое сопровождение педагогов в волгоградском регионе в рамках взаимодействия «ВУЗ – школа» осуществляется через реализацию следующих моделей:

1. «Практико-ориентированная» модель (включающая деятельность по апробации методов и форм обучения, воспитания школьников согласно требованиям обновленных ФГОС НОО, ФГОС ООО на базе стажировочных площадок; это базовые школы – организация практической подготовки студентов, консультации, семинары для учителей; региональные инновационные площадки – обобщение передового педагогического опыта, выполнение прикладных исследований педагогами, студентами).

2. «Командная» модель (педагоги, студенты, преподаватели включаются в процесс разработки методических материалов по актуальным вопросам реализации обновленных ФГОС НОО, ФГОС ООО).

3. «Индивидуальная модель» (которая предполагает организацию самостоятельной научно-исследовательской деятельности педагога, студента и презентацию передового педагогического опыта).

Одной из перспективных и разрабатываемых форм научно-методического сопровождения педагогов в рамках взаимодействия вуза с региональной системой образования является разработка и реализация сетевых научно-образовательных проектов с участием учащихся и молодых учителей, учителей-наставников, сту-

¹ «Вебинары ВГСПУ» // <https://webinar.miroznai.ru/>

дентов, преподавателей университета. В настоящее время такая работа осуществляется в рамках методического обеспечения и осуществления практической подготовки будущих учителей в ходе учебных занятий и педагогической практики.

Действенным способом организации совместной деятельности субъектов педагогической практики в очном и удаленном режимах становится дистанционное взаимодействие «ВУЗ – школа». Говоря о дистанционном взаимодействии, имеем в виду не только видеоконференции, рассылку через электронную почту, облачные технологии (Google), информационные хранилища, содержащие учебные материалы по конкретным предметам и разделам педагогической практики. Дистанционное взаимодействие «ВУЗ – школа» направлено на организацию совместной деятельности субъектов педагогической практики (учителя, студента, преподавателя вуза) так, когда каждый действует автономно, самостоятельно, в индивидуальном режиме и графике с учетом целей совместной деятельности. При этом происходит обмен педагогическим опытом, обогащение образовательного контента, обратная связь о промежуточных и конечных результатах совместной деятельности [5].

Научно-методическое сопровождение педагогов будет способствовать повышению качества образования в условиях реализации обновленных ФГОС НОО, ФГОС ООО, если будут реализовываться следующие условия:

- 1) непрерывное повышение квалификации педагогов, в том числе за счет ресурсов дистанционных образовательных технологий;
- 2) оказание качественной адресной методической помощи педагогам;
- 3) развитие современных форм наставничества с учетом профессиональных запросов и дефицитов;
- 4) определение индивидуальных образовательных траекторий личностно-профессионального развития педагогов;
- 5) овладение техниками, приемами, опытом решения педагогической проблемы в рамках создания сетевых научно-образовательных проектов (формирование разных видов функциональной грамотности, профилактика неуспешности учащихся в обучении, формирование базовых ценностей личности и др.); при этом в рамках совместной деятельности посредством дистанционных образовательных технологий создается продукт (методические указания, рекомендации, программа, положение, сценарий и т.д.), необходимый для эффективной профессиональной деятельности педагогов и обеспечения единого образовательного пространства в регионе и в стране.

Литература

1. Функциональная грамотность младшего школьника / Н.Ф. Виноградова, Е.Э Кочурова, М.И. Кузнецова и др.; под. ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018
2. Карипбаева, Ш.Т. Значение инновационных технологий в повышении качества образования в начальной школе / Ш.Т. Карипбаева, Г.Р. Акманова // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2020. – № 1. – С.25–33
3. Сенаторова, К.П. Понятие «сопровождение» как педагогическая категория / К.П. Сенаторова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – № 3 (35). – С.289–295

4. Шерозова, М.Т. Проблема повышения качества современного начального общего образования / М.Т. Шерозова // Вопросы науки и образования. – 2020. – № 9 (93). – С.62–64

5. Nikolaeva, M.V. Remote Collaboration of the University-School in the Organization of Student Teaching Practice / M.V. Nikolaeva, T.S. Buriakova, E.O. Kozyulina // ARPHA Proceedings. – 2022. – № 5. – P. 1271–1285

Интеграция методического и психологического знания как фактор повышения качества подготовки будущих учителей начальных классов

Зайцев В.В.,

*д-р пед. наук, профессор, действ. член МАНПО, зав. кафедрой теории
и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ», Волгоград*

Для развития современной начальной школы Российской Федерации 2009 год стал рубежным, так как именно в этом году были утверждены федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО), которые заложили начало новой эпохи в модернизации образовательной деятельности первой ступени школы. Это отразилось в определении качественно новых ценностных ориентиров и приоритетных направлений, прежде всего, в целеполагании.

Как известно, в блоке целеполагания ФГОС НОО (2009) были заявлены три группы требований: к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, к ее структуре и к условиям реализации программы [1]. Эти требования задавали несколько иной подход к целеполаганию в педагогической деятельности по сравнению с традиционными группами целей урока, на которые в то время ориентировался учитель – образовательными, развивающими и воспитательными.

Следует отметить, что термин «предметные цели (результаты)» не тождественен понятию «образовательные цели», так как последние значительно шире предметных целей. Существенные изменения произошли также в динамике перехода от развивающих целей к метапредметным. Если первые были ориентированы, как правило, на развитие психических познавательных процессов учащихся (памяти, внимания, восприятия, мышления), то спектр метапредметных целей существенно расширился. В него вошли:

– *регулятивные универсальные учебные действия* (принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности; планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; осваивать начальные формы познавательной и личностной рефлексии и др.);

– *коммуникативные универсальные учебные действия* (осознанно строить речевые высказывания и активно использовать речевые средства в соответствии с задачами коммуникации; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности; уметь договариваться о распределении функций в совместной деятельности; конструктивно разрешать конфликты и др.);

– *познавательные универсальные учебные действия* (использовать знаково-символические средства, создавать модели, схемы в решения учебных и прак-

тических задач; владеть логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации; использовать средства информационных и коммуникационных технологий и др.).

Высоко оценивая эти изменения, необходимо отметить, что они появились во ФГОС НОО во многом благодаря результатам многолетних теоретических и экспериментальных исследований, которые проводились коллективами академических институтов АПН СССР (сегодня РАО): НИИ общей и педагогической психологии, НИИ содержания и методов обучения, НИИ общей педагогики, НИИ школ и др. Существенное влияние на появление новых целевых ориентиров оказали результаты глубоких лонгитюдных исследований в области теории учебной деятельности, особенностей ее структуры и содержания (эти проблемы с конца 1950-х годов активно разрабатывались в научных лабораториях под руководством Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др.).

Центральным звеном любой педагогической системы является целеполагание. Чтобы с пониманием дела ориентироваться в вопросах педагогического целеполагания, необходимо раскрыть сущность целей и методологию их проектирования в учебном процессе. Так, понятие цели пришло из немецкой философии, в которой цель трактуется как конечный результат и как осознанный образ предвосхищаемого результата, на который преднамеренно направлен процесс [2]. Известный отечественный философ Н.И. Трубецкой рассматривает цель как «субъективный образ результата деятельности» [3, С. 124]. При таком понимании цель соотносится с понятием «результат», это образ будущего результата.

В 1980-е годы была разработана универсальная система требований к целеполаганию, получившая название SMART-технологии (начальные буквы английских слов: S – Specific (точная); M – Measurable (измеримая); A – Attainable (достижимая); R – Relevant (актуальная); T – Time-bound (ограниченная по времени)).

Следует обратить особое внимание на такие атрибутивные характеристики целей как возможность их измерения (диагностируемость) и достижимость в установленных временных рамках. Считается, что цель соответствует этим требованиям, если по завершению временного этапа (урок, тема, учебный год), полученный результат можно измерить и на основе полученной информации определить, достигнута цель или нет.

В дидактике процесс обучения рассматривается как взаимодействие двух видов деятельности: учителя (преподавание) и учащихся (учение). Основная цель обучения – изменение учащихся, их поступательное восхождение к более совершенным формам личностного бытия. Деятельность учителя в обучении является вспомогательной. Она выполняет функцию педагогического средства, которое ориентировано на преобразование учащегося, его постоянное совершенствование. В этой коммуникации учащийся выступает активным субъектом. Без активного, смыслообразующего включения детей в образовательную деятельность нельзя говорить о полноценном образовании.

Дихотомия «преподавание – учение» задает четкие методологические регуля-

тивы в целеполагании: *цели обучения должны ориентироваться не на деятельность учителя, а на деятельность учащегося, его учебные достижения.* Так как цель – образ будущего результата, то она *должна формулироваться не в процессуальных характеристиках (что делает учитель), а в результативных.* Для этого используются глаголы, которые раскрывают завершённое действие: учащиеся «знают...», «понимают...», «владеют...» и т.д. Попытка определить цель через характеристики процесса не соответствует сформулированному выше требованию обязательной возможности диагностирования цели.

Однако анализ школьной практики показывает, что учителя начальных классов часто определяют предметные цели урока глаголами, которые фиксируют незавершённость действия: «создавать условия для...», «познакомить учащихся с...», «продолжить формирование...», «способствовать развитию...» и др.

Обратимся теперь к процедурным аспектам целеполагания, т.е. раскрытию логики формулирования учителем целей урока. Целеполагание осуществляется по принципу «сверху-вниз». Сначала конструируются глобальные цели, которые зафиксированы во ФГОС НОО, а затем осуществляется *декомпозиция* этих целей на более локальные (на конец каждого учебного года; раздела (темы) учебной программы; отдельного урока). Грамотно разработанная таксономия целей позволит не формально «проходить» учебные задания из школьного учебника, а целенаправленно выстроить учебный процесс, в котором каждый урок выполняет свои уникальные функции. Как видим, механизм декомпозиции целей определяет логику целеполагания отдельных уроков. Цели урока должны рассматриваться не изолированно от целей других уроков, а в контексте результатов освоения всей учебной темы (раздела).

Второй механизм целеполагания направлен на *дифференциацию* предметных целей отдельных уроков, который позволяет избежать повторения целей в последовательности похожих уроков. Для этого используются следующие методические приемы:

- а) конкретизация цели с учетом специфики каждого отдельного урока;
- б) использование уровневого подхода к освоению учащимися предметных результатов.

Таким образом, можно сделать вывод, что специфика педагогического целеполагания, заданная во ФГОС НОО 2009 г. в форме требований (предметных, метапредметных, личностных), опирается на глубокое философско-методологическое знание.

В обновленном ФГОС НОО 2021 года [4] концептуальные положения предыдущего варианта были усилены и детализированы. Осмысление тех задач, которые заданы стандартами, а затем нашли отражение в сопровождающих нормативно-правовых актах [5], требуют не только философско-методологических знаний, но и серьезной подготовки будущих учителей начальных классов в области педагогической психологии.

Как уже отмечено выше, психологические знания всегда были важной опорой

в методической подготовке учителя, однако в условиях реализации ФГОС НОО их значение неизмеримо возрастает. Это справедливо не только применительно к достижению предметных результатов, но особенно проявляется, когда речь идет о формировании метапредметных и личностных результатов освоения образовательной программы.

Обратимся к некоторым психологическим механизмам, которые помогают учителям проводить обучение математике младших школьников на более высоком уровне. Говоря о взаимодействии методики обучения математике и педагогической психологии, нельзя не вспомнить об опыте тесного сотрудничества в 1950–60-х годах Н.А. Менчинской и М.И. Моро. После защиты в 1952 г. докторской диссертации по психологии обучения арифметике, выполненной под руководством Л.С. Выготского, Н.А. Менчинская активно сотрудничала с автором школьных учебников арифметики М.И. Моро, результатом которого в 1965 году стала известная книга «Вопросы методики и психологии обучения арифметике в начальных классах» [6]. Заметными работами в эти годы стали монографии Е.Н. Кабановой-Меллер «Психология формирования знаний и навыков у школьников: проблема приемов умственной деятельности» (1962) [7] и «Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся» (1968) [8].

В рамках теории формирования умственных действия П.Я. Гальперин выделил шесть этапов:

1) Формирование мотивационной основы действия. На этом этапе идет становление содержательной мотивации, которая формирует отношение учащегося к целям и задачам предстоящего действия.

2) Предварительное ознакомление с действием и условиями его выполнения, в ходе которого вырабатывается ориентировочная основа действия.

3) Формирование действия в материальном (или материализованном) виде с развертыванием всех входящих в него операций. Новое действие сначала формируется во внешней форме, ребенок действует с конкретными предметами или их изображениями (схемы, чертежи, модели и т.д.).

4) Отработка действия во внешнем плане как внешнеречевого. На этом этапе действие переносится в план громкой речи без опоры на предметы.

5) Проговаривание действия «про себя», во внутренней речи. Внешняя речь начинает превращаться в речь внутреннюю.

6) Превращение действия во внутренний процесс мышления, осуществление его «в уме». Умственное действие осуществляется в форме образов или понятий без участия развернутой речи.

В рамках указанных этапов П.Я. Гальперин выделил три типа ориентировочной основы действий по критериям: степень полноты; мера обобщенности; способ получения ориентировочной основы [9].

Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина очень хорошо ложится на процесс формирования у младших школьников прочных вычислительных навыков. Рассмотрим некоторые этапы этого процесса на

примере формирования устного вычислительного приема вида $28+6$.

На этапе работы с конкретными предметами (действия в материальном виде) учитель выкладывает 28 палочек в верхние кармашки демонстрационного абака: 2 пучка палочек в разряд десятков и 8 палочек в разряд единиц. Затем из 6 палочек добавляет по одной в разряд единиц, пока их не станет 10. Десять палочек связывают в пучок и перекладывают его в разряд десятков, в котором стало 3 десятка. Оставшиеся 4 отдельные палочки добавляются в разряд единиц, в ответе получается число 34 (рис. 1).



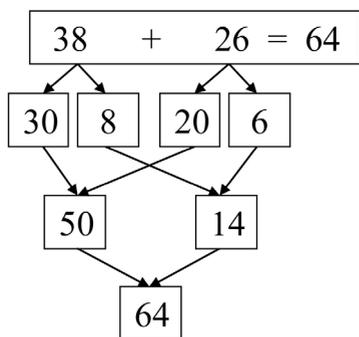
Рис.1



Рис. 2

В то время, когда учитель работает с демонстрационным абаком, дети индивидуально выполняют аналогичные действия на парте, оперируя наборами счетных палочек (рис.2). Действия с материальными предметами обязательно должны пройти через руки детей.

После выполнения действия в материальном виде необходим переход к схематической (материализованной) форме, в рамках которой фиксируется каждая операция этого действия. Рассмотрим схематическую форму фиксации выполняемых операций для вычислительного приема $38+26$ (рис. 3).



Операции:

- 1) Заменяем числа 38 и 26 суммой разрядных слагаемых:
 $38 = 30 + 8$; $26 = 20 + 6$;
- 2) Удобнее к десяткам прибавить десятки, а к единицам – единицы:
 $30+20 = 50$; $8+6 = 14$;
- 3) К 50 прибавляем 14, получаем 64;
- 4) Читаем ответ: 64.

Рис. 3. Схема фиксации выполняемых операций для вычислительного приема $38+26$

Такая схема очень эффективна для выполнения «пошагового контроля», когда учащиеся проговаривают каждую операцию и записывают все промежуточные результаты.

Однако в последнее время в первых классах все реже удается видеть на партах детей не только счетные палочки, но и традиционные индивидуальные наборы «Учись считать» (рис. 4), с которыми дети должны постоянно работать на уроках математики. Исчезли не только индивидуальные, но и демонстрационные классные счеты (рис. 5), которые служат эффективным средством изучения нумерации чисел и арифметических действий. Тем самым из учебного процесса исключен важный этап формирования действия в материальном виде, когда дети работают руками.



Рис. 4

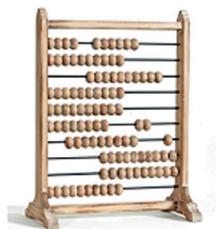


Рис. 5

Часто во время демонстрации учителем вычислительного приема на доске дети выступают пассивными наблюдателями этого процесса. В последнее время для этих целей учитель активно использует мультимедийный проектор или электронную доску (особенно это было характерно для эпохи дистанционного обучения в условиях пандемии коронавируса). Однако визуальное восприятие не может полноценно заменить выполнение предметно-материальных действий каждым ребенком.

Важным составным звеном процесса интериоризации (перехода от внешнего предметного действия во внутренний план мышления) является внешнеречевой этап. Этот этап позволяет зафиксировать не только состав, но и последовательность выполняемых операций, что способствует формированию у учащихся алгоритмического мышления.

К сожалению, в школьной практике этап выполнения действий в материализованном виде и внешнеречевой этап не всегда поддерживались учителями, которые считали, что хоровое заучивание алгоритма создает дополнительный шум в классе, а построение схем – избыточный элемент урока, отнимающий дополнительное время.

Завершая краткое рассмотрение теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, отметим, что эта теория является важным и эффективным психологическим механизмом, который закладывает методологические основы освоения предметного содержания в начальной школе. Эта теория, на наш взгляд, сформировала определенные предпосылки и внесла вклад в становление и развитие приоритетных ценностных ориентиров, которые затем на-

шли отражение во ФГОС НОО.

В школьной практике также используются некоторые психологические закономерности урока на этапе первичного закрепления вычислительных приемов. Эту закономерность можно определить как «методику постепенного ограничения чувственного восприятия». Например, необходимо решить несколько столбиков примеров из учебника математики, которые ориентированы на первичное закрепление (переход от уровня «знаю как» к уровню «умею»). При решении первого столбика учащиеся по очереди выходят к доске, выполняют запись решения в развернутой форме и комментируют свои действия. В этом случае учащимся доступно сочетание как визуального восприятия (при затруднении в решении можно поднять глаза и посмотреть на доску), так и вербального восприятия (слежу за процессом «на слух»).

При выполнении второго столбика примеров к доске уже никто не выходит (отсекается возможность визуального восприятия), а кто-то из учащихся «с места» комментирует последовательность выполняемых операций (ограничиваются только вербальным восприятием). Наконец, после того, как учитель убедится в том, что алгоритм выполнения действий освоен, оставшиеся примеры решаются самостоятельно с возможностью итогового контроля правильности решения.

Эти методические приемы позволяют не задерживаться слишком долго на этапе чувственного познания («чистейшей воды сенсуализм», как сказал бы В.В. Давыдов), а своевременно переходить на следующий уровень рационального познания.

Как мы отметили выше, внедрение в школьную практику ФГОС НОО (2009), а затем обновленного ФГОС НОО (2021) значительно актуализировало необходимость обращения учителей начальных классов к познанию тех психологических механизмов, которые способствуют достижению предметных, метапредметных и личностных результатов. Особенно это проявляется в части универсальных учебных действий (УУД), центральным звеном которых выступают, на наш взгляд, регулятивные и коммуникативные УУД.

Регулятивные УУД формируют у младших школьников способность:

- принимать и сохранять учебную цель и задачу;
- планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение;
- ставить новые учебные задачи;
- проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве;
- осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и способу действия, актуальный контроль на уровне произвольного внимания.

В отличие от этого, *коммуникативные УУД* формируют умения:

- учитывать позицию собеседника;
- организовывать и осуществлять сотрудничество, коррекцию с педагогическими работниками и со сверстниками;
- адекватно передавать информацию и отображать предметное содержание и условия деятельности и речи;

- учитывать разные мнения и интересы;
- аргументировать и обосновывать свою позицию, задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером [4].

Интеграция функций регулятивных и коммуникативных УУД в единое целое близка по содержанию понятию «личностная свобода» (или «внутренняя свобода»). В середине 1990-х годов на основе логико-исторического метода мы провели исследование сущности свободы как философской категории, начиная с эпохи античной философии до философской мысли XX в. Проведенный анализ позволил выделить в свободе две инвариантные составляющие, которые проявлялись в ее трактовке на протяжении всех эпох.

Эти инварианты свободы мы назвали *автономностью* и *совместностью* и определили свободу как форму личностного бытия, сущность которой проявляется в:

- самостоятельном целеполагании;
- осознанности и избирательности поведения;
- развитой рефлексии;
- ответственности за принимаемые решения и предвидении последствий своих действий;
- самобытном, дивергентном мышлении;
- опыте межсубъектного взаимодействия и преодоления возникающих при этом социально-личностных противоречий;
- креативности мышления и деятельности.

Эти интегральные характеристики раскрывают важнейшие функции свободы в личностном развитии: способность человека к автономному, внутренне регулируемому поведению, субъектно-личностному присвоению социального опыта и построению адекватного взаимодействия с окружающим социумом [10].

Сравнительный анализ показывает, что понятие автономности как важнейшей логико-исторической характеристики свободы коррелирует с регулятивными УУД во ФГОС НОО, а понятие совместности – с коммуникативными УУД. Учащийся с развитым уровнем регулятивных УУД характеризуется способностью строить свое поведение на основе внутренней (автономной) регуляции поведения с опорой на освоенную целостную структуру человеческой деятельности, которую в научной литературе относят к родовым свойствам человека.

Целостная структура деятельности (Т.Ф. Акбашев) включает в себя следующие компоненты: 1) анализ исходной ситуации; 2) целеполагание (постановка цели); 3) планирование (составление программы деятельности); 4) реализация программы (исполнительский компонент); 5) анализ деятельности и полученного результата (рефлексивно-оценочный компонент). Данную структуру можно считать элементарной «клеточкой» деятельности, которая обладает всей полнотой ее характеристических свойств. Дальнейшее деление «клеточки» на более мелкие компоненты ведет к разрушению ее единства и целостности.

Пример класса с высоким уровнем саморегуляции, автономного поведения приводит известный учитель начальных классов С.Л. Рябцева: «Проснулась ров-

но в 8, со звонком на урок. (В этот день нам переставили смены, вообще-то мы во 2-ю.) Опоздала на работу!.. Подхожу к школе в 8.25. Постояла немного под дверью кабинета – тихо. Слышу – идет урок. В голове картины одна страшнее другой: урок ведет завуч и тут же пишет докладную... Набравшись духу, открываю дверь. За столом Инна, помощник командира, ведет урок. Работа в полном разгаре, ребята тянут руки, отвечают. Трудятся с увлечением и радостью. В классе полный порядок. (Спрашивается: зачем тут я?) Встали, разулыбались.

– Извините, я опоздала...

– Да ну что там, бывает! – великодушно.

– А мы думали, что вы заболели, и решили сами провести уроки» [11, С. 217].

Исходя из приведенных выше методологических ориентиров, в начальных классах целесообразно проводить уроки, которые репрезентативны всей «клеточке» деятельности, а не отдельным ее компонентам. Приведем описание одного из таких уроков на примере урока математики во 2 классе [12, С.15–19].

В начале урока каждый учащийся получает от учителя три листа с печатной основой. На втором и третьем листах подобраны задания, которые сгруппированы в 7 самостоятельных разделов: примеры на сложение и вычитание; примеры на умножение и деление; обычные задачи; трудные задачи; величины; уравнения; геометрический материал.

Учитель предлагает детям внимательно рассмотреть задания и выбрать для себя какое-то одно из них. После этого просит самим определить основную цель своей работы на уроке. Так как учащемуся 2-го класса без помощи учителя пока еще трудно поставить учебную цель и вербализовать ее, предложен более легкий вариант – выбрать из перечня возможных целей ту, которая ему более всего нравится. Тем самым учащиеся привлекаются к самостоятельной постановке цели своей учебной работы на уроке.

№	Вид задания	Я думаю, что с этими заданиями справлюсь:	Моя цель сегодня на уроке:	Задания, что мне удалось выполнить:
1	Примеры на «+» и «-» трехзначных чисел в столбик	I	Потренироваться в вычислении примеров на сложение и вычитание трехзначных чисел в столбик	I
2	Примеры на «*» и «:» за 2-й класс	I	Потренироваться в вычислении примеров на умножение и деление	I
3	Обычные задачи	I	Улучшить свои умения решать обычные задачи	I
4	Трудные задачи	I	Попробовать свои силы в решении более сложных задач на смекалку	I
5	Величины	I	Поработать с величинами (сравнение и перевод одних единиц измерения в другие)	I

6	Уравнения	I	Научиться без ошибок решать уравнения	I
7	Геометрический материал	I	Освоить геометрические задания	I

Для осознания мотивов собственного выбора учитель предлагает учащимся поразмышлять над следующей таблицей (она также представлена на первой странице дидактических материалов) и подчеркнуть в правом столбике наиболее приемлемый для себя вариант:

Я выбрал эти задания, потому что:	а) они мне нравятся больше остальных; б) я чувствую, что справляюсь с ними пока хуже, чем с другими заданиями; в) они легче остальных заданий; г) затрудняюсь ответить; д)
-----------------------------------	--

Прежде чем приступить к выполнению выбранных заданий, учитель просит каждого учащегося спрогнозировать, насколько успешно он сможет справиться с этими заданиями, и свое предположение зафиксировать крестиком на вертикальном отрезке, расположенном во втором столбце напротив выбранного задания. Чем выше на отрезке расположен крестик, тем лучше прогнозируемый результат (известная методика Дембо-Рубинштейна). Эта ситуация актуализирует развитие прогностической самооценки младшего школьника. После этого учащиеся приступают к выполнению выбранных заданий.

В конце выполнения заданий учитель кладет на каждую парту лист с контрольными ответами. Учащиеся сравнивают свои решения с ответами и исправляют допущенные ошибки.

На завершающем этапе учитель предлагает оценить успешность выполненной работы и отразить результаты в виде крестика на вертикальном отрезке в четвертом столбике таблицы. Эта работа направлена на формирование у учащихся адекватной ретроспективной самооценки.

Деятельностная рефлексия сопровождается предложением выбрать и подчеркнуть наиболее подходящий вариант ответа:

Своей работой на уроке я:	а) доволен (льна); б) не совсем доволен (льна); в) не доволен (льна), потому, что.....
---------------------------	--

Актуализация деятельностно-личностной рефлексии и самооценки младших школьников позволяют перекинуть «мостик» на следующий урок и обоснованно спроектировать цель своей будущей учебной работы:

На следующем уроке я поставлю перед собой цель: потому, что
---	--

Такие уроки можно проводить на любом предметном содержании, т.к. их цель лежит не в области предметных знаний, а в области регулятивных УУД. На данном уроке акценты смещаются с формирования у учащихся вычислительных умений и навыков (хотя такая работа также на уроке велась) на создание условий для полноценного развития внутренней свободы младших школьников. Она обеспечивается стимулированием *самостоятельного целеполагания и планирования собственной учебной деятельности, ее осознанной мотивации, деятельностной и личностной рефлексии, адекватной прогностической и ретроспективной самооценки*. Именно эти личностные новообразования помогают младшему школьнику стать полноценным субъектом своей собственной, неотчужденной учебной деятельности. Такие уроки необходимо периодически проводить по разным предметам в начальной школе.

Завершая обзор регулятивных УУД, отметим некоторые механизмы формирования целеполагания у младших школьников:

1) Цели последующего урока являются «мостиком» от завершающей части предыдущего урока, на которой в форме коллективного обсуждения проводится индивидуальная рефлексия и самооценка деятельности, выявляются успехи и «точки роста», и конструируются цели следующего урока. Иногда эту работу удобнее провести в начале урока в форме «рефлексивного круга».

2) Учитель в форме диалога сначала обсуждает с учащимися результаты освоения всей темы (например, «Письменные приемы сложения и вычитания двузначных чисел»), а затем вместе с ними осуществляет декомпозицию этих целей и соответствующего содержания на отдельные уроки. Образ последовательности работы над темой должен быть зафиксирован и в дальнейшем послужит путеводной нитью в целеполагании каждого отдельного урока. В этом случае не придется искусственно мотивировать принятие целей, у учащихся постепенно будет формироваться внутренняя содержательная мотивация учения.

Следующим важным компонентом личностной свободы, наряду с автономностью, является *совместность*, которая во ФГОС НОО нашла отражение в форме *коммуникативных УУД*. Включение младших школьников в коллективно-распределенную учебную деятельность также требует знания определенных психологических закономерностей, лежащих в ее основе.

Обратимся к существующему опыту. Многие психологи приходят к выводу, что основы формирующихся у учащихся личностных качеств закладываются в недрах тех отношений, которые возникают между субъектами в учебной деятельности. Поэтому одна из целей современного образования заключается в том, чтобы научить детей осваивать мир, взаимодействуя друг с другом, включить этот опыт в содержание образования каждого ребенка. Это направление обозначено как одно из приоритетных во ФГОС НОО.

В психологической литературе достаточно полно исследован вопрос о влиянии совместной деятельности детей школьного возраста на их интеллектуальное и нравственное развитие. В работах В.В.Рубцова [13], Г.А. Цукерман [14] и др. уточнено влияние совместно-распределенных действий на развитие обобщен-

ных способов действия, рефлексии, системности понятий в процессе обучения. В соответствии с законом интериоризации Л.С. Выготского, генетически исходной формой учебной деятельности и действий является их совместное выполнение детьми, а также детьми и взрослыми.

Подробно рассмотрев различные виды общения детей в обучении, Г.А. Цукерман убедительно доказала, что одного лишь взаимодействия учащихся на уроке с учителем недостаточно для обеспечения полноценного становления их учебной деятельности. Для таких выводов есть весомые основания.

Во-первых, учителя начальных классов склонны к излишней регламентации. «Чего только мы не регламентируем, – пишет Г.А. Цукерман, Прическу, одежду, даже личную собственность: кукла в портфеле, мягко говоря, нежелательна, а совершенно определенные тетради, учебники, линейки и проч, и проч, совершенно обязательны. Мы регламентируем все без исключения движения и позы ученика на уроке: как поставить ноги, куда положить руки, как держать голову, куда смотреть, кого слушать, когда взять ручку, когда положить, когда и о чем говорить, когда и сколько молчать» [14, С. 84].

Во-вторых, первоклассник помещает учителя в круг наиболее высоко-значимых взрослых. Слова учителя приобретают для него особую цену, а даже самые либеральные указания и советы воспринимаются как истина в последней инстанции. Это способствует формированию не критичности, интеллектуальной несамостоятельности ребенка.

Известный педагог Ш.А. Амонашвили в таких случаях использовал метод «преднамеренной ошибки». «С кем другим, как не со мной, утверждать им свои позиции, точки зрения, свое личностное «я»? – задает вопрос Ш.А. Амонашвили [15, С. 61].

Этот прием в своей работе использовала и Г.А. Цукерман: «Учитель задает вопрос, и, работая вместе с классом, присоединяется к неверному детскому ответу или сам дает неверный ответ. Детям предоставляется открытый выбор: либо сразу повторить ответ учителя, либо попробовать ответить самостоятельно (не обязательно иначе)» [14, С. 151]. Таким образом, первый опыт учебного взаимодействия первоклассника лежит в плоскости «учитель-ученик».

Однако опираясь на ряд экспериментальных фактов, Г.А. Цукерман делает вывод, что независимость в действиях и суждениях, способность различать и координировать различные точки зрения возникает у детей, прежде всего, в сфере отношений не с учителем, а со сверстниками. К сожалению, «единственной сферой детской жизни, в которую не допущено общение и сотрудничество со сверстниками, – справедливо отмечает она, – остается сейчас учебная деятельность младших школьников. Их рассаживают за удобные, легкие, современные парты-одиночки, запрещают разговаривать друг с другом, взаимопомощь на уроке называют нехорошим словом «подсказки и списывание». И получается, что в учении – в их главном труде – они лишены общества сверстников – этого существенного фактора нормального развития» [14, С. 106].

Поэтому, приходит к выводу Г.А. Цукерман, учитель должен строить взаимодействие не с каждым учеником в отдельности, а с группой совместно работающих детей. В своих работах она описала серию методических приемов, способствующих организации межсубъектного взаимодействия младших школьников, развитию учебной дискуссии:

- а) задание позитивных образцов взаимодействия;
- б) обнажение конфликтной стороны взаимодействия путем демонстрации негативных образцов;
- в) создание различных типов заданий-ловушек, служащих эффективным средством запуска учебных дискуссий и т.д.

Изданные, начиная с 1990-х годов, учебники для начальных классов создают более широкие возможности для организации совместной деятельности младших школьников. Так, например, в учебниках математики Н.Б. Истоминой [16] появились задания, в которых присутствуют два главных героя – Маша и Миша. Каждый из них высказывает свою точку зрения по обсуждаемым вопросам, а разобраться в том, кто прав, предлагается учащимся.

В учебниках математики А.М.Захаровой и Т.И. Фещенко [17], выполненных в русле теории учебной деятельности, изложение содержания построено в форме диалогов между гномами Матти, Руди, Криса и Аристарха.

Пособие для учителя начальных классов И.Е. Берлянд «Загадки числа» [18], выполненное в рамках школы диалога культур (В.С. Библер, С.Ю. Курганов и др.), включает серию диалогов учителя с воображаемыми учениками – Альфой, Бетой, Гаммой и др., которые обсуждают реальные математические проблемы.

Использование этих учебников и пособий позволяет, на наш взгляд, более эффективно развивать коммуникативные универсальные учебные действия у младших школьников.

«Высшим пилотажем» в организации межсубъектного взаимодействия младших школьников является форма, которая получила название *технологии развивающейся кооперации* (ТРК). Суть данной технологии состоит в следующем. Учитель формулирует перед учащимися какую-либо проблему и просит каждого самостоятельно ее решить и письменно зафиксировать свой вариант решения. Тем самым формируется «индивидуальный продукт» решения этой проблемы каждым отдельно взятым учеником.

На следующем этапе дети объединяются в пары и осуществляют попарную интеграцию своих «индивидуальных продуктов», получая, тем самым, уже «совместный продукт». В ходе интеграции должны неукоснительно выполняться два требования:

- а) нельзя самовольно, без согласия своего партнера, исключать из совместного продукта хотя бы часть его индивидуального продукта;
- б) можно задавать своему партнеру вопросы, уточнять, добровольно изменять свой индивидуальный продукт.

Результат этой парной интеграции продуктов также фиксируется письменно.

На следующем шаге пары объединяются в четверки и происходит процесс аналогичной интеграции совместных продуктов с обязательным выполнением тех же требований.

Данный многоступенчатый процесс завершается созданием итогового коллективного продукта. В чем видятся преимущества данной формы кооперации младших школьников?

Во-первых, заданные требования, регламентирующие процедуру совместного обсуждения индивидуальных продуктов, гарантируют представленность в итоговом коллективном продукте «частичек» каждого из индивидуальных продуктов. Если в целом представлена моя собственная часть, то я несу ответственность за это целое. Таким образом, данная форма кооперации служит эффективным *механизмом развития ответственности* у младших школьников.

Во-вторых, каждый участник обсуждения обязательно включен в самостоятельное решение заявленной проблемы. Это позволяет каждому ребенку сформировать свое специфическое видение способов решения этой проблемы, а в коллективном продукте отразить все *богатство и многообразие* различных подходов. Отсюда вытекает одно из требований к характеру тех проблем, которые выносятся на обсуждение в форме развивающейся кооперации: они должны предполагать наличие не одного, а многих возможных вариантов решения.

Использование в учебном процессе технологии развивающейся кооперации позволяет вывести межсубъектное взаимодействие младших школьников на новый качественный уровень.

Описанный опыт применения психологических знаний на занятиях по методике обучения математике активно используется при подготовке учителей начальных классов на факультете дошкольного и начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ). Этот опыт показывает, что полноценная работа учителя начальных классов в условиях обновленного ФГОС НОО возможна только с опорой на психологические механизмы формирования предметных, метапредметных и личностных результатов.

Кроме учебных занятий студенты также выполняют курсовые и выпускные квалификационные работы (ВКР) по проблематике, связанной не только с предметными, но и метапредметными и личностными результатами ФГОС НОО. Общеобразовательные учреждения Волгограда заказывают университету выполнение студентами ВКР по следующим темам:

- Формирование мотивации учения младших школьников на уроках математики.
- Формирование целеполагания у младших школьников на уроках математики.
- Развитие мыслительных операций у младших школьников на уроках математики.
- Формирование рефлексии младших школьников на уроках математики.
- Формирование самооценки младших школьников на уроках математики.
- Организация учебной дискуссии как средство формирования коммуникативных УУД на уроках математики и др.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801.
2. Цель [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Цель>.
3. Трубников Н.Н. О категории «цель», «средство», «результат». – М.: Высшая школа, 1968. – 148 с.
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=0>.
5. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 1/22 от 18.03.2022 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/50844b8054ef31d5e1cbf9e1baf28b98.pdf>.
6. Менчинская, Н.А. Вопросы методики и психологии обучения арифметике в начальных классах / Н.А. Менчинская, М.И. Моро. – Москва: Просвещение, 1965. – 224 с.
7. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников: проблема приемов умственной деятельности / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 376 с.
8. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Акад. пед. наук СССР. Ин-т психологии. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
9. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
10. Зайцев В.В. Принцип свободы в построении начального образования: методологические основы, исторический опыт и современные тенденции: монография. – Волгоград: Перемена, 1998. – 383 с.
11. Рябцева С.Л. Дети восьмидесятых: дневник учителя. – М.: Педагогика, 1989. – 240 с.
12. Зайцев В.В. Проектирование ситуаций развития личностной свободы младших школьников на уроке математики // Начальная школа: плюс-минус. 2001. № 2. – С.15–19.
13. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
14. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.
15. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
16. Истомина Н.Б., Нефедова И.Б. Математика: 1 класс. – М.: Linka-Press, 1994. – 208 с.
17. Захарова А.М., Фещенко Т.И. Математика: 2 класс. Ч.1. – Харьков: РИП «Оригинал», 1992. – 96 с.
18. Берлянд И.Е. Загадки числа: пособие для учителя. – М.: Академия, 1996. – 384 с.

ФГОС начального общего образования: потенциал учебного предмета «Музыка» в духовно-нравственном воспитании учащихся

Затямина Т.А.,

*д-р пед. наук, доцент, чл.-корр. РАЕ, зав. музыкально-педагогическим отделением
ГАПОУ «Волгоградский социально-педагогический колледж», Волгоград*

Предназначение статьи состоит в раскрытии значения для духовно-нравственного воспитания учащихся учебного предмета «Музыка». Мы рассматриваем это в качестве условия достижения учащимися личностных результатов согласно федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), например, начального общего образования (НОО). В связи с этим нами выделен музыкальный материал содержания «Музыки» с позиции традиций христианской культуры и проанализировано переживание как индикатор личностного результата в соприкосновения ребенка с музыкой.

Музыкальное образование с его культурно-мировоззренческим, интеллектуальным и психологическим ресурсом, во все времена было одним из условий духовно-нравственного воспитания детей и молодежи. Сегодня его развивающая и воспитывающая роль в образовании отодвинута социальным сознанием на периферию. В обновленном ФГОС НОО духовно-нравственное воспитание определяется как стратегический ориентир достижения личностных результатов, включающих «готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности» [1].

Духовно-нравственное воспитание – это не локальная задача, ограниченная рамками одного мероприятия или возраста детей, это обязательный компонент целостного воспитательно-образовательного процесса. Для этого требуется активизировать потенциал каждой предметной области, усилия всего педагогического коллектива.

Прежде чем направить свои усилия на решение задач духовно-нравственного воспитания, учителю необходимо разобраться в сути данного вопроса. Согласно научным исследованиям (В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, А.С. Хомяков, И.А. Соловцова и др.) духовно-нравственное воспитание представляет собой единство двух процессов – спонтанного духовного становления человека и целенаправленно организуемого процесса духовного воспитания. В соответствии с тезисом о целенаправленности процесса потенциал учебного предмета «Музыка» для духовно-нравственного воспитания учащихся раскрывается посредством предметного содержания, где музыка представлена как духовное наследие человечества, и через средства и формы его реализации.

Мы соглашаемся и поддерживаем мысль И.А. Соловцовой о «специфике процесса духовного воспитания, которая определяется действием законов духовной

жизни человека, которые должны лежать в основе деятельности по духовному воспитанию». В их ряду И.А. Соловцова [2] называет:

- закон относительной независимости духовной жизни человека от биологических и социальных детерминантов;
- закон независимости перспективы духовного становления от пространственных и временных условий;
- закон «не благодаря, а вопреки», который предполагает преодоление человеком внутренних кризисов и внешних препятствий;
- закон возрастания потребности в Другом по мере восхождения человека к ценностям, культуре и самому себе;
- закон взаимной связи и взаимной зависимости духовности и нравственности, рассматривающий нравственность как способ трансляции вовне внутреннего духовного мира человека;
- закон духовной со-трансформации педагога и воспитанника.

В качестве мировоззренческого фундамента процесса духовно-нравственного воспитания в музыкальном образовании должны стать традиции отечественной культуры. Великие традиции «лучатся неумирающей новизной» (В. Медушевский). Функция традиций заключается в передаче возвышенной жизни от поколения к поколению. В результате исследования, осуществляемого под нашим руководством, были сделаны выводы о том, что характеристики традиций культуры вобрали в себя духовный опыт определенного сообщества [3].

В своем функциональном значении традиции культуры:

- служат средством передачи и формирования в новых поколениях духовных качеств, нравственно-психологических духовных ценностей;
- аккумулируют в себе правила, обычаи и обряды, ставшие нормой поведения человека;
- связаны с взглядами, идеалами, нравственными нормами, ценностными установками.

Функциональное значение традиций позволяет говорить о том, что смысловой их доминантой является преобразование человека. Но на какие традиции ориентироваться педагогу-музыканту? Конечно, на те из них, которые представлены в наших государственных символах (гимн, герб, флаг). Соответствующий музыкальный материал рекомендован в программах. А также на личности композиторов, мировоззренческие позиции которых стали основой содержания их произведений.

Анализируя содержание учебных программ, мы можем ясно видеть представленность традиций христианской культуры (западноевропейской и восточноевропейской) как вполне определенных ценностных ориентиров, этических и эстетических норм духовного развития и формирования образа жизни человека.

На характер взаимоотношений христианской культуры (в частности, православной) и искусства указывали философы, культурологи, психологи. Так, философ С.Н. Булгаков высказывает мысль об особой *родственной связи* религиозной культуры и искусства. Он отмечает, что область искусства находится на грани

двух миров. Оно зрит нездешнюю красоту и ее являет этому миру; оно не чувствует себя немотящим и сознает свою окрыленность. Само искусство отнюдь не имеет самодовлеющего значения, оно есть лишь путь к обретению красоты. Оно жизненно только в этом движении — всегда *ad realiora*. Оно «обладает ключом», открывающим красоту духовной жизни человека, «если красота некогда спасет мир, то искусство должно явиться орудием этого спасения». «Истинное произведение искусства ... в своей действительности зовет к жизни в красоте и пророчески свидетельствует о ней. Поэтому и само искусство ... оно есть лишь путь к обретению красоты» [4].

По мысли И.А. Ильина, «все русское искусство изошло из православной веры, искони впитывая в себя ее дух, дух сердечного созерцания, молитвенного парения, свободной искренности и духовной ответственности Русская живопись пошла от иконы; русская музыка была овеяна церковным песнопением; русская архитектура пошла от храмового и монастырского зодчества; русский театр зародился от драматических «действ» на религиозные темы; русская литература пошла от церкви и монашества» [5].

Музыка, по словам В.В. Медушевского, это «проповедь на паперти, в которой духовно осмысливаются и молитвенно омываются все области жизни» [6]. Автор отмечает также, что музыка может служить понятным для детской души учебником догматики, сотериологии, христианской антропологии, раскрывающей особенности духовной воли и других особенностей психологии преображенного человека [7].

Размышляя о душе и ее воспитании, В.П. Зинченко отмечает «искусство – одно из важнейших средств воспитания души, поскольку в нем эстетическими средствами выражается духовный и этический опыт человечества. Искусство – это дотеоретическая этика – этика в действии, а не в назидании. Искусство практически вводит человека в мир человеческих ценностей, чего, к сожалению, нельзя сказать о науке. Не просто восприятие, а активное восприятие и созерцание произведений искусства есть начало духовной практики» [8].

Цитируемые высказывания – это маленькая часть доказательств, которые подтверждают и утверждают огромные возможности искусства в духовном возвышении и преобразовании человека.

В примерной программе по музыке выделяются семь тематических модулей, которые по своему предметному содержанию являются благоприятной средой соприкосновения с ценностями культуры

Приведем примеры музыкального материала из программ для начальных классов по «Музыке», который в различных аспектах являет собой широкую культурно-мировоззренческую палитру музыкального мира христианской культуры.

Модуль «Народная музыка России»

Блок «Русский фольклор»:

- солдатская народная песня 1812 г. «Солдатушки, браво ребятушки»
- р.н.п. «Грянул внезапно гром над Москвою»

– былина об Илье Муромце (былинный напев сказителей Рябининых)

Модуль «Духовная музыка»

Блок «Песни верующих»:

- тропарь и величание Рождества Христова
- тропарь Пасхи,
- тропарь Кириллу и Мефодию
- стихира русским святым.

Блок «Искусство русской православной церкви»:

- «Богородице Дево, радуйся» из «Всенощного бдения» С.В. Рахманинова
- «Отче наш» П.И. Чайковского
- «Херувимская» М.И. Глинки
- «Многолетие» Д.С. Бортнянского.

Блок «Звучание храма»:

- колокольные звоны
- «В монастыре» из сюиты для фортепиано А.П. Бородина
- «Светлый праздник» С.В. Рахманинова
- «Великий колокольный звон» из оперы «Борис Годунов» М.П. Мусоргского.

Модуль «Музыка в жизни человека»

Блок «Религиозные праздники» – рождественские колядки, композиторские сочинения:

- «Ночь тиха над Палестиной»
- «Поспешают к Вифлиему пастушки»
- «Рождество Христово»
- «Все идут, спешат на праздник»
- «Добрый тебе вечер»
- «Небо и земля!»
- «Вербочки» А. Гречанинова
- «Вербочки» Р. Глиэра.

Модуль «Музыка народов мира»

Блок «Диалог культур» – композиторская и народная музыка христианских праздников:

- Ф. Грубер «Тихая ночь»
- украинская народная пеня «Щедрик».

Модуль «Классическая музыка»

Блок «Русские композиторы классики» (сочинениями, являющимися собой образцы православного мировоззрения автора):

- Второй и третий концерты для фортепиано с оркестром С.В. Рахманинова
- Прелюдия до диез минор С.В. Рахманинова
- «Любовь святая» Г.В. Свиридова
- Четвертая симфония (1-я ч.) П.И. Чайковского
- «Картинки с выставки» М.П. Мусоргского
- «Молитва» и «В церкви» из «Детского альбома» П.И. Чайковского

- «У камелька» из цикла «Времена года» П.И. Чайковского
- «Богатырская» симфония А.П. Бородина
- «Рассвет на Москве-реке» из оперы «Хованщина» М.П. Мусоргского
- «Перезвоны» В. Гаврилина.

Блок «Патриотическая и народная тема в театре и кино»:

- «Александр Невский», кантата С.С. Прокофьева.

Механизмом духовно-нравственного воспитания является смыслотворческая деятельность, понимаемая как выработка человеком собственных смыслов в процессе индивидуального понимания им связей, причин, окружающего мира и самого себя на бытийном уровне. Отметим, какие же смыслы могут открываться детям в соприкосновении с тремя основными пластами музыкального искусства: народной музыкой, классической музыкой, духовной музыкой.

Исполнение народных песнопений православного календаря, в частности, рождественских колядок, позволяет детям узнать о событиях Рождества Христова, об обычаях празднования этого православного праздника, позволяет прикоснуться к догматическим текстам и богословским смыслам праздника. Народные песнопения (рождественские) позволяют узнать о содержании событий православного календаря, нормах и правилах духовной жизни человека, русском характере. Эти песнопения наполнены разными оттенками благодатных чувств: умиление, благодарение, славословия, прошения, покорности. Вряд ли в образовательной практике найдутся такие средства, которые позволят детям открыть эти чувства в себе. Их переживание необходимо для духовного становления детей.

Произведения классической музыки являются хрестоматийными для музыкального образования. В них раскрывается душа человека, которая созерцает идеальную красоту. Они обращены к душе человека. Содержанием этих произведений являются «мировоззренческие начала жизни, мотивационные глубины и стратегии жизни, сокровенные цели, идеальное желаемое состояние души в устремленности к Богу» [8]. Прикосновение к их содержанию происходит через обращение к биографическим фактам жизни композиторов, их отношению с миром. Эти музыкальные произведения являют образцы любви к Родине (С.В. Рахманинов, П.И. Чайковский, Г.В. Свиридов), человеческих страстей (М.П. Мусоргский), жизни русского человека (П.И. Чайковский). А также образцы разговора о возвышенном, родного языка в музыкальной речи, человеческой гармонии в мире. Иначе говоря, это образцы опыта духовной жизни русского человека.

Важным воспитательно-образовательным потенциалом в общении с классическим наследием является понимание сути творчества, в основе которого лежит творческая идея – плод таланта, вдохновения, прозрений, наблюдений, плод мировосприятия и мировоззрения художника. Творческая идея – результат колоссального осознанного труда и бессознательного вдохновения. Прикасаясь к различным формам музыки религиозного содержания, обучающиеся осваивают характерные для них особенности музыкального языка, уставного и неуставного пения. Формы богослужебного пения – это зафиксированные в уставном поряд-

ке содержания молитвенного состояния. Знакомство с данными формами показывает детям развитие музыкального мира православной культуры: от знаменного пения к партесному.

Для слуха современных детей, многие из которых живут вне православной культуры, язык уставного пения впервые открывается именно на уроках музыки. Дети впервые узнают, что значит распевать Слово, т.к. именно Слово является в них определяющим, знакомятся с текстами Псалтири. Встреча с таким музыкальным материалом требует сосредоточенности волевых усилий, тонкости внимания. Дети учатся, как бы со стороны наблюдать состояния души человека. В этих сочинениях дети стараются понять новую эмоцию – отрешенность.

Заложенный в музыкальном материале учебного предмета потенциал может остаться «чистыми возможностями» (Аристотель), пока не будет реализован. Чтобы его реализовать, нужна воздействующая сила, т.е. активное начало. Конкретный человек (учитель, ребенок) – начало и результат устанавливаемых с миром музыки взаимоотношений. Индикатором этих взаимоотношений является переживание. Выбор переживания в качестве индикатора обусловлен самой чувственной природой музыкального искусства, а его ценностно-смысловая основа наделяет переживание эстетическим качеством. Особенность переживания, по словам Л.С. Выготского, заключается в том, что в нем соединяются, «с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, с другой – особенность моей личности». Переживание не просто координирует внутренние процессы, происходящие в сознании, а представляет «завязь» того особого отношения личности к своему миру, но и, по словам А.Н. Леонтьева, «сигнализирует о личностном смысле внешних событий».

Содержание переживания включает, с одной стороны, особое психическое состояние (чисто психологический аспект), с другой – как «событие внутренней жизни» (С.Л. Рубинштейн). Говоря образным языком А.С. Пушкина, переживание это «потрясенное ощущение», «реакция на вечность», «некоторое откровение», «неизъяснимость наслаждения». В отношении сознания к бытию переживание становится способом обретения осмысленности бытия.

Выбирая педагогические средства и формы, учителю необходимо ориентироваться на переживание как индикатор соприкосновения детей с музыкой. Переживание есть гарантия достижения личностного результата.

Таким образом, резюмируя изложенное в контексте темы статьи, подчеркнем, что потенциал учебного предмета «Музыка» являет в себе *ресурсные* (содержание предмета) и *инструментальные* (способы взаимосвязи ребенка с предметным содержанием) возможности духовно-нравственного воспитания обучающихся в образовательном процессе.

Литература

1. ФГОС НОО (приказ мин-ва просв. РФ от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования») // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>

2. Соловцова И.А. Духовное воспитание: аспект законосообразности // Известия ВГПУ. – 2006. – № 4 (17). – С. 40–45

3. Затымина, Т.А. Традиции культуры донских казаков в пространстве воспитания образовательного учреждения / Т.А. Затымина, Н.В. Бурова // Грани познания. – 2013. – № 4 // <http://grani.vspu.ru/files/publics/1375770930.pdf>

4. Булгаков С.Н. Свет невечерний. Созерцания и умозрения. – М.: Республика, 1994. – (Мысли-тели XX века) // Библиотека «Вехи» // <http://www.vchi.net/bulgakov/svet>

5. Ильин И.А. Что дало России Православное Христианство (из книги Манифест Русского движения). Русская энциклопедия «Традиция» // <http://traditio-ru.org>

6. Медушевский В.В. Отражение молитвенного опыта в шедеврах светской музыки. – Образовательный портал «Слово» // <http://www.portal-slovo.ru/art>

7. Медушевский В.В. О сущности музыки и задаче музыковедения // Методологическая функция христианского мировоззрения в музыковедении. – Москва-Уфа, 2007

8. Зинченко В.П. Размышления о душе и ее воспитании. Детская психология // <http://www.childpsy.ru/lib>

9. Свиридов Г.В. Музыка как судьба. Дневники, мемуары. – М.: Молодая гвардия, 2002

Проектирование гуманитарного пространства культурного самоопределения подростка в культурно-образовательной среде кадетского корпуса

Фастова Е.И.,

канд. пед. наук, учитель истории, права, обществознания, индивидуального проекта, ФГКОУ «Волгоградский кадетский корпус Следственного комитета РФ им. Ф.Ф. Слипченко», Волгоград

В России, начиная с 1990-х гг. и до недавнего времени, происходила подмена традиционных ценностей, которые веками определяли духовное развитие российской цивилизации, иными «ценностями», чуждыми ментальности россиян. Вследствие агрессивного внедрения они стали прочно входить в общественное сознание: коллективизм заменялся индивидуализмом, стратегия личного успеха стала преобладать над идеей общего блага и т.п. Фактически в разряд повседневной реальности проникали «антиценности» (И.А. Соловцова). В их числе: цинизм, индивидуализм, немотивированная агрессивность, равнодушие, взаимозачужденность людей разных поколений и социальных групп, поддерживаемые прогрессирующим неравенством, модой на неуважение закона, государства и социальных институтов, попытками переписать российскую историю.

Ситуация усугублялась еще и тем, что на законодательном уровне, начиная с 1990 года, образование трактовалось как «услуга», задачи воспитания целиком переложили на семью, а школа ослабила свое воспитательное влияние на сознание, систему ценностей и смыслов воспитанников. Фактически была утрачена функция воспитания детей гражданами своего Отечества, с уважением относящимися к истории своей страны и к истории своей малой родины. Зачастую школьная среда, в которую начала приходить разруха, перестала быть местом творческой деятельности ребенка, его активного экспериментирования, в которой он пробовал бы себя в разных ролях, учился критически осмысливать получаемую информацию, вырабатывая значимый для себя опыт в конструктивном взаимодействии со своими сверстниками и взрослыми. Дополнительные проблемы для педагогов создал активно развивающийся мир гаджетов и компьютеров, который до неузнаваемо-

сти изменил учащихся и их родителей, подменив действительность виртуальной реальностью. В результате в своем большинстве подростки оказались не читающими или мало читающими ребятами с клиповым мышлением.

Несмотря на серьезные усилия на государственном уровне после 2000 года, во многих случаях эти негативные факторы по-прежнему действуют. Уже радикально изменен федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), внесены существенные законодательные изменения в области воспитания (2020 г.), реализуется Национальный проект «Образование», включающий федеральные проекты по актуальным направлениям развития системы образования, решительно преодолевается неустроенность в образовательной инфраструктуре. Но социум по-прежнему адресует педагогам серьезные вызовы, порождающие нетрадиционные запросы:

– Как подростка, «шагающего в будущее» среди разнообразных девайсов и роботов, включить в культурный контекст жизни, в частности, в освоение социокультурных российских ценностей?

– Как помочь подростку в его саморазвитии и самообразовании, продвигающем его в сторону российской гражданской идентичности, помогая освоить и присвоить правдивые исторические знания, пробудить поисково-исследовательский интерес, привлечь к книге, архивным документам и другим информационным источникам?

В условиях Волгоградского кадетского корпуса Следственного комитета РФ им. Ф.Ф. Слипченко, Народного учителя России, эти актуальные вызовы дополняет потребность побудить ребят неформально относиться к базовым ценностям корпуса «Родина. Долг. Честь», руководствоваться ими в поведении, деятельности и в общении, в своих поступках и действиях. С преподаванием истории, в частности, связан вызов, вытканный из плотной оболочки фейков, обволакивающей современного человека недостоверными сведениями.

Последнее обстоятельство актуализирует воспитание у кадет критичности как функции личности и как личностного действия (компетенции), опирающегося на развитое критическое мышление. Современное производство фейков таково, что человек, даже владея глобальной компетенцией критичности, затрудняется отличать «искусный вброс» от достоверной информации. Вот почему педагоги ищут методы эффективного формирования критического мышления у обучающихся, уча их умело работать с разными источниками информации, в том числе с документами и архивными материалами, перепроверять информацию, стремясь не допускать исторических ошибок, правильно осуществлять отбор источников информации, проверять их достоверность, самостоятельно осмысливать представленные в них факты и выводы.

В данной статье предложена авторская образовательная модель, решающая задачу культурного самоопределения подростка на основе его готовности и способности выбора ценностных предпочтений в сфере социо-культурных российских ценностей, включая ценности высшего духовного порядка. Предлагаемая

модель выстроена путем синтеза методологических оснований средового, компетентностного, системно-деятельностного и гуманитарно-целостного подходов. Она включает в себе теоретические основы и методику проектирования гуманитарного пространства культурного самоопределения личности. При этом гуманитарное пространство рассматривается в качестве «образа» культурно-образовательной среды в учреждении образования, создающем условия для культурного самоопределения обучающихся. Достижимый «на выходе» процесса высокий уровень способности и готовность решать взаимосвязанные проблемы саморазвития и социального взаимодействия на основе сочетания общественных идеалов и личных ценностей характеризуется социогуманитарной компетентностью воспитанника.

■ По нашему представлению, культурное самоопределение подростка предполагает возможность ответственного выбора модели поведения как фактора «ценностного самоопределения» и «социокультурного пространства, в котором подросток хочет строить себя» (Н.М. Борытко). Ответственность выбора состоит в том, что подросток выбирает такие ценности и модели поведения, такое пространство, которые были бы значимы для него, но и не расходились с общественным идеалом. Иначе говоря, с теми образцами, которые реально насыщают культурно-образовательную среду общеобразовательной организации. Но при этом и сама культурно-образовательная среда, предоставляя выбор, должна быть адекватной общественным идеалам. По сути, возможности выбора и сам выбор подростком ценностей и модели поведения во взаимосвязи с открытием жизненных смыслов являются культурно-личностно-сообразными и имеют двойственную (бинарную) природу (А.Н. Кузибецкий).

Согласимся с Н.М. Борытко, П.Г. Щедровицким и др. в том, что самоопределение подростка требует «наличия пространства или некоторых пределов» [1, с. 113]. Добавим к этому, что условием культурного самоопределения подростка является наличие гуманитарного пространства как «структурной системы осознанных отношений в диалогическом (субъект-субъектном) взаимодействии педагога и воспитанников, направленной на трансляцию культуры» [5, С. 14–15] в процессе саморазвития и социализации подростка в их взаимосвязи (А.Н. Кузибецкий). Важным полагаем вывод Н.М. Борытко о том, что при взаимодействии каждый из субъектов не просто содействует развитию другого, но именно в этом находит условия для собственного развития.

Понимая, вслед за Н.М. Борытко, пространство «как образ среды», сделаем предположение о реализации потенциала среды в достижении воспитательных целей посредством проектирования гуманитарного пространства культурного самоопределения личности. Предположение основано на учете психологических механизмов возникновения образа в сознании человека (В.П. Зинченко) и влияния этого образа на поступки и поведение «становящейся личности» (А.Н. Леонтьев). Размышляя о проектировании гуманитарного пространства культурного самоопределения личности, мы пришли к обоснованию его характеристик.

Гуманитарное пространство культурного самоопределения подростка:

- представляет собой результат взаимодействия субъектов среды;
- отношения субъектов среды характеризуются субъект-субъектным равенством, диалогичностью, принятием Другого как значимого;
- способствует удовлетворению основных запросов субъектов среды, интересов, склонностей, личностных потребностей;
- включает человека в культурные связи общества;
- определяет качество среды;
- создает условия для саморазвития и социализации подростка в их единстве (А.Н. Кузибецкий);
- способствует самоопределению подростка в мире ценностей и культурных достижений;
- побуждает подростка находить смыслы, стимулирует его к выработке недостающего опыта;
- предоставляет подростку возможность выбора, опосредованного ценностями высшего духовного порядка;
- дает подростку возможность создания и изменения обстоятельств своей жизни собственной деятельностью;
- создает среду, насыщая ее определенным ценностным содержанием;
- обуславливается целями, которые ставит педагог, и целями, которые для себя определяет воспитанник;
- способствует принятию подростком моделей культурно-сообразного и культурно-сообразного поведения и ценностей, нахождению смыслов вовне, в культурно-образовательной среде общеобразовательной организации [6].

Гуманитарное пространство культурного самоопределения подростка есть не что иное, как содержательный аспект культурно-образовательной среды. Оно определяет характер средовой жизнедеятельности и стратегическую направленность разных видов деятельности. Посредством гуманитарного пространства реализуется развивающий потенциал культурно-образовательной среды общеобразовательной организации.

■ Опираясь на трактовку образования как практики культуры (П.Г. Щедровицкий), мы полагаем возможным рассматривать культурную среду одновременно и как среду культурно-образовательную.

Как правило, современные толкования, раскрывающие смысл термина «культурно-образовательная среда», опираются на идеи П. Флоренского, отождествлявшего культуру со средой, которая растит и питает личность. Эту же идею выдвигал Д.С. Лихачев, который считал, что культурная среда необходима человеку для его духовной, нравственной жизни, самодисциплины и социальности. В культурно-образовательной среде происходит вхождение субъектов в культуру в процессе их жизнедеятельности, что является образованием (П.Г. Щедровицкий). При этом предоставляется свобода выбора способов видения мира и образцов поведения.

Под культурно-образовательной средой мы понимаем структурную динамическую сложную организованную систему полисубъектного взаимодействия [3, С. 245]. Это механизм трансляции культуры и средство формирования духовных потребностей и ценностных установок, вследствие чего происходит обучение, осуществляется воспитание и развитие личности, ее вхождение в Мир культуры. Содержание культурно-образовательной среды определяет гуманитарное пространство как «образ среды». Развивающая по своему потенциалу и гуманитарная по содержанию культурно-образовательная среда интегрирует действительное и виртуальное образовательное пространство. Развивающая культурно-образовательная среда и гуманитарное пространство как ее образ должны стать механизмом (способом) культурного самоопределения подростка, т.е. самоопределения его в мире ценностей, нахождения им личностных смыслов.

В связи с этим на первый план выходят личностные образовательные результаты и гуманитарные педагогические технологии, позволяющие педагогу создать условия для ценностно-смыслового самоопределения ребенка посредством включения его в культурный контекст. В такой среде культурно-образовательные события (события как формы событийности) становятся для воспитанников эффективной социальной практикой, участвуя в которой, они расширяют собственный опыт конструктивного, творческого мышления и поведения, так как эта среда содействует выработке опыта самостоятельного общественного действия и опыта переживания базовых ценностей.

Реализация развивающего потенциала культурно-образовательной среды происходит в том случае, если:

– в ней организована *совместная значимая целенаправленная и согласованная деятельность*, которая сплачивает всех участников, подростков и взрослых (познавательная, коммуникативная, рефлексивная, ценностно-ориентировочная);

– она является:

➤ *интерактивной* (взаимодействие как с учителем, так и друг с другом; обучение в процессе взаимодействия, в том числе сетевое взаимодействие; взаимоотношения, основанные на правилах конструктивного диалога; принятие друг друга; рождение и укрепление духовной связи);

➤ *ценностно-смысловой* (создает условия для познания, открытия, нахождения воспитанником личностных смыслов, решения ценностных, нравственно-этических задач, выполнения проблемных заданий);

➤ *со-бытийной* (эмоционально обогащает внутренний мир, т.к. событие воспринимается и запоминается каждым как незаурядное и нерядовое явление на фоне будничной обстановки, представляет собой форму событийности как совместного проживания и переживания события);

➤ *рефлексивной* (открывает возможности для индивидуальной и групповой рефлексии);

➤ *творческой* (побуждает к решению творческих задач, выполнению проектных заданий);

➤ *ролевой* (предоставляет возможности для социальных проб и ролевого моделирования);

➤ *разновозрастной* (где ее участники – это учащиеся разных параллелей, учителя разных предметов, заинтересованные взрослые, родители; учителя – это наставники, эксперты, значимые взрослые; учащиеся – это соавторы урока, проекта, деятельности);

➤ *интегративной* (содействует межпредметной, внутрипредметной интеграции; интеграции учебной и внеурочной деятельности; интеграции разных музейных сред, к примеру, виртуального музея «Человек на войне» (авторский социально-педагогический проект), «Народного музея боевой и трудовой славы тракторозаводцев», краеведческого музея, исторического парка «Россия – моя история» и др.).

Рассмотрение сущности культурно-образовательной среды общеобразовательной организации в гуманитарном контексте позволяет нам акцентировать внимание на ценностных аспектах деятельности субъекта среды как «Человека культуры» (Е.В. Бондаревская). Педагоги – это «строители» культурно-образовательной среды в образовательной организации. Их деятельность по преобразованию культурно-образовательной среды образовательной организации опосредована системой существующих в ней общественно-значимых ценностей. Деятельность педагогов содействует выработке подростком личностных смыслов саморазвития, обеспечивающих успешность его социального взаимодействия. Культурно-образовательная среда общеобразовательного учреждения может рассматриваться как макросреда (совокупность образовательных микросред) культурного самоопределения подростка.

Интегративный системообразующий компонент культурно-образовательной среды – это гуманитарное пространство как «образ среды» (Н.М. Борытко), представляющее собой духовный план бытия и включающий в себя ценности, смыслы, мотивы субъектов среды. Это некая духовная реальность, зона стимулов и возможностей. Гуманитарное пространство как интегративный системообразующий компонент культурно-образовательной среды взаимосвязывает все остальные ее компоненты (схема 1).

Схема 1. Компоненты культурно-образовательной среды становления социогуманитарной компетентности подростка (на основе пентаграммы Гингера)



■ Гуманитарное интегративное пространство *со-бытийности* представляет собой субъект-объектную реальность, состоящую из ценностей, смыслов, мотивов, которые осознаются субъектами среды, воспринимаются ими, а именно: смыслы находят-ся, ценности усваиваются, мотивы формируются, проявляясь в деятельности.

Гуманитарное интегративное пространство *со-бытийности* проектируется педагогом. Способом проектирования гуманитарного пространства и организации культурно-образовательной микросреды является культурно-образовательное событие (*со-бытие*) как форма проживания и переживания подростком базовых ценностей, открытия смыслов, формирования мотивов.

В гуманитарном интегративном пространстве *со-бытийности* подросток вовлекается в социально-значимую деятельность, в реализацию значимых учебных и социальных инициатив. Все это в совокупности создает возможности для целостного гуманитарного развития подростка, его восхождения от культурного самоопределения к социогуманитарной компетентности.

Проектирование такого пространства требует гуманитарных педагогических технологий и основано на:

- собственных подходах учителя к отбору и структурированию учебного материала для уроков (педагогическое проектирование каждого урока в системе уроков на протяжении всего курса) и для проектно-исследовательской и творческой деятельности учащихся (с привлечением возможностей междисциплинарных и внутрипредметных связей);

- интеграции урока (при многообразии его форм) и внеурочных занятий, а именно: военно-исторический клуб, ролевая игра «Исторический детектив», «Открытый показ» с просмотром кадетами цикла тематических документальных фильмов и дальнейшей дискуссией по ранее поставленным проблемам и проч.;

- поиске исторических параллелей в разных эпохах, глубинной связи с современностью (работа с историческими документами и картами, сопоставительный анализ);

- включении краеведческого компонента в ткань учебных занятий (например, экскурсии по окрестностям кадетского корпуса на места яростных боев Сталинградской битвы и т.д.);

- использовании содержательного и методического потенциала музейной педагогики (занятия на базе музеев, исследовательская и проектная деятельность учащихся по заданиям музеев).

Уроки и занятия кадет внеурочной деятельностью направлены на развитие любознательности, становление проектно-творческих и исследовательских навыков учащихся при логичном и обоснованном сочетании форм индивидуальной, групповой и коллективной работы с ними. Реализация такого подхода требует:

- детальной предварительной проработки и отбора содержания изучаемого материала (не от параграфа к параграфу);

- организации согласованной работы в сотрудничестве с педагогом-библиотекарем, с преподавателями литературы, географии, МХК, информатики и ИКТ

и т.д., сотрудниками музеев в образовательном учреждении, так и вне его, архивов, с представителями общественных организаций и поисковых отрядов.

В такой культурно-образовательной среде кадеты погружаются в контекст изучаемого исторического периода, осознанно (не формально!) воспринимают изучаемые события, решения и действия исторических персонажей, устанавливая причинно-следственные связи, эмоционально реагируют на произошедшее, рассматривая события и поступки действующих лиц под разными углами зрения и с разных позиций. Такое многомерное восприятие изучаемой исторической эпохи обогащает внутренний мир учащегося, способствует развитию необходимых будущему следователю личностных качеств, формирует его систему ценностей.

■ Именно такая уникальная культурно-образовательная среда, ранее созданная для подростков (в рамках Федеральной экспериментальной площадки во главе с ее автором Народным учителем РФ Ф.Ф. Слипченко) продолжает развиваться в Волгоградском кадетском корпусе Следственного комитета РФ им. Ф.Ф. Слипченко. Культурно-образовательная среда кадетского корпуса выступает ключевым условием результативного обучения, воспитания и развития кадет, определяющим их социогуманитарную компетентность.

Автором статьи в рамках описанного выше понимания апробированы форматы занятий и сообразная целям система деятельности обучающихся на уроках / занятиях и в процессе самостоятельной работы кадет. Так, например, внеурочная деятельность оптимально организована в следующих формах:

1) подготовка и проведение тематических экскурсий на базе виртуального музея гимназии, организация экскурсий для учащихся по музеям города и региона с исследовательской целью;

2) творческие работы по топонимике периода военной истории;

3) проектная деятельность учащихся (в т.ч. семейные проекты) и педагогов;

4) школа юного экскурсовода «Новое поколение»;

5) занятия цикла «Встреча с интересным человеком», интервьюирование гостей;

6) «Приглашаем в кинозал!» (просмотр и обсуждение документальных кинолент, выполнение микроисследований);

7) библиотечные занятия (позволяют пополнять «Литературную страницу» и рубрику о малоизвестных фактах Великой Отечественной войны на музейном сайте);

8) формат клуба: военно-исторический клуб, интеллектуальный клуб знатоков истории, в котором проводятся тематические игры «Что? Где? Когда?», используется арсенал игротехники (в том числе настольные игры, разработанные самими ребятами) и т.д.;

9) волонтерская деятельность;

10) экскурсоводы-ученики работают с коллективами классов на всех ступенях образования по отобранной тематике виртуальных экскурсий;

11) взаимодействие с участниками поисковых отрядов, сотрудниками музеев,

архивов, библиотек, представителями ветеранских общественных организаций, волонтерами;

12) участие учащихся и педагога в конкурсах, семинарах, конференциях, фестивалях с представлением своих продуктов проектной, исследовательской и творческой деятельности;

13) занятия на образовательных платформах, например, «Обучение на основе интервью. Принудительный труд в Германии» и др.

Примером культурно-образовательного события как формы событийности, которое представляет способ проектирования гуманитарного пространства и реализации развивающего потенциала культурно-образовательной среды является внеурочное занятие по теме «Конструктор Игорь Шумилов – создатель ядерного щита Родины». Содержание занятия основано на рассмотрении судеб трех личностей, которые внесли разный вклад в развитие Отечества. Это М.С. Шумилов, командующий 64 армией, оборонявшей Сталинград; его сын И.М. Шумилов, один из создателей отечественного ракетного оружия; Н.И. Кибальчич, изобретатель, террорист и бомбометатель, один из членов «Народной воли», подготовивших убийство императора Александра II. Так реализуется историко-антропологический подход и обеспечивается внутрипредметная интеграция, а в конструировании содержания исторического образования применяется проблемно-тематический принцип. Он, как видно, существенно отличается от хронологического или линейного принципа конструирования, принятого в учебниках истории.

В ходе занятия учащиеся конструируют взгляд на исторические события трех эпох – конца правления императора Александра II, Великой Отечественной войны, холодной войны второй половины XX в. Это взгляд через конкретные исторические личности, анализ их мотивов, смыслов, целей, поступков, деятельности. Кадеты, используя метод исторической аналогии, сопоставляют судьбы трех исторических личностей, решают ценностно-этические задачи, развивают навыки написания исторического эссе. Для сопоставления судеб трех вышеназванных личностей используется формат табличного представления информации (табл. 1).

Цель внеурочного занятия определяется как раскрытие личности и показ значимости изобретений конструктора И.М. Шумилова, посвятившего себя делу укрепления обороноспособности страны – человека исключительной ответственности, понимавшего цели создания ядерного оружия в условиях холодной войны и решения задач развития народного хозяйства во второй половине XX века. Достижение цели обеспечивается адекватной ей формой организации внеурочной деятельности – поисково-исследовательская групповая работа, сочетаемая с индивидуальной и фронтальной работой. В рамках отобранной организационной формы применены проблемный и игровой методы обучения, реализуемые посредством приема регламентированной ролевой проблемной дискуссии и приема исторического детектива.

Таблица 1. Сопоставление судеб исторических личностей

Историческая личность	М.С. Шумилов	И.М. Шумилов	Н.И. Кибальчич
Сословие (происхождение)			
Годы жизни, место рождения			
Образование			
Какое отношение имел к вооружению			
Профессиональный путь			
Личностный выбор и профессиональное кредо			
Выводы после завершения занятия предлагается изложить в форме эссе об ответственности и выборе тех, кто изобретает и использует оружие			

Исторический детектив применен для усиления мотивации кадет к внеучебной деятельности и стимулирования ребят к поисково-исследовательской работе в рамках ролевого моделирования. Организационно ребята образуют следственные группы для выполнения расследования, что усиливает профессиональную направленность обучения в кадетском корпусе. Ребятам предлагается, используя 10 иллюстраций, ответить на вопросы:

- что объединяет изображения на иллюстрациях?
- назовите людей, чьи портреты изображены на слайде;
- кто из них является родственниками или однополчанами?
- что вам известно о холодной войне и можно ли считать ее оконченной?
- что за рисунок представлен под номером 10 и какое отношение он имеет к остальным изображениям?

Подводя итоги расследования в группах, учащиеся «выходят» на формулировку темы внеурочного занятия и проблемы, решаемой в поисково-исследовательской деятельности, определяют лучшую следственную группу и самого результативного следователя.

При определении проблемы кадеты опирались на высказывание американского борца за гражданские права Мартина Лютера Kinga: «Исследования науки обогнали духовное развитие. У нас есть управляемые ракеты и неуправляемые люди». Кадеты определяли проблему, решаемую в поисково-исследовательской работе: «Можно ли достичь того, чтобы духовное развитие человека и человечества не отставало бы от исследований науки и изобретений техники, а даже опережало их?».

Гуманитарный контекст проблемы, решаемой в проектной деятельности, создает основу для культурного самоопределения подростка, опирающегося на приобретение знаний и овладение моделями культурно-сообразного поведения, которое проявляется как реакция на формирование образа, т.е. результата

реконструкции объекта в сознании человека. В качестве объекта может выступать культура, культурный контекст, социальный опыт, историческая деятельность, мотивы, смыслы, ценности и т.п.

В ходе решения проблемы у кадет актуализируется ценностное отношение к изобретениям военной техники, ими осознается личная ответственность за ее использование. Каждый кадет открывает для себя личностные смыслы в своей деятельности, а также в тех пластах культуры и социального опыта, который не только усваивается, осваивается, но и присваивается в разных видах деятельности – познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентировочной, рефлексивно-смысловой.

При выдвижении гипотез кадеты применяют прием «ПОПС-формула»: П – позиция (я полагаю...); О – объяснение (потому что...); П – пример (например...); С – следствие (поэтому...). Прием помогает учащимся отличать оценочное суждение от фактуального, выстраивать аргументированное непротиворечивое объяснение, приводить фактические и теоретические аргументы, развивать критическое мышление.

Организационно исследование проблемы и решение задач ребята осуществляли, разделившись на 5 групп и выбрав свою ролевую позицию:

– «Биографы» (ролевая позиция: историки, которые владеют знаниями тонкостей биографий М.С. Шумилова, И.М. Шумилова, Н.И. Кибальчича);

– «Инженеры» (специалисты, способные разъяснить техническую сторону и значение вооружения периодов 1942–1943 гг. и от 1950-х гг. до современного состояния ракетной техники; также устройств, используемых террористами-народовольцами);

– «Политологи» (разбираются в политике государств-участников «холодной войны» и в проблемах современной глобальной политической обстановки);

– «Архивисты» (готовые помочь в аргументации любой из групп или выступить с контрдоводами, так как владеют знаниями по проблеме в целом и имеют на руках необходимые документы, которые они сами отыскивают на этапе подготовки);

– «Представители оппозиционных СМИ» (считают главной темой дискуссии защиту прав человека, выступают с критикой вооружений, обвиняют персонально изобретателей оружия в отсутствии ответственности за созданные средства массового уничтожения, придерживаются взглядов создателя первой советской водородной бомбы и правозащитника, лауреата Нобелевской премии мира академика А.Д. Сахарова).

После исследовательского этапа, где выполняются групповые задания, организуется ролевая дискуссия, итогом которой является выработка консолидированной позиции. В занятии принимают участие кадеты разных возрастов, в том числе старшеклассники, исполняющие роли экспертов, консультантов, ведущих регламентированной дискуссии, представителей СМИ.

Рефлексия в конце занятия предполагает обсуждение вопросов:

– У кого изменилась позиция в ходе работы, если да, то почему?

– У кого появились дополнительные аргументы? Какие?

Кадеты высказывают и обсуждают точки зрения, задают друг другу и учителю вопросы. В качестве последствия кадеты получают задание оформить в виде эссе свои выводы о нравственной позиции, ответственности и выборе тех, кто изобретает и использует оружие. Обсуждаются подходы к написанию исторического эссе и критерии его оценивания.

Занятие «выходит» на выполнение заданий с межпредметной интеграции (истории и информатики, истории и физики) и на выполнение проектов:

– Решите историческую задачу: что связывает террориста Н. Кибальчица с советской ракетно-космической техникой (в виде микроисследования).

– Выполните проект «Почему летит ракета» с разъяснением принципов и физических законов, которые лежат в основе конструкции.

– Подготовьте историческую справку «Что разрабатывали в ОКБ-52».

– Найдите информацию о роли ученого в развитии прикладной науки и создании ракетной техники «Легендарный академик В.Н. Челомей» (форма реферата).

– Создайте видеofilm о конструкторе И.М. Шумилове (с помощью преподавателя информатики).

Социальной практикой, создающей условия культурного самоопределения кадет в 2022 году, стал поисково-исследовательский социальный проект «Возвращаем имена: забытый снайпер Сталинграда Александр Фролов». Проект принял форму волонтерского движения, распространившегося за пределы кадетского корпуса и города-героя Волгограда. Кадеты проводят волонтерские акции в других регионах страны с целью увековечения памяти сталинградского снайпера Александра Фролова. Инициативу ребят поддержали представители СМИ, администрация города Волжский, Волжская городская дума, Следственный комитет РФ, педагогические и ученические коллективы ряда образовательных организаций Волгоградской области и за ее пределами.

Проект – это еще одна форма событийности субъектов культурно-образовательной среды, их полисубъектного взаимодействия [3, 245]. Включение ребят в проектную деятельность изменяет самих волонтеров, позволяет им находить смыслы в своей деятельности, формирует мотивы и ценностную картину мировосприятия, помогает определяться в мире культурных ценностей, овладевать культуросообразными и культуросообразными моделями поведения. В гуманитарном интегративном пространстве событийности создаются условия для гуманитарного развития, целостно сочетающего саморазвитие и социализацию подростка (А.Н. Кузибецкий). В рамках процесса происходит восхождение подростка по уровням культурного самоопределения к социогуманитарной компетентности как способности и готовности решать взаимосвязанные проблемы в сфере саморазвития и социального взаимодействия, руководствуясь социокультурными российскими ценностями, включая ценности высшего духовного порядка.

Литература

1. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2000
2. Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М., 1994
3. Кузубецкий А.Н. Руководитель образовательной организации: содержание, предмет труда и условия его гуманитарного осуществления в информационном обществе: монография / Науч. ред. В.В. Сериков. – Волгоград: Изд-во ВГАПКиПРО, 2013
4. Кузубецкий, А.Н. Социальная компетентность подростка: педагогические условия становления на основной ступени общего образования: монография / А.Н. Кузубецкий, Е.И. Фастова // Науч. ред. М.В. Николаева. – Волгоград: Изд-во ВГАПК РО, 2010
5. Мацкайлова О.А. Гуманитаризация учебного процесса в системе среднего профессионального образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград: Перемена, 2010
6. Фастова Е.И. Гуманитарное пространство культурного самоопределения подростка // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2014. – № 1 (86). – С. 160–164
7. Фастова Е.И. Проектирование гуманитарного пространства культурного самоопределения подростка // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – URL: <http://www.science-education.ru/115-12017> (дата обращения: 11.02.2014)

Исследование диагностического инструментария по оценке метапредметных результатов младших школьников, в том числе с особыми образовательными потребностями

Сергеев А.А.,

канд. пед. наук, доцент научно-методического центра психолого-педагогического сопровождения, Волгоградская государственная академия последиplomного образования, Волгоград

Принятие обновленного федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) в мае 20221 года актуализировало потребность в разработке и внедрении особой системы оценивания метапредметных результатов освоения образовательной программы. Метапредметные результаты группируются по видам универсальных учебных действий (УУД):

- овладение универсальными учебными познавательными действиями (базовые логические, базовые исследовательские, работа с информацией);
- овладение универсальными учебными коммуникативными действиями (общение, совместная деятельность);
- овладение универсальными учебными регулятивными действиями (самоорганизация, самоконтроль) [1].

Выше представленные группировки УУД есть не что иное, как «читательская грамотность», «учебное сотрудничество», «умение учиться».

Во ФГОС НОО ранее метапредметные результаты описывались обобщенно. Однако в обновленном ФГОС НОО каждое из УУД содержит критерии их сформированности. Благодаря конкретному описанию планируемых результатов педагогам будет проще организовать на уроках систему формирующего оценивания. А администрации будет проще проконтролировать качество обучения.

Однако все это не упрощает выбор диагностического инструмента для оценки конкретного метапредметного результата [3].

Выявление метапредметных образовательных результатов требует разработки весьма специфических диагностических процедур. Научным психолого-педагогическим сообществом предложены способы такой оценки [2, 5, 7]. При этом все они предназначены для обучающихся с нормой развития и не могут быть применены для детей с особыми образовательными потребностями (ООП). В связи с этим возникает необходимость адаптации уже имеющихся диагностических инструментов под те или иные психофизические особенности обучающихся.

Далее в статье показано, как именно работает диагностический инструментарий по оценке метапредметных результатов на детях с нарушениями развития, представлены различия в сформированности читательской грамотности, умения учиться, учебного сотрудничества у данной группы детей в сравнении с нормативно развивающимися сверстниками. Выявлено влияние адаптированного диагностического материала на показатели читательской грамотности.

Операционализация понятий

Под *читательской грамотностью* понимается способность обучающегося понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них с целью достижения поставленных перед собой задач, расширяя при этом свои знания и возможности [6].

По мнению Е.В. Чудиновой, С.П. Саниной, умение учиться обозначает «способность человека, столкнувшись с новой для себя задачей, найти возможности для ее решения, то есть осознать, чего он не знает или не умеет, найти и самостоятельно освоить недостающую информацию или способы действий» [7, С. 4].

Умение осуществлять учебное сотрудничество – «это не просто «общительность», «контактность»..., но это способность конструктивно взаимодействовать с другими людьми при решении учебных, творческих, профессиональных задач» [7, С. 4].

Выборку исследования составили обучающиеся четвертых классов общеобразовательных школ.

Материалы и методы исследования

Диагностическим инструментом для выявления уровня достижения заявленных выше метапредметных образовательных результатов выступила методика, разработанная Е.В. Чудиновой и С.П. Саниной [7]. Исследование проходило в группах по 4 человека, половину из которых составляли дети с ОВЗ (поровну с нарушениями зрения и нарушениями слуха). Исследование организовано в два этапа, каждый из которых решал соответствующую задачу.

На первом этапе обучающимся предлагалось выполнить четыре задания, первое из которых для всех детей было одинаковым. В задании приводился диалог двух детей, которые вместе с родителями приехали на берег реки Волга. Один ребенок (по легенде – он чаще всего отдыхает с родителями на берегу реки Ахтуба) утверждает, что вода в Ахтубе прозрачнее в сравнении с водой в Волге, другой заявляет обратное. Испытуемым предлагалось записать свои предположения о том, что нужно сделать, чтобы определить прозрачность воды в реке, озере или пруду.

В рамках второго задания обучающиеся работали с предложенным текстом. Работа велась по вариантам, однако дети об этом не догадывались. Структурно оба текста были схожи, но в них описывались разные способы измерения прозрачности воды. В первом тексте описывался метод определения прозрачности воды «по шрифту», во втором – с помощью диска Секки¹.

Результаты, полученные в ходе выполнения второго задания, позволили оценить сформированность у обучающихся метапредметного результата «читательская грамотность».

На *втором этапе* дети объединялись в группы по 4 человека для совместного выполнения третьего задания.

Группа первого типа включала в себя двух детей с нормой развития и двух детей с нарушением слуха.

Группа второго типа состояла из двух детей с нормой развития и двух детей с нарушением зрения.

Испытуемым предлагалось оценить прозрачность воды в ведре, предварительно выбрав из предлагаемого списка нужное оборудование: ножницы, химический стакан без градуировки, металлический диск с черно-белой раскраской, ложку столовую, шприц без иголки на 15–20 кубических сантиметров, линейку, скотч, фломастер, вырезку из газеты, канцелярскую резинку, сетку.

Результаты, полученные в ходе выполнения третьего задания, позволили оценить сформированность у обучающихся метапредметных результатов «умение учиться» и «учебное сотрудничество».

После окончания совместной работы группы расформировывались, и дети рассаживались на свои первоначальные места для выполнения четвертой части задания. Им предлагалось подробно ответить на два вопроса:

- А) Какими способами (каким способом) можно измерить прозрачность воды?
- Б) Что нового об измерении прозрачности воды вы узнали, работая в группе?» [7, С. 16].

Оценка полученных ответов с использованием специально предложенного ключа позволила определить особенности проявления основных метапредметных образовательных результатов у обучающихся, участвующих в исследовании. Читательская грамотность оценивалась по четырем читательским умениям (нахождение информации, заданной в явном виде; формулирование выводов; интерпретация и обобщение информации; анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста). Максимальное общее количество баллов – 8. Верхняя граница сформированности метапредметного результата «учебное сотрудничество» находилась на уровне 10 баллов, компетенции «учебное сотрудничество» – 12 баллов.

Результаты первого этапа исследования

Согласно результатам процедуры Т-теста для независимых выборок нами обнаружены:

¹ Диск Секки, созданный в 1865 году Анджело Секки, представляет собой простой белый круглый диск диаметром 30 см (12 дюймов), используемый для измерения прозрачности воды или мутности в водоемах.

1. Значимые различия в сформированности «читательской грамотности» у детей с нарушением зрения и детей, развивающихся в норме ($p = 0,001$); у детей с нарушением слуха и детей, развивающихся в норме ($p = 0,001$).

Результаты оценки показателя «читательская грамотность» представлены на рис. 1.

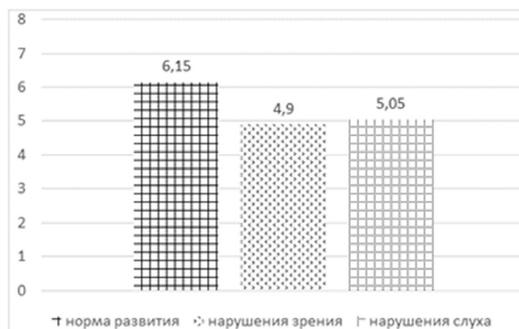


Рис. 1. Показатель понимания текста для различных категорий младших школьников

2. Значимые различия в сформированности метапредметной компетенции «учебное сотрудничество» у детей с нарушением слуха и детей, развивающихся в норме ($p = 0,001$); у детей с нарушением слуха и детей с нарушением зрения ($p = 0,002$); отсутствие значимых различий в сформированности метапредметной компетенции «учебное сотрудничество» у детей с нарушением зрения и детей, развивающихся в норме ($p = 0,007$).

Результаты оценки показателя «учебное сотрудничество» представлены на рис. 2.

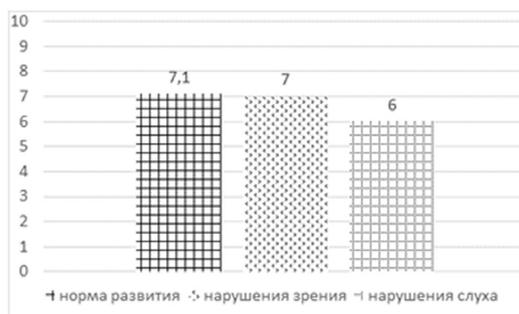


Рис. 2. Показатель учебного сотрудничества для различных категорий младших школьников

3. Отсутствие значимых различий в сформированности метапредметной компетенции «умение учиться» у детей с нарушением зрения, нарушением слуха и детей, развивающихся в норме.

Результаты оценки показателя «умение учиться» представлены на рис. 3.

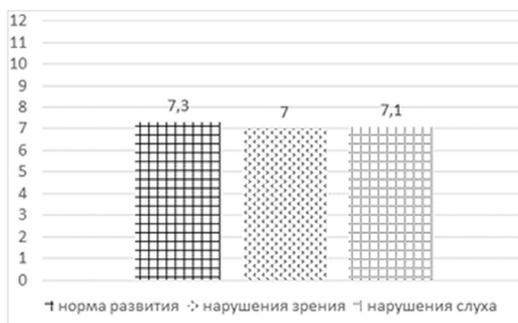


Рис. 3. Показатель умения учиться для различных категорий младших школьников

На втором этапе исследования мы вновь оценили «читательскую грамотность» у детей с ООП.

Чем обоснован выбор именно этой метапредметной компетенции? Для ответа на данный вопрос необходимо вспомнить, что включают в себя метапредметные образовательные результаты. Помимо освоенных межпредметных понятий, они включают в себя УУД.

Что же поможет выстроить учителю систему работы на уроке так, чтобы создать благоприятные условия для формирования УУД? Без сомнения, смысловое чтение. Именно письменная речь, письменная коммуникация остаются важнейшим источником самообразования, выступают основой формирования умения учиться.

На втором этапе была создана новая выборка испытуемых. Мы взяли тот же диагностический инструмент, но подаваемый материал был адаптирован с учетом психофизических особенностей детей с ООП.

Результаты второго этапа исследования

Обработав полученные данные в программе SPSS (процедура Т-теста для независимых выборок), мы обнаружили, что:

– показатели «нахождение информации, заданной в явном виде» и «формулирование простых выводов» выросли у детей с ООП и не имеют значимых различий ($p = 0,04$);

– показатели «интерпретация и обобщение информации» и «анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста» у детей с нарушением зрения и детей, развивающихся в норме; у детей с нарушением слуха и детей, развивающихся в норме, по-прежнему имеют значимые различия ($p = 0,005$).

Полученные результаты были интересны. Причем не только с позиции того, работает ли, и как именно работает диагностический инструмент по оценке метапредметных результатов детей с ООП.

Выявились проблемы, обнаружались интересные эффекты как в поведении, так и в осмыслении выполняемых заданий обучающимися.

Наработки (с ними можно ознакомиться в НМЦ психолого-педагогического сопровождения ГАУ ДПО ВГАПО), полученные в ходе исследования, имеют все основания для внедрения в широкую практику.

Литература

1. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101)

2. Гуружапов В.А. К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 1. – С. 60–70

3. Муштавинская И.В. Система формирования и оценки метапредметных результатов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 2. – С. 208–211

4. Селиванова О.Г. Метапредметные результаты образовательной деятельности школьника и способы их достижения // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2014. – № 7. – С. 36–39

5. Улановская И.М. Компьютерный пакет методик оценки метапредметных результатов начальной школы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Ulanovskaya.phtml> (дата обращения: 01.06.2022).

6. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Понимание информационных текстов: что меняется за пять лет обучения? // Вопросы психологии. – 2012. – № 2. – С. 3–18

7. Экспресс-диагностика основных метапредметных образовательных результатов в начальной и основной школе / Чудинова Е.В., Санина С.П. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2016

Раздел II. Потенциал учебных занятий и внеурочной деятельности: факторы и условия эффективного применения системно-деятельностного подхода

Системно-деятельностный подход: авторская трактовка и нетрадиционные аспекты применения

Кузибецкий А.Н.,

чл.-корр. МАНПО, канд. пед. наук, доцент, заслуженный учитель РФ, профессор Волгоградской государственной академии последипломного образования, Волгоград

В нашей трактовке системно-деятельностного подхода мы исходим из филологической интерпретации определения «системно-деятельностный», помня, что дефис в таких словосочетаниях означает союз «и». В этом смысле системно-деятельностный подход есть не что иное, как интеллектуальный продукт слияния двух подходов – системного и деятельностного. Подтверждение своей трактовке мы нашли у Т.А. Жданко, которая, ссылаясь на А.Г. Асмолова, указывает на попытку ученых объединить взгляды на системный и деятельностный подходы, чтобы снять оппозицию между системным подходом и деятельностным подходом¹.

О продуктивности такой попытки заявлял в 2006 году В.В. Краевский, который отмечал, что «более точно было бы выделить системно-деятельностный подход, который интегрирует представления системного и деятельностного способов рассмотрения явлений педагогической науки и практики»².

В историко-педагогическом контексте, замечают А.Г. Асмолов, И.В. Бондаренко, В.А. Кривоногова, О.С. Тоистева, в 1985 году было введено словосочетание «системно-деятельностный подход» в виде особого понятия, указывающего на результативность деятельности как системы. Начиная с 2009 года, это понятие получило «прописку» в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) общего образования. Разработчиками ФГОС общего образования системно-деятельностный подход был положен в их основу. Так, к примеру, во ФГОС начального общего образования (НОО) было указано, что «в основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход» (раздел I «Общие положения», п. 7)³. Там же расшифровано понимание сущности подхода посредством перечня педагогических ожиданий его применения.

В частности, было указано на воспитание и развитие качеств личности, отве-

¹ Жданко Т.А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // file:///C:/Users/Пользователь/Desktop/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-suschnostnaya-harakteristika-i-prin-tsipy-realizatsii.pdf

² Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006

³ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373) // <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

чающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества. Отмечена необходимость перехода к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся. Ориентация на результаты образования выделена как системообразующий компонент ФГОС общего образования, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования. Признана решающая роль содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательных отношений в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся. Отмечена значимость учета индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения. Наконец, указано на разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.

Однако в текстах обновленных ФГОС НОО и ФГОС основного общего образования (ООО), утвержденных в 2021 году, указанный перечень отсутствует. Работчики ограничились похожим утверждением о значимости системно-деятельностного подхода, но в несколько в иной редакции. В документах подчеркнута, что системно-деятельностный подход является основой реализации во ФГОС НОО и ФГОС ООО единства обязательных требований к результатам освоения программ начального и основного общего образования. Помимо этого, системно-деятельностный подход выступает научно-методологической основой для разработки требований к личностным, метапредметным и предметным результатам обучающихся, освоивших программы начального и основного общего образования (раздел IV, пп. 40 и 34 соответственно)¹.

Все это подтверждает актуальность в рамках применения ФГОС НОО и ФГОС ООО системно-деятельностного подхода, но затрудняет понимание учителями его сути и содержания. В то время как потребность в этом есть, ибо, не-

¹ Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193>

Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>

смотря на то, что системно-деятельностный подход с 2009 года является методологическим принципом ФГОС общего образования, он еще не стал ведущим ориентиром в практике большинства учителей. В мониторинговых исследованиях выявлено, что учителя до сих пор не всегда понимают суть и смысл данного подхода, их знания не систематичны и не комплексны, довольно низки мотивация, настроенность и решимость совершать конкретные действия, слабо осознается ответственность за результаты обучающихся, отсутствует стремление к профессиональному успеху. Все это снижает готовность учителей к реализации системно-деятельностного подхода. Затрудняют готовность пассивное отношение к деятельности, непонимание важности применения системно-деятельностного подхода в обучении, беспечность и безразличие учителей к полноценному применению ФГОС общего образования, отсутствие плана действий и намерения максимально использовать педагогический опыт, обогащать профессиональную эрудицию и стремиться к саморазвитию¹.

Перечисленные профессиональные дефициты обуславливают актуальность усилий по уточнению понимания системно-деятельностного подхода и методическому обоснованию образовательной практики на основе его применения. Некоторые направления преодоления указанных дефицитов мы анализируем в настоящей статье.

С учетом вышеизложенного главная идея системно-деятельностного подхода состоит, по нашему мнению, в обеспечении видения образования сквозь призму ключевых понятий «система» и «деятельность». Не вдаваясь в анализ многочисленных дефиниций данных понятий², подчеркнем главное: образование призвано помочь обучающимся в овладении системой деятельностей, необходимых человеку для решения жизненно-практических проблем, и каждой деятельностью как системой. Важнейшим является понимание результативности деятельности как системы.

В рамках применения системно-деятельностного подхода от учителя требуется, прежде всего, понимание системы деятельностей человека как кластера «человеческая деятельность». В него, согласно М.С. Кагану, входят такие деятельности, как: преобразовательная, познавательная, ценностно-ориентационная деятельность и общение, которые образуют замкнутую систему, где каждый вид деятельности связан со всеми остальными. Это особая связь, образующая новый тип деятельности, направленной на художественное овладение мира человеком – художественная деятельность, в которой своеобразно синтезируются познавательный, ценностно-ориентационный, преобразовательный, коммуникативный виды³. При этом под деятельностью М.С. Каган понимал способ существования человека.

¹ Мониторинг готовности педагогов к реализации системно-деятельностного подхода в обучении младших школьников // file:///C:/Users/Пользователь/Desktop/СИСТ%20ДЕЯТ%20подход/Stepanova_vkr.PDF

² Кривоногова В.А. Понятие системно-деятельностного подхода в обучении // <https://multiurok.ru/files/poniatiie-sistemno-deiatelnostnogo-podkhoda-v-obuch.html>

³ Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974

Следует ориентироваться, как видно, на многообразие деятельностей в образовании. Применительно к образованию, организованному в формате обучения, воспитания и развития, система деятельностей, в овладении которой оно призвано помочь обучающимся, включает в себя учебную, познавательную, учебно-исследовательскую, художественно-эстетическую, коммуникативную (в том числе информационно-коммуникационную), ценностно-ориентационную, смыслопоисковую деятельности. Базовой в этой системе деятельностей является учебная деятельность как «деятельность по овладению другими деятельностями» (В.В. Сериков).

Далее учителю важно понимать специфику учебной деятельности. В психологической теории учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.) это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий и побуждаемая адекватными мотивами¹. Учебную деятельность характеризуют субъектность, предметность, целенаправленность, осознанность, определенная структура и содержание. Структуру учебной деятельности образуют потребность, учебная задача, мотивы учебной деятельности, учебные действия и операции (А.Н. Леонтьев). Этот ряд структурных характеристик уточнил В.В. Давыдов: деятельность – действие – операция и мотив – цель – условие. В попытке не ограничивать структуру деятельности лишь операционными компонентами Г.И. Щукина выделила и другие ее значимые стороны: цель, мотив, средства достижения цели, результаты деятельности, отношение обучающегося к результату и процессу самой деятельности².

В контексте применения системно-деятельностного подхода учителю требуется организовать овладение обучающимися учебной деятельностью как системой, ориентируясь на ее структурно-содержательные характеристики: мотив → цель → средства → (содержание, действия, операции) → результат → рефлексия → коррекция... → новый мотив... (быть субъектом учебной деятельности). В связи с этим собственно процесс обучения конструируется системным образом, включая две подсистемы. Это: овладение *системой* предметных знаний и способов предметных *действий* и овладение *системой* универсальных учебных *действий* (УУД) познавательного, коммуникативного, регулятивного типа.

Структурный состав организации учебной деятельности можно себе представить на основе научной позиции И.А. Зимней³:

- учебная мотивация (как совокупность побудителей, включая коммуникативно-познавательную потребность субъекта на фоне его общей потребности достижения);
- учебная цель;
- учебная задача (предлагаемая в форме учебного задания, которая принимается обучающимися);

¹ Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989. – С. 245

² Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 49–56

³ Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – С. 197

- решение учебной задачи посредством учебных действий;
- контроль преподавателя (контрольные действия, поддерживаемые взаимоконтролем и переходящие в самоконтроль);
- оценка преподавателя (внешние оценочные действия), сочетающаяся с самооценкой и самооценкой).

Обобщая, есть основания следующим образом охарактеризовать учебную деятельность, организация которой выступает для учителя предметом его обучающей деятельности (согласно профстандарту «Педагог» и трудовой функции А/01.6). Это синтетическая / интегральная деятельность субъективной новизны, движущим мотивом которой выступает удовлетворение потребности в узнавании (нового) и в овладении способами действия. Цель учебной деятельности состоит в получении и использовании знаний об объектах природной, социальной, культурной действительности, о человеке и о самом себе. Ее содержание – это проявление субъектом созидающей активности в виде действий по решению учебных задач. Результат выполнения действий состоит в приобретении субъективно нового знания об объектах изучения в учебной деятельности (при решении учебных задач). Овладевая учебной деятельностью, обучающиеся выполняют специфически-предметные и метапредметные действия и операции на основе присвоения способов их выполнения, прежде всего, обобщенных.

Специфически-предметные действия – это конкретные действия, отраженные в содержании каждого учебного предмета (образовательного модуля). Овладевая действиями, обучающиеся вырабатывают соответствующие предметные умения, которые в дальнейшем, автоматизируясь, переходят в навык и затем системно наполняют опыт специфически-предметной деятельности (математической, филологической и т.п.).

Выполнение метапредметных действий также востребует наличие определенных умений. Согласно ФГОС общего образования они, как и действия, образуют три группы – познавательные, коммуникативные, регулятивные. Внутри познавательных умений базисными являются логические умения:

- формулировать учебную задачу;
- анализировать, сравнивать (сопоставлять) и обобщать (синтезировать);
- осуществлять поиск информации для решения учебной задачи;
- конструировать логику решения учебной задачи и формулировать результат решения;
- оценивать результат решения учебной задачи;
- рефлексировать свои действия по решению учебной задачи;
- корректировать свои действия внутри обобщенных способов действий;
- классифицировать (группировать, типологизировать);
- доказывать (аргументировать);
- работать с текстами разных видов и необходимыми источниками информации;
- наблюдать, планировать и проводить опыты; конкретизировать; фиксировать результаты наблюдений и опытов;

- определять (строить определения, владея представлениями об их видах);
- характеризовать (конструировать целостное описание) явление, процесс и т.п.;
- вырабатывать / комбинировать алгоритмы, исполнять алгоритмы;
- находить решение учебной задачи в ситуации неопределенности.

Коммуникативные умения необходимы, чтобы созидательно взаимодействовать в группе, работать в команде, общаться с людьми, решать проблемы, соотносить групповые и индивидуальные приоритеты. Это так называемые *soft skills*, которые связаны с овладением глобальной компетенцией коммуникации и коллаборации в структуре функциональной грамотности человека.

Регулятивные умения также относятся к разряду *soft skills*, но более востребуются в рамках саморазвития и самоорганизации и предполагают планирование и организацию работ, выделение приоритетов, поиск и критичную переработку информации, организацию своей деятельности. Они связаны с овладением глобальной компетенцией кооперации.

Владение учебной деятельностью выступает базой овладения обучающимися познавательной деятельностью (как разновидности преобразовательной деятельности, по М.С. Кагану). При этом учителю важно понимать, что по своим характеристикам познавательная деятельность радикально отличается от деятельности учебной. Ее базисный мотив – это удовлетворение потребности в узнавании неизвестного, приобретение исследовательского опыта (проектной культуры). Цель познавательной деятельности состоит «в открытии» неизвестного знания (на первых порах, в субъективном смысле) как духовного продукта (субъективно или объективно нового). Этому соответствует ее содержание как проявление созидающей активности субъектом, направленной на проблему, результатом действий по решению которой является получение неизвестного знания об объекте познания (субъективной или объективной новизны).

Учитель должен различать структуры учебной и познавательной деятельности, понимая, что в структуре познавательной деятельности значимы следующие действия и операции, а именно:

- выявление исходных противоречий / рассогласований;
- установление и формулирование проблемы (проблематизация ситуации);
- определение объекта, предмета и цели познания;
- декомпозиция цели и формулирование «цепочки» задач по достижению цели познания;
- формулирование предположений (версий) и построение гипотезы решения проблемы, а также подбор системы познавательных средств;
- обоснование логики и предполагаемых результатов решения проблемы / задач;
- реализация логики решения проблемы / задач;
- проверка / уточнение гипотезы;
- формулирование полученных результатов решения проблемы / задач;
- сопоставление / сравнение полученных результатов решения проблемы / задач с предполагаемыми результатами;

– уточнение и окончательное оформление полученных результатов решения проблемы / задач;

- рефлексия качества результатов, полученных при решении проблемы / задач;
- определение перспектив познавательной деятельности (познания).

Именно на формирование умений выполнять перечисленные действия нацеливается педагогическая деятельность учителя. При этом, как видно, прочное владение учебной деятельностью, прежде всего, в ее метапредметном контексте будет содействовать успеху обучающихся в овладении познавательной деятельностью. И, наоборот – здесь, как говорится, «взаимно однозначное соответствие». На общеобразовательных уровнях познавательная деятельность реализуется чаще в виде учебно-исследовательской деятельности. Это деятельность, специально организуемая для овладения методологией и культурой научного познания. При этом используются средства познавательной деятельности – методы и приемы познания (эмпирические, теоретические, статистические и др.).

Создавая условия обучающимся для овладения познавательной деятельностью (исследовательские методы обучения, научное общество обучающихся и т.п.), учителю следует помнить о специфике познавательной деятельности. Во-первых, она направлена на проблему (в отличие от учебной деятельности, направленной на определенную задачу), ей присуща неопределенность, требующая поиска решений проблемы. Это обусловлено ее нацеленностью на проблему, ибо проблема – это всегда неопределенная задача (с альтернативами решений, с выбором, с точками бифуркации и т.п.). Во-вторых, поиск решений проблемы – это всегда снижение неопределенности познавательной деятельности: от полной к частичной и до нулевой. Для этого как раз и строят (формулируют) гипотезы как системы предположений об условиях решения проблемы. При этом учителю важно помнить, что гипотезы по конструкции бывают описательные (с прямыми связями) и объяснительные (с условиями, объясняющими то, что произойдет, если...).

И, наконец, специфичной является логика познавательной деятельности, которая включает такие «шаги», как:

- актуализация (установление потребности в познании);
- проблематизация (проблема – объект – предмет – цель познания);
- построение гипотезы для снижения неопределенности проблемы;
- выработка проекта решений проблемы (в виде исследовательских задач и проектов их решений, формулируемых в виде «защищаемых положений»);
- выбор методов решения исследовательских задач;
- решение исследовательских задач (построение моделей, апробация, опыты, эксперименты);
- уточнение моделей, выбранных методов, проведение опытно-экспериментальных работ и т.п.;
- обобщение результатов решения проблемы, формулирование предварительных выводов;

– общий вывод (окончательное решение проблемы, ограничения, риски, условия применения, перспективы дальнейшего познания).

Объединять учебную и познавательную деятельность может проектный метод их организации. Известно, что проектная организация любой деятельности осуществляется в строгой логике стадий, предполагаемых методом проектов. Эта логика стадий предусматривает:

- подготовку обучающихся к работе над проектом;
- разработку проектного задания (анализ проблемной ситуации, постановка проблемы / задач);
- выполнение проектно организованной деятельности;
- оформление результатов и презентация проекта;
- рефлексию и оценивание;
- организацию праздника достижений (фестиваль, конференция, обсуждение в проектной группе, в т.ч. с участием родителей, и т.п.).

Согласно ФГОС ООО в общеобразовательной организации должна разрабатываться программа проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся, которая, которая входит в организационный раздел основной образовательной программы и предусматривает:

- овладение системой учебных и познавательных приемов и практических действий;
- решение лично и социально значимых задач;
- нахождение путей разрешения проблемных вопросов посредством самостоятельных действий с обязательной презентацией полученных результатов (проектная логика).

Реализуется программа проектной и учебно-исследовательской деятельности на основе системно-деятельностного подхода, когда создается пространство овладения деятельностью как системами. Это означает овладение: системой предметных и метапредметных действий → учебной и познавательной деятельностью как системой. Проектная форма организации эффективна и при овладении другими деятельностью как *системой* – коммуникативной, информационно-коммуникационной, художественно-эстетической, ценностно-ориентационной, смыслопоисковой, рефлексивной (рефлексивно-оценочной). Иначе говоря, системой деятельности (человеческой деятельностью) для решения жизненно-практических проблем. Системный характер деятельности отражается в их структуре: мотив → цель → средства → (содержание, действия, операции) → результат → рефлексия → коррекция... → новый мотив.

В рамках реализации системно-деятельностного подхода нельзя забывать о том, что деятельность – это лишь одна форма активности человека. Но есть и другая, не менее важная. Это поведение. Не случайно во многих общеобразовательных организациях на переднем плане часто красуется большой плакат «Правила поведения в нашей школе». Много внимания уделяется обучающимся с отклонениями (девиациями) в поведении, причем гораздо больше, чем детям, не владею-

щим действиями и деятельностью. Учителя подчас рассматривают поведение в качестве обязательного условия воспитания, забывая слова великого А.С Макаренко, утверждавшего, что поведение и дисциплина – это результат воспитания.

Для успешного применения системно-деятельностного подхода полагаем важным, чтобы учитель сопоставлял две активности человека – деятельность и поведение, выстраивая соответствующие целенаправленности образовательного процесса (табл. 1).

Таблица 1. Деятельность и поведение

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	ПОВЕДЕНИЕ
Вид целесообразной активности человека как субъекта.	Вид ситуативной активности человека.
Единство психического (внутреннего) и физического (внешнего).	Проявляется внешнее.
Структура = потребность – мотив (как осознанная потребность) – осознанная цель – средства – действия – результат – условия.	Нет структуры и цели (как планируемого результата), но есть намерения, ожидания, стремления.
Единица деятельности – действие; оно порождается целью и направлено на результат.	Единица поведения – поступок. У поступка нет цели и направленности, он значим и ценен как таковой («здесь и сейчас»). Поступку присущ эффект, но не результат.
Побуждается внешними стимулами и внутренними мотивами.	Порождается намерениями, стремлениями, ожиданиями, эмоциональными порывами.
Деятельность субъектна: автор и владелец деятельности ее субъект не всегда регулируется ценностями и смыслами, но всегда целесообразна.	Поведение субъективно: в нем проявления намерений, стремлений, ожиданий, эмоциональных порывов, ценностных предпочтений.
Субъект целесообразно планирует, выполняет, рефлексивен, при необходимости вносит коррективы и прогнозирует последствие.	Регуляторы поведения: – предъявляемые правила, культурные нормы, традиции (поведение как дисциплинированность) – ценностные предпочтения человека.

Из таблицы 1 видно, что это разные активности человека, системно-деятельностный подход к регуляции которых в образовании востребует их равновесие, исходя из «предлагаемых обстоятельств». Одно из таких обстоятельств – это организация учебных занятий.

В рамках применения системно-деятельностного подхода особый интерес представляют учебные занятия деятельностного типа. Они предложены с учетом научных представлений Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Такие исследователи, как Э.И. Александрова, А.Б. Воронцова, Е.М. Кондратьев, Л.К. Максимов, И.Н. Толмачева¹ и др., разработали учебные занятия деятельностного

¹ Уроки контроля и оценки в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (из опыта работы) / Максимов Л.К., Тимошук Е.И., Максимова Л.В., Коновалова Л.Л. и др. – Югра: Мегрион, 2004

типа. При этом классифицируются учебные занятия деятельностного типа так, как показано в таблице 2.

Таблица 2. Типологии учебных занятий деятельностного типа

Типы учебных занятий			
Кондратюк Е.М., Толмачева И.Н.	Александрова Э.И.	Воронцова А.Б.	Максимов Л.К.
Постановки учебной задачи	Постановки учебной задачи	Постановки учебной задачи	Постановки учебной задачи
Моделирования и преобразования модели	Моделирования	Моделирования	Конструирования нового способа действия
Решения частных задач на применение открытого способа	Контроля	Конструирования (способа) понятия	Конкретизации и освоения обобщенного способа действия
Контроля	Оценки	Конкретизации понятия	Контроля и оценки освоения обобщенного способа действия
Оценки		Контроля и оценки	

Из таблицы видно, что типологии разных авторов отличаются незначительно и допускают сочетание нескольких способов в один. Причем конкретное учебное занятие (например, урок) – это не просто отрезок времени, а фрагмент учебной деятельности, в которой формируется определенное учебное действие. Речь идет, согласно ФГОС общего образования, о предметных и особенно метапредметных универсальных учебных действиях (УУД).

Каждое из перечисленных в таблице типов учебных занятий образует часть учебного процесса по решению *учебной задачи* – от ее постановки до перехода к новой учебной задаче. В учебной задаче конкретизируются целевые приоритеты учебного занятия, отражающие понимание учащимися того, что и ради чего предстоит им сделать на учебном занятии (или в самостоятельном занятии дома).

В течение периода времени, связанного с решением учебной задачи, учащиеся совместно с учителем (при его участии, поддержке, сопровождении и т.п.) овладевают учебными действиями. Предметными (которые входят в структуру специфически-предметной деятельности – математической, химической и т.п.) и метапредметными, которые, являясь универсальными¹, входят в структуру учебной деятельности. Овладение учебной деятельностью как системой является одной из общих целей обучения согласно ФГОС общего образования.

Помимо этого, учебными задачами предусматривается овладение предметными знаниями, образующими базис современной научной картины мира, межпредметными понятиями (вещество, природа, техника, материя и др.), име-

¹ Определение «универсальные» в приложении к наименованию учебных действий обозначает их применение в рамках других деятельностей, кроме учебной, хотя в их структуру эти действия не входят.

ющими универсальный характер, а также пробуждение и формирование установок личности на социокультурные российские ценности, составляющие основу российской гражданской идентичности учащихся.

Структура учебных занятий деятельностного типа отражает структуру учебной деятельности. Это означает, что овладение каждым учебным действием проходит через те же этапы, которые конкретизируются содержанием самого действия. Этапами внутри структуры учебного занятия, например, конструирования нового способа действия (по Л.К. Максимову), являются:

- 1) постановка учебной задачи по конструированию нового способа действия;
- 2) собственно конструирование нового способа действия;
- 3) конкретизация нового способа действия, его обобщение и освоение обобщенного способа действия;
- 4) контроль и оценка освоения обобщенного способа действия.

Именно так удастся выстроить структуру учебного занятия на основе применения системно-деятельностного подхода. Период времени, включающий постановку и решение учебной задачи, представляет собой своеобразную «клеточку», единицу процесса обучения. Поэтому при планировании и конструировании учебного занятия важно учитывать место, которое он занимает в целостном акте постановки и решения учебной задачи (в продолжение периода, или системы учебных занятий).

Это же знание необходимо иметь в виду в рамках систематического анализа учебных занятий. Понимая при этом, что обобщенное заключение не удастся сделать по отдельному учебному занятию (уроку), если оно не исчерпывает целостный акт постановки и решения учебной задачи¹. Точно также как и в рамках иных подходов следует избегать скоропалительных оценок по итогам наблюдения и анализа отдельно взятого урока. Всякий раз необходимо понимать, какое место данный урок занимает в системе уроков по теме, в чем состоит его предназначение в данной системе и выполнил ли он это свое предназначение как средство реализации системно-деятельностного подхода.

Заклучая, подчеркнем, что системно-деятельностный подход действительно является основой реализации ФГОС общего образования. Его применение потребует от учителя системное понимание образования в аспекте взаимосвязи системы и деятельности, результативности деятельности как системы. Основопологающим является признание ключевой роли учебной и познавательной деятельностей, которыми системно овладевают обучающиеся, достигая цели личностного, социального и познавательного развития. Немаловажным является понимание базисной значимости этих деятельностей для овладения всеми другими, образующими кластер «человеческая деятельность». В данном контексте овладение системой деятельностей и каждой деятельностью как системой вы-

¹ Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению: метод. пособие / Карпова О.С., Кузибетский А.Н., Николаева М.В., Розка В.Ю. – Волгоград: Издательство ВГАПО, 2015. – (Серия «Апробация и апробация профессионального стандарта «Педагог»)

ступает ключевым требованием к результатам освоения основной образовательной программы общего образования и к условиям, обеспечивающим достижение результатов. При этом базой достижений обучающихся выступают универсальные способы познания и преобразования мира, содержание образования и способы организации деятельности и сотрудничества.

Цели и основной результат образования проявляются в готовности обучающихся к саморазвитию и образованию «в течение всей жизни». При этом важно помочь обучающимся приобрести способность ориентироваться в мире ценностей и информации, на основе критичности вырабатывать собственные смыслы деятельности, ставить цель и намечать задачи на пути ее достижения, осуществляя эту стратегию в жизни. И при этом действуя гуманитарно, не ущемляя права других людей, созидая, а не разрушая цивилизацию, свое здоровье, среду обитания, адекватно оценивая себя и свои действия на основе рефлексии, корректируя свои действия и поведение, прогнозируя развитие событий и их последствие.

Условия эффективной реализации системно-деятельностного подхода при организации самостоятельной учебной деятельности учащихся на уроках биологии

Оданович М.В.,

канд. пед. наук, МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

Создание дидактических условий, обеспечивающих эффективность реализации системно-деятельностного подхода, требует от современного педагога владения специальными приемами организации учебной деятельности на уроках. Рассмотрим их в настоящей статье применительно к обучению учащихся биологии.

Биология относится к предметам, требующим от учащихся усвоения большого объема научной информации, понимания сущности значительного количества биологических понятий. Это вызывает определенные трудности при организации процесса формирования способов универсальных и предметных учебных действий у молодых и более опытных педагогов.

При подготовке к уроку педагог создает замысел урока, который включает в себя отбор учебного материала и подбор дидактических средств, необходимых для его реализации. В качестве основного результата появляется совокупность дидактических условий, которые будут реализованы на уроке. Причем «учителю необходимо заранее определить последовательность введения в учебный процесс не только знаний, но и специфических приемов познавательной деятельности», которые будут способствовать изменению учащихся в соответствующих сферах их деятельности¹.

Для создания педагогического замысла важную роль играет отбор предметного содержания урока. В ходе рефлексивного анализа собственного педагогического опыта, мы выделяем следующие требования к содержанию предметного материала

¹ Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – С. 138

как одно из условий эффективной реализации системно-деятельностного подхода:

- *противоречивость* содержания учебного материала создает возможность высказать собственную позицию, демонстрирует многополярность мнений и суждений;

- *предрасположенность к стимуляции познавательного интереса* обеспечивается подбором учебного материала, который образно можно назвать «Очевидное и невероятное в мире живой природы». Он включают в себя сведения из области бионики, примеры научной фантастики, в последующем реализованные в науке;

- *ориентация на практическую значимость* и выбор профессии;

- «*трамплин*» для понимания новых ключевых понятий, который является ориентировочной основой для нового, формируемого на уроке, понятия.

Важным условием эффективной реализации системно-деятельностного подхода является подбор средств, позволяющих постепенно повышать степень самостоятельности учащихся в организации и осуществлении учебной деятельности. Степень самостоятельности учащегося можно определить по характеру затруднений, которые он испытывает при решении учебных задач.

Основные группы затруднений показаны на рисунке 1.

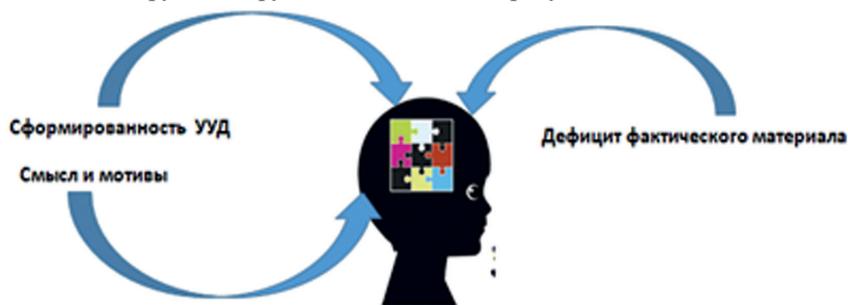


Рис.1. Группы затруднений учащихся при решении учебных задач

При проектировании урока по определенной теме учителю важно иметь представление о характере затруднений учащихся, доминирующей группе затруднений в каждом классе. Источником этой информации для педагога могут быть как собственные наблюдения, так и анализ достижений учащихся по результатам тематического контроля, ВПР и других форм контроля. В идеале более полную характеристику затруднений учащихся в классе можно иметь по результатам исследований школьного психолога.

Затруднение «Дефицит фактического материала» испытывают учащиеся, у которых низкий уровень развития логической памяти, а также умения извлекать информацию из учебного текста.

Для диагностики динамики уровня сформированности читательской грамотности один раз в триместр нами проводятся специальные уроки изучения нового материала по биологии, если содержание понятно и доступно для понимания

учащихся. Как правило, это учебные темы, направленные на изучение роли биологических объектов в природе и в жизни человека, отражающие сущность природоохранной деятельности человека.

Для того чтобы предотвратить у учащихся появление затруднений, связанных с освоением универсальных учебных действий, учителю необходимо определить последовательность их формирования, взаимосвязь с освоением способов предметных действий изучаемого курса биологии, отразить эту взаимосвязь в рабочей программе.

Для формирования у учащихся способов предметных действий нами используются учебные ориентиры, включающие в себя задания и рекомендации, обеспечивающие формирование универсальных учебных действий, логически связанных с соответствующим предметным материалом. Учитель на таком уроке берет на себя роль консультанта учащихся, испытывающих затруднения в выполнении тех или иных предметных или учебных действий.

К сожалению, у подростков достаточно часто возникают затруднения, связанные с потерей смысла и мотива к изучению предметного материала. В этом случае учителю необходимо создать проблемно-рефлективную ситуацию, которая обеспечивает возникновение стимула к изучению материала. Для достижения этой цели на уроках нами используются следующие виды проблемно-рефлективных ситуаций:

- *постановка предварительных заданий на уроке* (такие задания предъявляются учащимся до изучения нового материала на этапе постановки проблемы и концентрируют их внимание, активизируют мыслительную деятельность, делая восприятие учащимися целенаправленным, повышая интерес к учебной деятельности);

- *использование экспериментов и жизненных наблюдений учащихся* (актуализирующих осознание ими неточности своего опыта решения учебно-познавательных задач, вызывая потребность в новых знаниях);

- *задания с элементами исследования* (по овладению приемами исследовательской деятельности, навыками самостоятельного решения проблемных вопросов, овладения поисковой деятельностью, приобщая к методам научного исследования);

- *создание ситуации выбора* (при столкновении разных взглядов на проблему, использования задач с избыточными или недостающими данными, выбора наиболее рационального способа предметных действий из нескольких возможных).

Создание перечисленных ситуаций в учебном процессе выступает одним из условий эффективной реализации системно-деятельностного подхода на уроках биологии. Все рассмотренное выше успешно реализуется при наличии соответствующего уровня мастерства учителя, которое определяется его способностью создавать на уроке учебные ситуации, оптимизирующие взаимосвязь предметных и универсальных учебных действий учащихся, содействующие развитию их понятийного мышления.

Реализация системно-деятельностного подхода на уроках информатики при использовании цифрового образовательного ресурса Padlet

Герлина Н.Н.,

*МОУ СШ с углубленным изучением отдельных предметов № 20
Краснооктябрьского района Волгограда*

Качество образования мы понимаем как уровень специфических умений, связанных с самоопределением и самореализацией личности, когда знания приобретаются в контексте будущей деятельности в различных жизненных ситуациях. В формировании личности, готовой к саморазвитию, методологическую основу образует системно-деятельностный подход. Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты деятельности рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении.

Реализация системно-деятельностного подхода подразумевает выработку умения извлекать знания посредством выполнения действий, в процессе чего учащиеся, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно выявляют учебную проблему, а затем осмысливают ее и после чего переходят к ее решению. Задача учителя заключается в организации урока так, чтобы включить всех учащихся в деятельность, систематически создавая проблемные ситуации и организуя их деятельность по решению учебных проблем.

Особенностью любого учебного предмета является то, что овладение основными понятиями и законами на базовом уровне необходимо практически каждому человеку в современной жизни. В процессе обучения основное внимание необходимо уделять не в передаче готовых знаний, а знакомству с методами научного познания окружающего мира, постановке проблем, требующих от учащихся самостоятельной деятельности по их разрешению. Применение технологии проблемного обучения является доминантой в обучении. Важным при реализации системно-деятельностного подхода является применение информационно-коммуникационных технологий.

Для организации самостоятельной работы учащихся на уроках информатики я начала использовать ресурс Padlet, столкнувшись с проблемой организации учебной деятельности в условиях дистанционной работы. Современные технологии позволяют создавать презентации даже на мобильных устройствах. Padlet – это инновационный ресурс, который можно активно использовать вместо PowerPoint. Данный ресурс поможет создать доску объявлений, обсуждений, рассуждений, головоломок или сбора отзывов. На виртуальную стену можно прикреплять фото, файлы, ссылки на странички интернет, заметки и т.д. Плюсом является то, что работать с этой оболочкой может сразу несколько человек в режиме online и учитель может контролировать ход выполнения работы, а также вносить необходимые поправки.

Рассмотрим пример дистанционного урока в 8-м классе по теме «Модели, виды моделей». На уроке создана проблемная ситуация с помощью ресурса Padlet.

На доске представлены слова: птица, человек, картина, компьютер, фото человека, движение автобусов, манекен, скелет человека, автомобиль, описание внешности человека, схема ПК, расписание движения автобусов, рисунок автомобиля, манекенщица.

Перед учащимися ставится вопрос: «На какие две группы можно разделить эти слова и словосочетания?». Учащиеся пишут на доске свои варианты названий групп, на которые можно разделить данные понятия.

Создание проблемной ситуации: по какому принципу вы делили слова и словосочетания на группы? Учащиеся высказываются, поясняют, по какому принципу делили и назвали именно так группу понятий. Совместно после обсуждения делаем вывод, что к первой группе отнесли названия объектов, а ко второй группе – различные представления этих объектов.

Предлагаю другой пример дистанционного урока в 8-м классе по теме «Информационные модели» с использованием проблемной ситуации, организованной с помощью ресурса Padlet. Перед учащимися ставится вопрос «Что называется и является информационной моделью?». Учащиеся высказывают гипотезы (пишут на доске). Далее учитель предлагает учащимся самостоятельно проверить правильность своих гипотез, используя информацию из Интернет. Ребята выкладывают на доске найденные определения понятия «Информационная модель». По ответам учащихся на доске Padlet совместно строится схема классификации информационных моделей.

Сервис Padlet позволяет организовать коллективный «мозговой штурм». Например, на дистанционном уроке информатики по теме «Поиск и защита информации» на интерактивной «стене» учащимся предложен вопрос: «Какими способами можно защитить информацию от несанкционированного доступа?». Учащиеся пишут свои идеи на заметках «стены», опираясь на собственный опыт, затем совместно с учителем проводят анализ идей и выделяют главные высказывания, а повторяющиеся или неверные удаляют.

Данный сервис помогает подготовить виртуальную выставку, плакат или стенгазету по определенной тематике. Например, по теме «История развития ЭВМ» учащиеся получили домашнее задание подобрать фотографии и названия ЭВМ разных поколений, на уроке мы совместно рассматривали эту виртуальную выставку.

Также на «стене» Padlet можно отобразить результаты информационного поиска учащихся по теме. Например, на дистанционном уроке информатике в 7 классе по теме «Компьютеры и программы» была создана «стена» для создания интеллект-карты после изучения учебного материала. Далее после урока для каждого учащегося было домашнее задание добавить на «стену» ссылки, определения, фотографии, характеристики.

Этот ресурс для учителя удобен тем, что сбор материала не занимает много времени, практически весь материал можно найти в Интернете. Можно добавлять и свой авторский продукт (например, документы и фотографии со своего рабочего стола и т.п.).

Итак, можно выделить основные направления в работе с ресурсом Padlet:

– для повторения изученного на предыдущем уроке, поместив все необходимые материалы на доску;

– для совместного конспектирования, когда учащиеся слушают лекцию или доклад и совместно добавляют на доску основные идеи или вопросы;

– для планирования мероприятий, где можно устроить «мозговой штурм» или поместить сценарий, видеофайлы и аудиоматериалы;

– для проведения опроса после изучения той или иной темы, для чего необходимо попросить учащихся, например, ответить на такие вопросы: «Что нового узнали?», «Что осталось неясным?», «Что бы хотели уточнить?»;

– для хранения документов, которые можно загрузить на доску материалов, чтобы они были доступны для скачивания в любое время.

Работая с данным ресурсом, учащийся получает возможность публикации результатов, которых он достиг в ходе выполнения своего исследовательского проекта. Для учащихся это очень важно, что со своими достижениями они могут поделиться в сети, рассказать друзьям и получить их одобрение.

Таким образом, учащиеся постепенно овладевают информационной грамотностью, которая крайне необходима в современном обществе. Можно утверждать, что Padlet становится превосходным средством оформления результатов деятельности учащихся при применении технологии проблемного обучения, реализующей системно-деятельностный подход, предусмотренный ФГОС общего образования как методологическая основа обучения.

Применение технологии развития критического мышления как эффективная практика на основе системно-деятельностного подхода

Тимохина Е.С., Елисева Ю.А.,
МОУ СШ № 31, Волгоград

В условиях реализации требований ФГОС общего образования наиболее актуальным становятся применение эффективных педагогических технологий, ориентированных на освоение учащимися различных видов деятельности: учебной, познавательной, коммуникативной, регулятивной на основе системно-деятельностного подхода, который направлен не только на получение учащимися определенной суммы знаний, но и на развитие их познавательных и творческих способностей. Овладение учащимися универсальными учебными действиями формируют условия для самостоятельного качественного усвоения новых знаний, развивают умения и компетентности.

Применение технологии развития критического мышления в целях реализации познавательной и творческой активности учащихся обеспечивает повышение качества общего образования, позволяя продуктивно использовать учебное время. Технология развития критического мышления обучает детей принципам

самостоятельного мышления, обеспечивает навык эффективной работы с информационными ресурсами.

Актуальность применения технологии критического мышления при изучении иностранных языков обусловлена тем, что она активизирует самостоятельность учащихся в обучении, эффективна для создания мотивации к освоению иностранного языка, развивает творческий потенциал и содействует учащимся в овладении коммуникативными компетенциями.

В рамках применения системно-деятельностного подхода использование технологии критического мышления меняет отношение учащихся к процессу обучения, и привычная система понятий «знаю – не знаю», «умею – не умею» заменяется на новый алгоритм получения знаний: «ищу и нахожу информацию», «размышляю и прихожу к выводу», «применяю свою идею на практике».

Для того чтобы знания учащихся были результатом их собственных рассуждений и действий, критическое мышление помогает организовать поиск, развитие познавательную деятельность – научить делать вывод и применить полученные знания. Цель технологии – обеспечить развитие критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс. Технология критического мышления позволяет повысить:

- качество образовательного процесса путем разработки системы уроков;
- учебную мотивацию и интерес к обучению, активность восприятия учебного материала;
- информационную грамотность: развитие способности к самостоятельной аналитической и оценочной работе с информацией любого вида и разного типа сложности;
- социальную компетентность.

По мнению авторов технологии развития критического мышления (Дж. Стил, К. Мередит, И.В. Муштавинская и др.), в основе данной технологии лежит трехфазный процесс: вызов – осмысление – рефлексия¹.

На первой стадии «вызова» происходит активизация имеющихся знаний, пробуждение интереса к получению новой информации и постановка учеником собственных целей обучения.

На второй стадии «осмысления» необходимо ориентировать учащихся на самостоятельный поиск и получение новой информации по теме, корректировку учеником поставленных целей обучения.

Третья стадия «рефлексия» представляет собой подведение итогов учебной деятельности и предполагает размышление, получение нового знания, самостоятельный анализ проведенной работы и постановку учеником новых целей обучения, которых можно достигать в перспективе.

Рассмотрим особенности технологии развития критического мышления в свете системно-деятельностного подхода. Отметим, что критическое мышление

¹ Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2004

– это способность анализировать информацию с позиции логики с тем, чтобы применять полученные результаты как к стандартным, так и к нестандартным ситуациям, вопросам, проблемам. Задачами лично ориентированной модели обучения на основе технологии развития критического мышления являются: создание условий для активной совместной деятельности учащихся, развитие навыков самостоятельной работы и творческих способностей учащихся.

Основным критерием оценки результатов, достигнутых учащимися, является критичность мышления как свойство личности, которая может быть раскрыта через следующие показатели:

- оценка деятельности (где ошибка?);
- диагноз (в чем причина?);
- самоконтроль (каковы результаты?);
- критика (согласны ли вы, опровергните, приведите контраргументы);
- прогноз (постройте прогноз).

Реализация лично ориентированной модели на основе технологии критического мышления осуществляется через обучение в команде, обучение в экспертных группах, использование проектных форм работы.

При обучении в команде особое внимание уделяется групповым целям и успеху группы, что может быть достигнуто только в результате самостоятельной работы каждого члена группы в постоянном взаимодействии с другими участниками этой же группы при работе над определенной темой. Задача каждого члена команды состоит в том, чтобы он овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки. Вся команда должна знать, что достиг каждый.

В рамках обучения в экспертных группах учащиеся организуются в группы по 3–4 человека для работы над материалом, который разделен на фрагменты (смысловые или логические блоки). Каждый член группы разрабатывает свою подтему. Затем изучающие один и тот же вопрос учащиеся из разных групп встречаются и обмениваются информацией как эксперты. После этого они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали, товарищей из своей группы.

Использование проектных форм работы происходит в рамках применения метода проектов, что составляет суть лично ориентированной модели обучения. Основные требования к использованию метода проектов в технологии развития критического мышления следующие:

- наличие значимой или противоречивой проблемы;
- самостоятельная деятельность учащихся;
- структуризация содержательной части проекта;
- использование исследовательских методов.

Технология развития критического мышления реализуется посредством системы методических приемов. Практические примеры использования некоторых приемов данной технологии, используемых нами в работе с учащимися, приведем ниже.

Прием «ДЕРЕВО ПРОГНОЗОВ»

Используется при работе с текстами. Представляет собой схему, изображающую дерево (тему текста) с ветвями и листьями (аргументами и прогнозами, которые приводят дети по каждому вопросу). Текст разбивается на части. После прочтения каждой части учащиеся записывают на листьях дерева свои прогнозы по содержанию рассказа, на ветвях аргументируя их. Каждую версию нужно обосновать.

Прием «ЧИСТАЯ ДОСКА»

Перед началом урока учитель в разных концах школьной доски прикрепляет листочки в виде клякс, на которых записаны вопросы. В начале урока он обращается с просьбой к учащимся «очистить» доску от проделок «мелка», изображение которого прикреплено также к доске. Учащиеся по очереди выходят к доске, снимают кляксу и отвечают на вопросы, написанные на них. Оценку получает тот, кто больше собрал клякс.

Прием «КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ КОЛЕСО»

Задача учащихся заключается в подборе ряда синонимов или антонимов (сектора колеса) к слову, которое находится в ядре понятийного колеса. Прием помогает расширять и систематизировать словарный запас учащихся по изучаемой теме.

Прием «ТАБЛИЦЫ ВОПРОСОВ»

Таблица «тонких» и «толстых» вопросов выглядит так:

– в левой части – простые «тонкие» вопросы;

– в правой части – вопросы, требующие более сложного развернутого ответа.

Таблица «Толстых» и «Тонких» вопросов может быть использована на любой из трех фаз урока:

– на стадии вызова – это вопросы до изучения темы;

– на стадии осмысления – способ активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания;

– при размышлении – демонстрация понимания пройденного.

Работа по вопросам ведется в несколько этапов:

– 1 этап – учащиеся учатся по таблице задавать вопросы, записывая в таблице продолжение каждого вопроса. Сначала ребята сами придумывают «тонкие» вопросы, потом «толстые»;

– 2 этап – учащиеся учатся записывать уже вопросы по тексту: сначала – «тонкие», а потом «толстые»;

– 3 этап – при работе с текстом дети к каждой части записывают в каждую колонку таблицы по одному вопросу, которые после чтения задают своим товарищам.

Прием «ШЕСТЬ ШЛЯП»

Прием позволяет разделить мышление на шесть типов. «Надевая» шляпу мышления, учащиеся принимают на себя определенную роль.

Белая шляпа – учащиеся, надевших эту шляпу, интересуют только факты: что они уже знают, какая информация необходима и как ее получить.

Красная шляпа: учащимся необходимо в процессе работы выразить свои чувства, эмоции относительно рассматриваемого вопроса.

Черная шляпа: основная задача команды в черных шляпах – критика.

Желтая шляпа: учащиеся осуществляют поиск достоинств, позитивных сторон идеи.

Зеленая шляпа: учащиеся рассматривают потенциал идеи, ее новые методы применения, возможности.

Синяя шляпа: учащиеся занимаются чистой аналитикой, сначала ставят проблему, решают, что предстоит сделать, затем подводят итоги, делают общие выводы, а также обобщают достигнутое.

Алгоритм работы с приемом включает такие шаги, как:

1. Задается проблемная ситуация.

2. Группа делится на шесть микрогрупп (2–3 чел), каждая выбирает себе одну шляпу (по жребию или по желанию).

3. Цвет шляпы определяет направление работы группы.

Подводя итоги, остановимся на преимуществах использования технологии развития критического мышления.

В результате использования приемов технологии критического мышления в учебном процессе учащиеся приобретают навык более продуктивно:

– определять проблему и ставить учебные цели;

– работать с различными источниками информации;

– уметь анализировать и синтезировать информацию, делать выводы, исходя из полученных результатов; выражать свои мысли (устно и письменно) ясно и систематизировано;

– формулировать собственное мнение, делать выводы на основе имеющихся идей и представлений;

– самостоятельно решать учебные задачи;

– сотрудничать и работать в группе;

Необходимо отметить, что в результате применения технологии критического мышления повышается активность учащихся на всех этапах учебного занятия и их ответственность за качество собственного образования.

Организация групповой проектной деятельности учащихся в рамках реализации системно-деятельностного подхода

Малькова Е.В.,

МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

В эпоху стремительно развивающихся информационных технологий мир перенасыщен легкодоступной информацией, поступающей к нам из различных источников. Особенно беззащитны дети, привыкшие к получению огромного количества сведений, коротких, ярких, доступных, интересных, над которыми не надо задумываться. И все это очень мешает успешной учебе, так как знания, получаемые в школе более трудны для восприятия, требуют усидчивости, осмысления, запоминания, применения в различных изменяющихся условиях.

Поэтому одной из важнейших образовательных задач является активизация

учебной деятельности учащегося. А для этого нужно, в первую очередь, заинтересовать его получением нужной и важной информации, которую он сможет успешно использовать в урочной, внеклассной и внешкольной деятельности. Именно это предполагает системно-деятельностный подход как такая организация обучения, когда главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной деятельности учащегося. Только способность учащихся самостоятельно применять знания указывает на достижение истинного результата образования в ходе учебного процесса.

Такой подход к обучению отвечает социальным запросам. Образовательный процесс должен стать для учащегося лично значимым, готовящим его к жизни в обществе. Обучение должно не только вооружить выпускника фиксированным набором знаний, но и сформировать умение и желание эти знания находить, систематизировать, интерпретировать и применять в будущей профессиональной деятельности и в социальной сфере.

Сейчас на рынке труда востребованы специалисты, не только владеющие конкретными знаниями и навыками, но еще и метазнаниями. Подобные требования ставят перед образованием задачу кардинального изменения процесса обучения. Предполагается, что в основе учебной деятельности лежит метапредметность как принцип, требующий применения учащимися для решения задач в социальной сфере и профессиональной деятельности систематизированных предметных знаний.

Принцип метапредметности, как и метапредметные образовательные технологии, разработаны для разрешения проблемы разобщенности, разрозненности, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов. Это значит, что каждый учебный предмет должен быть логически взаимосвязан с другими и содействовать «надпредметности» мышления учащегося.

Связующим звеном между различными гуманитарными дисциплинами является литература. Именно литература как учебный предмет и вид искусства одновременно позволяет осваивать не только предметное, но и метапредметное знание. Одним из средств обеспечения метапредметности на основе реализации системно-деятельностного подхода на уроках литературы является метод проектов. Именно проектная деятельность обеспечивает активное включение каждого учащегося в усвоение учебного материала. Наиболее удобна для достижения этой цели групповая работа, которая в рамках проектной деятельности (в форме работы над проектом) может осуществляться как в учебной, так и во внеурочной деятельности. При этом помимо основной задачи – формирования способности к саморазвитию и самообразованию, решаются еще и нравственные задачи: пробуждение гражданской ответственности, освоение культурных норм поведения, что помогает успешной социализации учащегося и развивает его творческий потенциал.

Наша практика показывает, что для работы над проектами по литературе лучше использовать группы постоянного состава. Мы для выполнения комплекса минипроектов, рассчитанных на весь курс изучения литературы с пятого по

одиннадцатый класс, создаем постоянные группы учащихся, причем оптимальный состав каждой – шесть человек (в классе пять групп).

Для подбора идеального состава группы учитель должен провести предварительную оценку возможностей учащихся класса, их талантов и умений. В каждом классе обязательно есть лидеры, учащиеся, владеющие компьютером, умеющие писать сочинения, умеющие критически мыслить, обладающие артистическим талантом, а также с низким уровнем знаний и безынициативные. Поэтому перед делением на группы нужно подготовить шесть списков, где учащиеся отобраны по умениям. Командиры оглашаются сразу. Им предлагаются эти списки, один за другим, из которых они выбирают участников своей группы на основании личных отношений с этими детьми.

Конечно, в ходе работы над первым групповым проектом происходит «притирка» друг к другу, возникают конфликты, и состав групп может варьироваться, но задача учителя удержать группы от распада. Дать возможность учащимся убедиться опытным путем, что, выполняя общее дело, нужно уметь договариваться и выдвигать требования не только к другим, а, прежде всего, к себе. Поэтому пятиклассников необходимо усадить за «стол переговоров», чтобы они сами на основе имеющегося опыта работы над проектом выработали принципы успешного взаимодействия в группе. Так вносится вклад в овладение глобальными компетенциями кооперации и коммуникации.

Приведем ниже примерный список качеств, необходимых для совместной работы в группе, составляемый самими учащимися:

- работать сообща;
- обмениваться информацией друг с другом;
- активно участвовать в работе группы;
- уметь слушать друг друга;
- использовать и распространять личный опыт;
- взаимопомощь и взаимопонимание;
- нести ответственность за общее дело;
- своевременно выполнять задание;
- доводить начатое дело до конца;
- делать анализ проведенной работы и обсуждать ошибки.

В каждом классе обязательно есть учащиеся, не желающие работать в группе, не умеющие договариваться. Они выходят из группы. При этом они не освобождаются от участия в проекте: им дается индивидуальное задание, по сложности аналогичное тому, которое выполняет группа. Это задание они должны выполнить самостоятельно. Это очень неудобно и трудозатратно, поэтому чаще всего они возвращаются в состав группы, либо создают свою группу. К окончанию пятого класса состав групп стабилизируется и остается неизменным в последующие годы.

Для усиления интереса к подобному виду работы целесообразно сделать групповую работу дифференцированной: выполнение различных заданий разными группами добавляет соревновательный элемент в ход работы над проек-

том. Чтобы работа над проектом была успешной, нужно придерживаться определенной последовательности действий, а именно:

1. Постановка цели и задач проекта (обсуждается совместно с учителем).
2. Ознакомление с первоначальным дидактическим материалом и планирование работы в группе.
3. Поиск и сбор информации (индивидуальное выполнение задания).
4. Обсуждение (мозговой штурм) результатов в группе (проводится на уроке, пока ученики не освоят этот этап работы и не начнут выполнять его самостоятельно).
5. Составление сценария и распределение ролей для работы над проектом.
6. Представление проекта перед аудиторией.
7. Обсуждение проектов и общий вывод о достижении поставленной задачи и о работе группы.

Таким образом, группа для успешного выполнения задачи должна постоянно контактировать – на уроке и дистанционно. Для внеурочного общения учащимся предлагается создать учебную группу в одном из мессенджеров для решения организационных вопросов и обмена информацией. Здесь тоже могут возникнуть трудности из-за неоднородного технического оснащения одноклассников: у одних нет компьютера, и они вынуждены всю работу выполнять на телефоне, у других родители строго дозируют время нахождения ребенка за компьютером. Все эти проблемы решаемы, и в преодолении таких трудностей растет умение учащихся договариваться и вместе преодолевать затруднения.

Общению группы на уроке во время «мозгового штурма» учащихся тоже нужно учить, так как в пятом классе они еще не осознают, что в классе, кроме них, работает еще несколько групп, и работать нужно тихо, чтобы не помешать им. Очень эффективен в этом случае метод учета децибелл. Это приложение есть у многих в телефоне. Устанавливается порог, который нельзя превышать (обычно это 50 децибелл) и назначается участник группы – акустик, который за этим следит.

Именно во время мозгового штурма учащиеся на практике учатся слушать и слышать друг друга. Здесь может быть несколько вариантов работы: либо обсуждают все, и назначается секретарь, который записывает все интересные предложения, из которых потом выберутся лучшие; либо каждый записывает на листке свои предложения, после чего листки пускаются по кругу для обмена опытом и правки. После прохождения полного круга обсуждаются исправленные варианты предложений, оставляется оптимальный вариант.

Для улучшения эффективности «мозгового штурма» на столе у каждой группы должна лежать памятка. Она включает в себя основные этапы такой работы:

- 1) Повторить задание (для осознанного понимания того, что нужно решить)
- 2) Выслушать версии каждого члена группы
- 3) Не бояться выдвигать самые странные предложения, – они могут быть самыми удачными
- 4) Предложенные версии должны быть обоснованы, обсуждены; неподходящие исключены

5) Решение принимается сообща и объективно

6) Обсудить процесс работы, чтобы в дальнейшем избежать ошибок.

На различных этапах работы над проектом командир остается его координатором. Остальные участники проекта могут брать на себя временные роли: *секретарь* (в процессе обсуждения записывает интересные предложения); *архивариус* (получает и систематизирует всю собранную информацию); *сценарист*; *режиссер*; *хронометрист* (следит за регламентом выступления); *акустик*; *рекс-визитор*; *критик* (на этапе обсуждения представленных проектов) и проч.

Покажем далее на примере, как осуществляется работа над проектом.

Для презентации учебного минипроекта по литературе в шестом классе была дана тема «Мифы Древней Греции». Учителем была проведена вступительная лекция, ознакомившая учащихся с исторической эпохой, о которой пойдет речь, географическим положением страны на карте мира, пантеоном древнегреческих богов и особенностями мифологии древних греков (боги, полубоги, герои и чудовища).

Затем каждая группа выбрала для себя легенду из списка предложенных: легенда об Аргонавтах, о Минотавре, о Троянской войне, о путешествии Одиссея, о подвигах Геракла. Учащимся была поставлена цель: представить легенду не как пересказ, а дать полное представление о мире древнегреческих мифов и легенд и их месте в современном обществе.

Поэтому задачи были даны такие:

- прочитать легенду, например, о Минотавре;
- узнать **географию** острова Крит (географические факты), найти реальные **исторические** объекты, связанные с этим мифом (дворец царя Миноса, лабиринт);
- изучить личности людей, участвовавших в событиях мифа и богов, которые им покровительствовали (**литературные образы**);
- понять **психологию** их взаимоотношений (например, почему Минос так не любил Минотавра);
- найти фильмы или мультфильмы, которые снимались по мотивам этой легенды и показать, как видели ее режиссеры и мультипликаторы (**кинематография**);
- подобрать музыку, подходящую к изображению страны и эпохи и, наконец, ознакомить аудиторию с самим мифом (**театральная инсценировка или литературная композиция**).

Таким образом, видна метапредметность в работе над проектом. В конечном итоге каждая группа должна представить результат своей работы с помощью интересно сделанной компьютерной презентации и выступления группы.

Работа над проектом должна продвигаться поэтапно.

Первый этап – прочитать миф и найти информацию – самостоятельный. Командир группы распределяет задачи между членами своей группы.

Второй этап – «мозговой штурм» на уроке (по группам). Участники делятся информацией и совещаются, как можно интереснее составить сценарий всего выступления. Здесь важна помощь учителя, который подходит к каждой группе и дает советы.

Третий этап – составление сценария и распределение ролей. Сборка материала для инсценировки и презентации, подбор картинок, видео и музыки. Этот этап подходит для заочного общения с помощью мессенджера.

Четвертый этап – систематизация проекта (создание презентации, подготовка тчещев и репетиции представления). Здесь решаются вопросы встреч группы во внеурочное время.

Пятый этап – представление презентаций перед классом. Здесь важно соблюдение регламента. Обычно на выступление одной группы дается десять минут, чтобы успеть увидеть все работы за два урока.

Шестой этап – рефлексия. В каждой группе есть критик, который дает рецензию выступлению группы. Он оценивает научное качество подаваемого материала, насколько выступление заинтересовало аудиторию, качество презентации, артистизм исполнителей и их умение держаться перед аудиторией, используемый реквизит. Список критериев разный для каждого проекта и пишется на доске. После этого критик (или любой из присутствующих) предлагает варианты, как бы он сам исправил слабые места выступления и презентации.

Седьмой этап – контроль учителя. Учащимся дается викторина по мифам древней Греции. Задача этой викторины – наглядно показать учащимся, насколько запомнился поданный ими материал (на вопросы по определенному мифу не имеет права отвечать группа, готовившая его).

Последний этап – оценивание. Учитель озвучивает оценку, которая получает каждая группа. Это планка, выше которой учащийся не может получить отметку. После этого группа собирается и решает, кто и на какую отметку работал, кому поставить высший балл – планку, а кому и за что снизить.

Таким образом, проектная деятельность на уроках литературы помогает учащимся самостоятельно находить интересующий их предметный материал, систематизировать его, творчески перерабатывать, используя метапредметные связи. Учит взаимоотношениям в группе и ответственности перед членами своей группы за выполнение своей части проекта, умению вести себя во время групповой работы на уроке и во время презентации проектов и критически относиться к собственному труду и к работе одноклассников. Развивается умение держаться на публике, подавать и отстаивать свою точку зрения. И это доказывает, что работа над минипроектами на уроках литературы отвечает всем требованиям системно-деятельностного подхода к обучению и воспитанию учащихся.

Реализация системно-деятельностного подхода в обучении, воспитании и развитии детей с ОВЗ

Чернигова Н.В.,

МОУ «Лицей № 11 Ворошиловского района Волгограда»

Образование выполняет, как известно, две важнейшие функции в развитии личности – духовно-нравственного, художественно-эстетического, культурного развития и социализации. Личностное развитие неотрывно от становления индивидуальности. В свое время А.Г. Асмолов подчеркивал, что индивидом человек рождается, личностью становится, а индивидуальность отстаивает.

Требования к поддержке индивидуальности личности и к качеству процесса получения образования различными категориями обучающихся, в том числе лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), порождают необходимость разработки и внедрения комплекса образовательных программ. Они позволяют каждому желающему получить именно то образование, в те сроки и в том месте, которые представляются для него наиболее приемлемыми, независимо от пола, возраста, социального происхождения и способностей. На исследование роли образования в данном контексте нацелена инклюзивная педагогика, а решение возникающих при этом проблем осуществляет в практической плоскости инклюзивное образование.

Инклюзивное образование – это совместное обучение и воспитание, включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ОВЗ и лиц, не имеющих таких ограничений. Правовой статус инклюзивного образования закреплен в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, в статье 2 «Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе»¹. Согласно федеральному закону, инклюзивное образование определено как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Инклюзивное образование становится все более привлекательным для родителей детей с ОВЗ. Они все чаще приводят своих детей в общеобразовательные организации для совместного обучения с другими детьми. При этом наблюдается ежегодное увеличение численности данной категории детей.

Подчеркнем, что после обязательного адаптационного периода ребенок чаще всего продолжает испытывать трудности, а у учителя возникают проблемы в обучении и взаимодействии с таким ребенком. А между тем цель педагогической деятельности учителя, реализующего инклюзивную модель общего образования, состоит в том, чтобы создать оптимальные условия для развития потенциала каждого ребенка, включая детей с ОВЗ, обучающихся в инклюзивном классе.

Методологической и теоретико-практической основой решения этой пробле-

¹ http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

мы учителем выступает системно-деятельностный подход. Каковы же ключевые аспекты реализации системно-деятельностного подхода в обучении и воспитании детей с ОВЗ?

Для ответа на этот вопрос напомним, что означает термин «деятельность». Нам представляется, что, во-первых, деятельность – это всегда целеустремленная система действий, которая нацелена на результат. Во-вторых, результат деятельности можно достичь только в том случае, если есть обратная связь и коррекция действий. И, в-третьих, в деятельности надо учитывать психовозрастные и индивидуальные особенности ребенка на всех этапах развития, а также присущие этим этапам формы деятельности, адекватные особенностям ребенка.

Работая в инклюзивном классе, учитель для достижения педагогических целей своей профессиональной деятельности ставит и решает особые учебно-воспитательные задачи. В чем-то они очень похожи на традиционные, а в чем-то являются совершенно новыми, в чем-то даже инновационными. В их числе укажем следующие задачи:

- определение категории детей в классе, которым необходимо создавать специальные образовательные условия;
- организация в классе доступной среды в зависимости от потребностей конкретных детей класса, среди которых могут быть дети с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательной системы и поведения;
- создание в детском коллективе атмосферы эмоционального комфорта, сотрудничества и принятия особенностей каждого из детей;
- освоение современных технологий, методов, приемов, форм организации учебной деятельности детей, их применение адекватно возможностям и потребностям обучающихся.

При этом учителю следует иметь в виду и использовать в практике преимущества системно-деятельностного подхода в отношении обучающихся, а именно:

- в наибольшей степени развиваются навыки самостоятельной работы;
- формируются умения творчески, нестандартно решать учебные задачи;
- возникает положительная мотивация к учебной и познавательной деятельности, способность к активной работе;
- интерес к предмету побуждает к чтению, что расширяет познания детей в области изучаемого предмета и соответствующей ему науки.

Указанные преимущества открывают соответствующие возможности, а их превращение в эффективную практику обеспечивает владение современными образовательными технологиями. Опираясь на свой опыт, подчеркну в связи с этим значимость развивающего, проблемного и разноуровневого обучения, исследовательских, проектных, игровых методов в обучении, а также ролевых, учебно-деловых и другие видов обучающих игр, включая обучение в сотрудничестве посредством командной и групповой работы. В обучении детей с ОВЗ особенно значимы здоровьесберегающие и информационно-коммуникационные технологии.

Среди технологий инклюзивного образования можно выделить технологии, кото-

рые облегчают социализацию и адаптацию ребенка в процессе обучения. Часто эти технологии реализуются с помощью взаимодействия учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения. Это обусловлено тем, что учитель не всегда компетентен в области коррекционной педагогики и специальной психологии.

Началом такого взаимодействия является формирование запроса учителя к специалисту и совместная работа с ним. Педагог обращается к каждому специалисту с вопросами в рамках его компетентности. При этом учитель должен осознавать, что возникшее затруднение или проблему в инклюзивном классе он действительно не может решить самостоятельно. Учитель является полноправным и, как правило, основным участником междисциплинарной команды специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ, его семьи и других участников образовательных отношений.

Ситуации, в которых оказывается постоянно учитель инклюзивного класса, инновационны по своей сути. И поэтому эффективный образовательный процесс, включающий детей с ОВЗ, немислим без непрерывного поиска новых технологий, содействующих личностному развитию всех детей инклюзивного класса, формированию у них навыков саморазвития и самообразования.

Способы работы с учебным текстом учащихся на уроках

Бондарева Е.И., Березнева В.А.,

МОУ лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

В соответствии с требованиями ФГОС общего образования одной из приоритетных задач является формирование у учащихся «умения учиться». Оно предполагает наличие у учащихся способности «самостоятельно ставить учебные цели и задачи, планировать способы их достижения, контролировать и оценивать правильность реализации»¹. Учащиеся в соответствии с такими требованиями становятся «архитекторами и строителями» образовательного процесса.

В процессе освоения содержания предметного материала учащимся различных возрастных групп приходится немало времени уделять работе с различными текстами учебника: литературными, историческими и др. Однако, в настоящее время работа с учебником не является формой организации учебной деятельности, часто используемой на уроке. Это объясняется стремлением учителя внедрять в учебный процесс современные информационно-коммуникационные технологии, а учащиеся зачастую больше времени проводят в поиске нужной информации в глобальной сети, в сетевых сообществах, в онлайн-библиотеках, а не в традиционном учебнике. А ведь именно учебник – это средство обучения, которое имеется у каждого учащегося. Не пользоваться в полной мере этим наиболее доступным источником информации – большой методический просчет.

В методических рекомендациях по подготовке обучающихся к ЕГЭ отмечено-

¹ Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя /А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – С. 22–23

на необходимость формирования у них *умения работать с текстом*. Учебный текст – основной компонент структуры учебника по любому предмету, через него реализуются цели обучения в их комплексе: образовательная, развивающая, воспитательная, а также формируются коммуникативные универсальные учебные действия.

В начальных классах некоторых образовательных организаций, в частности, МОУ Лицея № 8 «Олимпия» Волгограда, широко используется технология продуктивного чтения (ТПЧ), разработанная Н.Н. Светловской¹. Она способствует достижению тех результатов, о которых говорится во ФГОС общего образования. Технология универсальна, может применяться на уроках любого цикла, направлена на формирование всех универсальных учебных действий: познавательных, коммуникативных, регулятивных, личностных. Эта технология отличается от традиционной: учитель организует учебно-исследовательскую работу учащихся так, что они сами «додумываются» до решения ключевой проблемы урока и сами могут объяснить, как действовать в новых условиях. Учитель становится партнером, наставником, наблюдателем.

Технология включает три этапа работы с текстом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. В состав предтекстового входят: «Прогноз по заголовку», «Корзина идей», «Батарейка вопросов» и др. Этап текстовой деятельности предполагает «Чтение с остановками», «Чтение «про себя» с вопросами», «Составление плана». Этап послетекстовой деятельности направлен на «Тонкие и толстые вопросы», создание «Дерева вопросов» и др.

Учителя начальных классов лицея адаптировали эту технологию и реализуют ее посредством ниже описанных приемов.

Первый прием – работа с текстом по трем ступеням: на уроках литературного чтения и окружающего мира: до чтения, во время чтения, после чтения.

Умения «до и после»:

– умею понимать текст и находить факты (информация в явном виде, ответы из текста);

– умею понимать текст, сравнивать информацию и делать выводы (почему?)

– умею понимать главную мысль текста (находить информацию в неявном виде, читать «между строк», о чем главным хотел сказать автор в тексте?).

Типы заданий по работе с текстом:

– *до чтения*:

1) как вы думаете, о чем этот текст, прочитав выделенные слова и рассмотрев иллюстрации?

2) как вы думаете, что нам предстоит узнать?

3) определите, сколько частей в данном тексте.

– *во время чтения*:

«Сейчас вы будете самостоятельно работать с текстом»;

¹ Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 11–18

«НЕ забудьте выделить непонятные слова, выражения карандашом или поставьте знак вопроса».

– *после чтения*: «Были ли непонятные слова (споры)».

Задания для выполнения:

1. Вам нужно определить, какие задания для проверки какого умения подходят?
2. Распределите умения. Каждый выберет одно умение (что можно учесть при распределении-желании, уровень овладения).

3. Оценка в оценочном листе после выполнения задания: «У кого оценка изменилась, осталась такой же, кто обидел себя?»

В 5-м классе начинается изучение новых учебных предметов. На каждом из них важна работа с текстом. К примеру, на уроке истории она нацелена на:

– выработку сознательного отношения к историческим деятелям, процессам и явлениям;

– формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к гражданской позиции;

– формирование готовности вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания;

– извлечение необходимой информации из различных источников;

– критическую оценку информации;

– обобщение и систематизацию информации, определение причинно-следственных связей;

– аргументацию сделанных выводов или их опровержение;

– умение сравнивать данные из разных источников, выявлять их сходство и различие; различать факт (событие) и его описание (факт источника, факт историка); приводить оценки исторических событий и личностей, изложенные в учебной литературе; определять и объяснять (аргументировать) свое отношение к наиболее значимым событиям и личностям.

При работе с оригинальным текстом учащимся предлагается способ действий:

1. *Прочитайте* текст (отрывок текста).

2. *Определите* видовую принадлежность документа:

а) *научный текст* (главное в таком тексте – утверждение, аргументация какой-либо истины);

б) *правовой документ* (изложены нормы права);

в) *публицистический текст* (основой текста являются оценочные суждения);

г) *статистический текст* (представлены количественные показатели, отражающие состояние или тенденцию развития какого-либо объекта);

д) *политический документ* (содержатся оценки состояния общества и прогнозы, обещания, планы, улучшения);

е) *информационные материалы* (излагаются только факты).

3. *Интерпретируйте текст*:

– разделите его на смысловые части;

– проанализируйте каждую часть, определите смысл текста;

– определите, к какой теме из изученного курса истории (обществознания) относится текст.

4. *Проанализируйте* текст: раскройте полноту социальной информации источника.

5. *Ответьте на вопросы* к тексту, опираясь на знания по данной теме.

Другой пример из области обучения английскому языку: планируемые результаты по чтению как виду речевой деятельности учащихся в 5-ом классе:

- определять тему, содержание текста по заголовку;
- выделять основную мысль;
- выбирать главные факты из текста, опуская второстепенные;
- устанавливать логическую последовательность основных фактов в тексте;
- выражать свое мнение по прочитанному.

В 7-ом классе к этому добавляется:

- догадываться о значении отдельных слов (на основе сходства с родным языком);
- осуществлять смысловой и структурный анализ отдельных мест текста;
- оценивать полученную из текста информацию, выражать свое мнение;
- пользоваться сносками и лингвострановедческим справочником, словарями.

В старших классах учащиеся приходят к пониманию того, что существует универсальный способ, который работает на разных предметах. Для выявления уровня владения таким (универсальным) способом работы с текстом было проведено специальное исследование с учащимися восьмых классов химико-биологической и гуманитарной направленности. Каждому ученику предлагалось описать свой «способ работы с учебным текстом на различных учебных предметах».

Результаты проведенного исследования показали, что 90% учащихся гуманитарного класса первыми пунктами способа работы с текстом ставят: «выделение опорных слов и составление плана». В состав способа также входят: «поиск или формулировка главной мысли текста», «перевод текста в схемы, таблицы», «составление краткого конспекта», «запись главных терминов».

Переписывают текст («от руки») для лучшего запоминания, отвечают на вопросы письменно 10% учащихся.

Из 26 испытуемых только один учащийся прописал «операторику» своих действий применительно к художественному тексту, потому что связывал записанное с выделением тезиса, с авторской позицией, искал ее, сравнивал со своей, искал аргументы, т.е. «привязал» способ к конкретному предмету. На уроках русского языка в последнее время мы работаем с текстами ОГЭ для написания сочинения-рассуждения. Схема его универсальна: тезис, доказательства, вывод. Учащийся, по-видимому, неправильно понял задачу.

В классе химико-биологической направленности формулировки действий при написании способа были представлены в такой последовательности:

– «внимательно читаю, в зависимости от задания, работаю с главным, выделяя карандашом» (1.8%);

– «составляю план, конспект, выписываю выделенное, нахожу непонятное, ищу толкование» (2.9)%;

– «выполняю то, что смогу решить, за дополнительным материалом обращаюсь в Интернет» (3.1)%;

– «записываю ответы, выводы, повторяю все по памяти, пересказываю, проверяю себя» (4.8)%;

– «в зависимости от поставленной задачи создаю презентацию или смотрю видеоурок по теме» (5.6)%;

– 28% учащихся отметили, что в ситуации, когда им «что-то непонятно», они оставляют «вопрос для родных, учителя или одноклассников».

В этом же классе 10,7% учащихся «привязали» учебный текст только к параграфам в учебнике (сказывается специфичность работы класса на уроках химии и биологии). Были получены ответы, не связанные с содержательной стороной учебного процесса. Это такие формулировки: красиво все выделяю и отмечаю, перечитываю, что выписала, исправляю написанное.

При сравнении экспериментальных материалов, представленных учащимися обоих классов, было установлено наличие *общности операций*, входящих в состав преобразований, планируемых ими при работе с текстом. Несмотря на неполноту прописанного способа работы с учебным текстом, учащиеся этих классов выделяют главные операции способа действия, осмысливают общую операторику. Это позволяет говорить об универсальности способа, который работает на разных предметах и который выработан в течение 7 лет их обучения в лицее, но старшеклассник научился для себя отбирать формулировки.

Эти учащиеся еще с начальной школы умеют работать в парах и группой, знают, что такое смена операций в способе и исполняемых ролей: контролера и ученика; оценивают, какие трудности у них возникают при работе с текстом, какие операции «западают», как ликвидировать проблемы. Они работают с учебным текстом каждый урок. Способ работы с учебным текстом стал для учащегося своим, в его универсальности не приходится сомневаться.

Конструирование обобщенного способа действия с предметным материалом как условие успешного формирования контрольно-оценочных действий учащихся

Степаненко К.А.,

канд. филол. наук, МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

Для формирования у учащихся действий контроля и оценки требуется выделение в предметном материале способов действия. Анализ предметной и методической литературы по русскому языку показал, что авторами учебных пособий (М.М. Разумовская, С.И. Львова; Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская; С.И. Львова, В.В. Львов и др.) не выделяются способы действия с предметным материалом. Это затрудняет формирование у учащихся контрольно-оценочных действий.

Работу над конструированием способа действия следует, по нашему мнению, начинать с логико-предметного анализа изучаемого материала, выделения и описания его операционного состава. Мы взяли тему «Постановка знаков препинания в сложном предложении с разными видами связи», 9-ый класс. Структура описанного действия должна включать в себя все существенные операции, отражать последовательность их выполнения, быть обобщенной и удобной для предъявления в форме текста или модельной формы (рис. 1).

В ходе логико-предметного анализа нами был выделен способ постановки знаков препинания в сложном предложении с разными видами связи. Он включает в себя следующие операции:

- найти грамматические основы;
- если грамматическая основа одна, то это простое предложение;
- если грамматических основ более двух, то это сложное предложение и нужно выявить количество видов связи (сочинительная – сложносочиненное предложение, ССП; подчинительная – сложноподчиненное предложение, СПП; бессоюзная – бессоюзное сложное предложение, БСП);
- если два и более вида связи, то это сложное предложение с разными видами связи;
- выявить возможные комбинации видов связи:
 - а) сочинительная связь (средство связи – сочинительные союзы) и бессоюзная (средство связи – интонация);
 - б) подчинительная связь (средство связи – подчинительные союзы и союзные слова) и бессоюзная (средство связи – интонация);
 - в) сочинительная связь (средство связи – сочинительные союзы) и подчинительная связь (средство связи – подчинительные союзы и союзные слова);
 - г) сочинительная связь (средство связи – сочинительные союзы), подчинительная связь (средство связи – подчинительные союзы и союзные слова) и бессоюзная (средство связи – интонация).

Способ действия конструировался совместно с учащимися. Для этого был разработан специальный урок постановки учебной задачи. Учащимся было предложено задание, для выполнения которого нужно было применить известный способ. Так создавалась ситуация успеха, положительная мотивация. При постановке учебной задачи была создана проблемно-рефлексивная ситуация, обнаруживающая сомнение в возможности использования старого способа действия. Это очень важный момент перехода от проблемной ситуации, способствующей возникновению учебно-познавательного мотива, к проблемно-рефлексивной ситуации в условиях конструирования нового способа действия, когда учащиеся определяют границу знания и незнания и осознают необходимость в изменении способа действия.

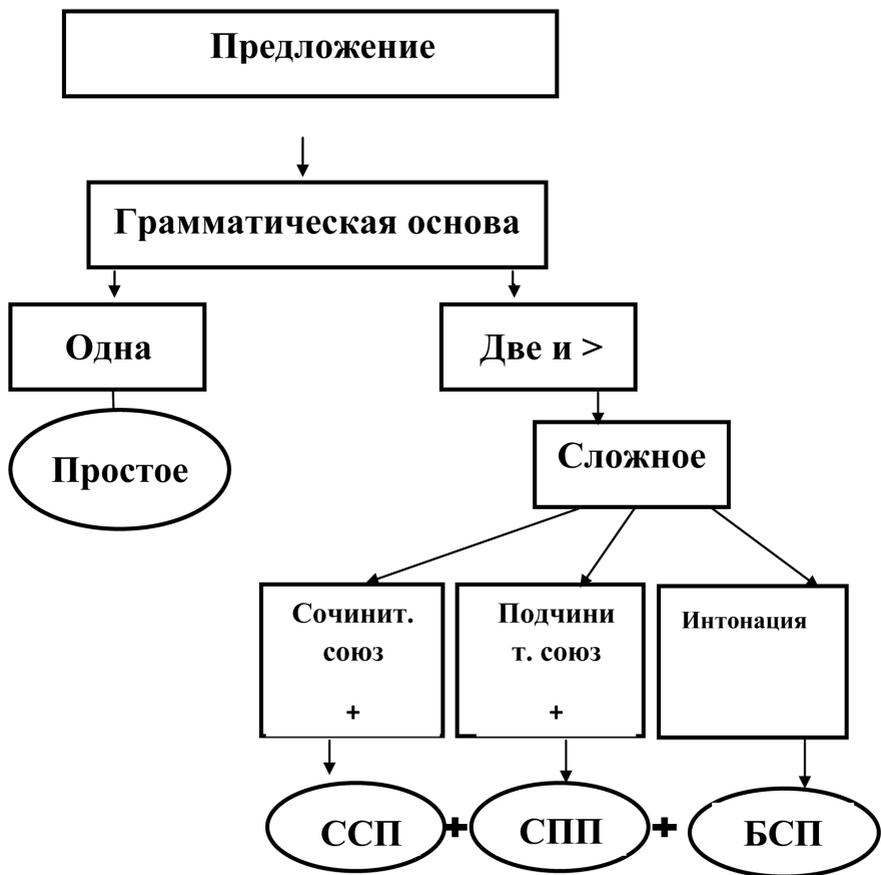


Рис.1. Модельная форма

Работа по конструированию способа ведется по следующему плану:

- 1) выдвижение и обсуждение версий постановки знаков препинания в сложном предложении с разными видами связи;
- 2) защита версий, рефлексия предложенного способа действия, выделение операционного состава.

Одной из важных проблем в системно-деятельностном подходе является взаимосвязь форм работы в начальных классах, пролище и лице. Поэтому на этапе овладения способом действия наиболее эффективна работа в парах.

Объясняя постановку знаков препинания в сложном предложении с разными видами связи, учащийся первого варианта выполняет первую операцию скон-

струированного способа, учащийся второго варианта контролирует правильность выполнения этой операции.

Вторую операцию выполняет учащийся второго варианта, а учащийся первого варианта контролирует работу по выполнению второй операции и т.д. Если в процессе один из учащихся делает ошибку, то другой объясняет, в чем она заключается. Но если объяснение не принимается и возникает конфликтная ситуация, то это затруднение может быть решено на уровне класса, т.к. в это время у доски двое учащихся выполняют то же задание. Либо же спорную ситуацию разрешает учитель.

Цель данного вида работы – помощь друг другу в овладении способом действия, соотнесение своих действий с образцом.

Примеры предложений (в предложениях цифрами помечены места, где возможна постановка знаков препинания):

– Как только солнце взошло (1) стало видно (2) что (3) если идти дальше (4) можно увязнуть в болоте (5) и лейтенант дал приказ остановиться.

Вечерело (1) и (2) пока погода не испортилась (3) мы решили переправиться на другой берег (4) чтобы установить палатку (5) и разжечь костер.

Книги (1) которые рассказывают о жизни и судьбе человека (2) позволяют нам составить довольно полное представление об этом человеке (3) но (4) как бы ни был хорош словесный портрет (5) он не в силах заменить портрета живописного.

Результаты работы в парах фиксируются каждым учащимся в листе самооценки. В нем отражаются количество шагов сконструированного способа действия (Шаг СД), оценки первого и второго учащихся пары, ошибки и трудности, включая взаимообъяснение и обращение за помощью к учителю, а также оценка учителя.

Лист самооценки

Шаг СД	Оценка уч-ся 1	Оценка уч-ся 2	Ошибки, трудности		Оценка учителя
			Взаимообъяснение	Обращение за помощью к учителю	
Нахожу грамматические основы					
Если грамматических основ более двух, выявляю количество видов связи					
Если два и более вида связи, то это сложное предложение с разными видами связи					
Выявляю возможные комбинации видов связи					

Конструируя способ действия с предметным материалом, осваивая его, учащийся осознанно подходит к изучению этого материала, развивает умение самостоятельно мыслить, находить решение в ситуации неопределенности. Во время такой деятельности у учащихся происходит формирование следующих универсальных учебных действий:

– выделение и моделирование способа действия с предметным материалом (*познавательные*);

– умение выдвигать различные версии; обосновывать свою позицию в процессе дискуссии; задавать вопросы; воспринимать иную точку зрения; взаимодействовать в группе (*коммуникативные*);

– умение выполнять различные виды контроля и оценки предметных действий партнера, а также самооценка и самоконтроль (*регулятивные*).

Формирование контрольно-оценочных действий у младших школьников при освоении способов вычислений

Бойко Т.А., Карпова Л.Н.,

МБОУ «Морецкая СШ» Еланского района Волгоградской области

Принципиальным отличием федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) является его ориентация на достижение учащимися не только предметных образовательных результатов, но и на формирование личности младших школьников, овладение ими универсальными учебными действиями, обеспечивающими успешность в учебной и познавательной деятельности на всех этапах образования, в том числе «умение учиться».

Важное место в формировании умений учиться занимает овладение регулятивными универсальными учебными действиями (УУД). К ним относят¹:

– *целеполагание* как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что неизвестно;

– *планирование*, т.е. определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата, составление плана и последовательности действий;

– *контроль* в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

– *коррекция*, т.е. внесение необходимых дополнений в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;

– *оценка* (выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения).

Особая роль в формировании «умения учиться» отводится контролю и оценке. Контроль – это соотнесение действий ученика с заданным образцом. Оценка по своей сущности выступает, по В.В. Давыдову, как анализ того, что делает ученик, что он делает правильно, какие допускает ошибки и почему они у него возникают.

¹ Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – С. 29

Основная цель в формировании контрольно-оценочной деятельности младших школьников – научить их сопоставлять свои действия с заданным образцом.

В качестве такого образца для младших школьников (и не только для них) при действии с предметным материалом должен выступать способ действия. В нем, как правило, представлена последовательность операций («шагов»), которые должен осуществить учащийся, выполняя то или иное предметное преобразование. Способ действия с предметным материалом может быть представлен учащимся по-разному. Во-первых, в «готовом виде», когда учитель в процессе объяснения нового материала выделяет и фиксирует в определенной знаковой форме последовательность операций («шагов»), которые нужно выполнить учащемуся, чтобы получить соответствующий результат. Эти операции записываются учащимися в специальную тетрадь («тетрадь открытий», «тетрадь-помощницу» и др.). На уроках освоения способа (закрепления нового материала) учащиеся имеют возможность соотносить свои действия с теми, которые зафиксированы в способе, представленном учителем.

Вместе с тем лучший вариант «возникновения» способа предметного действия – в процессе организации учителем на уроке введения нового предметного материала такой деятельности учащихся, при которой они под руководством и совместно с учителем «создают, конструируют» все операции («шаги») изучаемого нового материала.

На ранних этапах освоения нового способа предметного действия все его операции («шаги») выполняются на основе заданных ориентиров, «развернуто», с обоснованием того, почему и как нужно выполнять каждую операцию. Такая организация деятельности учащихся на начальной стадии освоения способа должна способствовать осознанию того, что и почему нужно делать с предметным материалом.

Осознанному освоению способа предметного действия на начальной стадии его исполнения способствует совместное, коллективно-распределенное выполнение задания. Особая роль в таком освоении отводится контролю и оценке.

Как правило, работа со способом на начальной стадии его освоения выполняется парами. Учащиеся работают на «совместном» листе бумаги. Например, осваивается способ сложения многозначных чисел в столбик. Учащийся первого варианта (исполнитель) чернилами своего цвета записывает первое слагаемое. Его партнер (учащийся второго варианта) *контролирует* правильность выполнения операции, дает ей содержательную оценку (проговаривает, что сделано правильно).

При положительной оценке учащийся второго варианта становится исполнителем, а первого – контролером. Учащийся второго варианта чернилами своего цвета выполняет вторую операцию: ставит знак математического действия (сложения) и записывает второе слагаемое. Учащийся первого варианта осуществляет контроль и оценку этой операции. При возникновении затруднений, например, нарушения разрядности записи, объясняет учащемуся второго вари-

анта, как правильно (поразрядно) записывать второе слагаемое. Положительная содержательная оценка выполненной операции учащимся первого варианта позволит ему перейти к выполнению следующей операции. По такой схеме совместная работа учащихся осуществляется до выполнения последней операции способа действия¹.

По окончании такой работы можно выявить:

– какая пара работала хорошо (правильно выполняла операции, не допускала ошибок);

– какая пара работала дружно (не спорили по несущественным вопросам, помогали друг другу в освоении той или иной операции способа);

– у какой пары возникали проблемы в выполнении задания, конфликты.

Работа проверяется учителем, оценивается правильность распределения операций, их выполнения каждым учащимся, выясняется, над какими операциями (допущены ошибки при их выполнении) еще нужно работать совместно, либо индивидуально.

После серии совместных работ проводится *проверочная работа*, которая выполняется каждым учащимся индивидуально. При этом перед выполнением каждого задания этой работы учащиеся осуществляют *прогностическую самооценку* степени трудности (для каждого она своя) задания, которое нужно выполнить: возле задания, на полях тетради ставят один из трех знаков «Л» (легко), «Т» (трудно), «С» (сомневаюсь). По ходу выполнения задания, при возникновении затруднения в той или иной операции, учащиеся отмечают эту операцию, например, ставят возле нее знак вопроса (осуществляют пошаговый контроль и самооценку). После выполнения задания снова выполняется оценивание, его результат фиксируется знаками «+», либо «-», либо «?». Один из этих знаков ставится возле знака, фиксирующего прогностическую самооценку («Л» и др.). Выполненная учащимся самооценка до и после выполнения задания может выглядеть так: («Л», «?»), либо могут быть другие варианты.

Такая работа показывает уровень освоенности учащимися операционного состава изучаемого предметного действия, характер допускаемых ошибок, дает возможность поставить цели дальнейших действий с предметным материалом: продолжать выполнение заданий, либо продвигаться в изучении материала дальше. Опыт практической работы по организации деятельности младших школьников при усвоении способов сложения и вычитания многозначных чисел в столбик показывает, что одним учащимся достаточно от двух до пяти «развернутых», выполняемых последовательно с проговариванием, преобразований для успешного освоения способа, другим нужно значительно большее количество упражнений. При этом в успешности освоения способа значимым является выполнение учащимися оценки (самооценки) и контроля (самоконтроля) осуществляемых ими операций предметного действия.

¹ Максимов Л. К. Организация деятельности младших школьников по освоению способов вычислений: Методическое пособие. Часть 1. – Волгоград, 1990. – 38 с.

Такая форма организации деятельности младших школьников по освоению математических понятий, как показали специальные исследования¹, оказывает существенное влияние на развитие их мышления.

Особенности развития оценочных действий третьеклассников при освоении математических понятий

Ефимова К.С., Швырева О.С.,
МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

Для выявления особенностей развития оценочных действий как компонента структуры учебной деятельности у учащихся третьих классов, изучающих математику по программе развивающего обучения (В.В. Давыдов), была использована *методика неоконченных предложений* (Т.Ю. Андрущенко, А.В. Захарова. Учащиеся должны были самостоятельно высказать оценочные суждения относительно освоенности математического материала, изучаемого ими во втором полугодии третьего года обучения². Задание имело такой вид: каждому учащемуся предлагалось произвести самооценку освоенности изучаемого математического материала, самостоятельно дополняя предложенные им утверждения такого вида:

1. Я хорошо умею..., потому что...
2. Я еще допускаю ошибки....., потому что...
3. Я еще не умею (умею плохо)....., потому что....

В исследовании приняли участие 40 (сорок) учащихся третьих классов одной из школ Волгограда. В процессе исследования, работая с предложенными утверждениями, каждый учащийся фактически производил ретроспективную (обращенную к прошлому) самооценку освоенности недавно изученного предметного материала по математике.

Как показали материалы исследования, учащиеся третьих классов высказали оценочные суждения относительно решения математических задач, умножения, сложения и вычитания многозначных чисел в столбик, решения уравнений. Другой предметный материал в оценивании был представлен незначительно.

Материалы исследования были обработаны количественно и качественно: выделены три группы оснований для анализа полученных ответов.

В *первую группу* вошли: ориентация на способ выполнения соответствующих предметных действий; на интерес к содержанию изученного материала; к выполнению предметных действий (основания, связанные со структурными компонентами учебной деятельности).

Вторую группу составили основания, связанные с обращением к себе, как

¹ Максимов Л.К., Максимова Л.В. Формирование у младших школьников общего способа деления многозначных чисел в процессе реализации деятельностной модели освоения научных понятий // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова: монография по материалам Международной сетевой науч. конф. (Беларусь, Италия, Россия). Волгоград, 6-8 апреля 2016 г. / Под ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкого, Л.К. Максимова. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2016. – С. 195

² Захарова А.В., Андрущенко Т.Ю. Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте // Новые исследования в психологии. – М., 1981. – № 2 (25). – С. 72–77

субъекту учебной деятельности: обращение к своим интересам, желаниям; к эмоциональной сфере собственной деятельности (уверенность – неуверенность в своих действиях); к некоторым особенностям личностных качеств и деятельности, сложившееся в прошлом опыте.

Третья группа оснований самооценки представлена утверждениями, связанными с внешними характеристиками учебной деятельности («повторяю учебный материал», «учил таблицу умножения», «не очень внимательный» и др.).

Результаты оценочных действий по критерию «Я хорошо умею» показывают, что 65,0% третьеклассников оценивают *успешными* свои действия при решении примеров на умножение многозначных чисел в столбик; 44,0% – при решении уравнений; 25,0% – при решении задач и примеров на сложение и вычитание многозначных чисел в столбик. При этом наблюдается *достаточно высокий уровень адекватности* (по оценке учителем освоенного учащимися предметного материала) самооценки третьеклассников, оценивающих собственную успешность в выполнении вышеперечисленных предметных действий.

Обоснования успешности выполнения соответствующих математических действий у третьеклассников этой группы носят *содержательный характер*: «хорошо знаю способ умножения многозначных чисел в столбик», «примеры на сложение и вычитание многозначных чисел решаю по способу», «легко разбираюсь в способе, могу помочь другим ученикам», «хорошо знаю таблицу умножения», «понимаю, как нужно действовать при решении задач». Это свидетельствует о наличии у третьеклассников этой группы содержательного интереса к учебному предмету.

Оценочные утверждения: «интересно изучать математику», «люблю этот учебный предмет», «выполняю задания с большим желанием», «нравится решать по способу» указывают на отношение учеников к себе, как к «субъекту учебной деятельности», для которого такая деятельность вызывает *положительные эмоции, формирует его познавательные личностные качества*.

Результаты оценочной деятельности по критерию «Допускаю ошибки» показывают, что 20,0% третьеклассников считают, что они могут ошибаться при решении уравнений, 12,5% – при выполнении деления в строчку многозначного числа на однозначное, 12,5 % – при умножении многозначных чисел в столбик, 7,5% – при решении задач. При этом 32,5 % третьеклассников отметили, что они «не допускают ошибок при выполнении различных заданий по математике».

Адекватность оценочных действий по этому критерию, с точки зрения учителей, работающих с третьеклассниками, составляет 85,0%.

Связь обоснований *ошибочных действий с операционным составом* предметных преобразований проявилась в таких высказываниях третьеклассников: «зачастую переходы через разряд при выполнении умножения чисел», «плохо понимаю, как поступать, когда много математических действий», «при умножении в столбик ошибки при записи по разрядам», «не правильно записываю ответ в задаче» и т.д.

Обоснования, связанные с обращением к себе как к субъекту учебной деятельности, выглядят следующим образом: «я не очень внимательный», «забываю таблицу умножения», «забываю про переходы через разряд».

Некоторые учащиеся (5,0%) дали обоснования ошибочных действий, которые повторяют некоторые *оценочные действия учителя или родителей*: «на уроке нужно быть внимательным», «нужно внимательно решать», «нужно хорошо запоминать и слушать объяснение учителя».

Результаты оценочной деятельности *по критерию «Еще не умею»*, показали, что 15,0% третьеклассников «еще не умеют решать задачи» (новая тема, над которой недавно начали работать); «умножать многозначные числа в столбик» (7,5%); «плохо вычитают» («2,5%); «плохо умею делить числа» (2,5%); «отвечать на вопросы» (2,5%). Вместе с тем 25,0% третьеклассников отметили, что при работе с изученными ранее темами по математике они «не испытывают трудностей».

Анализ ответов показывает, что большинство из этой группы третьеклассников свое неумение *оценивают через характеристику учебной деятельности*: «не отработал способ», «путаюсь в разрядах чисел при их записи в столбик», «не получается записывать разряд под разрядом, когда умножаю многозначные числа», «плохо знаю единицы времени».

Обоснования неумения правильно выполнять математические действия, связанные с *обращением к себе как к субъекту учебной деятельности* выглядят следующим образом: «для меня это сложно», «ошибки из-за того, что этот материал недоучила», «если долго не выполняла задания, то забываю, как с ним работать».

Таким образом, *проведенное исследование показало*, что третьеклассники, осваивающие математику по программе развивающего обучения, продемонстрировали следующие особенности ретроспективной самооценки:

во-первых, обоснования успешности выполнения ранее изученных математических действий у значительной части 3-классников носят *содержательный характер*, связанный с особенностью освоения *способа предметного действия*;

во-вторых, обоснования *ошибочных действий* с математическим материалом 3-классники соотносят с проблемами, возникающими при выполнении различных *операций способа*, а также с *личностными качествами*, необходимыми для успешного овладения предметным материалом;

в-третьих, неумение *действовать* с предметным материалом 3-классники связывают с *неосвоенностью способов предметных действий* и *индивидуально-типологическими особенностями познавательных процессов*: памяти, внимания, восприятия, эмоциональным переживанием проблем, возникающих при изучении предметного материала.

Педагогическое оценивание в образовательном процессе

Ульев Ф.В.,

МБОУ «Морецкая СШ» Еланского района Волгоградской области

Педагогическое оценивание является одним из наиболее важнейших компонентов профессиональной деятельности учителя и направлено на осуществление контроля эффективности овладения учащимися предметными знаниями, а также на формирование познавательных интересов, личностное и интеллектуальное развитие детей. Проблема оценивания учителем деятельности учащихся на различных этапах освоения предметного материала особенно актуальна на современном этапе развития образования в условиях реализации системно-деятельностного подхода.

Впервые проблема педагогического оценивания учителя и его влияния на учащихся была выдвинута и исследована Б.Г. Ананьевым, а существенный вклад в ее решение внес Ш.А. Амонашвили¹. Им разработаны и апробированы принципы содержательно-оценочной основы обучения младших школьников. Анализ мотивационно-смысловых оснований педагогической оценки и ее роли в формировании мотивов учения учащихся различных возрастных групп провели К. Деметр² и К.В. Сапегин³.

Влияние способов педагогического оценивания на формирование эмоционально-волевой сферы личности учащихся, их нравственной направленности, социальной активности изучено и описано в работах ряда исследователей в области педагогики и психологии. В исследованиях показано, что если учитель в ходе оценивания знаний учащегося проявляет не только принципиальность, требовательность, но и справедливость, уважение к его деятельности по освоению предметного материала, то оценка может стимулировать интерес и волю учащегося к учению, активизировать его учебную деятельность. И, наоборот, если учитель использует оценку как средство наказания учащегося за любую провинность, то это может существенно снизить у него желание учиться.

В исследованиях были выявлены три индивидуальных стиля педагогического оценивания, отражающих своеобразие оценочного поведения педагогов: *критикующий, пассивно-формальный, поддерживающий*⁴. Так, *критикующий* стиль оценивания является выраженной формой изолированности педагога от учащихся в ходе педагогического оценивания их знаний. Учитель молча выслушивает ответы учащихся, с явно пренебрежительным видом, перебивает, не дает возможности закончить ответ. Ставит отметку в журнал, не комментируя особенности ответа. Особенности оценочной деятельности таких педагогов определяются тем, что на

¹ Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников: экспериментальные пед. исследования. – М., 1984

² Деметр К. Роль оценки учителя и самоконтроля школьников в формировании познавательных мотивов. М., 1981

³ Сапегин К.В. Мотивационно-смысловые основания педагогической оценки. – М., 1994

⁴ Крикля Н.П. Индивидуальные стили педагогического оценивания // Актуальные вопросы педагогики, психологии и частных методик. Сборник научных трудов. Выпуск 1. – С-Пб., Нижневартовск. – 2001. – С. 38–43

уроках они не формулируют для учащихся учебную задачу, поэтому подведение итогов не является обсуждением результатов ее решения. Формы оценки однообразны: «хорошо», «плохо», «неверно», «активно – неактивно». На уроках часто используется фронтальный опрос. Оценивание происходит с опорой на формальные признаки: громкость при ответе, аккуратность записи и др. Критерии оценки предметных действий, выполняемых учащимися, отсутствуют. Поощрения у учителей такого стиля оценивания считается для учащихся большой наградой, так как чаще они используют различные наказания за допущенные ошибки.

Учителя *пассивно-формального стиля* оценивания чаще всего используют репродуктивные методы обучения учащихся. При оценивании избегают обсуждения действий учащихся, дают комментарии в виде «свернутых» суждений. При спорах и конфликтах идут на компромисс. Не умеют предвидеть трудности, которые могут возникнуть в учебной деятельности учащихся, моделировать возможные варианты разрешения проблем при освоении учебного материала. Уроки у таких учителей однообразные, стереотипные по форме и методам организации деятельности учащихся: они заранее знают, что будет дальше, поэтому часто занимают посторонними делами.

Поддерживающий стиль оценивания демонстрируют учителя, им владеющие, которые умеют организовать собственную деятельность на уроках различного типа и деятельность учащихся. При оценивании выслушивают учащихся, не перебивая, не навязывают своих советов. Предлагают учащимся новые идеи и способы преодоления трудностей, руководствуются теми достижениями, которые учащийся продемонстрировал на уроке. Используют в работе планирующий, рефлексивный виды контроля, посредством которых учащиеся осуществляют переход от одной учебной задачи к другой, переходят к поиску нового. Они приучают учащихся к осознанному освоению критериев оценки осваиваемого предметного материала, к самооценке при выполнении различных заданий, учат видеть ошибки, находить способы их исправления. Педагоги, владеющие таким стилем оценивания, используют в работе с учащимися пооперационный (пошаговый) контроль, при котором происходит сличение состава операций осваиваемого способа предметного действия с особенностями и спецификой учебных заданий. Сформированные у учащихся способы контрольно-оценочных действий позволяют им самостоятельно проверить правильность выполнения заданий на различном предметном материале, определить, освоен ли ими этот материал, либо с ним еще нужно выполнять те или иные преобразования, направленные на понимание сущности изучаемого. Учителя этой группы могут легко перестроиться во время урока, склонны к экспромтам и импровизациям, добиваются успеха, высоких результатов в обучении, вызывая интерес к учебному предмету. Отношение учащихся с учителем, владеющим таким стилем оценивания, устойчиво положительное. В процессе разрешения содержательных конфликтных ситуаций на уроках, рассмотрения, совместно с учащимися, различных точек зрения на возникшую проблему при освоении предметного мате-

риала, учителями создаются условия для интеллектуального и личностного развития учащихся.

Изучение научно-методической литературы по проблеме внедрения федеральных государственных образовательных стандартов в практику общеобразовательных учреждений показывает, что одним из условий его успешности является подготовка учителя к организации и способам оценивания учебной деятельности учащихся различных возрастных групп. Анализ требований, предъявляемых к учителю в области процедуры и механизмов оценки формирования у учащихся предметных и метапредметных универсальных учебных действий (коммуникативных, регулятивных, познавательных), показывает, что наиболее адекватным этим требованиям является описанный выше «поддерживающий» стиль оценивания¹.

Приемы организации учебной дискуссии на уроках истории в 10–11-х классах

Бузюмова Н.Н.,

канд. пед. наук, заслуженный учитель РФ, МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

Современные старшеклассники не испытывают недостатка в необходимой информации, но не все умеют с ней работать, особенно, если она противоречива и неоднозначна. Это, в первую очередь, касается спорных дискуссионных вопросов истории.

Перечень дискуссионных вопросов включен в Историко-культурный стандарт. Перед учителем истории стоит важная задача такой организации урока, где учащиеся с его помощью смогут соотнести наиболее распространенные точки зрения на важные исторические события и выработать собственное представление о том, как они протекали, каково их значение и последствия.

Большие возможности для методически грамотного выстраивания такого урока открываются в условиях развивающего обучения в рамках системно-деятельностного подхода². Первым, вводным, уроком в развивающем обучении Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов выделяют урок постановки учебной задачи, где происходит переход от старого усвоенного способа действий к новому, для чего ставится новая учебная задача³.

Рассмотрим возможности построения такого урока при изучении одного из дискуссионных вопросов истории России «Оценка роли общественного движения в СССР в 1970–80-е гг.».

На первом этапе, который Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов автор называют этапом «создания ситуации успеха», важно, чтобы предложенное задание не вызва-

¹ Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 3 ч. Ч.1 / Под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – (Стандарты второго поколения)

² Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагоги-ка. – 2009. – № 4. – С. 18–22

³ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Директ-Медиа, 2008

ло у учащихся существенных затруднений при действии с предметным материалом и эмоционально положительно настроило их на урок.

Применительно к данному уроку могут быть использованы высказывания современников (предварительно группе учащихся можно дать задание: подготовить видеосюжет с людьми, чья активная деятельность пришлась на период «застоя») об эпохе Л.И. Брежнева, в которых дается оценка периода нахождения его у власти. Предложить учащимся выделить ключевые слова, которыми характеризуется эта эпоха. Например, статичность, спокойствие, стабильность, отсутствие развития, постоянство, депрессия и др. Эти слова имеют разный подтекст и эмоциональную окраску.

К уроку учащиеся подойдут с пониманием особенностей экономического, политического и социального развития СССР в 1965–1985 гг. Поэтому смогут подтвердить полноту суждений конкретными фактами:

– *положительными*: Олимпиада-80, выход А. Леонова в космос, успехи сборной СССР по хоккею, развитие советского кино, балета и т.д.;

– *отрицательными*: очереди в магазинах, ввод советских войск в Афганистан, действия в Чехословакии, «экологические» проекты и т.д.

Примеры сопровождаются выстраиванием фоторяда на доске, разделяя ее на две части: плюсы и минусы.

На втором этапе урока создается «ситуация неуспеха» или затруднения, когда имеющихся знаний недостаточно для того, чтобы разрешить поставленную задачу. Создается проблемная ситуация: «Представьте, что вы работаете над исследованием по истории 1965–1985 гг., и вы обнаружили документ следующего содержания... (учащимся раздаются тексты с выдержками письма А.Д. Сахарова, В. Турчина, Р. Медведева в ЦК КПСС, Совет Министров СССР и Президиум Верховного Совета СССР от 19 марта 1970 года). Дайте внешнюю оценку документа». При этом текст, который получают учащиеся, намеренно не подписан (нет авторов, года его написания, кому он адресован).

Примерные варианты оценок документов, к которым должны *прийти учащиеся*, работая в группах: перед нами обращение, программа; это обращение к власти со стороны *оппозиции*. Учащимся предлагается вспомнить способ характеристики этого общественного движения: предпосылки образования, состав участников, цели движения, средства для достижения цели, методы борьбы, роль и значение.

«Ответ, на какой из этих вопросов, на ваш взгляд, может вызвать противоречивое мнение?». Учащиеся отмечают, что сложнее всего определить роль оппозиции. Учитель сообщает учащимся, что эта оппозиция получила в стране особое название: «диссиденты». Учащиеся совместно с учителем формулируют тему урока: «Диссидентское движение в СССР» и проблему урока: «Роль диссидентского движения в общественно-политической жизни СССР».

На третьем этапе урока происходит «открытие нового знания» на основе метода экспресс-анализа текстов. Группам предлагается выделить методы и средства борьбы власти с оппозицией на основе текстов:

– Заседание Политбюро ЦК КПСС от 7 января 1974 г.;
– Указ от 16 сентября 1966 года «О внесении дополнения в Уголовный Кодекс РСФСР»;

– сообщение ТАСС в газете «Правда» за 1974 год.

С помощью текстов учащиеся выделяют методы борьбы власти с оппозицией и закрепляют выводы о целях оппозиции на основе анализа выдержек из Конституции 1977 года и письма А.Д. Сахарова.

Ставится *новая задача*: «существует несколько точек зрения на роль диссидентского движения. Странники одной из них считают, что «в движении преобладала нигилистическая направленность, разоблачительный пафос преобладал над позитивными идеями». Странники другой утверждают, что «без этих людей, сохранивших свои прогрессивные убеждения, не был бы возможен новый идеологический поворот 1985–1990 годов». Докажите или опровергните прогрессивность убеждений диссидентов»¹.

Таким образом, основные принципы урока постановки учебной задачи заключаются в том, чтобы не вводить понятие, проблему в готовом виде. Важен самостоятельный поиск, выдвижение гипотез, предварительных догадок. Если ситуация на первом этапе урока создана правильно, то, получив ответ на первый вопрос, решив первую проблему, учащиеся самостоятельно могут сформулировать и решить следующую.

На *рефлексивном* этапе урока учащиеся совместно с учителем подводят итоги, определяют границы нового знания, проектируют задачи на будущее. Хорошо, если и домашнее задание также будет проблемным. Например, учитель предлагает подумать над вопросом: «За что могли бы бороться диссиденты третьего тысячелетия?».

Результаты размышлений учащимся предлагается оформить в виде эссе. Возможно, что кто-то не смог, не захотел высказаться, кому-то было сложно это сделать в классе, потому что его мнение отличалось от мнения большинства, и, может быть, кому-то легче сделать это письменно.

В ходе такой работы учащиеся имеют возможность выделять, осмысливать, интерпретировать, высказывать собственное мнение относительно прочитанного, вырабатывать единую точку зрения.

Для более успешной работы учителю, на наш взгляд, необходимо тщательно подбирать тексты и задания к ним, чтобы учащиеся были заинтересованы в работе с текстом, чтобы задания были посильны и давали возможность самостоятельно получать знания, проявлять творчество.

Важным условием успешного изучения спорных вопросов истории в ходе урока выступает тщательное планирование такого урока учителем и использование специально подобранных текстов и документов. Работа должна быть построена на выявлении противоречий, выдвижении гипотез по проблеме, которую формулируют сами учащиеся, проверке их правильности.

¹ Романова П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Общественные движения в России: точки роста, камни преткновения. – М., 2009

Основная форма работы – групповая и парная. Необходимо, чтобы проблемные вопросы проговаривались неоднократно. Цель урока постановки учебной задачи заключается в том, чтобы учащиеся не только выделяли проблему, но и организовывали предметные действия и диалог, чтобы они усвоили способ решения подобных проблем и могли его применить в дальнейшем.

Инновационные образовательные технологии на уроках истории в условиях реализации ФГОС основного общего образования

Кизилова И.В.,

МОУ «Раздольненская СШ», Волгоградская область, Николаевский район

Методологической основой федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования выступает системно-деятельностный подход, где главенствующее положение занимает результат образования. Результативность обучения требует замены вербального способа передачи знаний на основе объяснительно-демонстрационного подхода системно-деятельностным подходом, базирующимся на лично-ориентированных, интерактивных развивающих технологиях обучения.

Для реализации познавательной и творческой активности обучающихся в учебном процессе активно используются образовательные технологии, дающие возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время и снижать долю репродуктивной деятельности учащихся за счёт снижения времени, отведённого на выполнение домашнего задания. Современные образовательные технологии позволяют учителю:

- отработать глубину и прочность знаний, закрепить умения и навыки в различных областях деятельности;
- развивать технологическое мышление, умения самостоятельно планировать учебную и самообразовательную деятельность;
- воспитывать привычки четкого следования требованиям технологической дисциплины в организации учебных занятий;
- добиваться высоких результатов обученности и развития учащихся.

Мой опыт преподавания истории показывает, что учащиеся 5–9 классов недостаточно мотивированы к восприятию учебного материала, имеют слабый интерес к предмету. Одна из причин этого – увеличение учебной нагрузки на детей по сравнению с начальными классами. А если еще и теоретический материал преподается традиционными методами, то он усваивается учащимися слабо. Мне представляется, что один из эффективных способов решения этой проблемы – применение в учебном процессе интерактивных методов обучения.

С этим я связываю актуальность и перспективность своего опыта. Действительно, применение инновационных технологий в педагогической деятельности для организации учебной деятельности детей способствует повышению их познавательной активности, повышению интереса к учению, развитию учебной мотивации и инициативы, стремлению к творческой деятельности. Кроме того,

использование инновационных технологий в обучении позволяет предложить учащимся материал для изучения в интересной и «ненавязчивой» форме, предупреждая тем самым утомление детей, создавая комфортную среду обучения и воспитания. При этом создаются условия для формирования у детей качеств, значимых для управления своим эмоциональным состоянием.

С учетом этого я определила цель своего педагогического опыта как повышение мотивации к изучению истории посредством применения инновационных технологий на уроках. Теоретическую базу опыта составили идеи и разработки Н.Б. Суркова, О.А. Яровой. Изучение работ данных авторов расширило мой кругозор в области использования интерактивных методов и форм организации учебной деятельности детей¹. Из работ Д.В. Григорьева, Д.И. Иванова, П.В. Степанова и др. я почерпнула способы эффективного применения методов проектно-проблемного обучения и технологии проведения проблемно-ценностной дискуссии². Кроме этого, я периодически знакомясь с опытом коллег по данной тематике на образовательных сайтах «Инфоурок», «Российский учебник», «Педуниверситет», «Первое сентября», «Педлидер». При подготовке к урокам изучаю методические рекомендации, справочники и Интернет-ресурсы.

Я уверена, что умелое использование разнообразных методов и приемов активизирует деятельность учащихся, обеспечивает их устойчивое внимание на протяжении всего урока. При этом выбирая технологии для применения, я руководствуюсь рядом принципов, а именно:

– *гуманность* (технологии должны улучшать качество «школьной» жизни детей, в частности, качество их обучения и воспитания);

– *эффективность* (технологии должны быть результативными и обеспечивать положительные образовательные результаты учащихся в соответствии с ФГОС общего образования);

– *научность* (технологии должны быть научно обоснованными и опираться на педагогические и психологические закономерности);

– *универсальность* (технологии должны быть метапредметными и адаптивными для преподавания различных учебных предметов на разных уровнях обучения, в том числе при обучении детей с разным уровнем развития);

– *интегрированность* (технологии должны быть комплементарными, т.е. взаимосвязанными, взаимообусловленными и дополняющими друг друга).

На уроках я применяю те инновационные образовательные технологии, которые, по моему мнению, могут сделать урок интересным, увлекательным, запоминающимся, заинтересуют учащихся, а значит, помогут им добиться хороших результатов при изучении истории, что как раз и является важнейшей задачей учителя. В моем опыте сформировался некий «пул» наиболее эффективных тех-

¹ История. 5–8 классы: интерактивные методы преподавания / авт.-сост. Н.Б. Суркова, О.А. Яровая. – Волгоград: Учитель, 2010. – (Урок в современной школе)

² Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – (Стандарты второго поколения)

нологий, которые я систематически использую в проведении уроков и внеклассных мероприятий. Рассмотрим их подробнее.

Технология интерактивного обучения

«Интерактивный» означает способный взаимодействовать или находиться в режиме беседы и диалога с кем- или кем-либо (например, компьютером или человеком). Интерактивное обучение меняет процесс взаимодействия, так как активность учителя уступает место активности учащихся, а задача учителя – создавать условия для их инициативы. Учитель не сообщает готовые знания, а побуждает учащихся к самостоятельному поиску. Именно такой подход в работе с детьми мне интересен.

Главная особенность методики заключается в том, что обучение происходит в совместной деятельности. Использование интерактивного метода в обучении – это вариант далеко необлегченной педагогики. Результаты такого обучения проявляются не сразу, они зависят от решения основных задач организации групповой формы обучения. При организации групповой работы эффективность обучения во многом зависит от благоприятного психологического климата микрогруппы.

Опыт показывает, что учебная задача, которую ставит перед группами педагог, по-разному воспринимается учащимися. Это обусловлено индивидуальными особенностями восприятия учащихся. Содержание учебного задания должно отличаться нестандартной постановкой проблемы, вынуждающей учащихся искать помощи друг у друга, обмениваться точками зрения. Например, задание может быть следующим: выбрать из предложенного множества качеств те, которые, по общему мнению, наиболее полно характеризуют предмет, явление, историческое лицо т.д.

Учебное сотрудничество и взаимодействие я организую в двух формах кооперации «Учитель – учащийся» и «учащийся – учащийся». Обеспечение сотрудничества и взаимопонимания в процессе обучения основано на ряде педагогических техник: «Мозговой штурм», «Мозаика», «Аквариум», «Опорный конспект» и т.п. С их помощью создаю условия для эффективного общения между всеми участниками учебного процесса по поводу изучаемого материала.

На уроках истории для более точного и эмоционального восприятия новой темы и активизации мыслительной деятельности применяю *метод составления синквейна*. Синквейн – своеобразное стихотворение-миниатюра, которое выражает эмоциональный итог работы учащихся на уроке. Метод синквейна позволяет лучше освоить новые понятия, опираясь на ассоциативное мышление.

В условиях применения технологий интерактивного обучения у учащихся вырабатываются определенные правила взаимодействия. Успех и результативность занятия обусловлены:

- правильной постановкой учебной задачи;
- организацией учебного пространства для поиска решения этой задачи;
- подготовительной работой (сбор материала, своевременное оповещение и т.д.);
- готовность настроиться на актуальное состояние собеседника (понять и принять);

– соблюдение правила «Человека отличает не только умение говорить, но и умение слушать»;

– использование «поддерживающих» приемов общения: доброжелательные интонации, умение задавать конструктивные вопросы;

– владение навыками анализа и самоанализа, необходимыми для понимания того, как проходила беседа, где и почему обсуждение «провисало», как этого можно избежать в будущем.

Учащимся очень нравятся интерактивные формы деятельности.

Проектная технология

Это такая организация обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения определенных заданий. Она основана на методе подготовки и защиты проекта по заранее определенной проблеме и позволяет полно раскрыть и развить творческий потенциал личности ребенка в процессе обучения.

На уроках стараюсь так организовывать учебную и познавательную деятельность учащихся, чтобы у них появлялась возможность самим открывать новые знания. В результате проектной деятельности учащиеся становятся активными участниками процесса поиска знания, а продукт их творческих исканий может иметь научную значимость (по крайней мере, субъективную) и стать инновацией. Дети сами открывают новые для них факты. Они готовят индивидуальные и групповые проекты, принимают активное участие в школьных и муниципальных конкурсах проектных работ, научных ученических конференциях, занимают призовые места.

Данная технология помогает сделать учебный процесс более полным, интересным, насыщенным и ориентирует учащихся на самостоятельную работу: индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определённого отрезка времени. Этот метод органично сочетается с методом обучения в сотрудничестве и исследовательским методом обучения.

В заключение остановлюсь на результативности опыта. Я убедилась, что применение инновационных образовательных технологий на уроках истории дает высокие и стабильные результаты, а именно:

– развиваются творческие, исследовательские способности учащихся, повышается их активность и мотивация к обучению;

– обеспечивается интенсификация процесса обучения, воспитания и развития учащихся, осмысленное изучение материала, выработка навыков самоорганизации, систематичность и системность знаний учащихся;

– растет познавательная активность учащихся и интерес к изучению истории;

– развивается логическое мышление учащихся, повышается уровень владения рефлексивными действиями с изучаемым материалом.

Применение инновационных образовательных технологий позволяет мне:

– наполнять уроки новым содержанием;

– развивать творческий подход и любознательность учащихся;

- формировать элементы информационной культуры;
- создавать положительную мотивацию при организации учебной деятельности;
- идти в ногу со временем.

Результативность опыта проявляется в положительной динамике качеств знаний учащихся (по И.Я. Лернеру) и их успеваемости по истории. Растет активность учащихся во внеурочное время, вследствие чего учащиеся участвуют в конкурсах и олимпиадах по истории. Я ежегодно организую и провожу школьный этап Всероссийской олимпиады школьников по предмету «История». Учащиеся становятся победителями и призерами не только школьного этапа, но и муниципального и регионального уровней. Качественные результаты учащиеся показывают и на дистанционных олимпиадах. На ученических конференциях разного уровня учащиеся успешно демонстрируют свое умение создавать и публично представлять творческие продукты – ученические проекты.

В заключение отмечу, что применение инновационных образовательных технологий востребует от учителя непрерывного самообразования и совершенствования своего педагогического опыта. Надо постоянно держать себя «в методической форме», выступая на педагогических советах, активно участвуя в конкурсах профессионального мастерства и педагогических фестивалях, постоянно изучая опыт коллег и новинки методической и психолого-педагогической литературы. При этом не надо забывать, что любой метод и технология хороши, если они дают оптимальные результаты, сохраняя психическое и физическое здоровье детей.

Диагностика развития рефлексивности действий первоклассников с математическим и языковым материалом

Корнеева М.И.,

МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

На «выходе» современного общего образования ожидается выпускник как человек, умеющий не просто усваивать и применять новые знания, но и способный самостоятельно ставить перед собой цели саморазвития, самостоятельно ориентироваться в информационных потоках и в целом в быстро изменяющемся мире.

Для развития у младших школьников способности к изменению самого себя, к самосовершенствованию важна рефлексия «как способность к пониманию существенных оснований своих действий, рассмотрение их с точки зрения соответствия внутренним условиям решаемой задачи, особенностям ее структуры»¹.

Формирование таких способностей у младших школьников признается «одним из наиболее важных образовательных результатов на уровне начального общего образования»².

Согласно принципу деятельности, являющемуся основополагающим для современного обучения младших школьников, учащийся получает знания не

¹ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1966. – С. 69

² Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – С. 90

в готовом виде, а добывает их сам в учебной деятельности. Такой подход к обучению принципиально меняет действия учащегося в процессе освоения нового предметного материала. Если при традиционном обучении главным для него были действия «*понимаю, запоминаю и применяю*», то при системно-деятельностном подходе учащийся переходит на позицию: «*сам нахожу новый способ действий*».

В этих условиях на уроке существенно меняется и педагогическая деятельность учителя. Вместо традиционного «*объясняю и проверяю усвоение*» возникает необходимость «*организации деятельности учащихся по самостоятельному «открытию» ими нового знания, коррекции допускаемых ошибок*». Для тех учителей, которые идут по пути освоения системно-деятельностного подхода к обучению, постепенно открываются тайны решения актуальных педагогических проблем, еще вчера казавшихся неразрешимыми. Вместе с тем одновременно встанут новые проблемы, вовлекающие их в дальнейший творческий поиск. На одной из таких актуальных проблем остановимся подробнее.

В современных исследованиях по психологии учебной деятельности установлены специальные умения, указывающие на наличие (или отсутствие) у младших школьников *рефлексии*, проявляющейся при освоении ими предметного материала. Основными умениями выступают:

– умение обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного;

– умение указать, каких знаний и умений не хватает для успешного выполнения действия;

– умение обращаться к основаниям своих действий, выделять среди них существенные;

– умение рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», не считая свою точку зрения единственно возможной;

– умение критично, но не категорично анализировать мысли и действия других учащихся, обращаясь к основаниям их действий.

На сегодняшнем этапе реализации системно-деятельностного подхода к обучению младших школьников актуальна проблема развития рефлексивности умственных действий детей при освоении предметного материала. Нами предпринята попытка изучения особенностей развития *рефлексивности действий первоклассников с математическим и языковым предметным материалом*.

1. На материале *математики* учащимся предлагалось задание состоящее из двух частей. При конструировании заданий использовались принципы их построения, раскрытые в работах А.З. Зака¹ и Л.К. Максимова². Согласно этим принципам в *первой части задания* необходимо решить три математические тек-

¹ Зака А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / Научн.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1984. – 152 с.

² Максимов Л.К. Формирование математического мышления у младших школьников: учебное пособие по спецкурсу. – М.: Изд. МОПИ им. Н.К. Крупской, 1987. – 96 с.

стовые задачи, построенные на основе соотношения понятий «часть-целое» (такие задачи в ходе обучения математике учащиеся учились решать). Задачи подобраны так, что одни из них одинаковы по принципу решения, но отличаются внешними признаками (сюжетом, ответом и т.д.), другие – похожи этими внешними признаками, но имеют различные принципы решения. А во *второй части задания* требовалось расклассифицировать решенные задачи.

Рассмотрим примеры задач для решения.

Задача № 1. Коля и Ваня подарили Свете 9 шариков. Коля подарил 3 шарика. Сколько шариков подарил Ваня?

Задача № 2. Коля подарил Свете 3 шарика и Ваня 3 шарика. Сколько всего шариков они подарили?

Задача № 3. Белка нашла 7 орехов. Из них 2 ореха она съела. Сколько орехов у нее осталось?

После решения предлагалось задание: «Запиши номера решенных задач, которые *одинаковы*, с твоей точки зрения, по *главному для решения математическому признаку*».

Наличие у учащегося содержательной рефлексии констатировалось в том случае, если он производил классификацию задач на основании принципа их решения (содержательная классификация), а не по внешним признакам (формальная классификация).

Исследование проводилось в естественных условиях, во время урока, фронтально. Сначала учащимся устно сообщалась инструкция, затем предлагались бланки с задачами.

Время работы ограничивалось рамками урока. Работу выполняли 26 первоклассников одной из школ г. Волгограда.

Выделены два типа классификации: содержательный (С) и формальный (Ф). Классификация считалась содержательной, если ее основанием являлся принцип решения задач (проиллюстрировать). В этом случае у учащегося констатировалось проявление содержательной рефлексии.

К формальному типу отнесены классификации, выполненные по внешним признакам задач (сюжет, ответ).

Задание на классификацию не выполняли те учащиеся (19,2%), которые в первой части исследования неверно решили хотя бы одну задачу.

Результаты проведенного исследования отражены в таблице № 1. В ней показано (в процентах) количество учащихся, выполнивших классификацию (после успешного решения трех задач) по существенным и по внешним признакам.

Таблица № 1. Результаты классификации задач

Количество учащихся (в %), классифицировавших задачи:		
по принципу решения (С)	по внешним признакам (Ф)	по двум основаниям (СФ)
52,4	28,6	19,0

Как видно из таблицы, 52,4 % учащихся классифицировали задачи по принципу решения и продемонстрировали сформированность содержательной рефлексии. А вот 19,0% представили две классификации: содержательную и формальную. В то время как 28,6% учащихся классифицировали задачи только по внешним признакам. Таким образом, 71,4% учащихся продемонстрировали рефлексивность умственных действий при решении математических задач.

2. На материале *русского языка* использовалась методика «Мягкий знак фонетический и грамматический»¹. В этой методике рефлексивность действий школьников с языковым материалом рассматривается как способность правильно оценить границу своих знаний, отделять то, что он уже знает (понимает, умеет), от того, чего еще не знает (не понимает, не умеет) и объяснить причину своего незнания, непонимания, неумения.

Исследование проводится в конце букварного периода обучения учащихся начальной школы. Методика основана на том, что познакомившись с буквой «Ь» в букварный период обучения, школьники осваивают лишь одну ее функцию: обозначать мягкость согласных. На основе этого знания они могут без ошибок писать слова типа «ЛЮСЬ», «ПЕНЬ» и пр.

Но они еще не подозревают о существовании других функций этой буквы, в частности: обозначать ряд грамматических признаков слов. Поэтому причину написания «Ь» в словах типа «ДОЧЬ», «ЛЮБИШЬ» они объяснить не могут, равно как и отсутствие «Ь» в словах «ТРУБАЧ», «ПЛАЩ».

Исследование проходило также в два этапа. На *первом, подготовительном*, с учащимися была проведена вводная беседа о буквах «ж-ш», «ч-щ» и «ь». Учащиеся рассказали все, что они знают об этих буквах. После этого следовала *инструкция*: подумайте над словами, написанными на листочках: *бланк*, на котором *напечатаны слова*:

ОСЕНЬ	ДУМАТЬ	ПЛАЩ
ВЕТЕР	ДУМАЕТ	ПОМОЩЬ
ДОЧЬ	ДУМАЕШЬ	РОЖЬ
ТРУБАЧ	РАСТЕШЬ	СТОРОЖ
ДОЖДЬ	БЕРЕЧЬ	МОЛОДЕЖЬ

Предлагалось начать работу с первого слова: прочитать слово, установить, что в конце этого слова стоит буква «Ь». После этого каждый учащийся должен был ответить на вопрос: «Я знаю, почему здесь стоит мягкий знак («Ь»)»? Если знаю, то ставлю “+”. Если не знаю, то ставлю “?”.

Второй этап исследования. Учащиеся работают самостоятельно. Учитель может индивидуально повторить инструкцию тем учащимся, которые не могут приступить к работе. У тех, на чьих листах появляются знаки вопроса, учитель обязательно спрашивает: «Почему ты поставил здесь знак вопроса? Что ты не

¹ Руководство по оценке качества математических и лингвистических знаний школьников / Е.А. Бугрименко, Г.Г. Микулина, О.В. Савельева, Г.А. Цукерман. Под ред. В.И. Слободчикова. – М.: ВНИК «ШКОЛА», 1989. – С. 78–81

знаешь об этом мягком знаке?». Если учащийся пытается зачеркнуть знак вопроса, учитель заверяет его, что он все сделал очень хорошо и правильно. Просит попытаться объяснить словами «чего ты еще не знаешь, чему тебя дальше будет учить учитель». Ответ ученика дословно записывается.

В процессе выполнения работы у 25 учащихся появились знаки вопросов. После вопроса учителя «Почему ты поставил знак вопроса» шесть учащихся пытались зачеркнуть этот знак и исправить его на знак плюс («+»). Дать объяснение такому действию они не смогли.

Смогли объяснить свою позицию 19 человек. Например, «Слово «любишь» пишут с мягким знаком, потому что это слово мы говорим нежно. Но я не уверен» или «Может быть, плащ, трубач – это мальчики, поэтому им не нужен «ь». А дочь – это девочка и ей надо. Но дождь это «мальчик». Тут другое правило?»

Относительно буквы «ж» объяснения выглядели так: «буква «Ж» – всегда твердая. Тогда зачем слово «молодежь» писать с мягким знаком? Мы же определились, что «ж» – твердая!»

На основании анализа выполнения задания можно выделить три разных уровня рефлексии: нулевой, высокий и потенциально рефлексивный. Уровень определяется количеством обнаруженных учащимся проблемных написаний (правильно поставленных вопросов).

Результаты выполнения задания отражены в таблице № 2. Данные таблицы показывают число учащихся, продемонстрировавших уровни разного типа (расчеты произведены в процентном отношении к общему числу учащихся, выполнивших задание).

Таблица № 2. Распределение учащихся по уровням рефлексии при действии с языковым материалом

Кол-во уч-ся, выполнивших задание	Продемонстрировали уровень рефлексии (в %)		
	высокий	потенциально рефлексивный	нулевой
25	26,9	61,5	11,5

Из таблицы видно, что высокий уровень рефлексии при действии с языковым материалом при выполнении задания обнаружен у 26,9% учащихся, потенциально рефлексивный – у 61,5% учащихся. На нулевом уровне оказались 11,5% учащихся первого класса.

Соотнесение результатов исследования по двум методикам показало, что при действии с математическим материалом большее количество учащихся продемонстрировали *высокий* уровень (52,4% против 26,9%) развития рефлексивности. В то же время *низкий* уровень развития исследуемого свойства мышления при действиях с математическим материалом оказался ниже (11,5%), чем при действиях с языковым материалом (19,0%).

Особый интерес представляет сопоставление результатов выявления рефлексивности при действии с различным предметным материалом у одних и тех же

учащихся. Одинаково высокий уровень рефлексии, вне зависимости от материала (языковой или математический), продемонстрировали только два первоклассника. Одинаково низкий, – один учащийся.

Учащиеся (11 человек), демонстрировавшие содержательную рефлексию при действии с математическим материалом, показывали высокий или потенциально рефлексивный уровень рефлексии на материале русского языка. Среди семи учащихся с высоким уровнем рефлексии на материале русского языка только пять продемонстрировали содержательную рефлексию на материале математики.

Таким образом, проведенное исследование показало, что у первоклассников рефлексивные действия, связанные с преобразованиями учебного материала по математике и русскому языку проявляются при соблюдении следующих пяти условий:

- выделение ориентировочной основы изучаемых предметных действий (общий способ предметного действия);
- введение дискуссионных и совместно-распределенных (работа в парах, в группах) форм работы при освоении содержания учебного материала;
- минимизация оценочных действий учителя; приобщение младших школьников к деятельности по решению контрольно-оценочных задач, способствующих развитию мотивации;
- системное выстраивание анализа учащимися собственной учебной деятельности; содержательное оценивание в условиях безотметочного обучения;
- построение содержания учебного предмета в виде последовательности учебных задач.

В ходе исследования также были выявлены некоторые проблемы, возникающие у младших школьников в организации рефлексивной деятельности над учебным материалом.

Особенности действий девятиклассников с различными моделями оптического явления

Латовин В.А.,

МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

Курс физики является системообразующим для учебных предметов естественно-научного цикла, поскольку физические законы лежат в основе многих изучаемых процессов и явлений.

В 9 классе изучается раздел «Геометрическая оптика», который рассматривает световые явления. Оптические явления тесно связаны с явлениями, изучаемыми в других учебных дисциплинах. Вместе с тем, данный раздел занимает важное место в формировании целостной картины окружающих процессов и явлений у обучающихся¹.

Изучение учебного материала в разделе «Геометрическая оптика» обеспечива-

¹ Физика. 9 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / В.В. Белага, И.А. Ломаченков, Ю.А. Панебратцев; Рос. акад. наук, Рос акад. образования, изд-во «Просвещение». – М.: Просвещение, 2011. – (Академический школьный учебник)

ет освоение учащимися следующих *предметных результатов*: лучевая модель света, источники света, прямолинейное распространение света; законы отражения и преломления света; скорость света, показатель преломления среды; линза, ход лучей в линзе; характеристики линзы и изображения, получаемого с помощью линзы. Кроме того, изучение этого раздела способствует формированию *личностных результатов*. Они направлены на применение полученных знаний для решения практических задач в различных жизненных ситуациях. А также на развитие самооценки учащихся в области предметных знаний, связанных с геометрической оптикой, с возможностью их использования в различных условиях¹.

При изучении данного раздела рассматривается процесс отражения света, его преломления при прохождении через линзу, а также построение изображений в линзах, формула тонкой линзы. В результате совместной деятельности при решении задач у учащихся формируются различные модели фиксации оптических явлений: текст, чертеж, формула. Одной из задач для учащихся девятого класса при изучении этого раздела курса физики является овладение способом работы с соответствующими моделями, переходить от одной модели к другой, с учетом выявленных особенностей конкретно-практической ситуации.

Для решения задач по теме: «Линзы, построение изображений в линзах, формула тонкой линзы» из раздела «Геометрическая оптика» в совместной деятельности с учащимися нами выработан общий способ действий:

1. Выделить в тексте задачи известные величины (a_1 , a_2).
2. Выделить в тексте задачи неизвестные величины (D , Γ).
3. Указать вид линзы (рассеивающая линза).
4. Построить основные элементы модели – чертежа (оптическая ось, линза, фокусы).
5. Построить изображения предмета с помощью лучей.
6. Указать на модели-чертеже необходимые величины (a_1 , a_2).
7. Записать условие задачи с указанием известных и неизвестных величин.
8. Записать основные формулы.
9. Подставить в формулы числовые значения с учетом знаков (a_1 , a_2).
10. Произвести вычисления (получить числовое значение неизвестных величин).
11. Записать ответ.

Специфика решения задач такого типа заключается в том, что при изучении данной темы учащиеся впервые сталкиваются с понятием «линза» с точки зрения физики. Поэтому необходимо новое понятие и все величины, которые с ним связаны, рассмотреть так, чтобы учащиеся могли использовать выработанный способ не только при решении стандартных задач, но и при рассмотрении основных понятий в новых условиях.

Для выявления *освоенности способов работы с различными моделями* при изучении темы «Геометрическая оптика» была проведена специальная диагно-

¹ Физика. Поурочные методические рекомендации. 9 класс: пособие для учителей общеобразовательных организаций / А.В. Дюдин, Е.В. Кислякова; под ред. Ю.А. Панебратцева. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2017

стика среди учащихся, образующих три группы из двух девярых классов: физико-математической (9 «Б» кл.) и физико-математической, химико-биологической (9 «В» кл.) направленностей.

Первой группе учащихся необходимо было к *тексту задачи построить пояснительный чертеж и записать условие задачи* (учащиеся рассматривали способ действий в стандартной ситуации).

Второй группе респондентов необходимо было *по данному чертежу составить текст задачи и выполнить ее решение* (учащимся необходимо было самостоятельно поменять некоторые операции способа местами и применить в новых условиях).

Третьей группе учащихся требовалось *по данному решению задачи составить текст задачи и построить пояснительный чертеж* (учащимся необходимо было самостоятельно поменять некоторые операции способа местами и применить в еще одних новых условиях).

После проведения диагностических проверочных работ, их содержательного анализа было установлено, что основные ошибки, сделанные учащимися в процессе решения предложенных задач можно разделить на два типа. Во-первых, ошибки, имеющие *содержательный характер* (неправильное выделение в условии задачи основных величин, построение чертежа, ошибки в математических действиях). Во-вторых, ошибки *«по невнимательности», «забычивости»* (в условии задачи указал не все величины, на чертеже указал не все элементы, забыл перевести величины в СИ, забыл записать ответ).

Чтобы проанализировать успешность владения материалом, учащимся были предложены дополнительные задания.

Первой группе учащихся обоих классов давался такой текст задачи: «Определите оптическую силу рассеивающей линзы, а также увеличение, даваемое линзой, если известно, что предмет расположен перед ней на расстоянии в 50 см, а мнимое изображение находится на расстоянии в 20 см от нее».

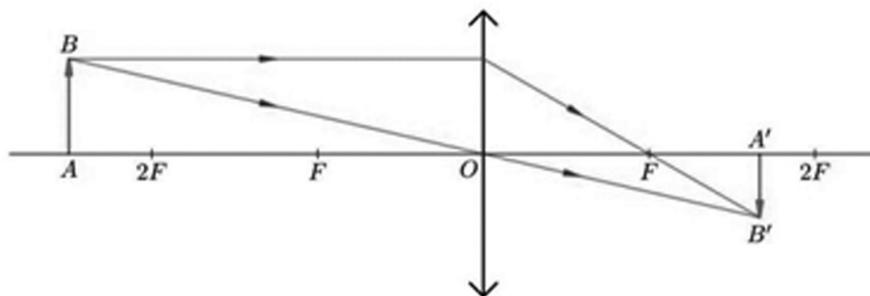
К тексту задачи необходимо построить пояснительный чертеж и записать необходимые формулы, подставить в них числовые значения, произвести соответствующие вычисления, записать ответ.

Анализ результатов, полученных при выполнении задания учащимися *первой группы*, показал, что *успешно работали с текстом задачи* 86% учащихся 9 «Б» и 71%, учащихся 9 «В» класса. Не допустили ошибок при *построении пояснительного чертежа* по 71% учащихся 9 «Б» и 9 «В» класса. Правильно записали основные формулы и выполнили с ними соответствующие преобразования только по 57% девятиклассников из «Б» и «В» классов.

Полученные данные позволяют сделать заключение о том, что способ действий при решении задачи, представленной в виде текста (классический, наиболее распространенный вариант предоставления задачи в учебниках, при выполнении различных проверочных и контрольных работ) освоили более 57% учащихся в каждом классе.

Наиболее частые ошибки, которые встречались при решении задачи в работах учащихся, связаны с построением чертежа: 50% учащихся в каждом классе не указывают на чертеже направление лучей, а также величины (a_1) и (a_2). При работе с формулами учащихся этих классов допускают ошибки в процессе выполнения алгебраических преобразований в самой формуле, не учитывают тот факт, что для рассеивающей линзы величина (a_2) имеет отрицательное значение.

Вторая группа учащихся в каждом классе по данному чертежу должна была составить текст задачи и выполнить ее решение (записать необходимые формулы, подставить в них числовые значения, произвести соответствующие вычисления, записать ответ). Фактически учащимся предлагалось применить при решении задачи ранее сконструированный способ действий в другой последовательности.



Полученные результаты показали, что наибольшие трудности у учащихся обоих классов возникают при составлении текста задачи и выполнении преобразований с формулами. Причем у учащихся 9 «В» класса успешность освоения (57%) выше, чем у учащихся 9 «Б» класса (43%), что, скорее всего, связано с более высокой мотивацией к получению знаний у многих учащихся в обоих классах. При этом в 9 «Б» классе 43% учащихся выполнили данный вид задания без ошибок, а в 9 «В» классе таких оказалось только 29%. Эти данные свидетельствуют не только об уровне освоенности учащимися выработанного способа действий, но и их умении использовать способ в новых условиях. В каждом классе 14% учащихся не смогли выполнить данное задание.

При составлении текста задачи у учащихся каждого класса наблюдались типичные ошибки: выделили не все основные величины, которые необходимы для решения задачи. При работе с формулами наблюдались ошибки, аналогичные тем, которые были обнаружены у девятиклассников первой группы (при работе с заданным текстом).

Третья группа учащихся каждого класса по данному решению задачи должна была составить текст задачи и построить пояснительный чертеж (нужно было изменить последовательность действий в способе решения задачи такого типа).

Дано:	Решение:	
$a_1=50$ см $a_2=-20$ см Рассеивающая линза	$\frac{1}{a_1} + \frac{1}{a_2} = \frac{1}{f}$ $D = \frac{1}{f}$ $\Gamma = \frac{ a_2 }{a_1}$	$D = \frac{a_2 + a_1}{a_2 \cdot a_1}$ $D = \frac{-0,2 + 0,5}{-0,2 \cdot 0,5} = -3 \text{ дптр}$ $\Gamma = \frac{0,2}{0,5} = 0,4$ Изображение меньше предмета в 2,5 раза
$D=?$ $\Gamma=?$		

В итоге получили, что у большинства учащихся обоих классов построение текста задачи не вызвало вопросов, все смогли перенести данные из решения задачи в текст с учетом вида линзы. При построении пояснительного чертежа в каждом классе без ошибок в среднем справились 40% учащихся. По 45% учащихся в каждом классе при построении чертежа сделали типичные ошибки, как и в других группах: на чертеже забыли указать направления лучей, основные величины (a_1 , a_2). Также в каждом классе у 10% учащихся из данной группы практически полностью отсутствует решение, что говорит об их низком уровне мотивации учения.

Таким образом, успешность работы учащихся каждого класса составила более 50%, что свидетельствует о достаточно высоком уровне освоения способа действий при решении задач по теме: «Линзы». Вместе с тем 35% учащихся каждого класса на различных этапах решения задачи совершали ошибки, связанные, в первую очередь, с невнимательностью. Допускали ошибки, связанные со способом действия, 15% учащихся, правильные решения задачи у таких учащихся отсутствуют.

Наибольшую сложность у учащихся обоих классов вызывает перенос способа действий в условия, когда необходимо по готовому чертежу создать текст задачи и записать решение, используя необходимые формулы. С учащимися, у которых в работе присутствуют содержательные ошибки, необходимо провести коррекционную работу с индивидуальными заданиями репродуктивного уровня, связанными, прежде всего, с умением работать с законами геометрической оптики.

После завершения работы по решению задач по геометрической оптике учащимся девятых классов предлагалось ответить на такие вопросы:

1. Наиболее сложным при решении задач по геометрической оптике для меня является... Сложность решения определяется тем, что я....

2. Наиболее легким при решении задач по геометрической оптике для меня являются... Успешность решения определяется тем, что я...

Анализ полученных результатов показал, что для 22% учащихся 9 «В» и 31% учащихся 9 «Б» классов наиболее сложными оказались «задачи на работу с формулами». У них возникают ошибки и сложности при выполнении «алгебраических преобразований и арифметических расчетов». Для 68% учащихся 9 «В» и 64% 9 «Б» классов трудными являются «задачи на работу с чертежом: построение хода лучей при отражении и преломлении света, построение изображений в линзах». Трудности обосновываются тем, что «не полностью понимают, как ра-

ботать с лучами света в различных ситуациях». Для 5% учащихся обоих классов «все задачи сложные, потому что сама тема очень сложная».

Для 22% учащихся 9 «В» и 32% 9 «Б» классов легкими являются задачи на работу с формулами, так как « несложно выполнять алгебраические преобразования». Для 50% девятиклассников «В» и 54% «Б» классов «легко работать с задачами на построение». Они понимают, «как работать с лучами в различных ситуациях, используя законы геометрической оптики». Для 5% учащихся обоих классов все задачи по теме «Оптика» являются «простыми и понятными в решении».

Таким образом, анализ ответов девятиклассников на первый и второй вопросы о сложности и легкости выполнения заданий по теме «Оптика», результаты выполнения контрольного задания позволяют сделать следующий вывод:

- 45% учащихся обоих девятых классов продемонстрировали совпадение адекватных обоснований собственных возможностей при решении задач, с результатами, полученными при выполнении проверочной работы;

- при этом у 30% девятиклассников обнаружены адекватные обоснования сложности решения определенных видов задач и достаточно высокие результаты при выполнении работы;

- в то же время 15% девятиклассников этой группы адекватно оценивают сложность выполняемых задач, однако фактические результаты демонстрируют средний уровень освоенности способа предметного действия.

Особенности мотивации младших школьников к решению задач на уроках математики

*Хуторцова Н.А., Самохвалова Е.И.,
МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград*

Актуальность статьи определяется востребованностью овладения общим способом решения задач в процессе познания и обучения младших школьников. Умение ставить и решать задачи является одним из важнейших метапредметных образовательных результатов согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФОС НОО). Указанное умение является показателем уровня развития учащихся, значимого для овладения новыми знаниями.

Начиная обучение учащихся начальных классов решению задач, мы вырабатываем у них умение отличать задачу от другого сюжета с математическими данными. Иначе говоря, знакомим учащихся со структурой задачи (условие, вопрос, связанный с данными условия). Учащиеся учатся работать с текстом задачи, выделяют известные и неизвестные данные (возможна работа с цветными карандашами), определяют связь между компонентами, выбирают известные модели для оформления условия, определяют способ нахождения неизвестной величины и выполняют математические действия для решения задачи. Полезно после выполнения решения задачи составить взаимобратные задачи, чтобы прове-

ритель правильность выбранного решения. Задачи позволяют развивать знаково-символические универсальные учебные действия.

При всем многообразии подходов к обучению решению задач, к этапам решения можно отнести общий способ работы с задачей, а именно:

I. Анализ текста задачи.

II. Перевод текста на язык математики с помощью вербальных и невербальных средств (моделирование условия: схема, таблица, краткая запись и др.).

III. Установление отношений между данными и вопросом (правила, формулы).

IV. Составление плана решения (составление «древа рассуждений»).

V. Осуществление плана решения (выполнение математических действий).

VI. Проверка и оценка решения задачи.

Общий способ решения задач должен быть предметом специального усвоения с последовательной отработкой каждого из составляющих его этапов. Владение способом позволит учащимся самостоятельно анализировать и решать различные типы задач.

Описанный обобщенный способ решения задач применительно к математике в своей общей структуре может быть перенесен на любой учебный предмет. Знание общего способа позволит выпускникам начальных классов быть успешными на следующем уровне общего образования, причем не только на уроках математики, но при изучении других учебных предметов.

Одной из проблем при овладении общим способом решения задач выступает мотивация учащихся к решению задач. Анализ мотивации к деятельности не только характеризует состояние и педагогическое воздействие данной деятельности, но и обеспечивает поиск путей совершенствования ее формирования.

От учителя востребуются сознательные и целенаправленные усилия по формированию мотивации младших школьников третьего и четвертого года обучения к решению задач и в связи с этим установление особенностей такой мотивации. Для выяснения особенностей мотивации учащихся нами использовалась модифицированная анкета «Любовь к задачам»¹. Анкета включала семь «закрытых» вопросов с множественным выбором. Пять вопросов прямо или косвенно были направлены на выявление мотивации решения задач: «Любишь ли ты решать задачи?», «Почему Вы решаете задачи?», «Какие задачи вы любите решать?», «Что является главным при решении задачи?» и «Какой способ работы над задачей вам больше всего нравится?». Еще два вопроса позволяли установить, какие этапы решения задачи больше всего нравятся, а какие вызывают у учащихся наибольшие трудности.

В обследовании в марте 2022 года приняли участие 28 третьеклассников и 29 четвероклассников лицея № 8 «Олимпия». Выбор этой группы участников обследования определялся тем, что у обеих групп младших школьников накоплен значительный опыт решения разного типа математических задач. Вместе с тем

¹ Фридман Л.М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – С. 100–101

третьеклассники только начали, а четвероклассники уже завершили освоение способа решения задач на пропорциональные отношения величин (один из сложных типов задач).

Проводился качественный анализ ответов учащихся.

В шести из семи вопросов были определены ответы, прямо или косвенно указывающие на мотивацию процессом или содержанием учения¹:

- «Любишь ли ты решать задачи?» (Очень люблю или люблю);
- «Почему Вы решаете задачи?» (Люблю преодолевать трудности (*мотивация процессом*); нравится рассуждать, думать (*мотивация процессом*); хочу узнать способ решения (*мотивация содержанием*);
- «Какие задачи вы любите решать?» (Трудные, требующие длительных поисков решения; с запутанными условиями; любые);
- «Что является главным при решении задачи?» (Оригинальность решения; умение объяснить решение);
- «Какой способ работы над задачей вам больше всего нравится?» (Самостоятельное решение; обсуждение решения с товарищем; коллективный поиск решения в классе);
- «Какой этап решения задачи вам больше всего нравится?» (Поиск наилучшего способа решения; анализ условий задачи; построение схемы, таблицы; составление плана решения).

Были получены результаты, позволяющие установить общие и отличительные особенности мотивации решения задач младшими школьниками третьего и четвертого года обучения, а также младшими школьниками с разным уровнем освоения общего способа решения задач.

Проведенное обследование позволило выделить *наиболее предпочитаемые ответы учащихся в зависимости от года обучения*.

Во-первых, отвечая на вопрос, «любите ли вы решать задачи?», около двух третьих учащихся 3 и 4 года обучения отдали предпочтение ответам: «очень люблю» и «люблю» – 65,5% и 67,9% соответственно.

Во-вторых, около половины учащихся обоих классов при ответе на вопрос «Какие задачи вы любите решать?» указали, что такими для них являются «любые», еще четверть – «легкие» задачи. Третьим по популярности был ответ «головомомки». Его выбрали 18% третьеклассников и 10% учащихся четвертых классов. Задачи «трудные» и «с запутанными условиями» предпочитает незначительное количество учащихся.

В-третьих, подавляющее большинство учащихся четвертых (86,2%) и около половины учащихся третьих классов (54%) главным при решении задачи считают: «Умение хорошо объяснить решение». Еще четверть третьеклассников отметили в качестве главного «самостоятельность решения».

В-четвертых, примерно половина учащихся каждого года обучения в каче-

¹ Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М., 1984

стве «Способа работы над задачей, который больше всего нравится» отметила «самостоятельное решение задачи».

Таким образом, ответы учащихся третьего и четвертого класса на 4 вопроса имеют больше сходства, чем различия.

При ответе на вопрос «Почему Вы решаете задачи?» выявлены больше различий, чем сходств. У четвероклассников самым предпочитаемым оказался ответ «Нравится рассуждать, думать» (35 %), вторым по популярности был ответ «Хочу получить хорошую оценку» (21 %). У третьеклассников ответ «Хочу получить хорошую оценку» оказался самым предпочитаемым (32%), популярными были также ответы «Хочу испытать радость от успешного решения» (21%) и «Ученик должен учиться решать задачи» (18%).

Различия обнаружены и в предпочитаемых ответах на вопросы об этапах решения. Так, учащимся 3-го класса нравятся этапы «Поиск наилучшего способа решения» (21%) и «Составление плана решения» (18%). Учащимся 4-го класса нравятся «Построение схемы, таблицы» (24%) и «Оформление решения» (17%). Как видно из приведенных процентных данных, разброс мнений внутри классов был большим.

При характеристике трудных этапов ответы учащихся 3-го и 4-го годов обучения поменялись с точностью до наоборот. Наибольшее количество третьеклассников испытывают трудности на этапе «Построение схемы, таблицы» (28,6%), тогда как для четвероклассников наибольшие трудности связаны с этапами «Составление плана решения» (24%) и «Поиск наилучшего способа решения» (21 %).

Общий вывод, к которому мы пришли, следующий: учащиеся четвертого года обучения чаще давали ответы, прямо или косвенно указывающие на процессуально-содержательную мотивацию решения задач. Можно констатировать неольшую положительную динамику от третьего к четвертому году обучения.

Как было отмечено ранее, ответы на шесть из семи вопросов прямо или косвенно указывали на мотивацию процессом или содержанием учения при решении задач. Уровень мотивации определялся по количеству ответов, а именно:

6 ответов – высокий уровень

5–4 ответа – средний уровень

менее 4 ответов – низкий уровень

Количественное распределение учащихся по уровням мотивации представлено в таблице 1.

Как видно из таблицы высокий уровень мотивации решения задач продемонстрировали только 7,1% учащихся 3-го класса и 20,7% 4-классников. Около двух третей учащихся третьего и четвертого года обучения продемонстрировали высокий или средний уровень мотивации. Однако в четвертый год обучения учащихся с высоким уровнем стало больше. Количество учащихся с низким уровнем мотивации решения задач практически не изменилось, они составляют немногим более одной трети всех учащихся.

Таблица 1. Количественное распределение учащихся по уровням мотивации

Год обучения	Уровень мотивации (в %)		
	Высокий	средний	Низкий
3	7,1%	57,1%	35,7%
4	20,7%	44,8%	34,5%

В ходе анализа полученных результатов были установлены особенности мотивации решения задач младшими школьниками с разным уровнем освоения общего способа решения задач. Выделены, согласно лицейской системе 15-балльного оценивания, три уровня освоения способов решения математических задач: репродуктивный (1 уровень); продуктивный (2 уровень) и исследовательский (3 уровень). Все учащиеся, принявшие участие в обследовании, были распределены в три группы в зависимости от уровня владения способом. Сравнительный анализ проведен для двух крайних групп: группы с 1 уровнем (самым низким) и группы с 3 уровнем (самым высоким).

Количественное распределение учащихся по уровням мотивации в зависимости от уровня освоения способа решения задач и года обучения представлено в таблице 2.

Таблица 2. Распределение учащихся по уровням мотивации в зависимости от уровня освоения способа решения задач и года обучения

Год обучения	Уровень мотивации (в %)					
	Высокий		Средний		Низкий	
	1	3	1	3	1	3
3	-	-	60	71,4	40	28,6
4	-	30	50	40	50	30
3 и 4	-	15	55	55,7	45	29,3

В первом столбце указан год обучения (3;4 или 3 и 4), во втором и третьем столбцах – уровень мотивации (высокий, средний, низкий) для учащихся первого или третьего уровня освоения способа решения задач.

Сравним уровень мотивации в зависимости от уровня освоения способа решения задач отдельно для 3-го и 4-го годов обучения.

Как видно из таблицы 2, ни у одного из учащихся 3-го года обучения, демонстрирующих 1 или 3 уровень, не обнаружен высокий уровень мотивации. Учащиеся с третьим уровнем освоения способа решения задач незначительно чаще (71,4% против 60%) демонстрировали средний уровень и реже низкий уровень мотивации (28,6% против 40%).

Среди учащихся 4-го года обучения у 30% учащихся с 3 уровнем освоения способа обнаружен высокий уровень мотивации. Еще 40% продемонстрировали средний уровень. Таким образом, у 70% этих учащихся выявлен высокий или

средний уровень мотивации, тогда как среди учащихся с 1 уровнем, никто не имеет высокий, и 50% имеют средний уровни мотивации. Учащихся 4-го года обучения с 3-м уровнем освоения способа намного реже демонстрировали низкий уровень мотивации (30% против 50%).

Сравнение результатов учащихся 3-го и 4-го года обучения показывает, что связь уровня мотивации с уровнем освоения способа решения задач более четко прослеживается на 4-м году обучения.

Отметим еще отдельные особенности мотивации решения задач учащихся с разным уровнем освоения способа. Так, учащиеся с 1-м уровнем значительно меньше любят решать задачи, реже выбирают в качестве способа работы над задачей самостоятельное решение, чаще предпочитают задачи-головоломки и оригинальность решения в качестве главного момента в решении задач (особенно учащиеся 3-го года обучения).

Интерес представляет ответы на прямой вопрос о мотивации решения задач (почему вы решаете задачи). Только у учащихся 3-го года обучения с 1-м уровнем встречаются ответы, связанные с долгом («ученик должен решать задачи»), переживанием успеха («хочу испытать радость от успешного решения») и престижем («хочу решить быстрее других»).

Вместе с тем они значительно реже, чем учащиеся с 3-м уровнем, в качестве причины, побуждающей решать задачи, указывают на желание получить хорошую оценку. Среди учащихся 4-го года обучения результаты противоположны. Желание получить хорошую оценку значительно чаще побуждает решать задачи учащихся с 1-м уровнем. Для учащихся с третьим уровнем такой побуждающей причиной чаще является желание рассуждать, думать.

В заключение сформулируем общие закономерности:

1. Обнаружена положительная динамика усиления процессуально-содержательной мотивации решения математических задач у младших школьников от третьего к четвертому году обучения.

2. Две трети учащихся третьего и четвертого года обучения демонстрируют высокий или средний уровень мотивации изучения математики. На четвертом году обучения учащихся с высоким уровнем становится больше. Количество учащихся с низким уровнем мотивации решения задач практически не меняется и составляет немногим более одной трети от всех учащихся этих классов.

3. У учащихся третьего и четвертого классов наблюдается взаимосвязь уровня мотивации и уровня освоения способа решения математических задач (что является причиной, а что следствием, еще требует уточнения). Сравнение результатов учащихся этих годов обучения показывает, что такая взаимосвязь наиболее четко прослеживается на четвертом году обучения.

Об изучении индивидуально-личностных особенностей учащихся в практике работы учителя иностранного языка

Пряхина И.Д.,

МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

Учитель иностранного языка в начальных классах нередко сталкивается с наличием учащихся, которые посещают дополнительные занятия по предмету и опережают остальных в его освоении. Это так называемые «продвинутые» учащиеся.

Для учителя, работающего с такими учащимися, актуальным является не только уровень освоения ими содержания предметного материала, но и развитие у них личностных качеств. А также владение универсальными учебными действиями: коммуникативными, регулятивными, познавательными. При значительном расхождении в освоенности предметных знаний и развитии личностных качеств может возникать особая проблема включения таких учащихся в совместную учебную деятельность с теми учащимися, которые осваивают иностранный язык только на уроках в школе и не посещают дополнительных занятий.

Поиск способа построения образовательного пространства для «продвинутых» учащихся, позволяющего успешно включить их в совместную учебную деятельность со всеми учащимися класса, начался нами с изучения их личностных качеств. Изучался уровень развития учебной мотивации, самооценки, особенности эмоционального отношения к школе и к различным аспектам учебной деятельности. Предполагалось сопоставление уровня развития личностных качеств у «продвинутых» и других учащихся группы.

Для выявления особенностей развития личностных качеств учащихся одного класса, но имеющих разный уровень освоенности иностранного языка, использовались три методики:

- «Настроение» (позволяющая выявить отношение учащихся к школе);
- «Как ты себя оцениваешь?» (направленная на изучение самооценки);
- анкета для оценки уровня развития мотивации учения.

Эти методики входят в инструментарий оценки качества начального общего образования в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования. инструментарий разработан специалистами РАО¹.

Для оценки отношения к школе учащимся предлагалось ответить на вопросы о том, какое настроение у них бывает в различных учебных ситуациях. Они должны были соотнести свое настроение в период пребывания на различных уроках, на перемене, в группе «продленного дня» с тремя рисунками:

- яркое безоблачное солнышко (положительное отношение);

¹ Ковалёва, Г.С. Результаты внедрения инструментария и процедур оценки качества начального общего образования в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами / Даниленко О.В., Ермакова И.В., Карabanова О.А., Ковалёва Г.С. (руководитель), Логинова О.Б., Нурминская Н.В., Нурминский А.И. – М., 2013. – URL: <http://www.centeroko.ru> (дата обращения 01.04.2022).

- солнышко, прикрытое тучкой (нейтральное отношение);
- дождливая тучка (отрицательное отношение).

Предлагалось ответить на 19 вопросов. Одна часть вопросов позволяла установить отношение учащихся к урокам (русский язык, математика, окружающий мир, чтение, английский язык) и неурочным ситуациям (перемена или ожидание начала школьного дня), а также к ситуации отмены уроков и возможности остаться дома. Другая часть направлена на выявление отношения к различным типам учебных ситуаций, возникающих на уроке: изучение нового материала, контрольная работа, вызов к доске, вопрос учителя, неуспех при выполнении задания. Третья часть нацелена на отношение к одноклассникам и самостоятельно при выполнении домашнего задания.

Особенности развития *самооценки* выявлялись с помощью методики Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан). В классическом виде она основана на непосредственном оценивании (шкалировании) учащимися ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер и т.д. Обследуемым лицам предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т.е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их.

В нашем случае, чтобы установить, как учащийся воспринимает самого себя, использовался специальный бланк «Как ты себя оцениваешь?». На нем учащиеся отмечали свои ответы, оценивая себя по заданным личностным качествам. На каждой линии были нарисованы одиннадцать квадратиков: первый вверху (это положительный полюс), одиннадцатый внизу (это отрицательный полюс). Квадратик на линии, отмеченный учащимся, является его ответом на вопрос: «А как ты себя оцениваешь в данный момент по данному параметру?». В ответ на вопрос о своей самооценке учащийся помещает себя в то или иное место шкалы между полюсами.

В базовой методике для нашего исследования представлены несколько шкал (обычно четыре) обязательных показателей: «здоровье», «ум», «характер», «счастье». В верхней части шкал находятся положительные качества (то, к чему необходимо стремиться), в нижней части – отрицательные качества (то, чего человек следует избежать).

В вариант методики, которая была предложена нами учащимся, включены двенадцать шкал. Они отражают такие показатели, как: «здоровье», «аккуратность», «доброта», «дисциплинированность», «ум», «счастье», «активность», «хороший ученик», «веселость», «умелость», «много друзей», «доволен собой».

Мотивация учения изучалась с помощью анкеты. В ней представлены шесть мотивов. Два из них являются *внутренними*: процессуально-содержательный мотив и мотив достижения высокого результата при действии с предметным материалом. Четыре мотива относятся к *внешней* мотивации, они связаны не с содержанием деятельности, а с внешними по отношению к субъекту обстоятельствами (значимость результата обучения, одобрение значимых других, избегание

неудач, желание вознаграждения за учебу). Выраженность каждого мотива оценивалась по трем бимодальным вопросам (в каждом вопросе учащийся выбирает одну из двух противоположных альтернатив).

В случае действия *познавательных* (процессуально-содержательных) мотивов учащемуся нравятся (побуждают к активности) процесс и содержание учебной деятельности. Например, учащийся с удовольствием учится, потому что ему нравится учиться, проявлять свою физическую, интеллектуальную и познавательную активность. Процессуально-содержательные мотивы побуждают учащегося заниматься на уроках в том случае, когда вызывают удовлетворение процесс и содержание самой учебы, а не факторы, которые не связаны с учебной деятельностью. Действие других социальных и личностных мотивов (престижа, самоутверждения и др.) может усиливать мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности.

В случае действия других (*не познавательных*) мотивов побуждают к деятельности не содержание, не процесс деятельности, а факторы, которые непосредственно с ней не связаны (престиж или материальная заинтересованность и др.).

Очевидно, что главным мотивом, который в большей части определяет успешность продвижения учащегося по образовательным ступеням, является *процессуально-содержательный* (интерес к содержанию и процессу деятельности), поскольку привлекательности других мотивов (например, престижа, славы, вознаграждения) часто недостаточно для побуждения к деятельности.

Обследование по описанным выше методикам проходило фронтально. Проводилось дважды: в декабре и в мае 2021–22 учебного года. В обследовании приняли участие все учащиеся группы (двенадцать человек). Пять из них входят в состав подгруппы «продвинутые». По каждой методике после инструкции учителя учащиеся работали индивидуально на специальных бланках. В ходе исследования получены результаты по каждой из описанных выше методик.

В первом исследовании учащиеся группы продемонстрировали положительное *отношение к школе* (81,5% положительных и нейтральных ответов). «Продвинутые» учащиеся не намного чаще, чем «обычные», давали положительные и нейтральные ответы: 83,3% против 80,2%.

Опрос не выявил отрицательного отношения в группе к урокам английского языка, но «продвинутые» испытывают только положительные эмоции в связи с уроками английского языка. Между «продвинутыми» и другими членами группы не обнаружено различий в настроении, вызываемом переменаами, замечаниями учителя, трудностями при выполнении задания (когда выполнение задания не получается).

«Продвинутые» в отличие от остальных учащихся группы менее позитивно относятся к ситуации отмены уроков. Ситуация контрольной работы, вопросов учителя, вызова к доске воспринимается ими более позитивно. Ситуация введения нового материала у большинства «продвинутых» вызывает нейтральное или отрицательное настроение.

Все тенденции, выявленные в отношении к школе в процессе *первого исследования*, сохранились при повторном обследовании: учащиеся снова продемонстрировали положительное отношение к школе (84,3% положительных и нейтральных ответов). «Продвинутые» учащиеся чаще давали положительные и нейтральные ответы (88,6% против 82,9%). Результаты второго обследования демонстрируют положительную динамику в оценке отношения к школе всех учащихся группы. Однако у «продвинутых» учащихся она выражена сильнее. Это проявилось в оценке ситуаций, связанных с изучением нового материала, написания контрольной работы, вызова учащегося для ответа у доски, разрешения проблемы, связанной с трудностью (не получается) при выполнении задания.

Подавляющее большинство «продвинутых» учащихся (80%) в первом срезе продемонстрировали высокую *самооценку*. Среди них не было ни одного с низкой самооценкой. У остальных учащихся группы была выявлена либо высокая (57%), либо низкая (43%) самооценка. Среди анализируемых показателей самооценки выделяется группа характеристик, которые активно включены в учебный процесс, которые на уроке постоянно оцениваются учителем. К ним относятся: «аккуратность», «ум» «дисциплинированность», «хороший ученик». По всем этим характеристикам, за исключением аккуратности, «продвинутые» оценивают себя более высоко. По показателям, которые во время урока не так часто подлежат оценке учителя («доброта», «веселость») «продвинутые» учащиеся также чаще, чем обычные, демонстрируют более высокую самооценку.

Второе исследование *самооценки*, проведенное в конце учебного года, показало устойчивость самооценки всех учащихся: ее уровень не изменился в обеих подгруппах. Сохранились также тенденции в самооценке личностных качеств, наиболее задействованных в учебном процессе и постоянно оцениваемых на уроках учителем.

Результаты изучения *мотивации учения* в первом исследовании показывают, что в группе «продвинутых» учащихся доминирующим является мотив значимости для личности непосредственного результата обучения. Высокий или средний уровень¹ значимости этого мотива установлен у 80% учащихся. Они имеют представления о том, зачем нужно учиться в школе, и считают «позицию школьника» своим достижением.

Внутренние мотивы занимают в структуре мотивации «продвинутых» более низкую позицию. Высокий и средний уровень значимости познавательного мотива, как и мотива достижения, имеют 60% «продвинутых» учащихся.

Желание получить одобрение в начальных классах является одним из важных факторов, влияющих на развитие учащегося. В группе «продвинутых» такое желание *отсутствует* у 60% учащихся, которые увлечены учебной деятельностью, а это для них важнее одобрения их действий со стороны учителя. В целом

¹ В анкете оценивалась выраженность 6-ти мотивов (по три вопроса на каждый). Полное отсутствие – не выбран ни один из вопросов; низкий уровень – выбран только один из трех вопросов; средний уровень – выбраны два вопроса; высокий уровень – выбраны все три вопроса.

этот мотив в структуре мотивации «продвинутых» учащихся занимает самую низкую позицию.

Анализ выраженности мотива получения вознаграждения за учебу показал, что у 40% обследованных «продвинутых» учащихся учеба полностью отделена от вознаграждения за хорошие отметки. Учеба и «подарки» никак не связаны между собой в сознании этой группы учащихся. У 20% «продвинутых» учащихся констатирован низкий уровень связи успешности в учебе и вознаграждения. Оставшихся 40% учащихся этой группы родителям удастся мотивировать на учебу различными поощрениями и подарками. В структуре мотивации «продвинутых» учащихся мотив получения вознаграждения занимает более высокую позицию, чем желание получить одобрение взрослых и сверстников.

Мотив принуждения (избегания неприятностей и наказания) в той или иной степени свойственен 60% «продвинутых» учащихся. По степени выраженности в группе «продвинутых» учащихся этот мотив уступает только мотиву «значимость для личности непосредственного результата обучения» и мотиву достижения.

Сравнение полученных результатов мотивации учения «продвинутых» и остальных учащихся группы показал, что у последних она менее благоприятна.

Во втором исследовании, направленном на выявление доминирующих мотивов учения, обнаружены изменения, имеющие положительно выраженный характер. Доминирующие позиции в структуре мотивации учения в группе «продвинутых» учащихся заняли внутренние мотивы, которые незначительно превосшли мотив непосредственного результата деятельности, доминирующий в первом обследовании.

Мотивы получения вознаграждения и одобрения сохранили свои позиции (невысокие) в структуре мотивации учения этой подгруппы учащихся. Однако количество учащихся, желающих получить одобрение, выросло в сравнении с количеством желающих получить вознаграждение за учебу. Единственным отрицательным результатом можно считать увеличение количества учащихся, для которых характерен высокий и средний уровень мотивации избегания (100% против 60%).

Сравнение полученных результатов структуры мотивации учения «продвинутых» и остальных учащихся группы показал, что у последних она по-прежнему менее благоприятна. Вместе с тем в их структуре мотивации *произошли положительные изменения*: увеличилось количество учащихся с высоким и средним уровнем познавательного мотива и мотива непосредственного результата деятельности.

Результаты проведенного исследования указывают на необходимость создания на уроках иностранного языка таких психолого-педагогических условий, которые позволят учителю работать с каждым учащимся:

- учитывая при этом уровень его языковой подготовки, индивидуальные познавательные возможности, потребности и интересы;
- позволяя ему максимально реализовать свой эмоциональный, коммуникативный и интеллектуальный потенциал.

Безусловно, это требует от учителя дополнительных временных и интеллектуальных затрат, необходимых для отслеживания продвижения учащихся в овладении иноязычной коммуникативной компетенцией, развитии познавательной сферы деятельности и индивидуальных личностных качеств.

Сформированность рефлексивной составляющей умения учиться у выпускников начальных классов

Кокеева Л.Д., Родионова Ю.А.,
МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО) ожидается достижение учащимися предметных и метапредметных результатов, прежде всего, умений учиться. При получении начального общего образования «осуществляется... формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебной деятельности»¹.

Эта же норма подтверждена и в обновленном ФГОС НОО от 31 мая 2021 года².

В психолого-педагогических работах, несмотря на признание такого умения в качестве ценности и цели образовательного процесса, имеются разные подходы к его определению. Принимая это во внимание, мы будем рассматривать понятие «умение учиться» как способность человека обнаруживать, каких знаний и умений ему недостает для решения данной задачи; находить и осваивать недостающие знания и умения. В этой способности будем выделять две составляющие: рефлексивную и поисковую. Рефлексивная составляющая позволяет учащемуся определять, каких знаний и умений ему недостает для действий в новой предметной ситуации. Поисковая составляющая делает его способным находить и осваивать недостающие знания и умения в той или иной предметной области.

Умение учиться как метапредметный результат является, с одной стороны, итогом начального обучения, а с другой – условием успешности дальнейшего обучения, и зависит от качества учебной деятельности на уроках. К окончанию 4-го класса развитое умение учиться присуще всему классу как учебному сообществу, но еще не отдельным учащимся³. В развитом виде умение учиться как индивидуальная способность учащегося может быть сформировано при соответствующих педагогических условиях к концу обучения в 5–9 классах.

Вместе с тем важно выявить сформированность у учащихся индивидуальных

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000 (дата обращения 10 апреля 2022 г.).

² Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021 № 64100) // <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028>

³ Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. – М.: Некоммерческое партнёрство «Авторский клуб», 2015

предпосылок умения учиться в момент перехода с начального уровня общего образования на основной, в 5-ый класс. Мы поставили цель выявить особенности сформированности индивидуальных предпосылок рефлексивной составляющей умения учиться у выпускников начальных классов. При этом мы исходили из того, что исходным уровнем рефлексивной составляющей умения учиться является умение отделять известное от неизвестного и определять недостающее условие действия.

Для изучения сформированности рефлексивной составляющей умения учиться нами использовалась методика «Недоопределенные задачи»¹. Умение отделять известное от неизвестного и определять недостающее условие действия диагностируется в этой методике на материале арифметических задач. Учащимся предлагается решить десять текстовых задач. Пять из них решаются известными для учащихся способами («решаемые» задачи). Другие пять задач являются «недоопределенными», и учащиеся должны указать недостающие данные в условии задачи. В инструкции, предлагаемой учащимся, напрямую указывается на необходимость поиска недостающего в условии решаемых задач.

Методика реализовывалась фронтально. Каждый учащийся получал письменную инструкцию и бланк с задачами. Учитель читал инструкцию вслух, после чего учащиеся работали самостоятельно. В инструкции сообщалось, что второклассники придумали свои задачи по математике, но они еще не очень хорошо умеют составлять задачи. Учащемуся предлагалось оценить задачи второклассников. Если задача «составлена» верно, то нужно записать решение и ответ. Если задача составлена неверно, записать совет второкласснику: как исправить задачу. Всего предлагалось десять задач: 5 «решаемых» и 5 «недоопределенных».

Исследование было проведено в апреле 2022 года. В нем приняли участие 20 учащихся четвертого класса и 24 учащихся пятого класса лицея № 8 «Олимпия». Участие учащихся пятого класса проводилось в целях получения дополнительных данных для анализа сформированности рефлексивной составляющей умения учиться у выпускников начальных классов.

Задание учащимся понравилось, они выполняли его с интересом. Многие из них восприняли ситуацию, представленную в задании, как реальную, и старались помочь второклассникам.

При оценке детских ответов в каждой задаче учитываются два показателя:

- 1) классификация задачи: отнесение ее к «решаемым» или «недоопределенным»;
- 2) решение или доопределение задачи (вычислительные ошибки учитывались, даже если указан верный способ решения задачи).

За работу с каждой задачей максимально можно было получить 2 балла (по 1 баллу за каждый показатель), за все 10 задач 20 баллов. По совокупности этих показателей определялась успешность выполнения задания каждым учащимся, которая стала основанием для констатации того или иного уровня умения различать ситуации определенности и недоопределенности и действовать в обеих си-

¹ Цукерман Г.А., Чудинова Е.В. Диагностика умения учиться. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2016

туациях по-разному. Выделено четыре уровня, которые определялись процентом от максимально возможного балла (таблица 1).

Таблица 1. Количественная характеристика уровня умения различать ситуации определенности и недоопределенности действовать

Уровень	Высокий	Средний	Ниже среднего	Низкий
Процент от максимально возможного балла	81–100	61–80	41–60	Менее 40

Результаты определения у учащихся 4-го класса уровня умения различать ситуации определенности и недоопределенности и действовать в обеих ситуациях по-разному (рефлексивной составляющей умения учиться) представлены на рисунке 1.

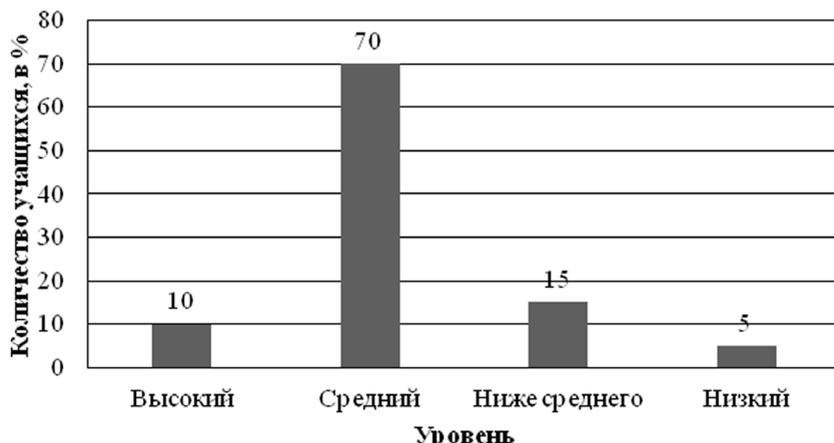


Рис. 1. Уровень умения учащихся 4-го класса различать ситуации определенности и недоопределенности и действовать в обеих ситуациях по-разному.

Как видно из рис. 1, высокий уровень исследуемого умения выявлен только у 10% учащихся, средний – у 70%, уровень ниже среднего – у 15% и низкий – у 5% учащихся. Большинство учащихся (80%) продемонстрировали высокий или средний уровень умения отделять известное от неизвестного и запрашивать недостающие условия задачи.

Интересно сопоставление результатов выполнения задания для «решаемых» и «недоопределенных» задач, а также классификация и решение (или доопределение) задач. Количественным показателем для сопоставления также выступал процент от максимально возможного балла (средний балл). Учащиеся 4-го класса лучше справились с «недоопределенными», чем с «решаемыми» задачами: 88 против 55,5 (средний балл). Они успешнее произвели классификацию задач, чем осуществили решение или доопределение: 78 против 65,5. Причем при классификации средний балл для «недоопределенных» задач составил 96, а для «решаемых» 60; при решении или доопределении – 80 и 51 соответственно.

В целом в ситуации выбора между «решаемыми» и «недоопределенными» задачами выпускники начальной школы не испытывали значительных затруднений. Доопределение задач, умение запросить недостающие данные для условия задачи оказалось для учащихся менее затруднительным, чем решение текстовых задач.

Наибольшие затруднения четвероклассники испытали при классификации и решении двух «решаемых» задач. Одну из них (№ 5) ни один учащийся четвертого класса верно не классифицировал и не решил, а другую (№ 9) – верно классифицировали 5 человек, и 3 человека из них верно ее решили. Вероятно, что реальные трудности в решении задачи № 5 (решается в пять действий, очевидный способ решения; может быть решена в два действия) побудили учащихся написать: «Эту задачу решить нельзя».

Задача № 9 «Кубик и гирька вместе весят столько же, сколько пирамидка и шарик. Кубик тяжелее шарика. Что легче, гирька или пирамидка?» не содержала чисел. Она решается как уравнение: $c+b = a+d$; $c > a$. Нужно сравнить b и d . Большинство учащихся в качестве недостающих условий называли вес всех («нужно знать, сколько весит каждая фигурка») или отдельных фигур («нужно знать, сколько весит шарик»). Только двое учащихся связали невозможность решения с отсутствием цифр («нет цифр»). Еще двое не смогли дать объяснение.

Учащиеся 5-го класса наибольшие затруднения имели также при решении этих двух задач. Но если успешность решения ими задачи № 9 не отличалась от результата учащихся 4-го класса, то задачу № 5 пятиклассники решили значительно успешнее. Ее опознали как решаемую 62,5% учащихся, и 53,3% из них верно решили эту задачу.

Сравнительный анализ других результатов работы по решению задач учащимися 4-го и 5-го классов показал, что пятиклассники незначительно превосходят четвероклассников в классификации и решении «решаемых» задач. Вероятно, это можно объяснить наличием у них большего опыта освоения способов решения текстовых задач. Пятиклассники чаще демонстрировали высокий уровень умения отделять известное от неизвестного и запрашивать недостающие условия задачи: 50% против 10%. По всем другим анализируемым показателям результаты учащихся 4-го класса либо не отличались от результатов учащихся 5-го класса, либо превосходили их.

Таким образом, у большинства выпускников начальных классов, принимавших участие в диагностическом обследовании, сформированы предпосылки рефлексивной составляющей умения учиться. Причем полученные результаты показывают однородность класса в отношении рассматриваемого умения: низкий уровень выявлен только у одного учащегося (рис. 1).

Развитию умения учиться у учащихся способствовало создание на уроках следующих ключевых педагогических условий:

1. Систематическая организация ситуаций поиска новых способов действия и их преобладание над ситуациями сообщения знаний в готовом виде.

2. Системное выстраивание работы по созданию средств фиксации результа-

тов поиска, позволяющих учащимся самостоятельно действовать в аналогичных ситуациях.

3. Организация совместно-распределенной формы поиска новых способов действия и работы по созданию и применению средств действия.

4. Формирование у учащихся контрольно-оценочной самостоятельности и вооружение их средствами самооценки и самоконтроля.

Создание перечисленных педагогических условий развития умения учиться у учащихся – важная методическая задача учителей.

Особенности самооценки младших школьников при освоении способов математических действий

Юмакулова И.В.,

МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

Одной из функций универсальных учебных действий, формируемых на различных этапах обучения, является «обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и *оценивать* процесс и результаты»¹. Способность к оценке и самооценке выполняемых предметных действий является ядром самосознания личности учащегося. Самооценка регулирует поведение и деятельность человека на различных жизненных этапах.

Особое значение в развитии самооценки человека имеет младший школьный возраст. Именно в этот период в процессе учебной деятельности, являющейся ведущей для психического развития младших школьников, активно формируются различные виды оценки и самооценки: прогностическая, текущая, ретроспективная (А.В. Захарова).

Самооценка младшего школьника развивается благодаря тому, что он сам участвует в оценивании, выработке критериев оценки и их применению к различным ситуациям (Г.А. Цукерман). Благодаря оцениванию учащийся определяет свои возможности действовать с различным предметным материалом, выясняет, достаточно ли у него знаний для решения той или иной учебной задачи, каких знаний у него еще недостает.

Действие оценивания дает возможность учащимся определить:

- освоен или не освоен ими способ решения предложенной учебной задачи;
- соответствует или нет результат учебных действий конечной цели;
- есть ли у учащихся возможности (знания, способы действия, желание) для предстоящего решения задачи;
- какое продвижение в знаниях, способах действия достигнуто в процессе решения соответствующей учебной задачи.

Для формирования оценочных действий у учащихся могут быть использованы оценочные шкалы, «задания-ловушки», «тетради открытий» и др.

¹ Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – С. 27

Нами изучены особенности развития *прогностической и ретроспективной самооценки* младших школьников, осваивающих математику по программе, построенной на основе психологической теории содержательного обобщения (В.В. Давыдов и др.) в период их обучения во втором и третьем классах.

Обследование учащихся проводилось *в два этапа*.

На *первом*, в конце *второго года обучения*, учащимся было предложено назвать виды учебной работы по математике, которые были для них наиболее значимыми и интересными в течение всего учебного года. После обсуждения всех предложенных вариантов ответов (их было девять) учащимися были выбраны *пять*, получивших статус «наиболее значимых» для большинства второклассников.

В состав таких видов работ вошли:

- составление способов математических действий;
- освоение новых способов действия;
- выбор критериев для оценки своей работы;
- исправление ошибок одноклассников при освоении способов действий;
- решение математических задач повышенной трудности.

Второклассникам предлагалось *оценить (ретроспективная самооценка) и ранжировать* эти виды работ: расставить их в *порядке значимости* для каждого учащегося по местам от первого до пятого. Возле каждого утверждения ставилась только одна цифра, обозначающая его ранг, важность для каждого учащегося. Например, цифрой «1» мог быть отмечен либо «Выбор критериев для оценки своей работы», либо любой другой из представленного списка учебных действий. Аналогично в зависимости от значимости оценивались баллами «2», «3», «4», «5» остальные. Цифра «5» предназначалась для вида учебной работы, имеющей для учащегося наименьшую значимость.

Анализ результатов *оценивания* основных видов работы по математике, выполняемых второклассниками в течение прошедшего учебного года, показал, что *наиболее значимыми* для них было: «Решение математических задач повышенной трудности» (60,7% учащихся поставили этот вид учебной работы на первое место). *Вторым* по значимости стало «Исправление ошибок одноклассников при освоении способов действий» (39,3%); *третьим* – «Составление способов математических действий» (35,7%). *Четвертое и пятое места* (по значимости) разделили: «Освоение новых способов действия» и «Выбор критериев для оценки своей работы» (набрали по 32,1% выборов)

В ходе подведения итогов обучения во втором классе с учащимися обсуждались *перспективы учебной работы по математике в третьем классе*. Во время обсуждения были выделены *основные понятия и способы предметных действий*, которые им предстоит осваивать в следующем учебном году. Из общего списка предметных действий второклассниками были выбраны *пять* наиболее значимых. К ним были отнесены:

- 1). Таблица умножения и деления чисел на 5, 6,...9..10.

- 2). Умножение многозначных чисел на многозначное число.
- 3). Деление многозначных чисел на однозначное число.
- 4). Решение задач, включающих действия с многозначными числами.
- 5). Решение уравнений с многозначными числами.

Как и в предыдущем случае, второклассникам предлагалось *оценить* (прогностическая самооценка) и *ранжировать* выделенные способы предметных действий: расставить их в порядке значимости (для каждого учащегося в отдельности) по местам от первого до пятого. В отличие от предыдущей ситуации, в которой оценивались и ранжировались уже *освоенные способы* предметных действий, в данной ситуации такое преобразование осуществлялось на основе внешней ориентации (информация от учителя, родителей, старшекласников и др.) в *предметном материале*, который еще предстояло осваивать на уроках математики в третьем классе.

В ходе анализа результатов ранжирования, выполненного учащимися второго класса, установлено, что *наиболее значимым* (первое место) для них при изучении математики в третьем классе является освоение «Таблицы умножения и деления чисел на 5, 6...10» (82,1%). *Вторым* (39,3%) по значимости стало «Умножение многозначных чисел на многозначное число». *Третьим* – «Деление многозначных чисел на однозначное число» (35,7%). «Решение задач и уравнений с многозначными числами» были отнесены соответственно на четвертое и пятое место.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство второклассников при определении значимости предстоящего для изучения предметного материала *ориентируются на его значимые признаки*, необходимость знания которых они уже смогли оценить при изучении таблицы умножения и деления на «два», «три» и «четыре» во втором классе. Эти знания давали им возможность умножать и делить многозначные числа на соответствующие однозначные числа. Другие способы предметных действий, включенные в оцениваемый список, содержательно менее известны второклассникам, хотя по внешним описаниям («решение задач...», «решение уравнений...») они могли ориентироваться на использование ими «похожих по формулировкам» способов при действии с другим предметным материалом.

При *подведении итогов* учебного года будущие третьеклассники отметили, что в период летнего отдыха они *постараются не забыть то, что уже изучили на уроках математики*. А для этого они собираются (возможно, что это произойдет в конце летних каникул) восстановить в памяти тот предметный материал, который изучался во втором классе. Каждый из них написал, какой, с его точки зрения, математический материал следует повторить в завершение летних каникул.

Анализ *планирования* действий второклассников по актуализации способов действий с математическим материалом показал, что 78,6% из них будут повторять «таблицу умножения и деления»; 17,9% – «способы решения уравнений»; 14,3% – «способы решения задач на умножение и деление». А 10,7% второклассников восстановят в памяти способы «сложения и вычитания многозначных чисел».

в столбик». Такое же количество учащихся будут актуализировать «способы деления чисел с остатком», а 7,1% займутся «развитием своей математической речи».

На *втором этапе*, в конце *третьего года обучения*, учащимся, принимавшим участие в обследовании, проведенном во втором классе, снова было предложено *оценить и ранжировать* основные виды учебной работы по математике, которыми они пользовались на уроках в третьем классе. Предлагался *тот же список учебных действий*, который использовался при оценивании на первом этапе обследования (в конце второго года обучения). Использовалась аналогичная (балльная: от 1 до 5) система *оценивания значимости* того или иного учебного действия в учебной работе учащегося.

Анализ результатов *оценивания* основных видов работы по математике, выполняемых учащимися третьего класса, показал, что *наиболее значимым* для них осталось: «Решение математических задач повышенной трудности» (46,4% учащихся поставили этот вид учебной работы на первое место). *Вторым* оказалось «Составление способов математических действий» (39,3%). *Третье место* разделили между собой: «Освоение новых способов действия» и «Выбор критериев для оценки своей работы» (получили по 35,7% выборов). На *пятом месте* оказалось «Исправление ошибок одноклассников при освоении способов действий».

Сравнение результатов оценивания основных видов работы по математике, выполняемых учащимися во втором и третьем классах, показали *наличие изменений в оценке значимости* тех или иных учебных действий для одних и тех же учащихся. Большую значимость в оценке третьеклассников приобрели учебные действия, направленные на конструирование и освоение способов изучаемого математического материала. Также повысилась значимость действия, направленного на выбор критериев оценки выполненной учебной работы.

На втором этапе обследования учащимся третьего класса также было предложено задание: *оценить и ранжировать* способы предметных действий, которые они оценивали (прогностическая оценка) в конце обучения во втором классе, после их освоения в третьем классе. В состав этих способов входили: умножение и деление многозначных чисел на однозначное число; решение задач и уравнений, таблица умножения и деления.

Результаты ранжирования показали, что *наиболее значимым* для третьеклассников (46,4%) оказалось освоение «Таблицы умножения и деления чисел на 5, 6...10». *Вторым* по значимости (39,3%) стало «Решение задач с многозначными числами». *Третьим* – «Деление и умножение многозначных чисел на однозначное число» (35,7%). «Решение уравнений с многозначными числами» было отнесено на пятое место.

Совпадение *прогностической и ретроспективной* самооценки («хотели освоить» (2 класс) и «освоили» (3 класс)) при выборе и ранжировании (одинаковый ранг) проявилось при действии с таким предметным материалом, как: «Таблица умножения и деления чисел на 5, 6,...9, 10» (64,3%); «Умножение многозначных чисел на многозначное число» (57,1%) и «Деление многозначных чисел на однозначное число» (46,4%).

Оценивая сложность изучения основных тем курса математики, третьеклассники отметили, что самым *легким* для них было «умножение многозначных чисел столбиком» (92,8%). Обоснование *оценки «легкости»* освоения этого предметного материала было преимущественно *содержательным*:

- 1) «знаю способ умножения многозначных чисел» (60,7%);
- 2) «хорошо знаю таблицу умножения» (75,0%);
- 3) «было интересно умножать «большие, многозначные числа» (46,4%).

Достаточно *легко*, как показывает анализ оценочных суждений третьеклассников, осваивалось «умножение с нулями» (60,7%), «таблица умножения и деления на 6, 7, ..., 10» (78,5%), «составление программ на порядок действий» (46,4%).

Основные *трудности* во время изучения математики у третьеклассников, с их точки зрения, возникли при «освоении способа решения задач на процессы: движение, работа, покупка» (78,6%). Нужно было научиться: «находить и выделять в тексте величины: скорость, время, расстояние»; «строить модель-отрезок процесса, описанного в тексте»; «составлять план решения». Значительное количество проблем, отмеченных учащимися при освоении этой темы, связано с тем, что проведение исследования совпало с началом ее изучения. На такой стадии освоения содержания предметного материала, как правило, наиболее ярко проявляются индивидуально-типологические особенности отдельных учащихся, а также проблемы, связанные с пониманием ими сущности нового предметного материала, его взаимосвязи с ранее изученным. В связи с этим заметим, что само по себе наличие – это нормальное явление.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что значительное большинство учащихся третьего класса при оценивании (*прогностическая и ретроспективная самооценка*) значимости изученного предметного материала, ориентируются на его существенные признаки, имеющие значение для выполнения различных математических преобразований, связанных с решением задач, уравнений, способов вычислений.

Раздел III. Факторы и условия эффективного применения системно-деятельностного подхода в учебное и внеурочное время

Обучение английскому языку как первому иностранному в школах Китая: результаты, проблемы, перспективы

У Цюаньмин,

Дэчжоуский университет, Провинция Шаньдун, КНР

Реформа образования в Китае в XXI веке направлена, в первую очередь, на повышение его качества, а также обеспечение поддержки согласованного подхода к структуре и эффективности учебного процесса.

Согласно итогам мониторинга качества общего образования PISA (Programme for International Student Assessment) в 2018 году, учащиеся школ Китая занимают лидирующие позиции по таким направлениям, как читательская, математическая, естественно-научная и компьютерная грамотность¹ [2].

В 2025 году планируется участие учащихся школ страны в новом исследовании, связанном с оценением качества знаний английского языка как иностранного (PISA 2025). Это позволит определить эффективность принятых ранее к исполнению стратегий государства по отношению к иноязычному образованию.

Система школьного образования в Китае имеет трехступенчатую структуру: начальное, неполное среднее и полное (высшее) среднее образование. В связи с тем, что знание иностранного языка (особенно английского) трудоспособным населением Китая рассматривается в качестве одной из составляющих установления успешных торгово-экономических отношений в мире, значимых для развития родной страны, многие родители оплачивают дополнительные занятия по английскому языку уже в период посещения ребенком дошкольных учреждений. Массовое обучение английскому языку как иностранному начинается с третьего класса начальной школы.

Общая учебная нагрузка учащегося достаточно высокая, в связи с этим среднее время пребывания в обычной государственной школе Китая составляет от 12 до 14 часов. Обычный день китайского школьника начинается с 7.30 – 8.00. Первая половина дня посвящена изучению математики, родного (китайского) и иностранного (английского) языков. Во второй половине дня (после 14.00) обычно осваиваются остальные предметы (музыка, физическая культура, история и ряд других дисциплин), а также учащиеся посещают дополнительные занятия и факультативы, в том числе и по английскому языку.

Средняя наполняемость класса может составлять до 50–70 учащихся. В связи с большой наполняемостью классов учителю необходимо обеспечивать работу

¹ OECD (2019) PISA 2018 Results. – URL: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_QCI.pdf

каждого на уроке. Наиболее популярными методами работы китайского учителя на уроках иностранного языка являются Total Physical Response (TRP) и метод коммуникативного обучения.

Метод TRP (метод полного физического реагирования), базирующийся на идеях американского психолога Д. Ашера о необходимости включения в работу по усвоению основ английского языка как иностранного сразу двух полушарий, позволяет избежать механического запоминания материала. Например, учащиеся начальной школы, изучая английский алфавит, демонстрируют при помощи частей своего тела или жестов графический образ буквы, одновременно с этим, проговаривая звук, обозначаемый данной буквой. В совместном творчестве с учителем договариваются о наиболее похожих на очертаниях буквы жестах, положении тела и т.д. А в дальнейшем используют эти движения и жесты в процессе работы над материалом. В этом случае не требуется дополнительных объяснений на родном языке, что нежелательно на уроках иностранного языка, а также активизируется работа наглядно-образного мышления младшего школьника. Данный метод можно использовать не только в процессе освоения алфавита, но и при изучении глаголов движения, названий частей тела и т.д.

Большая наполняемость класса диктует необходимость поиска метода, позволяющего школьникам активно взаимодействовать на уроках иностранного языка. *Метод коммуникативного обучения* предполагает использование таких форм работы, как работа в парах и в малых группах. К сожалению, подобная деятельность носит чаще всего случайный характер, а ответы учащихся больше ориентированы на учителя. Многие учителя не всегда готовы отказываться от устаревшего на сегодняшний день грамматико-переводного метода. Для решения данной проблемы и постепенного перехода к коммуникативному методу обучения иностранному языку частные школы прибегают к помощи учителей, являющихся носителями английского языка.

Не менее проблемным является вопрос ориентации учителя иностранного языка в Китае на подготовку учащихся к успешному прохождению промежуточной и итоговой аттестации.

Несмотря на имеющиеся методические проблемы в организации процесса обучения иностранному (английскому) языку в Китае, намечаются тенденции к изменению подходов к преподаванию¹. Поиск методов обучения, способствующих наиболее эффективному освоению языка другой культуры, продолжается. На уровне государства изучение иностранного (английского) языка в средней школе рассматривается в качестве одной из возможностей для реализации программы модернизации системы образования в Китае.

¹ Чжаоин Чэнь. Реформирование системы образования в Китае // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2010. – № 1. – С. 61–69. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reformirovanie-sistemy-obrazovaniya-v-kitae>

Читательская грамотность учащихся: умение интегрирования и интерпретации текста

Салалыкина Ж.В.,

*канд. филол. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
и менеджмента в образовании Волгоградской государственной академии
последипломного образования, Волгоград*

Стратегические задачи системы образования состоят в том, чтобы способствовать развитию человеческого потенциала как основного фактора экономического развития, позволяющего усилить позиции Российской Федерации в глобальной конкуренции. В национальном проекте «Образование» сформулирована в связи с этим цель: обеспечить к 2024 году вхождение России в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования. Это станет важнейшим условием технологического первенства страны на мировой арене и усиления роли инноваций в социально-экономическом развитии общества.

В рамках реализации стратегических задач системы образования и достижения цели национального проекта «Образование» 31 мая 2021 года были утверждены обновленные федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования (ФГОС НОО и ФГОС ООО). Начало их применения намечено на 1 сентября 2022 года в 1–4-х и в 5-х классах.

В обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО конкретизированы требования к осваиваемым программам на начальном и основном уровнях общего образования. Особое внимание уделено личностному развитию и воспитанию учащихся по направлениям гражданско-патриотического, духовно-нравственного, эстетического, физического, трудового, экологического воспитания. Приоритетной задачей и обязательным требованием закреплено формирование функциональной грамотности учащихся. При этом согласно ФГОС НОО и ФГОС ООО функциональная грамотность определена как способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включая овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий¹.

Основу функциональной грамотности образуют приобретаемые в течение жизни предметные и метапредметные знания и навыки, трансформированные в опыт их применения для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. В логике данного понимания выделяют виды, структурные компоненты и направления формирования функциональной грамотности: математическая, естественно-научная, читательская грамотности, глобальные компетенции кооперации, креативности, коммуникации, критичности.

¹ Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (раздел 3, п. 35.2) // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>

В более широком контексте состав функциональной грамотности дифференцируют на общую грамотность и различные другие ее виды¹. Например, компьютерную и информационную грамотности, правовую (юридическую) и общественно-политическую грамотности, грамотность в вопросах безопасного образа жизни и грамотность действий в чрезвычайных ситуациях, коммуникативную и религиозную грамотности, а также грамотность в решении бытовых проблем².

По программе международного исследования PISA индикатором качества общего образования в части формирования функциональной грамотности определен уровень готовности девятиклассников к использованию в реальной жизненной практике приобретенных знаний и умений. При этом оцениваются читательская, математическая, естественно-научная грамотность, а также глобальные компетенции, финансовая грамотность, креативное и критическое мышление обучающихся³.

Россия участвует в международном исследовании PISA, и в 2018 году отмечено снижение уровня сформированности читательской грамотности на 16 баллов, что соответствует показателям 2012 года. Как видно, существует потребность в поиске педагогами эффективных способов повышения уровня читательской грамотности учащихся, что важно в контексте общей задачи достижения высокого качества общего образования к 2024 году.

Решая эту задачу, следует понимать, что читательская грамотность, как и функциональная грамотность, не могут быть отнесены к определенному предмету. Эти категории метапредметны. Поэтому не случайно исследованию читательской грамотности уделено большое научное внимание. Это отражено в трудах М.Ю. Демидовой, Ю.Н. Гостевой, Л.Ф. Ивановой, Э.А. Красновского, Г.С. Ковалевой, Л.О. Рословой, Н.Н. Сметанниковой. Вклад в исследование проблемы внесла Г.А. Цукерман⁴. Читательскую грамотность как совокупность умений и навыков, отражающих потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, определила Н.Ф. Виноградова⁵.

Опираясь на выводы из проведенных исследований, учитывая нормативно-правовые положения, мы рассматриваем читательскую грамотность как одно из приоритетных составляющих функциональной грамотности учащегося. Читательская грамотность дает возможность человеку понимать и использовать

¹ Формирование функциональной грамотности на уроках информатики // <https://infourok.ru/doklad-na-temu-formirovanie-funkcionalnoy-gramotnosti-na-urokah-informatiki-3784465.html>

² Кузибецкий А.Н., Розка В.Ю., Святкина М.А. Формирование и оценка функциональной грамотности обучающихся в общеобразовательных организациях: нормативно-правовые и методические основы. Учебно-методическое пособие для руководителей и учителей. / Науч. ред. проф. С.В. Куликова. – Волгоград: РИЦ ГАУ ДПО «ВГАПО», 2022

³ Основные компоненты функциональной грамотности // <https://teacher.yandex.ru/posts/znaniya-i-zhizn-zachem-uchitelyu-zanimatsya-formirovaniem-funktsionalnoy-gramotnosti-shkolnikov>

⁴ Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению / Отдел оценки качества общего образования ИСМО РАО, 2010 // <http://www.centeroko.ru>

⁵ Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы // Начальное образование. – 2017. – № 4. – С. 3–8

письменные тексты, размышлять о них, достигать поставленных целей; расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни. Умения и действия в составе читательской грамотности выступают ключом к пониманию мира, закодированная информация которого есть не что иное, как определенным образом организованный текст.

Согласно Г.А. Цукерман, читательская грамотность представляет собой широкий спектр компетенций – от базисного декодирования, знания слов, грамматики, структуры текста до знаний о мире, включая метакогнитивные компетенции. В их числе: понимание своего непонимания, умение восстанавливать и поддерживать свое понимание на должном уровне, а также использование чтения в разных ситуациях и для разных целей¹. Это коррелирует с Международной программой PISA, диагностирующей три уровня читательской грамотности:

- 1) умение найти и извлечь информацию из текста;
- 2) возможность интегрирования и интерпретации прочитанного текста;
- 3) осмысление и оценивание прочитанного текста.

Ниже расшифруем подробно приоритеты каждого уровня читательской грамотности.

Умение найти и извлечь информацию

Отметим, что связь между понятиями «найти» и «извлечь» может быть прямой, совпадающей ключевыми словами или косвенной – синонимичной. Практика исследований показывает, что российские учащиеся лучше сверстников отвечают на вопросы и задания, в которых ключевые слова вопроса совпадают с текстом ответа. В этом случае от отвечающего учащегося, во-первых, не требуется как-то преобразовывать ответ, достаточно просто найти в тексте соответствующее место. Во-вторых, для того чтобы правильно ответить на вопрос, вовсе не обязательно понимать смысл ответа. В-третьих, задание не вызывает затруднение, если ответ на него содержится в одном, но не в нескольких абзацах текста.

Умение интегрирования и интерпретации прочитанного

Это умение требуется учащимся, чтобы извлечь из текста информацию, которая напрямую не сообщается в тексте. Для этого необходимо уметь отличать главное от второстепенного, установить имеющиеся в тексте взаимосвязи (видовые и родовые, пространственные, временные, причинно-следственные) разобраться в информации, которая содержит противоречия или неоднозначную оценку, осмыслить подтекст. Все это необходимо для целостного понимания текста.

Умение осмысления и оценивания прочитанного, опора на знания, опыт, собственные убеждения

Умение осмыслить прочитанный текст, оценить и критически проанализировать содержащуюся в нем информацию особенно остро востребуется при чтении электронных сообщений.

Чтобы сформировать каждое из перечисленных умений, учителю требуется ов-

¹ Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Хорошо ли читают российские школьники? // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 240–266

ладеть соответствующими педагогическими инструментами, арсенал которых в теории и практике достаточно широк. Ниже мы представим один из способов формирования *умения интегрирования и интерпретации прочитанного*. В качестве примера мы избрали способ формирования навыка написания эссе учащимися.

Актуальность выбора. Большинство современных учащихся испытывают затруднения при формулировке ответа на вопрос письменно. Преодолению данного затруднения поможет выработка умения и навыка написания эссе, которая происходит обычно в эффективных практиках в 6–9-х классах, окончательно формируясь в старших классах.

Пример. Успешная практика формирования у учащихся навыка написания эссе на уроках географии¹.

■ На этапе обучения в 6–9-х классах

Логика формирования:

1) Обучение развернутому ответу с элементами аргументации посредством приема незаконченного предложения: «Я считаю (думаю и др.), что..., так как...».

2) Введение понятий «тезис», «аргумент».

3) Обучение подбору аргументов в поддержку и опровержение какого-либо положения, позиции и т.д. с опорой на изученные понятия и термины.

4) Обучение приемам аргументации собственной позиции в ходе учебных дискуссий.

➤ **Вариант написания учащимися в 6-м классе эссе по географии на примере описания реки**

Задание:

– из предложенного перечня рек (Нил, Амазонка, Конго, Миссисипи, Ганг, Волга, Енисей, Обь, Лена, Иртыш, Ишим, Урал) выбрать самостоятельно реку для описания, проконсультировавшись с учителем;

– самостоятельно работать над сбором информации о выбранной для описания реке (используются карты, энциклопедии, Интернет-ресурсы);

– написать эссе «Описание реки» (используя инструкцию).

Инструкция учащимся (т.к. эссе, возможно, их первый опыт, учащимся целесообразно предложить инструкцию, которая поможет им структурировать работу).

Содержание инструкции

Составляй эссе «Описание реки» по плану, который представлен ниже.

I. Обоснование выбора реки для описания

Тип речи – рассуждение по направлениям:

– *познавательный* – я хочу познать новое; я хочу обогатить знания; я знаю, что это интересный географический объект, но я о нем мало знаю;

– *личный опыт* – я был на этой реке, читал о ней, видел по телевизору передачу...).

II. Основная часть эссе

Здесь важно аргументировано раскрыть тему на основе собранного материала

¹ Болотникова Н.В., Салалыкина Ж.В. Подготовка обучающихся к написанию эссе на уроках географии. – М.: Русское слово, 2017

ла. В частности, раскрыть главную мысль, которую желательно подкрепить точными фактами, яркими описаниями.

Описание реки следует проводить по параметрам:

- по какому матерiku протекает река;
- исток реки;
- направление течения реки;
- устье реки;
- влияние рельефа на характер течения реки;
- притоки реки;
- режим и питание реки;
- хозяйственное использование реки.

Примечание-совет

Не обязательно строго следовать данным параметрам. Не нужно выделять их цифрами. Главное – сделать изложение текста логичным. Для этого возможно его абзацное членение. Каждый абзац – предыдущий и последующий – должны быть связаны между собой. Так достигается целостность эссе. Не надо также забывать, что эссе присуще эмоциональность и художественность изложения.

III. Заключение эссе

В заключении необходимо выделить главную мысль эссе. Необходимо найти самую эффектную фразу, мысль, цитату, которой можно было бы завершить работу.

➤ **Вариант использования приема «незаконченного предложения» для формирования у учащихся навыка развернутого аргументированного ответа в 8-м классе**

Приступая к преподаванию курса «География России» в 8-м классе, учитель, как правило, принимает во внимание тот факт, что у учащихся навык развернутого аргументированного ответа еще не сформирован окончательно. Большинство учащихся испытывают затруднения при формулировании ответа, который чаще всего у них бывает односложным. Между тем развернутое аргументированное суждение – необходимый элемент эссе.

Для преодоления затруднения учитель может применять прием «незаконченного предложения» на различных этапах урока согласно поставленным целям. Обращаем внимание на применение данного приема при работе с вопросами и заданиями, предложенными авторами учебника, которые ориентированы на актуализацию жизненного опыта учащихся, что особенно значимо на начальном этапе изучения географии.

При первичном введении данного приема желательно, чтобы учитель первым выразил свое мнение по рассматриваемому вопросу, построив предложение по заданному «шаблону». Это не только служит образцом выполнения задания, но и позволяет создать необходимую на уроке географии атмосферу доверия, доброжелательности, сотрудничества.

Учащиеся, как правило, довольно быстро осваивают предложенный эталон

ответа и без особых затруднений переносят его на задания более высокого уровня сложности (например, на задания, предлагающие дать суждения по предложенному высказыванию, ситуации и др.).

По мере освоения учащимися данной формы развернутого ответа вводятся понятия «тезис», «аргумент». Схема первичной отработки вводимых понятий предполагает следующий алгоритм учебной деятельности:

1) учащимся предлагается выполнить письменно задание по изучаемой теме по уже освоенному ими «шаблону» «незаконченного предложения»;

2) введение непосредственно самих понятий «тезис», «аргумент» (возможно, в занимательной форме);

3) учащимся предлагается в своих ответах выделить тезис и аргумент (возможен обмен тетрадами, если ранее применялись детьми такие формы взаимодействия);

4) обсуждение полученных результатов с обязательным словесным поощрением и при необходимости с корректировкой (желательно привлечение мнения одноклассников);

5) в качестве домашнего задания предлагается письменно выполнить 1–2 задания из изучаемой темы (обязательно на выбор), предполагающих конструирование ответа по шаблону, и выделить в ответе тезис и аргумент (аргументы).

■ На этапе обучения в 10–11-х классах

План закрепления навыка написания эссе включает:

1. Введение понятия «эссе», определение его существенных характеристик.

2. Определение структуры эссе.

3. Определение требований к содержанию эссе.

4. Отработка навыка написания эссе.

Первоначально для выполнения задания учащимся предлагается использовать в ответе определенный учителем круг понятий и терминов. Поскольку в 6–9-х классах учащиеся уже овладели приемом незаконченного предложения, то на данном этапе предполагается обучение подбору аргументов для поддержки и опровержения какого-либо положения, позиции с опорой на изученные понятия и с использованием терминологии.

Предложенный перечень понятий и терминов уже сам по себе является стимулом к активной мыслительной деятельности учащегося, к привлечению его собственного жизненного опыта или известных примеров.

Впервые задание такого рода целесообразно дать на дом с последующим разбором на уроке.

Далее в ходе учебной деятельности возможно применение различных приемов и форм учебной работы в целях дальнейшего закрепления осознанного использования в ответе понятий и терминов. Возможна, например, постановка следующих опережающих заданий на дом:

1) произвести подбор понятий и терминов, с помощью которых можно раскрыть суть предлагаемого суждения или афоризма;

2) произвести подбор суждений, афоризмов по изучаемой теме.

В первом случае на уроке эффективны различные варианты организации учебной деятельности:

- каждый учащийся работает со своей «домашней заготовкой»;
- происходит обмен «домашними заготовками» между учащимися;
- если отработан навык групповой работы, возможна организация работы в группах.

При использовании второго задания на уроке при различных вариантах организации учебной деятельности фактически пишется эссе (необходимо сразу же объявить учащимся, что данный вид работы ограничен по времени и объему).

Далее обучение приемам аргументации собственной позиции проводится в ходе учебных дискуссий. Желательно (при наличии резерва учебного времени) отвести один урок на более подробное ознакомление учащихся с понятием «дискуссия», формами и методами, правилами ее ведения.

Коллекционирование клише

В качестве одного из вариантов подготовки учащихся к написанию эссе можно предложить коллекционирование клише, наиболее часто используемых в сочинениях-рассуждениях. Такую «копилку» можно собирать вместе с учащимися.

Составление портфолио ученических эссе

Хорошим подспорьем в работе станет составление *портфолио ученических эссе*, написанных по географии. Принципы подбора работ могут быть самыми разными:

- все работы, написанные учащимся за определенное время (такая коллекция будет важна для самого учащегося и педагога, поскольку по ней можно проследить, каким образом менялось качество написания эссе: от чего ушли и к чему пришли, можно ли отметить рост, движение вперед);
- портфолио может состояться только из лучших работ одного или нескольких учащихся (тогда им можно пользоваться для предъявления «образца», «эталона» написания эссе).

Обучая учащихся написанию сочинения-рассуждения, учитель должен предъявлять определенные требования к данному виду работы:

- эссе должно восприниматься как единое целое, идея должна быть ясной и понятной;
- эссе не должно содержать ничего лишнего, должно включать только ту информацию, которая необходима для раскрытия позиции автора и ключевой идеи;
- эссе должно иметь грамотное композиционное построение, быть логичным, четким по структуре;
- каждый абзац эссе должен содержать только одну основную мысль;
- эссе должно показывать, что его автор знает и осмысленно использует теоретические понятия, термины, обобщения, мировоззренческие идеи;
- эссе должно содержать убедительную аргументацию позиции автора по заявленной проблеме.

На что стоит обратить внимание при написании эссе.

1. Стоит заметить, что в гуманитарном образовании не существует абсолютно правильных или неправильных ответов на вопросы, как это бывает в физике или математике – существуют только более или менее аргументированные точки зрения.

2. Окончательная отметка (балл) за эссе, как правило, проставляется за идеи, собственные суждения учащихся и их аргументацию.

3. При выдвижении собственной позиции в центре внимания оказывается:

– способность (возможность) учащегося критически и независимо оценивать данные и точки зрения / аргументацию других;

– способность понимания, оценки и установления связи между ключевыми моментами любых проблем и вопросов;

– умение дифференцировать, что является более, а что менее важным;

– умение понимать аналитические подходы и модели;

– готовность дифференцировать противоположные подходы и модели и их применение к эмпирическому материалу, дискуссии о принципиальных вопросах.

Выигрывают те работы, которые написаны коротко, четко и ясно.

План, по которому проще всего написать эссе.

1. Вступление

Это 2–3 предложения, служащие для последующей формулировки проблемы. Можно начать с риторического вопроса. Такой вопрос не требует ответа. Например: *«Может ли телевидение заменить книгу?»*. Или высказать авторитетное мнение. К примеру: *«Психологи утверждают, что частый просмотр телевизионных программ приводит к настоящей зависимости»*.

Эссе нельзя начинать с описания текста. Например, так: *в данном тексте автор говорит о ...; текст посвящен...; основной вопрос, поднимающийся в тексте... и т.п.*

2. Формулировка проблемы.

Выявите в тексте проблему, которая важна не только для автора, но и для каждого человека. Можно написать следующим образом: *Автор заставляет задуматься над проблемой...; Автор рассуждает над такими вечными вопросами, как...; Проблема... волнует человечество вот уже не один век...*

Если автор затрудняется в выборе проблемы, то написать так: *«Автор затрагивает несколько актуальных проблем, одна из которых...»*.

3. Комментарии к проблеме

Рассуждайте о проблеме, подумайте, насколько она актуальна в наши дни, в каких случаях приходится сталкиваться с такой проблемой. При наличии дополнительных знаний, расскажите, как ранее люди пытались разрешить эту проблему. Ни в коем случае не пересказывайте текст, не говорите о том, что делают герои, а комментируйте их поступки. На что особенно обращает внимание автор? Проследите за этим.

4. Авторское мнение и аргументация

Какую точку зрения или гипотезу разделяет автор и почему? Если точка зре-

ния как автора эссе совпадает с чьей-то позицией, то приведите свои 2–3 аргумента в поддержку данного мнения. Ни в коем случае не повторяйте аргументы, приведенные в тексте используемого произведения. Если ваши мнения не совпадают, можно написать так: *Автор (ученый...) прав в том, что... Однако я не могу согласиться с тем, что...*

5. Заключение

Сделать вывод, обобщить сказанное. Например: *Таким образом, автор, поднимая актуальную проблему, призывает...; Подводя итог, хочется еще раз отметить важность проблемы...; Данный текст заставляет нас глубже задуматься о...*

Эффектное заключение эссе – призыв к читателю или риторический вопрос. Например: *Разве экологические проблемы могут решиться в одном регионе? Только если мы объединим общие усилия!*

Эссе позволяет дать конкретный ответ на поставленный вопрос, высказать личное мнение точно и кратко.

Завершая статью, напомним, что наш замысел состоял в том, чтобы рассмотреть значимое для читательской грамотности *умение интегрировать и интерпретировать прочитанное*. В качестве иллюстрации варианта организации образовательного процесса, направленного на формирование у учащихся данного умения, мы рассмотрели методические особенности обучения учащихся написанию эссе. Показано в статье, что требуемые для этого деятельности учителя и учащихся должны быть тщательно спланированы и выполняться поэтапно. Только при этом условии будет сформировано одно из важнейших умений в структуре читательской грамотности учащихся.

Особенности мотивации и волевой регуляции учебной деятельности учащихся различных возрастных групп при изучении иностранного языка

Ветрова Е.М., Спорова И.П.,
МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

Вопросы, связанные с изучением мотивации и волевой регуляции деятельности учащихся в процессе изучения различных учебных предметов, получили широкое освещение в психолого-педагогической и методической литературе. Так, в трудах Л.И. Божович, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной описаны основные виды учебной мотивации, ее возрастные особенности, зависимость эффективности учебного процесса от преобладающей мотивации обучения, способы изучения у школьников различных возрастных групп.

На важность и необходимость изучения особенностей волевой регуляции поведения учащихся в условиях формирования учебной деятельности указывали Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В. И. Селиванов. Знание учащимися своих возможностей для преодоления трудностей в процессе учения, осознание необходимости деятельности по разрешению ситуации затруднения, предполагает наличие мотивационной составляющей данного процесса. Мотив определяет то,

ради чего совершается действие, воля в данном случае является способом преодоления ситуации затруднения. В процессе такого действия происходит переосмысление того, ради чего само действие совершается. При этом проявление волевого усилия становится механизмом реализации мотивационного компонента волевой регуляции¹.

Вместе с тем значительное количество фундаментальных психологических исследований по изучению особенностей мотивационной и волевой регуляции поведения учащихся, выполненных в предыдущие годы двадцатого столетия, чаще всего ограничено младшим школьным возрастом.

Необходимость изучения особенностей взаимосвязи развития мотивационной и волевой сферы учебной деятельности у современных учащихся 5–9-х и старших классов определяется: *во-первых*, возможностью использования интернета в процессе обучения, приводящего к изменениям в области мотивации освоения учебных предметов, в способах преодоления затруднений; *во-вторых*, незначительным количеством исследований этой проблемы в отечественной и зарубежной психологии.

В подростковом возрасте интенсивно начинает изменяться сама организация системы мотивов, позднее выстраивающаяся в систему с четкой иерархической структурой. Качественные изменения мотивов связаны с одновременным развитием самосознания подростка, что способствует приданию мотивационной сфере определенной устойчивости. Младший подростковый возраст также является сензитивным периодом развития эмоционально-волевой сферы.

Волевая регуляция учащегося вступает в конкуренцию с первыми проявлениями «чувства взрослости». Дополнительная трудность, возникающая на данном этапе развития волевой сферы, связана с возросшим объемом учебного материала. Это новые предметы, количество осваиваемого объема информации, изменение качества учебных задач и ослабление роли внешнего контроля (со стороны родителей). Учащимся необходимо проявлять способность самостоятельно удерживать цель деятельности в ее перспективе, умения развернутого планирования, осуществлять действия контроля и самоконтроля, саморегуляции, а также самооценивания результатов своей деятельности.

В юношеском возрасте возникает потребность к личностному и профессиональному самоопределению, что создает необходимость изучения особенностей мотивационной и волевой сферы старшеклассников связана с проблемами их профессионального становления.

В рамках данной статьи мы будем основываться на классификации мотивов, предложенной Л.И. Божович и дополненной М.В. Матюхиной. Согласно данным классификациям, все мотивы можно дифференцировать на основе их отношения к учебной деятельности².

Мотивы, в основе которых находится *содержание учебного предмета*, со-

¹ Селиванов В. И. Психология волевой активности. – Рязань, Рязанский пед. институт, 2001

² Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М., 2014.

ставляют *первую* группу – (А). К данной группе также относят мотивы, связанные с *процессом* овладением новым знанием, способом его приобретения, т.е. с самим процессом учения («*мотивация процессом и содержанием*»).

Вторая группа – (Б) связана с тем, что лежит вне учебной деятельности, представлена *широкими социальными мотивами* (долг и ответственность перед родителями, учителем, сверстниками и обществом в целом), мотивами самоопределения и самосовершенствования, узколичностными мотивами (стремление получить одобрение, мотив престижа и благополучия) и мотивами «избегания неудачи» («отрицательные мотивы»).

В процессе исследования, проведенного нами в одной из школ Волгограда, учащимся пятого и восьмого классов было предложено такое утверждение: *Я изучаю английский язык для того, чтобы...* Каждый учащийся должен был записать три варианта ответа, раскрывающие основания изучения им английского языка, расположив их в порядке значимости: *во-первых, ... во-вторых, ... в-третьих...* В исследовании приняли участие 27 учащихся пятого и 25 – восьмого классов

Результаты исследования позволили выделить несколько групп мотивировок, которые соотносятся с основными видами мотивов, предложенных Л.И. Божович и М.В. Матюхиной.

В группе учащихся 5-х классов количество мотивировок, входящих в категорию *внешних мотивов* (связанных с тем, что находится во вне учебной деятельности), составляет 74, 1%. В то время как у учащихся 8-х классов таких мотивов значительно больше – 84,9%. Количество мотивировок, относящихся к внутренней (*содержательной*) мотивации, обнаружены только у 25,9% пятиклассников и у 15,1% восьмиклассников.

Мотивация вне учебной деятельности учащихся 5-х классов, принявших участие в обследовании, представлена *широкими социальными мотивами* (41,7%), которые, в свою очередь, дифференцированы по следующим категориям: мотивы самосовершенствования, самоопределения, долга и ответственности.

В группе учащихся 8-х классов на первый план выступают узколичные (62,9%) *мотивы благополучия*: получать хорошие отметки, одобрение и престиж.

Для учащихся 5-х классов в качестве основных широких социальных мотивов выступают мотивы (20,3%) самосовершенствования: «*общаться (уметь разговаривать с другими людьми) с англичанами*», «*знать, что говорят и говорить самому*», «*получить хорошее образование*». Мотивы самоопределения обнаружены у 19% пятиклассников. Наиболее характерными были ответы: знания мне нужны «*для работы*», «*чтобы быть переводчиком*», «*для будущей профессии*», «*чтобы стать учителем английского языка*», «*разработчиком игры*», «*менеджером*», «*программистом*».

Мотивировки изучения английского языка 2,4% пятиклассников можно отнести к мотивам долга и ответственности: «*Если в моем городе появится англичанин, не знающий русского языка, я смогла бы подсказать ему что-то и как нужно действовать, что необходимо сделать и куда добратсья*».

Мотив *престижа* составляет значительную часть (31%) от всех мотивов, указанных пятиклассниками. Наиболее частотными мотивировками были такие высказывания: «*можно путешествовать*», «*ездить в другие страны и общаться с другими людьми на иностранном языке*».

По сравнению с пятиклассниками учащиеся восьмых классов привели меньшее (37,1%) количество мотивировок, относящихся к группе *широких социальных* мотивов. Среди них были выявлены мотивы: *самоопределения, самосовершенствования, долга и ответственности*. Мотив самоопределения восьмиклассников занимает главенствующую позицию и составляет 26,2%. Наиболее типичные мотивировки представлены следующими высказываниями: «*для будущей профессии*», «*для работы / с иностранными работодателями*».

Меньшее по сравнению с учащимися пятых классов количество мотивировок в группе восьмиклассников составляет мотив *самосовершенствования* (5,7% против 20,3%). В группе учащихся пятых и восьмых классов было указано минимальное количество мотивировок, связанных с долгом и ответственностью (2,4% и 4,3% соответственно).

Среди обозначенных восьмиклассниками *узколичностных* мотивов приоритетными (62,9%) являются мотивы *престижа*: «*ездить за границу*», «*путешествовать*», «*возможность жить в англоязычной стране*»; мотивы (16,3%) *благополучия* и *возможности* получения хороших отметок: «*хорошо зарабатывать*», «*сдать экзамены*». Мотив одобрения («*для родителей*», «*порадовать маму*») отмечен только у 7,9% учащихся восьмых классов.

Значительное количество (31%) мотивировок, указанных пятиклассниками в группе *узколичностных* мотивов, связаны с *престижностью* изучения английского языка. В эту группу вошли также мотивы одобрения: «*удивить брата своими знаниями, помочь племяннице выучить английский*» – 6,9% и *благополучия*: «*получать хорошие отметки (в школе)*» – 3,6%.

В практическом и исследовательском плане особый интерес представляет изучение особенностей действия учащихся пятых и восьмых классов в ситуациях затруднений. Для реализации этого плана учащимся пятых и восьмых классов, принимавшим участие в исследовании мотивации изучения английского языка, было предложено задание «написать три варианта действия в случае возникновения затруднений при изучении английского языка. Требовалось написать и обосновать три возможных варианта действий, если при изучении английского языка возникают трудности».

В исследовании приняли участие те же учащиеся пятых и восьмых классов, которые отвечали на вопросы о мотивации учения. Были получены следующие результаты: 43,3% пятиклассников и 20,5% восьмиклассников в ситуации затруднения планируют действовать *самостоятельно*. При этом 15,6% учащихся пятых классов будут *обращаться за помощью к «тетради открытий»*, а 7,8% – к *учебнику*. Восьмиклассники в такой ситуации воспользуются *видеоуроками* (9,1%), и обратятся к *учебнику* (8,3%).

На необходимость *сторонней помощи* в ситуации затруднений указали 56,7% пятиклассников и 79,5% восьмиклассников. При этом учащиеся 5-х классов в первую очередь обращаются за помощью к учителю (21,1%) и родителям (18,9%), в то время как значительная часть восьмиклассников обратится за помощью к учителю (41,1%), а также к *ресурсам сети Интернет* (38,9%).

На третьем месте в качестве возможного способа выхода из ситуации затруднения учащимися пятых классов (11,1%) сделан выбор в пользу *одноклассников и друзей*, а учащиеся восьмых классов (14,7%) обратятся за *помощью к репетитору*.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

– *во-первых*, при изучении иностранного языка у учащихся пятых и восьмых классов *преобладает мотивация, связанная с внешними характеристиками учебной деятельности*: стремление получить одобрение, ответственность перед родителями, учителем, сверстниками;

– *во-вторых*, в группе широких социальных мотивов у учащихся пятых классов преобладают мотивы самосовершенствования и самоопределения, в то время как у восьмиклассников – только мотивы самоопределения;

– *в-третьих*, в группе *узколичных мотивов* у восьмиклассников преобладают *мотивы престижа и благополучия*, в то время как у пятиклассников – *мотивация престижа* изучения иностранного языка;

– *в-четвертых*, выявлено *отсутствие отрицательной мотивации* изучения иностранного языка как среди учащихся пятых, так и учащихся восьмых классов;

– *в-пятых*, в ситуациях преодоления трудностей, связанных с изучением английского языка, значительное большинство учащихся пятых и восьмых классов будут *обращаться к сторонней помощи* (учитель, учебник, интернет, одноклассники, репетиторы) и только 43,3% пятиклассников и 20,5% восьмиклассников планируют действовать *самостоятельно*.

Проект «Энергопотребление» при изучении темы «Закон Джоуля-Ленца» на уроках физики в 8-м классе

Бакулин П.А.,

МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

Значительную часть времени при освоении раздела физики «Электрические цепи» учащиеся изучают электрический ток, его основные характеристики, изменение в зависимости от свойств и построения цепи, но достаточно отстраненно от житейской реальности. Однако во время изучения подраздела «Работа и мощность электрического тока» при решении практических задач по теме «Закон Джоуля-Ленца» особенно интересны задания, связанные с реальными практическими ситуациями расчета затраченной электроэнергии.

Подобные задания помогают связать все ранее изучаемые факторы и увидеть, как влияют электрическое сопротивление проводов и приборов, виды соединения проводников и источники тока на реальное потребление энергии и необходимые

объемы ее производства. Во время решения таких задач активность учащиеся повышается, они участвуют в обсуждениях, задают дополнительные, интересующие их вопросы, касающиеся частного энергопотребления, использования энергоэффективных ламп и экономии электроэнергии в домашних условиях.

Так, во время одного из таких уроков учащимися было высказано желание узнать, *сколько они сами потребляют электроэнергии у себя дома*. Идея оказалась интересной, и после небольшой дискуссии был готов план работы. На следующем уроке учителем и учащимися была выработана *модель проекта*, который каждый учащийся должен выполнить самостоятельно, изучая собственный расход электроэнергии у себя дома. Фактически каждый учащийся выполнял свой собственный проект, а весь класс – множество проектов, связанных одними и теми же *целями*: *во-первых*, определить, какую часть электроэнергии, потребляемой всей семьей учащегося, расходует сам учащийся; *во-вторых*, уточнить, какие электроприборы, используемые учащимся дома, являются самыми энергозатратными. Кроме того, *некоторые ученики решили узнать*, во сколько обходится их ежемесячное пользование электричеством.

Для реализации проекта каждый учащийся изучил литературу (учебник, задачки, интернет-ресурсы), связанную с данным проектом, составил план работы (как, что и в какой последовательности необходимо делать) и программу собственных действий для достижения поставленных целей (какие методы и средства необходимы для достижения целей).

Работу над проектом в соответствии с разработанным планом представим на примере действий одного из восьмиклассников физико-математического профиля обучения.

На начальной и конечной стадиях выполнения проекта учащийся должен был записать показания индивидуального счетчика электроэнергии его места жительства (напр., показания, записанные в начале – 11942 кВт/ч., в конце – 12231 кВт/ч).

Далее работа над проектом осуществлялась примерно по такому плану:

1. Выбрать не менее 10 электроприборов, которыми пользуется дома автор проекта.

В рассматриваемом в качестве примера проекте учащегося перечислены приборы: компьютер, монитор, зарядка для телефона, пылесос, тостер, холодильник, лампочки (5 шт.), микроволновая печь, настольная лампа, чайник.

Следует отметить, что выбрано было не 10 разных лампочек, а действительно различные как по мощности, так и по назначению, электрические приборы. Из положительных моментов данной работы, выделяется и то, что было перечислено именно 10 приборов. Вместе с тем, учащийся выбрал такой прибор, который очень сложно назвать прибором личного пользования – «холодильник».

2. Выявить и зафиксировать (записать) мощности каждого из выбранных электроприборов.

У автора рассматриваемого проекта в работе отмечена мощность каждого

прибора, а именно: «компьютер 0.65 кВт, монитор 0.032 кВт, зарядка 0.018 кВт, пылесос 2 кВт, тостер 0.75 кВт, холодильник 0.03 кВт, лампочки 5шт. 0.1 кВт, микроволновка 0.7 кВт, лампа настольная 0.008 кВт, чайник 2,2 кВт». В этой записи отмечено все четко и ясно, единицы измерения выбраны верно. Одна запись вызвала вопросы: «лампочки 5шт. 0.1 кВт» – это 5 лампочек по 0.1 кВт каждая или суммарное значение для пяти энергосберегающих ламп.

3. В течение месяца «с определенной периодичностью (раз в день / в два дня, но не более недели) отмечать время ВАШЕГО активного пользования каждым прибором.

В таблице, представленной учащимся в проектной работе, есть отдельный столбик с заглавием «Дата», в котором перечислены дни исследования в виде перечисления от 1 до 31. Это говорит о выбранной периодичности. Выбранная учащимся периодичность (ежедневно) записи дает наиболее точные данные. Остальные столбцы таблицы представляют собой перечисление выбранных электроприборов и их мощности. В ячейках, на пересечении строчной записи обозначающей дату и столбца с оглавлением в виде электроприбора и его мощности, записаны показатели времени работы прибора в этот день в виде числовой записи и единицы измерения времени.

К примеру: «дата – 7, компьютер 0.65 кВт – 9ч, монитор 0.032 кВт – 9ч, зарядка 0.018 кВт – «-», лампочки 5шт. 0.1 кВт – 7ч, микроволновка 0.7 кВт – 18м, лампа настольная 0.008 кВт – 2ч, чайник 2,2 кВт – 5м, пылесос 2 кВт – 5м, тостер 0.75 кВт – 12м». Последней строкой вписано суммарное значение времени пользования каждым прибором. Так, за месяц компьютером учащийся пользовался 202 ч., а пылесосом – 1,3 ч.

В данном пункте значение времени берется примерным, так как учесть точное время пользования каким-либо прибором достаточно сложно.

4. В конце срока изучения снять общие (семейные) показания электросчетчика и рассчитать ЛИЧНОЕ энергопотребление.

Расчеты, проводимые учащимся, представляют собой строчные перечисления и вычисления, типа «компьютер – 650W * 202ч = 131300 W*ч», «Чайник – 2200W*3.1ч = 6,820 W*ч» и т.п. Сразу после расчетов идут переводы величин из Вт*ч в кВт*ч: «131300W*ч/1000 = 131,3 кВт/ч (в месяц)», «6,820 W*ч/1000 = 6,82 кВт/ч (в месяц)». Значение, рассчитанное для холодильника, при этом, делится на 4. После этого под заголовком «Личное потребление» все результаты перевода суммируются. В итоге получается значение 178,4076.

Если анализировать эту часть работы, то претензии к ней могут быть как с физической точки зрения, так и с позиции математики. Единицы измерения мощности обозначены на английском языке, в числе 6820 количество тысяч выделено запятой, единицы измерения работы записаны неверно «кВт/ч» вместо «кВт*ч». Все вычисления сделаны правильно, однако множество мелких помарок и недочетов портят общую картину.

Причины появления этих недочетов легко объяснить: в паспортах и на корпусах

приборов единицы измерения мощности обозначены буквой «W», на многих калькуляторах каждые три порядка числа выделяются точкой или запятой, в самих платежных документах единицы измерения работы иногда записывают неправильно.

После всех расчетов учащийся указал вывод, где отметил, что необходимо экономить и не оставлять приборы включенными «в простое» (т.е. когда нет потребности их использовать).

Подобный анализ был проведен учащимися по всем сданным работам, в результате чего можно выделить несколько типичных ошибок, которые допускали учащиеся:

– *Проблемы с единицами измерения*: вместо кВт используются Вт, неправильная запись, использование иноязычных обозначений, отсутствие единиц измерения;

– *Неправильный учет мощности электроприбора*: для прибора переменной мощности показано одно значение мощности, заявленная мощность не соответствует реальным возможным значениям, не учтено потребление холостого хода (к примеру, в современных телевизорах электричество потребляется на подпитку платы даже при выключенном режиме, тогда как в старых телевизорах такого не было).

– *Неправильно оценено энергопотребление за месяц*. Эта отдельная и самая большая по смыслу ошибка встречалась не так часто, как предыдущие, но несет самые большие отклонения.

Здесь есть два крайних отклонения:

1) Расчет суточного потребления (порой и не собственного, а просто семейного), результат которого позже просто умножается на 31.

2) Предоставление времени пользования прибором сразу за большой период времени (20–25 дней, месяц), что может вносить большие погрешности в реальное время энергопотребления.

Самая распространенная ошибка – неправильный выбор электроприборов. Многие учащиеся выбирали приборы не личного пользования, а приборы, которые не выключаются почти никогда, либо пользователями данных электроприборов нельзя назвать только самого учащегося. Выбор таких приборов как «холодильник», «Лампы в каждой комнате», «Теплый пол», «Водонагреватель» неверный в ракурсе изначальной постановки цели: «Определить, какую часть потребляемой всей семьей учащегося электроэнергии расходует САМ учащийся». Некоторые учащиеся путем деления потребляемой такими приборами энергии на количество людей в семье (домовладении) старались придать пользованию электроприборами какую-то личную составляющую, однако и это неверно.

В остальных пунктах ошибки встречались достаточно редко, и назвать их типичными сложно.

После того как учащиеся сдали свои проекты, им было в порядке рефлексии предложено ответить на несколько вопросов:

– что вам понравилось в данной работе?

– какие проблемы вы испытывали при выполнении данной работы? Каких знаний вам не хватило?

- насколько эффективна для вас была эта работа? Была ли она для вас полезна?
- стоит ли проводить подобную работу в других классах?
- что вас удивило и что нового вы узнали в ходе выполнения этой работы?

На первый вопрос большая часть учащихся, в той или иной форме, ответили, что им понравилось выполнять саму работу и делать расчеты. Это может быть связано как с тем, что на дом задается мало письменных заданий, так и с тем, что домашних лабораторных работ в данной параллели не было с седьмого класса. Также можно предположить, что связано это с тем, что класс имеет физико-математическую направленность обучения, в связи с чем учащиеся имеют хорошую математическую подготовку, владеют достаточно большим опытом в решении как расчетных задач, так и задач-исследований.

Что касается ответа на второй вопрос, основной проблемой учащиеся назвали трудность с вычислением мощности некоторых приборов. Одни объясняли это незнанием названий приборов, другие отметили, что не знали, как отметить мощность приборов, потребление которых непостоянно: компьютер, холодильник, зарядка телефона. Небольшая часть учащихся основной проблемой назвала нехватку электроприборов, с которыми можно проводить исследование. Также к повторяющимся у нескольких учащихся проблемам можно отнести и сложность самоконтроля и контроля потребления и необходимости измерений.

Значительная часть учащихся класса отметила, что проектная работа не вызвала проблем, знаний для ее выполнения было достаточно.

Ответы на третий вопрос можно разбить на три основных группы:

- Да, эффективно, теперь я вижу, как много потребляю энергии и теперь начал следить за своим энергопотреблением или энергопотреблением в семье.
- Да, эффективно, теперь я вижу, как мало потребляю энергии и теперь могу доказать это родителям.
- Не понял, не знаю, не могу точно ответить и т.п.

С вопросом номер четыре оказалось все достаточно просто: либо «ДА», либо «НЕТ». Нередко ответы сопровождались объяснением или доказательством своей позиции по данному вопросу. Среди первых чаще звучал аргумент, что все классы должны выполнять одинаковые работы, либо – что другим классам было бы это полезно. Среди вторых – либо объяснение отсутствовало, либо говорились, что другим классам не хватит знаний или умений.

При ответе на пятый вопрос многие учащиеся отвечали также, как и на третий вопрос: «я трачу много энергии», «я трачу мало энергии». Из более редких ответов можно выделить то, что некоторые учащиеся впервые узнали о реальных тарифах за электроэнергию, о количестве денег, которые уходят на оплату работы электрических приборов, а также о различных классах энергоэффективности приборов.

Конечно же, не обошлось и без ответов такого типа: «работа не понравилась», «с работой много проблем», « работа была неэффективна и бесполезна», «такую работу проводить больше не надо».

В целом, восьмиклассники позитивно отнеслись к работе, адекватно оценили свои возможности и трудозатраты при изучении темы.

Анализ выполнения работы позволил сформулировать следующие выводы:

– *во-первых*, значительное количество учащихся восьмого класса смогли перенести теоретические знания по теме «Электрические цепи» в реальную практику окружающей жизни, построенную на основе общих закономерностей изучаемых ими физических явлений;

– *во-вторых*, незначительная часть восьмиклассников подошла к выполнению работы формально. Она ограничилась только ходом ее выполнения, который обсуждался на уроке. Другая, большая часть, подошла к работе как к практически значимому проекту: придумывали собственные пути достижения цели, оригинально подходили к форме предоставления данных и к расчетам, выполняемым в работе.

– *в-третьих*, самый распространенный прибор, который учащиеся ставили в первую же строку – это персональный компьютер. Это и первый прибор в их работе, и самый используемый по времени. У большинства пользование им отмечается от 5 до 10 часов в день (и это в учебный день!). То есть определенная часть учащихся после учебы приходят домой и сразу садятся за компьютер (либо просто его включают, и он все время работает).

– *в-четвертых*, у подавляющего большинства учащихся квартиры освещают либо энергосберегающие лампы, либо светодиодные ленты. Это может говорить как о направленной и успешной работе по замещению ламп накаливания, так и об их устаревании как вида электроприбора.

Квест-проект по финансовой грамотности «Семейный бюджет»

Божескова О.А., Кокнева Л.Д.,
Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

Финансовое просвещение и воспитание детей – новое направление в системе общего образования. Речь идет о формировании у обучающихся финансовой грамотности, которая рядом исследователей включается в содержание понятия «функциональная грамотность»¹. В свою очередь, формирование функциональной грамотности – обязательное требование обновленных ФГОС начального и основного общего образования².

Финансовая грамотность востребуется современной ситуацией социальной жизни ребенка, и неотделима от него с ранних лет. Дети, так или иначе, рано

¹ Формирование функциональной грамотности на уроках информатики // <https://infourok.ru/doklad-na-temu-formirovanie-funkcionalnoy-gramotnosti-na-urokah-informatiki-3784465.html>

² Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (раздел 3, п. 34.2) // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193>

Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (раздел 3, п. 35.2) // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>

включаются в экономическую жизнь семьи: сталкиваются с деньгами, рекламой, ходят с родителями в магазин, участвуют в купле-продаже, и так овладевают первичными экономическими знаниями на житейском уровне.

Понятийный уровень финансово-экономических представлений начинает осваиваться учащимися в системе общего образования. Так, учащиеся 6-го класса в рамках изучения курса «Обществознание» знакомятся с важнейшими экономическими понятиями: экономика, экономические ресурсы, производство, потребление, деньги. На уроках рассматриваются, в том числе, вопросы формирования семейного бюджета¹. Как правило, эти темы вызывают неподдельный интерес у учащихся. В то же время у них возникают трудности, связанные с необходимостью постоянно производить расчеты, обращаясь к знаниям в области математики.

Нами апробированы способы организации деятельности шестиклассников, направленной на разработку и реализацию проектов по финансовой грамотности. Одна из них – форма квеста (в переводе с английского quest означает «поиск, выполнение поручений»), используя которую нам удалось объединить предметные знания учащихся в области математики и обществознания.

Известно, что суть любого квеста состоит в поиске и достижении как можно большего количества связанных между собой целей. Для этого участникам игры приходится взаимодействовать друг с другом, анализировать имеющуюся информацию, использовать эрудицию и свои умения. Во время игры персонажи оказываются в определенной ситуации и получают задание, которое им предстоит выполнять. Подобные задания побуждают ребенка думать, искать выход из сложной ситуации, а это, в свою очередь, развивает логику, сообразительность, учит детей взаимодействовать и общаться с другими участниками. Актуализируются, таким образом, глобальные компетенции креативности, кооперации и коммуникации, а также критичности в работе с информацией. А это имеет существенное значение в контексте формирования функциональной грамотности учащихся².

Класс, участвующий в квесте, делят на шесть групп по пять человек в каждой группе (отбор в каждую группу происходит «случайным образом»). Для квеста учащимся 6-го класса были предложены практико-ориентированные задания, которые нужно предстояло выполнить в течение трех дней. Задания были размещены в социальной сети VR. («Ольга Божескова и Математика_6В»).

Ниже опишем эти задания на формирование финансовой грамотности.

Ситуация № 1

Семья – важнейший участник экономической жизни общества. Она является потребителем товаров и услуг, инвестирует свои сбережения. Основной экономической задачей каждой семья является планирование семейного бюджета.

¹ Малецкая Н.В., Ендулова О.Н. Технологическая карта бинарного урока по обществознанию и математике в 6 классе (тема «Рассчитываем семейный бюджет») // Учебный год. – 2021. – № 1 (63). – С. 51

² Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: практические рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – М.: ООО «Корпорация "Российский учебник"», 2019

Задания

1. *Опишите состав вашей семьи* (например, Ивановы). Ваша семья проживает в Волгограде в районе «Семь Ветров», и дети обучаются в Лицее № 8 «Олимпия». Учтите, что в вашей семье должно быть 4 человека и, возможно, домашние животные. Например, мама, папа, сын-первоклассник, дочь-ученица 6 класса, бабушка, дедушка, кошка, собака, хомячок и т.п.

2. *Укажите профессию родителей.* С помощью Интернет-ресурсов найдите размер заработной платы, которую могут получать родители в Волгограде. Семейный бюджет – это совокупность доходов и расходов семьи за определенный период (напр., за месяц). Доход – это деньги, получаемые каждым членом вашей семьи. Расход – это денежные средства, затраченные на содержание всей семьи.

3. *Основным доходом вашей семьи* является заработная плата родителей. Укажите расходы вашей семьи. При выполнении этого задания вам необходимо посоветоваться с родителями. Результат выполнения этого задания оформите в виде таблицы (форма ниже).

Расходы семьи

Обязательные	Сумма	Необязательные (желательные)	Сумма	Неразумные (лишние)	Сумма
Плата за квартиру					
Плата за электроэнергию					
Уплата налогов					
Плата за услуги связи (телефон, интернет)					
Продолжите список...					

Ситуация № 2

К апрелю 2022 года накопления семьи составили 200 000 рублей. На семейном совете было принято решение, что во время школьных каникул все отправятся в туристическую поездку в какой-либо город России.

Задания

1. Определить, в какой город едет семья. Рассчитать стоимость туристической поездки семьи из 4-х человек

2. Указать, каким видом транспорта будут добираться, где будут жить, какие достопримечательности посетят, какие сувениры привезут родственникам и друзьям.

3. Учтите, что бюджет поездки ограничен 200 000 рублей.

Ситуация № 3

Год для вашей семьи был непростой. Родители переболели COVID-19. Дети пропустили много учебных занятий из-за болезней. Поэтому семейным советом принято решение – поехать в санаторий. Поездку запланировали летом в сезон отпусков и длительных каникул.

Задания

1. Подберите для вашей семьи подходящий санаторий. Информацию о санаториях РФ можно найти по следующей ссылке: <https://www.putevka.com/>

2. Рассчитайте стоимость дороги (самолет, ж/д, автобус, автомобиль и т.п.).

3. Рассчитайте стоимость проживания и лечения в санатории для всей семьи.

4. Определите, достаточно ли у семьи средств на поездку и лечение в санатории. Не забудьте про доходы и расходы семьи, которые вы указали, выполняя первое задание. Если средств у семьи недостаточно, то подсчитайте, через сколько месяцев при указанных вами доходах и расходах семья может позволить себе санаторно-курортное лечение.

Ситуация № 5

Результаты данного этапа не забудьте включить в творческий отчет. При этом в материалы отчета включите: сведения о составе семьи; таблицу с доходами и расходами семьи; маршрут для отдыха в любом городе России с дорогой, проживанием, культурной программой; выбор санатория; оценка периода его посещения.

В заключение отметим, что творческий отчет состоялся после каникул. У каждой «семьи» была возможность подготовиться. Учащиеся выбрали разные формы представления получившегося проекта: в виде «скульптур» с фотографиями; экскурсионной программы с гидом; театрализованной поездки.

«Семьи» побывали в Казани, Архангельске, Сочи, Геленджике, Ростове-на-Дону, Санкт-Петербурге. Поправить здоровье им предлагали в санаториях Подмосковья, Евпатории, Пятигорска, Сочи.

Во время отчета групп каждый учащийся заполнял таблицу:

Группа № ...	Мне понравилось	Мне не понравилось
Мой вклад в работу группы:		
Мои впечатления от работы:		

Учащиеся подмечали все: ошибки в вычислениях, неправдоподобность затрат, скудость программ отдыха и лечения, интересное представление результатов, красивые фотографии, умение заинтересовать слушателей, слаженную работу группы – «семьи».

Впечатления были разными: «Работать было интересно!», «Можно было разделить нас по-другому?!», «В группе есть люди, вклад которых был мал» и др.

Отметки шестиклассников, полученные за проект, варьировались от 12 баллов до 15 баллов по 15-балльной шкале, действующей у нас в лицее (это «5» в традиционной системе оценивания).

Первый блин получился не комом! Такие межпредметные проекты мы продолжим осуществлять и в последующем, приобщая учащихся к финансовой грамотности.

Формирование финансовой грамотности шестиклассников в условиях интеграции учебных предметов

Саранцева С.А.,

МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

В сентябре 2022 года вступает в силу обновленный федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), что повлечет за собой пересмотр некоторых привычных для всех участников образовательного процесса положений. В обновленном ФГОС ООО усилен акцент воспитания и достижения личностных образовательных результатов. Но по-прежнему важными являются метапредметные и предметные планируемые образовательные результаты. В частности, содержательный раздел программы ООО включает программу формирования универсальных учебных действий учащихся. Данная программа должна обеспечивать, в том числе, формирование у обучающихся «знаний и навыков в области финансовой грамотности».

Эта стратегия закреплена в государственной политике РФ, согласно которой к 2023 году в практику работы образовательных организаций всех уровней на постоянной основе ожидается внедрение специальных программ в области финансовой грамотности¹.

Некоторые образовательные учреждения, в частности, школы, уже начали реализацию этого проекта. Поскольку специальных учебных часов пока что на это не выделено, то многие образовательные учреждения нашли альтернативный путь. Они обеспечивают освоение программы по финансовой грамотности учащимися за счет учебных и вне учебных часов: распределили нагрузку по финансовой грамотности среди учителей географии, обществознания и других предметов, рекомендовав включить компоненты содержания финансовой грамотности в свои дисциплины. Безусловно, и математики не остались в стороне, поскольку финансы – это деньги, а деньги любят счет.

Такой подход требует перестроить рабочую программу по тому или иному учебному предмету так, чтобы включить в нее элементы финансовой грамотности, причем без ущерба для самого предмета. Целесообразнее всего находить точки соприкосновения двух областей знаний, интегрируя, например, в урок математики содержание предмета финансовой грамотности.

Обучение детей финансовой грамотности за счет внеучебных часов также имеет ряд особенностей. Зачастую подобные занятия проводятся педагогами, прошедшими повышение квалификации по преподаванию курса финансовой грамотности. Это учителя-предметники, которые, несмотря на наличие разработанных рабочих программ, УМК и прочих методических материалов, стремятся внести в содержание курса «дополнительные смыслы», использовать внеучеб-

¹ Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 сентября 2017 года // <http://static.government.ru/media/files/uQZdLRkPLAdEVdaBsQrk505szCcl4PA.pdf>

ные часы на освоение тех умений, которые педагог развивает на своих предметах в учебное время.

Обладают ли педагоги широким выбором методических материалов по математике и финансовой грамотности? Безусловно, да! Но они испытывают дефицит методических материалов для интегрированного урока математики и финансовой грамотности. Эту проблему мы пытаемся решить в нашей практике.

Нашли те темы, которые могут служить точками соприкосновения с содержанием курса финансовой грамотности. Вне всяких сомнений, тема «Проценты» обладает наибольшим потенциалом для интеграции с различными темами курса финансовой грамотности. К изучению понятия процента по рабочей программе Н.Я. Виленкина учащиеся приступают в 6-м классе¹. Среди разнообразия методических материалов по математике и по финансовой грамотности можно найти немало заданий, в которых учащимся необходимо использовать понятие процента.

Или другая тема, изучаемая в 6-м классе «Отношения и пропорции». Здесь изучаются понятия: отношение, пропорция, основное свойство пропорции. Учащимся необходимо научиться определять, какую часть одно число составляет от другого, выражать это значение в процентах; применять основное свойство пропорции. Нам представляется удачным включение использования данных умений в качестве инструментария для выполнения заданий по финансовой грамотности в теме «Бюджет семьи. Доходы и расходы».

Учащимся мы предлагаем задания в виде кейсов (кейс-технологии отвечают требованиям ФГОС ООО)². Задания-ситуации позволяют учащимся погрузиться в решение финансовых проблем, с которыми можно столкнуться в реальной жизни. Выбор учащимися того или иного способа решения характеризует сформированность умений: предметных, метапредметных, личностных.

Рассмотрим пример такого кейса.

В нем описана жизненная ситуация на тему: «Доходы семьи. Источники доходов».

Кейс включает в себя текст, который учащиеся должны прочитать и проанализировать, а также перечень вопросов-заданий, на которые нужно ответить.

Уровень сложности заданий можно варьировать за счет различных формулировок.

Текст с описанием жизненной ситуации.

Доходы семьи. Источники доходов

Прочтите текст.

Для того чтобы запланировать семейный бюджет на следующий месяц, Рома Иванов решил подсчитать доходы своей семьи. Его отец работает главным инженером завода, его зарплата 62 550 рублей в месяц. Мама не работает, она занимается воспитанием младших дочерей. Как многодетная мать получает пособие – 4 800 рублей каждый месяц. Вместе с Ромой также живут бабушка и дедушка. У каждого из них пенсия по 16 000 рублей. В этом месяце семья продала гараж за 73 000 рублей. Бабушка Ромы увлекается вязанием: за месяц она продала вязаных изделий на 7 650 рублей.

¹ Математика. 6 класс: уч. для общеобр. Учреждений / Н.Я. Виленкин, В.И. Жохов, А.С. Чесноков, С.И. Шварцбурд. – М.: Мнемозина, 2019

² Раджабалиев Г.П., Нурмагомедова Н.Х. Кейс-технологии в образовании // Вестник СПИ. – 2015. – №2 (14)

Выполните задания:

1. Определите общий доход семьи за месяц. Какими источниками доходов обладает эта семья?
2. Определите, из какого источника дохода поступают максимальные и минимальные суммы.
3. Определите, какую часть от всех доходов семьи составляют доходы из каждого источника. Постройте диаграмму.
4. В семье Петровых заработная плата составляет такую же часть от всех ежемесячных доходов, как и в семье Ивановых. Определите общий ежемесячный доход Петровых, если на заработную плату приходится сумма 56 000 рублей в месяц.

Рассмотрим каждое задание подробнее.

1. Определите общий доход семьи за месяц. Какими источниками доходов обладает эта семья?

Данное задание нацелено на отработку умений из области финансовой грамотности. Тем не менее, сложность задания можно изменять, предложив легко считающиеся числа для счета или, напротив, более трудные. Это можно сделать, записав числа непривычным для математиков способом: вместо записи разрядов цифрами указать число в таком виде «35 тыс. рублей». Если использовать такую запись вместе с числом, представленным десятичной дробью, учащимся придется быть еще внимательнее, например, «6,5 тыс. рублей». Условие задачи можно усложнить, вынудив ребенка произвести дополнительные вычисления. Например, можно указать, что «бабушка за месяц продала 5 пар носков по 350 рублей и 4 жилетки по 1 360 рублей». Тогда учащийся для определения общей суммы дохода от данного источника будет выполнять дополнительные арифметические действия.

Содержание из области финансовой грамотности также может быть изменено: учителю нужно выбрать, предоставлять учащимся готовый список источников дохода (заработная плата, пенсия, стипендия и т.д.) или попросить их назвать самим. Например, «какими источниками доходов из предложенного списка располагает семья?».

2. Определите, из какого источника дохода поступают максимальные и минимальные суммы.

Выполняя это задание, учащийся сравнивает полученные значения среди источников доходов. Особую сложность могут вызвать числа, записанные в виде десятичных дробей. Если учащийся готов к выполнению кейса самого высокого уровня сложности, это задание можно убрать, так как оно является промежуточной ступенькой для выполнения следующего задания. То есть если учащийся хорошо ориентируется в теме «Отношения и пропорции», он понимает, какие данные ему необходимы для выполнения задания, и операции по подсчету доходов из каждого источника он все равно проведет, но в рамках выполнения следующего задания.

3. Определите, какую часть от всех доходов семьи составляют доходы из каждого источника. Постройте диаграмму.

Данное задание открывает широкие возможности для его использования.

Во-первых, учитель может предложить учащимся найти отношение и представить его в виде дроби. Как правило, подобное задание выполняется детьми на базовом уровне, поскольку из определения учащимся известно, что отношение представляет собой частное, которое может быть записано в виде обыкновенной дроби. Можно усложнить задание, предложив учащимся найти части в процентах. Для этого потребуется поработать с десятичными дробями, перевести их в проценты. Трудности с этим возникают у многих учащихся.

Во-вторых, по программе Н.Я. Виленкина изучается тема «Графики и диаграммы». В зависимости от того, когда учащиеся решают кейс (при изучении новой темы «Отношения и пропорции» или в процессе ее освоения; при изучении новой темы «Графики и диаграммы» или в процессе ее освоения), им может быть предложено: построить круговую или столбчатую диаграмму. Это задание особо привлекательно для учащихся, поскольку открывает перед ними новые возможности для создания, оформления и представления результатов своего труда.

4. В семье Петровых заработная плата составляет такую же часть от всех ежемесячных доходов, как и в семье Ивановых. Определите общий ежемесячный доход Петровых, если на заработную плату приходится сумма 56000 рублей в месяц.

Это задание предполагает, что учащийся освоил все понятия, предложенные в рамках темы «Отношения и пропорции». Он знает основное свойство пропорции и умеет применять его на практике (задание может быть переформулировано: используя данные, полученные в ходе решения задачи, предлагается самостоятельно составить кейс о доходах семьи Петровых).

В заключение отметим, что в нашей практике реализован потенциал предмета «Математика» для установления межпредметных связей с курсом финансовой грамотности учащихся, предлагаемым учащимся согласно государственной стратегии повышения качества общего образования в 2024 году. Одним из условий решения этой задачи является грамотный подбор и разработка методических материалов, обеспечивающих эффективное усвоение учащимися, наряду с изучением математики, финансовых знаний и умений как компонента функциональной грамотности¹.

¹ Рутковская Е.Л. Финансовая грамотность как компонент функциональной грамотности: подходы к разработке учебных заданий // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – № 4 (61)

Формирование познавательных универсальных учебных действий у учащихся с ограниченными возможностями здоровья при дистанционном обучении информатике

Липатова Л.В.,

МОУ Лицей № 8 «Олимпия» Волгоград

Важнейшей задачей согласно ФГОС общего образования является формирование у учащихся универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. В концепции развития универсальных учебных действий (1) выделено четыре группы основных видов УУД, соответствующих ключевым целям общего образования: 1) личностные; 2) регулятивные; 3) познавательные; 4) коммуникативные¹.

Познавательные универсальные действия включают в себя: логические действия и способность к обобщению, выделению существенных признаков в ходе освоения предметного материала и в ориентации на способы предметных действий. Актуальной для обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является проблема формирования способностей к обобщению, включающих в себя: анализ объектов с целью выделения их существенных признаков, синтез как составление целого из частей, выбор оснований и критериев для сравнения и классификации, подведение под понятия и выведение следствий.

При изучении темы «Компьютерные сети» в курсе информатики восьмого класса решаются задачи на передачу информации в компьютерных сетях. Способ решения таких задач представляет собой частный случай способа решения математических задач на движение, отражающий взаимосвязь величин: скорость, время, расстояние.

Как показывает наша практика обучения информатике, при решении таких задач у учащихся с ОВЗ часто возникают затруднения, несмотря на то, что математические задачи такого типа они решают достаточно успешно. Они не видят взаимосвязи соответствующих величин, характеризующих эти два процесса. Для разрешения возникшей проблемы нами была проделана специальная работа, направленная на установление сходства (по существенным признакам) и различия (по внешним признакам) этих двух процессов, и, соответственно, одинаковости способа решения таких, внешне отличающихся задач.

На одном из уроков учащимся было предложено решить:

– сначала задачу (1) *на движение*: «Скорость реактивного самолета равна 981 км/ч. Какое количество времени потребуется для перелета самолета на расстояние 1962 км?»;

– затем задачу (2) *на передачу информации*: «Скорость передачи данных через

¹ Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010

ADSL-соединение равна 128 бит/с. Какое количество времени (в секундах) потребуется для передачи через это соединение файла размером 5120 бит?».

Первую задачу все учащиеся решили успешно. При решении второй на передачу информации возникли затруднения. Они связаны с характеристикой величин, представленных в текстах задач. Если 981 км/час и 1962 км из первой задачи для учащихся являются числовыми характеристиками скорости и пути движения, то 128 бит/с и 5120 бит из второй задачи учащиеся не соотносят с понятиями «скорость процесса» и «продукт процесса».

В ходе обсуждения выяснилось, что «километры, преодоленные самолетом» и «биты как размер файла» – это одни и те же математические величины, у которых одно название «*продукт процесса*» (путь, объем работы). При этом они имеют разное обозначение: соответственно «S» и «I».

Единицы «км/час» и «бит/с» – это величины, обозначающие «*часть продукта за единицу времени*». Эти величины имеют название: «*скорость процесса*». Они имеют одинаковое обозначение (V) для внешне непохожих процессов. Одинаковое обозначение для разных процессов имеет также *время* (t) их протекания.

Во время обсуждения также было установлено, что и в первой, и во второй задаче даны скорости, время и величины, определяющие проеденный путь и объем выполненной работы. После этого для темы «Передача информации» вводятся понятия: «скорость передачи», «время передачи», «информационный объем переданной информации» и, по аналогии с формулами задач на движение, записываются формулы для задач на передачу информации.

Результаты такой работы фиксируются в специальной таблице.

Задачи на движение	Задачи на передачу информации
<i>скорость дв-ия - v</i>	<i>Скорость передачи - v</i>
<i>время дв-ия - t</i>	<i>время передачи - t</i>
<i>путь (расстояние) - S</i>	<i>Инф размер файла (сообщения) - I</i>
$S=v*t, t=S/v, v=S/t$	$I=v*t, t=I/v, v=I/t$

На следующем уроке проверялась успешность освоения способа решения задач на процессы применительно к решению задач на передачу информации. На первом этапе освоения способа учащимся предлагался текст, из которого им нужно составить и решить задачу. Ниже представлены различные варианты текстов.

Текст 1. Скорость передачи 12 Мб/с, локальная сеть, сканированный рисунок, информационный объем 4 Мб, время передачи.

Текст 2. Скорость передачи 12 Мб/с; локальная сеть, видеофайл, 492 Мб, время передачи.

Текст 3. Локальная сеть, скорость передачи, видеофайл, 41 секунда, 492 Мб.

Текст 4. 11 Мбит/с. wi-fi, 3 минуты, звуковой файл, информационный объем.

Текст 5. Локальная сеть, 100 Кбит/с, информационный объем в килобайтах, 4 минуты, текстовый документ.

Для учащихся с ОВЗ задания такого типа были необычными: в них отсутствуют некоторые величины, характеризующие тот или иной процесс. Учащиеся сами должны определить, какие величины отсутствуют, какие включены в текст. Во всех текстах встречаются такие величины, как: скорость передачи, информационный объем файла и время передачи. И если для величины не указано числовое значение, значит, это неизвестная величина и в условии задачи надо ставить вопрос о поиске именно этой величины.

В первом тексте все необходимые для решения величины описаны. Учащиеся определяют их самостоятельно и без ошибок.

Во втором тексте указан размер видеофайла, но не говорится, что это и есть информационный объем. Только 50,0% учащихся с помощью «наводящих» вопросов учителя, смогли соотнести числовое значение с нужной для решения величиной.

В третьем, четвертом и пятом текстах явно указана только одна величина – неизвестная. Известные величины заданы числовыми значениями. Проблемы с определением величин для условия возникли у 25,0% учащихся. Как и при составлении условия по *Тексту 2*, величины были определены через единицы измерения: в минутах измеряется время, в Мб – информационный объем. Сложнее было определить скорость, т.к. ученики привыкли, что скорость измеряется в «м/с» Слова «локальная сеть», «сканированный рисунок», «видеофайл» и т.п. являются не лишними, но дополнительными для составления условия. Например, задача по *Тексту 5* может быть составлена так: «Определите информационный объем в килобайтах текстового документа, переданного по локальной сети со скоростью 100 Кбит/с, если время передачи было 4 минуты».

На следующем этапе учебной работы по освоению способа учащимся предлагаются *тексты с набором фраз*. Нужно выбрать только те фразы, которые в логической, процессуальной связи дают возможность составить текст задачи. Ниже представлены различные варианты текстов.

Текст 1. Скорость передачи, время в пути, локальная сеть, расстояние между городами, сканированный рисунок, информационный объем, скорость поезда, время передачи.

Текст 2. Равнина, Локальная сеть, скорость передачи, гора, видеофайл, море, 41 секунда, 492 Мб.

Текст 3. 11 Мбит/с. wi-fi, 3 минуты, роутер, звуковой файл, модем, информационный объем, графический файл, 492 Мб, скорость движения.

Текст 4. Локальная сеть, 100 Кбит/с, Интернет, информационный объем в килобайтах, 4 минуты, текстовый документ, 240 сек., видеофайл, размер файла в Мб.

Этот тип заданий для учащихся с ОВЗ так же непривычен, поскольку требует умения анализировать, сравнивать и выделять основание для классификации. А у большинства учащихся этой группы, в силу тех или иных ограничений здоровья, логический компонент познавательных учебных действий сформирован недостаточно.

Решение этих заданий осуществлялось в совместной деятельности учащихся и учителя. Роль учителя сводилась к постановке проблемных и «наводящих» вопросов.

В первом тексте указаны величины из задач на передачу информации и задач на движение. Работая с этим текстом, учащиеся успешно выделяют все величины, которые необходимы для задач на передачу информации. Помощи со стороны учителя не требовалось.

Во втором тексте есть слова, которые не связаны с задачами на различные процессы: равнина, море, гора. Этот вывод учащиеся делают самостоятельно, сразу после прочтения текста. Такие величины, как *время передачи и информационный объем* заданы через числовые значения и определяются через единицы измерения. Это задание самостоятельно выполняют 62,5% учащихся.

Третий текст оказался сложнее, так как содержит не только избыточные данные (информационные объекты: звуковой файл, графический файл и числовые значения – известны все величины), но и величину из задачи на движение. Практически все учащиеся оставили скорость движения, отождествив ее со скоростью передачи информации, присвоив ей значение 11 Мбит/с. Еще одной сложностью для них была необходимость самостоятельно принять решение о том, какие данные для задачи «лишние» (т.е. какие объекты и значения оставить для условия, а какие – не использовать). Разрешить возникшие проблемы учащиеся смогли только с помощью учителя через проблемный диалог.

Четвертый текст также содержит избыточные данные: два значения времени, два информационных объекта (текстовый документ и видео файл) и две фразы об информационном объеме (размер файла в Мб и информационный объем в килобайтах). Но все они связаны с задачами на передачу информации. Имея опыт составления условия задачи после работы с предыдущим текстом (№ 3), большая часть учащихся самостоятельно определили, какие данные будут в условии задачи, а какие нет.

На следующем этапе освоения способа учащимся предлагается составить тексты задач по формулам: $I=v*t$, $t=I/v$, $v=I/t$.

Самостоятельно выполнили задание 25,0% учащихся, 62,5% использовали небольшую подсказку, 12,5% выполнили задание только с помощью учителя.

В конце изучения темы «Передача информации в компьютерных сетях» была составлена совместно с учащимися обобщенная таблица анализа различных процессов (движение, передача информации, работа, покупка, измерение информации), анализ которых они могут производить во время решения соответствующих типов задач по различным учебным предметам.

Движение	Передача информации	Работа	Покупка	Измерение информации
V скорость движения	V скорость передачи	v производительность	ц цена	I цена
t время движения	t время передачи	T время работы	K количество	K количество
$S=v*t$ путь	$I=v*t$ объем переданной информации	$A=v*t$ объем выполненной работы	$C=K*ц$ стоимость покупки	$I=K*i$ стоимость покупки

После сравнительного анализа содержательных характеристик двух процессов учащиеся успешнее решали задачи на «передачу информации».

Проведенное исследование показало, что для успешного формирования познавательных универсальных учебных действий у учащихся с ОВЗ необходимы:

- во-первых, объединение предметного материала в «содержательный модуль», имеющий «общее исходное отношение»;
- во-вторых, разработка специальных заданий различной степени трудности, направленных на поэтапное освоение содержания соответствующего предметного модуля.

Особенности организации парной работы детей с ограниченными возможностями здоровья при обучении английскому языку с применением дистанционных образовательных технологий

Марчук Е.В.,

канд. пед. наук, МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения полноценного участия в жизни общества и эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Динамичное развитие инклюзивного образования, объединение общего и специального образования, интеграция детей с ОВЗ в начальное, среднее общее и высшее образование, их включение в рынок труда и социокультурную среду с целью духовно-творческого развития – все это современные тенденции развития общественных и образовательных систем. Но при этом возникают проблемы совершенствования и модернизации обучения детей с ОВЗ, которые исследуются Д.И. Бойковым, Т.В. Волосовец, Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной, Н.Н. Малофеевым, О.С. Никольской, Е.В. Ливановой, Г.Н. Пениным, О.Н. Смолиным, Н.Д. Шматко и др.

Так, особенности организации обучения детей с ОВЗ, в частности, разнообразие форм обучения исследовали Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко, интегрированное обучение – Е.В. Ливанова, Н.М. Назарова, А.Б. Кизима, Ф.Л. Ратнер, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко, Т.В. Фурьева, А.Ю. Юсупова. Вклад в исследование дистанционного обучения внесли Т.Е. Кокорина, Н.Н. Сергиенко, Л.В. Салина, а

инклюзивного обучения – Н.П. Артюшенко, Л.Н. Давыдова, Е. Ковалев, Т.Н. Си-монова, Е.Р. Ярская-Смирнова.

Организация совместной деятельности детей с ОВЗ необходима для их интеграции в общество. Это способствует их общему развитию: активизируется мотив достижения, возникает необходимость отстаивать свою точку зрения и возможность подражать другим, вступать в коммуникации и взаимодействовать с другими.

Задачей воспитания детей с нарушением развития, по Л.С. Выготскому, является интеграция в жизнь и общество¹. Поэтому важным в социализации ребенка с ОВЗ является не столько процесс усвоения, упорядочения и воспроизведения им определенной системы ценностей, сколько создание определенных условий для его социализации. Одним из них является учебное сотрудничество, т.е. организация совместной деятельности на уроке, что способствует развитию².

В исследовании Г.А. Цукерман отмечается, что при совместной учебной деятельности растет познавательная активность и творческая самостоятельность детей, меньше времени тратится на формирование знаний и умений, снижаются дисциплинарные трудности, обусловленные дефектами учебной мотивации. Учащиеся получают больше удовольствия от занятий, комфортней чувствуют себя, меняется характер взаимоотношений между ними, резко возрастает сплоченность. При этом растет взаимоуважение одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности. Учащиеся приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения. Учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные склонности детей, их уровень подготовки, темп работы.

С учетом этого нами выделены следующие способы организации совместной работы детей с ОВЗ в условиях общего образования с применением дистанционных образовательных технологий: работа online на курсе дистанционного обучения и в Skype; конференцсвязь посредством программного обеспечения Skype; совместное использование экрана Skype; чат; совместное использование планшета; парная работа online в дистанционном курсе и в Skype.

При организации совместной деятельности детей с ОВЗ на уроках с применением дистанционных образовательных технологий (дистанционные уроки) мы руководствовались следующими критериями:

- состояние здоровья ребенка и степень заболевания;
- учет индивидуальных особенностей, возраст, особенности развития;
- уровень речевого развития, соответствующий возрастной норме или близкий к ней;

¹ Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Собр. соч. в 6-ти т. Т. 5 Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М., 1983. – С. 34-49

² Цукерман, Г.А. Обучение учебному сотрудничеству / Цукерман Г.А., Елизарова Н.А. и др. // Вопросы психологии. – 1993. – № 2

Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. – М., 1992

- успеваемость; навыки и потребность в общении со сверстниками;
- знание применяемых информационных технологий;
- умение контролировать свои действия на уроке.

На основе выделенных критериев нами были организованы пары детей с ОВЗ на дистанционных уроках по английскому языку.

Для эффективной работы на уроке мы стремились обеспечить каждому ребенку условия для актуализации его потребностей, установления эмоционального контакта с учителем и одноклассниками, создания ситуации успеха. Согласно А.Л. Журавлеву, это положительный микроклимат на уроке и стимулирование положительной самооценки продвижений в учебной деятельности¹.

Для создания ситуации успеха использовались методы педагогического взаимодействия:

- эмоциональное «заражение» (по механизму подражания);
- метод эмоционального взаимодействия (отношения между учителем и учащимися на основе взаимоуважения);
- метод эмоционального подкрепления;
- метод антиципации ценностей (предвидение реакции учащихся на результат деятельности учащихся);
- проигрывание ситуации успеха.

Все это приводит к организации внутренней активности учащихся, помогающей удерживать первичный мотив на протяжении всей деятельности, способствует лучшему проявлению индивидуальных особенностей мотивационных факторов деятельности учащихся².

Учитывая эти факторы, педагогу легче понять потребности каждого ребенка, помочь ему в преодолении возникающих трудностей, способствуя тем самым построению учащимися мотива (А.С. Белкин, Н.Е. Щурова и др.).

Важную роль играет особая организация учебной деятельности детей с ОВЗ на дистанционных уроках. Содержание учебного материала должно быть доступно для понимания и опираться на имеющиеся знания по предмету, жизненный опыт. Обучение должно быть лично ориентировано и приносить новую информацию, помогающую осмыслению уже имеющего знания и опыта.

Особенности дистанционного урока для детей с ОВЗ следующие:

- скрупулезный отбор содержания учебного материала;
- разнообразие и преемственность заданий в дистанционном курсе;
- легкий поиск нужного урока и упражнения;
- наличие большого объема мультимедийных файлов и flash-поликов, электронного словаря;
- доступность материала и упражнений;
- наличие физминуток;

¹ Журавлёв А.Л. Социальная психология личности и малых групп: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. – 1993. – Т.14. – № 4

² Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. – М., 1975

– наглядность и доступность материала и упражнений.

Все это помогает организовать учебный процесс наиболее продуктивно, интересно, сделать его запоминающимся для ребенка в ходе совместной работы. Для того чтобы совместная работа детей была более эффективной, необходимо обеспечить каждому ребенку условия, благоприятные для актуализации его потребностей, для установления эмоционального контакта с учителем и товарищем, условия, для погружения в ситуации успеха. Это, в первую очередь, создание положительного климата на уроке и стимулирование положительной самооценки продвижений в учебной деятельности. В частности, указание учащимся на удачные, рациональные моменты их деятельности; оценочные, подбадривающие обращения учителя, поддержание начинаний, инициативы школьников¹.

Групповую работу характеризует непосредственное взаимодействие между учащимися в формате совместной согласованной деятельности. С учителем постоянного прямого контакта нет. Групповая форма обучения есть способ организации совместной деятельности учащихся в малых группах при опосредованном руководстве и в сотрудничестве с учителем. Можно выделить важное условие эффективной организации групповой работы – правильное комплектование групп. В группу должны подбираться учащиеся, между которыми сложились отношения доброжелательности. Только в этом случае в группе возникает психологическая атмосфера взаимопонимания, взаимопомощи, снимается тревожность и страх. Что касается заданий учащимся, то они должны быть достаточно трудными, желательными проблемными, допускать разные точки зрения. Учитель здесь должен быть организатором, режиссером и соучастником коллективной деятельности.

Технологический процесс групповой работы складывается из следующих элементов:

- постановка познавательной задачи (проблемной ситуации);
- раздача дидактического материала;
- планирование работы в группе;
- индивидуальное выполнение задания, обсуждение результатов;
- обсуждение общего задания группы (замечания, дополнения, уточнения);
- сообщение о результатах работы группы;
- общий вывод о работе групп и достижении поставленной задачи.

В работе участников группы выделяют следующие ролевые функции:

- 1) Писарь – записывает решение.
- 2) Спикер – защита решения, ответ от имени группы.
- 3) Организатор – распределяет роли, следит за временем, действиями всех членов группы.
- 4) Планировщик – исследует условия задачи и планирует работу.
- 5) Исполнитель – осуществляет попытки решения.

¹ Марикова Ю.С. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе организации групповой работы // Молодой ученый. – 2015. – №13. – С. 660–663

6) Критик-контролер – проверяет соответствие и оценивает, подвергает сомнению мнение группы.

Учитель, работающий на занятиях с малыми группами, может вести себя по-разному: он может контролировать, организовывать, оценивать работу учащихся, участвовать в работе группы или предлагать участникам разные варианты решений, выступать в роли наставника, исследователя или источника информации¹.

Широко на уроках используется совместная работа учащихся в парах. Достоинствами этой формы является то, что каждая группа работает в своем темпе, дети активны, чувствуют себя комфортно в ситуации взаимопомощи и отсутствия непосредственного контроля учителя.

Известно, что для успешного освоения пооперационного способа необходима организация совместной работы, чтобы каждая операция осваивалась ребенком сознательно.

Ниже нами представлен способ пооперационного действия при переводе английского предложения из активного в страдательный залог. Способ работы со страдательным залогом разрабатывается совместно с учителем на основе моделирования, синтеза и анализа предложений.

Модель образования страдательного залога в английском языке (способ действия) следующий:

- 1) Читаем предложение.
- 2) Находим слова-маркеры.
- 3) Определяем число подлежащего.
- 4) Определяем t (to be, слова-маркеры) страдательного залога.
- 5) Выбираем → to be → am / is / are.
- 6) Ставим am / is / are после подлежащего (II).
- 7) Ставим V в 3-ю форму (список неправильных глаголов; правильные глаголы + ed).

Рассмотрим пример парной работы на уроке английского языка при преобразовании предложения из активного залога в страдательный.

Во-первых, происходит процесс распределения ролей. Один учащийся отвечает за способ работы с активным залогом. Другой учащийся – со страдательным залогом, и происходит сочетание 2-х способов. При совершении ребенком ошибки, постоянно возвращаемся к исходной модели образования страдательного залога. Учитель может выступать в роли стороннего наблюдателя, консультанта или помощника в затруднительных ситуациях.

Например: John reads this book every day.

1. Читаем предложение: John reads this book every day.
2. Находим: подлежащее – John, сказуемое – reads.
3. Находим дополнение и делаем его подлежащим (ставим на первое место) this book.

¹ Олешков М.Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2011

4. Определяем время данного предложения reads, слово-маркер every day отсюда можно сделать вывод, что это Present Simple.

5. Вспоминаем формулу (модель Present Simple в страдательном залоге): to be (am / is / are) + V3.

6. Ставим смысловый глагол в 3-ю форму, если это правильный глагол к глаголу прибавляем ed, если это неправильный глагол, то смотрим список неправильных глаголов, находим 3-ий столбик: To read – неправильный глагол – read (3-я форма глагола) – this book is read.

7. Выбираем правильный вспомогательный глагол в зависимости от лица и числа подлежащего: в роли подлежащего в предложении выступает this book – is + V3.

В данном примере представлено распределение учащимися ролей и пошаговое решение поставленной задачи (перевод предложения из активного в страдательный залог) в соответствии со способом работы со страдательным залогом, выработанным совместно с учителем в начале изучения данной грамматической темы.

В таблице ниже представлен пример парной работы: исполнитель (учащийся № 1) – контролер (учащийся № 2).

Учащийся № 1	Учащийся № 2
1) Читаем предложение → Many exercises (make) at the last lesson	Проверяет правильность прочтения
2) Находим подлежащее	Проверяет правильность: Many exercises (в роли подлежащего)
3) Определяем число подлежащего	Many exercises → множественное число: проверяет правильность
4) Определяем время данного предложения the last lesson (Прежняя формула am / is / are + V3 не подходит)	Проверяет правильность (the last lesson – это предложение не в настоящем времени (Present Simple) (указывает на прошедшее время Past Simple) →?)
5) Делаются предположения (на основе известной модели Present Simple Passive (am / is / are + V3) делаем вывод, что меняется вспомогательный глагол to be (am / is / are) в прошедшее время → was / were → так как подлежащее exercises во множественном числе → пишем were	Проверяет правильность: exercises → множественное число → to be в прошедшем времени имеет 2 формы → was / were → выбираем were (подлежащее exercises во множественном числе)
6) Ставим вспомогательный глагол после подлежащего → Many exercises → were	Проверяет правильность: → Many exercises → were
7) Ставим основной глагол make в 3-ю форму (список неправильных глаголов; правильные глаголы + ed)	Проверяет правильность: глагол make неправильный → made
8) Читает все предложение: Many exercises were made at the last lesson	Проверяет правильность: Many exercises were made at the last lesson

Выделим плюсы и минусы групповой работы детей с ОВЗ.

Плюсы:

1. Повышается учебная и познавательная мотивация.
2. Снижается уровень тревожности учащихся, страха оказаться неуспешным, некомпетентным в решении каких-то задач.
3. В группе выше обучаемость, эффективность усвоения и актуализации знаний.
4. Улучшается психологический климат в классе.

Минусы:

Хотя ведущую роль в групповой работе играют учащиеся, ее эффективность во многом зависит от усилий и мастерства учителя.

1. Групповой работе надо сначала научить. Для этого учитель должен потратить время на уроках. Без соблюдения этого условия групповая работа бывает неэффективна.

2. Организация групповой работы требует от учителя особых умений, затрат усилий.

3. При непродуманном комплектовании групп некоторые учащиеся могут пользоваться результатами труда более сильных одноклассников.

4. Разделение на группы может проходить непросто, даже драматично.

5. В классе всегда найдутся дети, желающие работать в одиночестве. Им надо создать условия для этого, что требует от учителя дополнительных усилий.

Таким образом, совместная работа – парная и групповая – в обучении детей с ОВЗ является фактором приобретения умения выступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, четко выражать свои мысли, аргументировать свои высказывания, учитывать мнения других людей, а в итоге формируется умение учиться.

Формирование у учащихся разного возраста способа действия с текстом с вопросительными конструкциями при изучении английского языка

Новицкая Л.И., Чепухина С.В.,

МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

При работе с текстом в обучении английскому языку от учащихся требуются умения быстрой и качественной обработки информации с использованием способа выделения основного смысла материала. За счет этого повышается эффективность учебной работы, снижаются временные затраты, повышается качество усвоения изучаемого языкового материала.

Одним из важных этапов работы с текстом является обучение умению самостоятельно задавать вопросы к тексту. Наблюдения показывают, что составление вопросов по содержанию текста положительно влияет на его понимание учащимися, развивает их мышление и повышает скорость чтения. Часто вопросы, составленные учащимися, вскрывают причинно-следственные связи. Кроме того, умение и желание учащегося задавать вопросы к тексту свидетельствуют об его

активной позиции во время чтения, ставят его в позицию исследователя текста. Одновременно они развивают критичность ума и наблюдательность, формируют прогностические умения, являются показателем развития логического мышления и понимания сущности прочитанного. Сама по себе способность работать с текстом – важный компонент читательской грамотности учащихся, входящей в свою очередь в состав функциональной грамотности человека.

Проанализировав федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС ОО) и программу по иностранному языку, изучив работы Г.В. Роговой, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахаровой¹, общую методику обучения иностранным языкам И.В. Рахманова², мы пришли к точному пониманию этапов работы с текстом, а именно:

- разделение текста на смысловые части и их озаглавливание;
- выделение главной мысли;
- составление плана в форме вопросов для будущего пересказа текста и понимания его содержания.

Анализ ФГОС ОО позволил выявить уровни работы с текстом.

Первый из них, *базовый*, где учащиеся *научатся*:

- находить в тексте сведения и факты, заданные в явном виде;
- определять тему и главную мысль текста;
- делить тексты на смысловые части, составлять план текста;
- вычленять основные события, устанавливать их последовательность;
- упорядочивать информацию по заданному признаку.

Второй уровень, *повышенный*, на котором учащиеся *получат возможность научиться*:

- *использовать формальные элементы текста (подзаголовки, сноски) для поиска нужной информации.*

В пятом классе из-за появления новых предметных областей возникает необходимость количественных и качественных изменений в операциях способа действий. Те из них, которые учащиеся осваивали в начальных классах на продвинутом уровне, переходят в разряд базовых.

В седьмом классе навыки и умения, которые учащиеся пятых классов имели на продвинутом уровне, переходят в разряд базовых. Открываются новые перспективы на уровнях «учащиеся получают возможность научиться» и «научатся».

Проведенный нами содержательный анализ предметного материала из учебно-методических комплектов (УМК) пятого и седьмого классов обнаружил наличие в них общих тем, которые повторяются или дублируются на новом витке обучения. Например, тема «Кто есть кто?» (четвертый модуль пятого класса дублируется в третьем модуле седьмого класса). Тема «Магазин, Покупки» (второй модуль пятого класса повторяется в седьмом классе на примере другого лексиче-

¹ Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 2001

² Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. – М.: Высшая школа. 2000

ского материала). Аналогичная взаимосвязь содержания предметного материала по теме «Школа в России» в рамках дополнительного чтения в пятом классе имеет продолжение в четвертом модуле « Школьная жизнь» в седьмом классе. Тема «Мой рабочий день» начинает изучаться в шестом модуле пятого классе, заканчивается в первом модуле седьмого класса.

В ходе обучения английскому языку учащихся 5–9 классов нами на базе их умений извлекать информацию из прочитанного текста организована работа с тестовой информацией. Это осуществлено с применением технологии продуктивного чтения (ТПЧ), разработанной Н.Н. Светловской¹. Согласно этому в методике обучения иностранному языку выделены этапы: *предтекстовый, текстовый и послетекстовый*.

Кроме того, разработан способ работы с текстом. Учащиеся осваивали способ построения специальных вопросов. Сконструированный совместно с учащимися способ работы с текстом использовали для исследования условий формирования способа работы с вопросительными конструкциями на уроках английского языка у учащихся различных возрастных групп.

В основу способа мы положили прием «тонких» и «толстых» вопросов (технология «Развития критического мышления»). Первые, «тонкие», предполагают однозначный (репродуктивный) ответ. Вторые, «толстые», требуют глубокого осмысления задания, поиска дополнительных знаний, анализа информации по мнениям и взглядам на одну и ту же проблему.

В таблице № 1 представлены примеры вопросов – «тонких» (5 класс) и «толстых» (7 класс) на английском языке.

Таблица № 1. Примеры вопросов на английском языке (5 и 7 классы)

5 класс “Thin” questions	7 класс “Thick” questions
Who ... ? What (do)... ? When ... ? Where ... ?	Why ... ?/ Why do you think that ... ? What is the most important idea of the story? What is the difference between ... ? If you were ... would you ... ? etc.

На текстовом этапе работы учащимся предлагается сформулировать вопросы к тексту по-старому, без использования символов и опознавательных знаков. Они записывают вопросы и пробуют на них ответить.

Учащиеся 5-х классов умеют строить несложные вопросы к подлежащему, сказуемому, обстоятельству (место и время действия), не выявляя причинно-следственные связи. Для учащихся 7-х классов данные вопросы переходят в разряд «базовых» и способ усложняется за счет вопросительных предложений: Почему ты так думаешь?; В чем отличие...?; Какова основная идея...?; а также высказывание собственного суждения (мнения).

Анализ итогов работы показал наличие такой проблемы: при умении строить

¹ Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 11–18

подобным способом вопросы учащихся не удерживали в памяти ответы и последующий пересказ. Для снятия проблемы возникла необходимость создания специальных символов. Для исследования этой проблемы был разработан текст единой тематики «Мой рабочий день». Его предложили сначала учащимся пятых, а затем – седьмых классов.

Текст

This is Dasha Rybtsova. She's twelve years old. The girl lives in the beautiful city of Kemerovo. Her daily routine is a typical of most students of her age. School starts at 8:00 a.m., that's why she gets up at 7:00 and leaves home at 7:30 a.m.

There are twenty-five students in her class and every day they have six lessons. Dasha has lunch at school canteen during the longer break. She enjoys this time, because it's the way to relax together with her friends.

In the evening the girl has supper with her family and rests. She never goes to bed late.

Для ответа на данные вопросы совместно с учащимися были приняты следующие графические символы:

Кто? Что? (подлежащее) _____ (прямая линия)

Что (делать)? ===== (две прямые линии) и т.д.

Когда? →

Где? ⊕

Наряду с такими знаками, при работе с текстом учащимися седьмых классов использовались дополнительные символы: Почему? – (?). Какая идея? – (!)

Работая над текстом, учащиеся делают соответствующие пометки.

Экспериментальным способом была апробирована возможность использования различных маркировочных знаков при работе с иноязычным текстом. Данный прием обязывает не просто читать, а «вчитываться» в текст, отслеживать в процессе чтения собственное понимание воспринимаемой информации. Использование маркировочных знаков позволяет соотносить новую информацию с имеющимися представлениями.

Опираясь на разработанный нами текст и вопросы, составленные учащимися пятых и седьмых классов, данные ими ответы и пересказ текста, была проведена диагностика освоенности предложенного способа, качественный и количественный анализ его использования.

Результаты диагностики нами занесены в таблицы № 2 и № 3.

Результаты работы учащихся по способу задавать вопросы заносятся в таблицу № 2.

Таблица № 2 «Задать вопросы»

Ф.,И. учащегося	Who?	What (do)?	When?	Where?	Why?	What's the idea?
1						

За исходный был взят способ построения простых вопросов (Кто?, Что?, Где?, Когда?). Он освоен учащимися в пятом классе. В седьмом классе усложнен

умением задавать вопросы, позволяющие выявить причинно-следственные связи изучаемого материала.

Результаты работы учащихся по способу найти ответы на вопросы в тексте размещаются в таблицу № 3.

Таблица № 3 «Найти ответы на вопросы в тексте»

Ф., И. уч-ся	Who? -----	What? =====	When? →	Where? ⊕	Why? ?	What's the idea? !
1						

На «продвинутом этапе» учащиеся должны уметь извлекать из текста нужную информацию для дальнейшего ее применения в устных и письменных высказываниях, для чего чтение должно быть коммуникативно-направленным.

В таблицу № 4 вносились результаты представления учащимися ответов на вопросы в устной или письменной форме.

Таблица № 4. Ответы на вопросы в устной или письменной форме

Ф., И. учащегося	А	Б	В	Г	Д
1					

А – порядок слов в предложении

Б – согласование подлежащего и сказуемого

В – употребление артиклей

Г – употребление предлогов и согласования

Д – построение сложных предложений

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие *выводы*:
во-первых, использование *технологии развития критического мышления* при работе с текстом на уроках английского языка способствует формированию у учащихся способности к анализу, нахождению причинно-следственных связей, позволяющих успешно соотносить новую информацию о предметном материале с ранее освоенной;

во-вторых, конструирование общего *способа* работы с вопросительными предложениями способствует успешному пониманию учащимися различных возрастных групп текста и переходу от репродуктивного к обобщенному уровню его освоения;

в-третьих, успешному решению задачи обучения учащихся чтению текстов на уроках иностранного языка, их пониманию и осмыслению способствует формирование специального навыка работы с текстом.

Морально-ценностные ориентации подростков на различных этапах взросления

Пайль Д.А.,

МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

Одним из периодов жизни человека, в котором активно происходит формирование морально-ценностных ориентаций является подростковый возраст. Пережитое и усвоенное подростками отличается психологической устойчивостью. На формирование личности подростка могут влиять как положительные, так и отрицательные факторы, возникающие в различных жизненных ситуациях. В то же время недостатки развития и воспитания в этот период жизни трудно восполнить в последующие годы.

Психологами и социологами анализировалась тема ценностных ориентаций подростков, но недостаточно рассматривался моральный аспект этой проблемы на разных этапах взросления человека, особенно с учетом современных реалий.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) результатом освоения основной образовательной программы на данном образовательном уровне ставит задачу формирования морально-ценностных ориентаций подростков. Прежде всего, имеются в виду личностные результаты учащихся. Это: развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам.

Анализ опыта педагогов и психологов, направленного на выявление особенностей морально-ценностных ориентаций подростков, привел нас к постановке цели изучения сравнительных исследований развития морально-ценностных ориентаций современных подростков на разных этапах взросления.

Для выявления сходства или различия морально-ценностных ориентаций подростков, обучающихся в 6-х классах и 8-х классах, был проведен специальный опрос, с использованием методики С.С. Бубновой¹. Вопросы, представленные в этой методике, побуждают подростков задуматься, проанализировать свое поведение. В силу возраста им не приходится рассуждать о семейных ценностях или вопросах здоровья, но в момент прохождения тестирования они могут проявить рефлексию относительно той или иной проблемы.

В опросе приняли участие 22 подростка из 6-х и 25 учащихся 8-х классов одной из школ города Волгограда. Им было предложено 66 «закрытых» вопросов, предполагающих ответы «да» или «нет». Ответ «да» отмечался в специальной таблице знаком «+», а ответ «нет» отмечался знаком «-». Кроме того, был возможен выборочный ответ (специальные вопросы данной методики).

Все вопросы были разделены на одиннадцать групп, по шесть вопросов в каждой. Эти группы вопросов включали следующие ценности:

¹ Бубнова С. С. Методика диагностики ценностных ориентаций личности. – М.: Институт молодежи, 2013

1. Приятное времяпрепровождение, отдых.
2. Высокое материальное благосостояние.
3. Поиск и наслаждение прекрасным.
4. Помощь и милосердие к другим людям.
5. Любовь.
6. Познание нового в мире, природе, человеку.
7. Высокий социальный статус и управление людьми.
8. Признание и уважение людей, и влияние на окружающих.
9. Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе.
10. Общение.
11. Здоровье.

Отвечая на вопросы в каждой группе ценностей, учащиеся могли набрать от 0 до 6 баллов. Вычисляется среднее арифметическое по каждой группе ценностей. С точки зрения автора методики результаты исследований, в зависимости от количества набранных баллов, могут быть разделены на три уровня: высокий (5–6 баллов), средний (3–4 балла) и низкий (от нуля до 2 баллов).

Результаты проведенного нами исследования морально-ценностных ориентаций по каждому классу представлены в таблице № 1. В ней отражены группы ценностей и средние, по каждой группе, баллы, набранные учащимися 6-го и 8-го классов.

Таблица № 1. Результаты исследования морально-ценностных ориентаций учащихся 6-х и 8-х классов

№ № / пп	Группы ценностей	6 класс	8 класс
1.	Приятное времяпрепровождение, отдых	5,6	5,0
2.	Высокое материальное благосостояние.	5,9	5,7
3.	Поиск и наслаждение прекрасным.	4,7	4,4
4.	Помощь и милосердие к другим людям.	5,0	3,8
5.	Любовь.	5,2	5,3
6.	Познание нового в мире, природе, человеку.	4,5	4,1
7.	Высокий социальный статус и управление людьми.	5,1	5,2
8.	Признание и уважение людей, и влияние на окружающих.	5,0	4,5
9.	Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе.	4,7	5,1
10.	Общение.	5,4	4,9
11.	Здоровье.	4,6	3,2
<i>Средний балл по классу</i>		5,1	4,6

Анализ данных, представленных в таблице, показывает, что все ценности (согласно критериям автора методики), на которые ориентируются подростки, при-

нимавшие участие в диагностическом обследовании, имеют для них либо высокий (5–6 баллов), либо средний (3–4 балла) уровень значимости.

Вместе с тем, анализ оценки ценностей внутри каждой из этих групп показывает, что *максимальное количество баллов* (1 место по значимости) получила ценность *«Высокое материальное благосостояние»* (5,9 балла у шестиклассников и 5,7 – у восьмиклассников). На *втором месте* у шестиклассников оказалась ценность *«Приятное времяпрепровождение, отдых»* (5,6 балла) и *«Любовь»* (5,3 балла) у восьмиклассников. *Третье место* было определено для *«Общения»* (6 класс, 5,4 балла) и *«Высокий социальный статус и управление людьми»* (8 класс, 5,2 балла).

Высокий статус перечисленных выше ценностей для учащихся младшего подросткового (6 класс) и подросткового (8 класс) возраста, подтверждает известное в возрастной психологии положение о том, что ведущей для психического развития этой категории учащихся не является учебная деятельность. Для них важны другие ценности, особенно в условиях особого статуса подростка на современном этапе развития общества. Такими ценностями обладает общение в различных видах общественно значимой деятельности (шестиклассники оценили ее значимость в 5,4 балла, а восьмиклассники – в 4,9 балла). Это обусловлено тем, что в данном возрастном периоде жизни через общение с социумом подросток познает себя, свою самостоятельность, идентичность и свои особенности. Общение является ведущей деятельностью подростка, и без него не смогут формироваться новообразования данного периода.

Достаточно *низкой по значимости* для подростков, принявших участие в исследовании (4,5 балла – у шестиклассников и 4,1 – у восьмиклассников), оказалась ценность *«Познание нового в мире, природе, человеке»*. Она связана с познавательным процессом, с желанием и «умением учиться», которому, как видно, должно уделяться особое внимание в процессе обучения.

К сожалению, миропонимание современных подростков не сосредоточено вокруг познания нового в мире, в человеке и природе, что, разумеется, не обозначает, что их совсем ничего не интересует. Им нужна готовая информация. Они живут в бесконечном и быстро меняющемся потоке информации, в окружении социальных сетей и рекламы, которые призывают и культивируют жизнь по принципу «здесь и сейчас». Они не видят смысла тратить время на анализ происходящего в мире и в природе, потому что, по их мнению, это не касается их жизни и близких им людей.

Низкие результаты, (особенно в восьмом классе, 3,8 балла), полученные при оценке ценности: *«Помощь и милосердие к другим людям»*, в том числе ответы на вопрос об оказании помощи человеку, попавшему в беду, свидетельствуют об отсутствии у современных подростков открытости, сопереживания во взаимоотношениях с другими людьми, готовности принять решение об оказании помощи другому человеку.

Ценность *«Признание и уважение людей, и влияние на окружающих»* обе группы респондентов отнесли к средней группе (5,0 баллов – 6 класс, 4,5 балла

– 8 класс). И младшие, и старшие подростки четко осознают важность положения личности в обществе. Для них важно заслужить уважение окружающих сверстников и взрослых. Они не осознают себя вне социума, им обязательно нужно общение и оценка внешнего мира.

«Поиск и наслаждение прекрасным» как особый вид ценности получил 4,7 балла у учащихся шестого класса и 4,4 балла у восьмиклассников. В младшем подростковом возрасте искусству, умиротворению и природе отдают меньшее значение, чем в старшем; ведь, чтобы осознать роль духовного развития в жизни личности, нужно набраться соответствующего опыта.

«Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» как вид ценности шестиклассники отнесли к группе «незначительных» (4,7 баллов), а восьмиклассники – к «средней» группе значимости (5,1 балла). Старшая группа имеет определенный социальный опыт участия в общественных мероприятиях, в которых учитывалось их мнение, что способствовало активизации их участия в жизни общества. Младшие подростки только начали осознавать себя, свою самостоятельность и индивидуальность, и еще не могут адекватно определить ее роль в общественной жизни.

«Здоровье» как особую ценность обе группы подростков отнесли к категории «незначительной» (8 класс – 3,2 балла; 6 класс – 4,6 балла). В силу возраста учащиеся этих классов редко сталкиваются с проблемами здоровья. Поэтому свое физическое состояние они пока не ставят в ранг важных ценностных ориентаций.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что ценностные ориентации современных подростков различных возрастных групп имеют отличия.

Младшая группа из-за нехватки социального опыта не готова брать ответственность за свои действия и поступки, почти не интересуется искусством и миром вокруг себя, большое значение уделяет отдыху, мало заинтересована в анализе социальных отношений, но готова активно помогать окружающим. Это объясняется несформированностью собственного отношения ко многим аспектам жизни в силу возраста. Именно поэтому очень важно в этот период подросткам оказать помощь, чтобы их мировоззрение сформировалось гармонично.

Старшая группа подростков, наоборот, с опаской открывается обществу и не готова в любой момент оказать помощь, считает, что высокий социальный статус и власть благоприятно влияют на жизнь человека, стараются активно занимать свое свободное время, потому что осознает его ценность, огромную роль в системе ценностей старших подростков играют взаимоотношения.

Особенности физической подготовки шестиклассников к сдаче нормативов по физической культуре

Гудзев К.К., Полянская О.Ф.,
МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград
Крышкина Н.М.,
МБУ СШОР № 5, Волгоград

Задачи, которые решает физическое воспитание в системе общего образования – это укрепление здоровья и развитие физических качеств учащихся, расширение функциональных возможностей организма, формирование двигательных навыков, воспитание нравственных и волевых качеств. Для того чтобы быстро бегать, быть сильным и ловким, необходимо развивать физические качества учащихся различных возрастных групп. От уровня их развития зависит здоровье и развитие организма.

Для выявления уровня развития таких качеств и общей физической подготовки у учащихся общеобразовательных учреждений проводятся специальные контрольные тестирования по нормативам физической культуры и комплекса ГТО.

Как показывает практика, многие современные учащиеся не могут выполнить контрольные нормативы программы обучения и комплекса ГТО из-за недостаточного развития основных физических качеств: силы, быстроты, выносливости, ловкости и гибкости. Кроме того, у учащихся 5–9 классов снижается интерес к урокам физической культуры из-за применения одних и тех же подходов к физической подготовке на протяжении многих лет обучения.

Чтобы повысить эффективность учебного процесса по физической культуре, в частности, в развитии физических качеств, необходимы новые эффективные методики, способствующие росту показателей развития физических качеств.

Нами предпринята попытка выявления современных методов и средств эффективного развития физических качеств учащихся и на их основе подготовка к сдаче контрольных нормативов. Их успешность зависит от индивидуальных особенностей организма учащихся, наличия соответствующей подготовки и постоянного контроля физического состояния организма. Упражнения по различным методикам следует выполнять систематически. Если паузы отдыха составили более трех-пяти дней, следует начинать с предыдущего результата, а не повышать его. Во время самоподготовки не следует уделять внимание только одному нормативу, их целесообразно совмещать.

Исследование проводилось в 2021–22 учебном году (с сентября по март) на базе лицея № 8 «Олимпия». В нем приняли участие 25 учащихся 6-го класса лицея № 8 «Олимпия» (14 мальчиков и 11 девочек). В сентябре и феврале было проведено специальное тестирование по следующим нормативам:

– у мальчиков – «челночный бег» 3x10 м.; подтягивание из виса на высокой перекладине; сгибание и разгибание рук в упоре лежа; наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье;

– у девочек – «челночный бег» 3x10 м.; сгибание и разгибание рук в упоре лежа; наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье.

С сентября по март учащиеся 6-го класса занимались по разработанным рекомендациям, составленным на основе анализа современных методик развития физических качеств. Показатели физических качеств учащихся 6-х классов сравнивались с нормативами, представленными в рабочей программе лицея № 8 «Олимпия» по физической культуре для 1–11 классов (А.П. Матвеева).

В таблицах 1 и 2 представлен процент учащихся, успешно выполнивших контрольные нормативы, динамика соответствующих показателей отдельно у мальчиков и девочек.

Предварительное тестирование показало, что с нормативами физической подготовки справились около 60% учащихся. Больше 60% учащихся справились с упражнением на гибкость.

После предложенной системы тренировочных занятий по развитию физических качеств показатель улучшился в среднем на 12%.

Сравнение полученных результатов с нормативами комплекса ГТО показало, что в начале эксперимента с такими нормативами справились 43% шестиклассников, а после выполнения разработанных рекомендаций 56% учащихся этого класса, из них 28% претендуют на получение золотого значка ГТО (таблицы 1 и 2).

На основании результатов исследования разработаны рекомендации по развитию физических качеств учащихся 6-го класса в челночном беге 3x10 м, подтягивании из виса на высокой перекладине, сгибании и разгибания рук в упоре лежа, наклоне вперед из положения стоя на гимнастической скамье. Полученные данные позволили повысить у обучающихся результативность показателей контрольных нормативов по физической культуре.

Выводы:

1. Выявлен общий уровень развития основных физических качеств обучающихся 6-го класса.

2. Определены современные методы и средства развития физических качеств учащихся 6-го класса, их эффективной подготовки к сдаче контрольных нормативов.

3. Разработаны методические рекомендации, направленные на количественное повышение показателей физических качеств учащихся 6-го класса. Разработанные рекомендации могут быть использованы как дополнительное средство повышения общего уровня физической подготовки учащихся этой возрастной группы.

Таблица 1. Показатели уровня физической подготовленности мальчиков 6-го класса

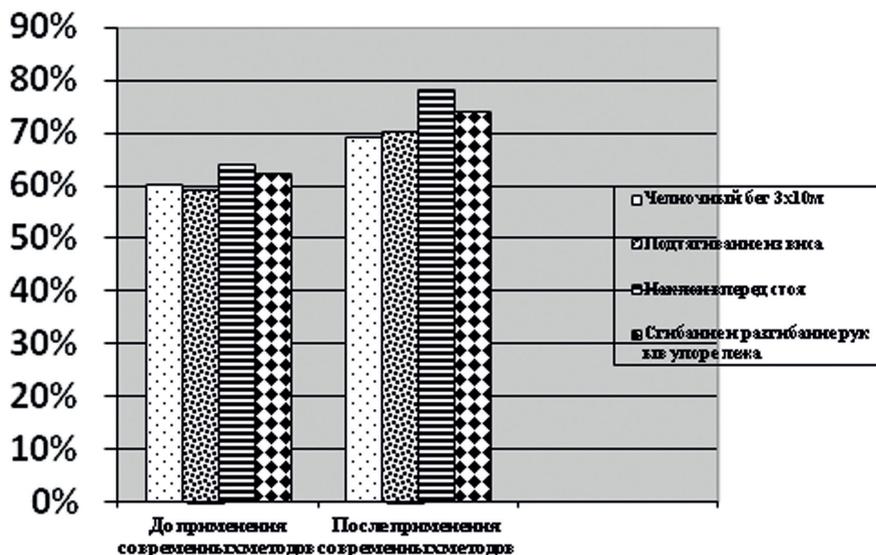
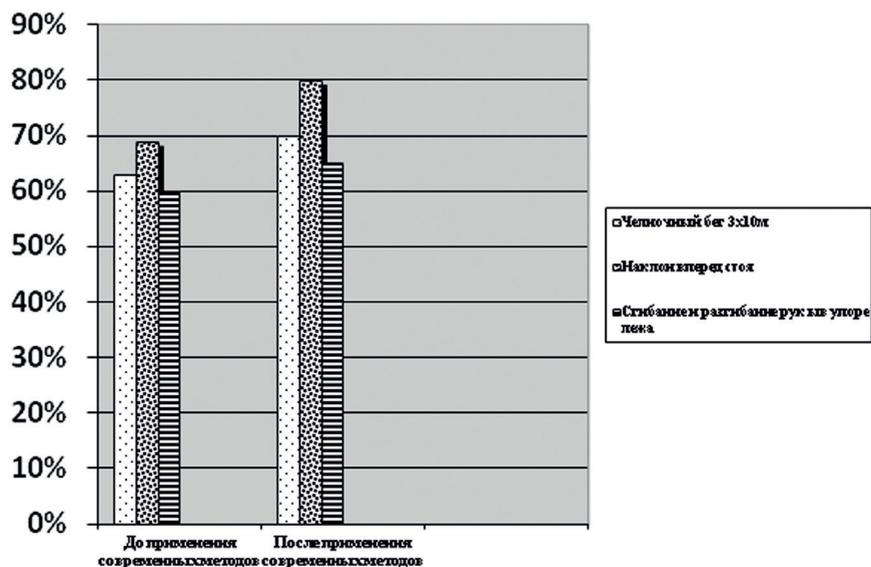


Таблица 2. Показатели уровня физической подготовленности у девочек 6-го класса



Помимо этого:

4. Доказано, что четкое исполнение разработанных рекомендаций на уроках приводит к повышению показателей развития соответствующих физических качеств учащихся 6-го класса.

5. Подтверждено, что современные методы и средства развития физических качеств позволяют увеличить количество учащихся 6-го класса, успешно сдающих нормативы ГТО.

Физическая культура в младшем школьном возрасте

Прокофьев А.Н.,

МБОУ «Морецкая СШ» Еланского района Волгоградской области

Движения, физические упражнения, считал П.Ф. Лесгафт, являются средством развития познавательных возможностей школьников. Поэтому, по его мнению, «школа не может существовать без физического образования; физические упражнения должны быть непременно ежедневными, в полном соотношении с умственными занятиями»¹.

Физическая культура призвана сформировать у учащихся устойчивые мотивы и потребности в бережном отношении к своему здоровью и физической подготовленности, целостном развитии своих физических и психических качеств, творческом использовании средств физической культуры в организации здорового образа жизни. В процессе освоения обеспечивается формирование целостного представления о единстве биологического, психического и социального в человеке, законах и закономерностях развития и совершенствования его психосоматической природы.

Образовательная область «Физическая культура» имеет своим учебным предметом один из видов культуры человека и общества, в ее системном основании лежит физкультурная деятельность. Она характеризуется целенаправленным развитием и совершенствованием духовных и природных сил человека, которые выступают как цель и условие развития физической культуры личности.

Учебный предмет «Физическая культура» является «ведущим», но не единственным основанием предметной области «Физическая культура» на начальном уровне общего образования. Его основание образует единство самостоятельности учащихся с содержанием таких важных организационных форм педагогического процесса, как физкультурные мероприятия в режиме дня, спортивные соревнования, физкультурные праздники, занятия в спортивных кружках и секциях.

Целью обучения в предметной области «Физическая культура» в начальных классах является формирование физической культуры личности учащегося посредством освоения основ содержания физкультурной деятельности с общеприкладной и спортивно-рекреационной направленностью.

В соответствии с целью предметной области «Физическая культура» формулируются задачи учебного предмета:

¹ Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста // Лесгафт П.Ф. Избранные труды / Сост. И.Н. Решетень. – М.: ФиС, 1987. – С. 84

– расширение двигательного опыта за счет овладения двигательными действиями избранного вида спорта и использование их в качестве средств укрепления здоровья и формирование основ индивидуального образа жизни;

– совершенствование функциональных возможностей организма посредством направленной общеприкладной и спортивно-рекреационной подготовки, организации педагогических воздействий на развитие основных биологических и психических процессов;

– воспитание индивидуальных психических черт и особенностей в общении и коллективном взаимодействии средствами и методами спортивно– рекреационной деятельности;

– создание представления об индивидуальных психосоматических и психосоциальных особенностях, адаптивных свойствах организма и способах их совершенствования в целях укрепления здоровья;

– формирование практических умений в организации и проведении самостоятельных форм занятий физической культурой с различной функциональной социальной ориентированной направленностью.

Сформулированные цель и задачи отражают основные направления педагогического процесса по формированию и развитию физической культуры личности. Важнейшее педагогическое требование при этом – обеспечение дифференцированного и индивидуального подхода к учащимся с учетом состояния их здоровья, физического развития, двигательной подготовленности, особенности психики, соблюдения гигиенических норм.

Организация и методика проведения занятий по физической культуре в начальных классах во многом зависит от возрастных особенностей учащихся. При обучении двигательным действиям предпочтение следует отдавать целостному методу, уделяя основное внимание овладению «школой движений». При проведении занятий с учащимися 1–4 классов особенно важно правильно называть упражнения, точно их демонстрировать, своевременно исправлять ошибки.

Обучение двигательным действиям и развитие физических способностей младших школьников тесно связано между собой. Одно и то же упражнение можно использовать как для обучения двигательному навыку, так и для развития координационных и кондиционных способностей. Умелое сочетание развития координационных, кондиционных способностей с обучением двигательным навыкам – отличительная черта хорошо организованного учебного процесса по физической культуре.

Младший школьный возраст – благоприятный период для развития всех координационных и кондиционных способностей. Однако особое внимание следует уделять всестороннему развитию таких координационных способностей, как точность воспроизведения и дифференцирование пространственных, временных и силовых параметров движений; равновесие, согласование движений, ритм, ориентирование в пространстве, а также скоростных особенностей (реакции и частоты движений), скоростно-силовых и выносливости к умеренным на-

грузкам. Широкое использование нестандартного оборудования, технических средств обучения, доступных тренажеров способствует достижению оптимальной общей и моторной плотности занятий.

Младших школьников отличает большое желание, интерес, познавательная активность, высокая эмоциональность, поэтому на уроках четкая организация, разумная дисциплина, основанная на точном соблюдении команд, указаний и распоряжений учителя, должна сочетаться с предоставлением им определенной свободы и самостоятельности действий, с заданиями, стимулирующими творчество и инициативу.

На занятиях по физической культуре в начальных классах целесообразно опираться на межпредметные связи: окружающий мир, математика, музыка, ритмика и др.

Контроль и оценка в младшем школьном возрасте применяются для того, чтобы стимулировать стремление учащихся к совершенствованию и самоопределению, к повышению активности при занятиях физическими упражнениями.

Оценка успеваемости должна складываться главным образом из качественных критериев уровня достижения учащихся. К ним относятся:

- качество овладения программным материалом, включающим теоретические и методические знания;
- способы двигательной, физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности.

Особое внимание при оценке учащихся следует обратить на систематичность посещения занятий и выполнения двигательных действий в соответствии с методикой.

На занятиях необходимо учитывать интересы и склонности детей, их индивидуальные особенности и в связи с этим стремиться предоставлять учащимся разноуровневый по сложности и субъективной трудности усвоения материал программы. Для этого полезны различные организационные формы: использовать нестандартное оборудование, проводить занятия по типу тренировки, использовать технические средства обучения и нестандартное оборудование.

Нормативно-правовое обеспечение планирования и организации внеурочной деятельности в условиях обновления ФГОС начального и основного общего образования

Святкина М.А.,

ст. преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента в образовании, ГАУ ДПО «ВГАПО», Волгоград

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (начального общего, основного общего, среднего общего образования) регулируют планирование и организацию внеурочной деятельности. Она является неотъемлемой частью образовательного процесса.

Внеурочная деятельность трактуется федеральными государственными образовательными стандартами общего образования как образовательная деятель-

ность. Она осуществляется в формах, отличных от классно-урочной, и направлена на достижение планируемых результатов освоения обучающимися основных образовательных программ общего образования. Внеурочная деятельность является неотъемлемой и обязательной частью основной общеобразовательной программы, планируется и организуется с учетом индивидуальных особенностей и потребностей ребенка, запросов семьи, культурных традиций, национальных и этнокультурных особенностей региона.

Внеурочная деятельность должна быть направлена на освоение основной образовательной программы, достижение личностных и метапредметных результатов обучающимися. Удельный вес внеурочной деятельности в достижении метапредметных, а особенно личностных результатов (ценностей, ориентиров, потребностей, интересов человека) гораздо выше, так как обучающийся выбирает ее, исходя из своих интересов, мотивов и потребностей.

Механизмы реализации внеурочной деятельности – это рабочие программы курсов внеурочной деятельности и план внеурочной деятельности.

В сентябре 2022 года состоится переход к применению обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования (ФГОС НОО и ФГОС ООО). Обсуждение обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО началось весной 2018 года, в мае 2021 года они были утверждены, и с тех пор осуществляется пропедевтика их внедрения.

Главная особенность обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО – это конкретизация требований к обучающимся. Предшествующие ФГОС НОО (2009) и ФГОС ООО (2010) включали общие установки на формирование определенных компетенций, поэтому результаты обучения не были детализированы. У образовательных учреждений были достаточно большие степени свободы. Обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО определяют четко и подробно требования к предметным результатам по каждой учебной дисциплине. Упор сделан на то, как ребенок может применять знания на практике в нестандартных ситуациях. В связи с этим конкретизировано содержание понятия функциональной грамотности. Функциональная грамотность обучающихся определена как способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включая овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий.

Конкретизировано и понятие внеурочной деятельности, которая рассматривается в качестве одного из ресурсов реализации основной образовательной программы в образовательной организации. Известно, что согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ, с изменениями и дополнениями) содержание образования в образовательной организации определяется ее основной образовательной программой (ООП), разрабатываемой в соответствии с ФГОС соответствующего уровня образования и с учетом примерных основных образовательных программ.

Причем ООП разрабатывается, утверждается и реализуется образовательной организацией самостоятельно.

Посредством внеурочной деятельности, наряду с урочной деятельностью, образовательные учреждения реализуют ООП, причем, как подчеркнуто во ФГОС общего образования, с соблюдением требований государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов. Способом планирования внеурочной деятельности является План внеурочной деятельности, которые вместе с Учебным планом выступают организационными механизмами реализации ООП.

План внеурочной деятельности включается в организационный раздел ООП и должен обеспечивать учет индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся через организацию внеурочной деятельности. Чередование урочной и внеурочной деятельности в рамках реализации ООП определяет образовательная организация.

Согласно ФГОС общего образования внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности. Имеются в виду: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное направления. Формы реализации основных направлений внеурочной деятельности разнообразны: кружки; художественные, культурологические, филологические, хоровые студии; сетевые сообщества, школьные спортивные клубы и секции. А также юношеские организации, краеведческая работа, конференции, школьные научные общества, олимпиады, военно-патриотические объединения, экскурсии, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и другие формы на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений.

При планировании внеурочной деятельности следует учитывать положения ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО, а также требования «Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.2.2821-10», утвержденные постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 29.12.2010 № 189, с изменениями 2011, 2013, 2015, 22 мая 2019 года. Нормативы планирования следующие:

- внеурочная деятельность организуется на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений;

- часы, отведенные на внеурочную деятельность, используются для проведения общественно полезных практик, исследовательской деятельности, реализации образовательных проектов, экскурсий, походов, соревнований, посещений театров, музеев и других мероприятий;

- максимально допустимый недельный объем нагрузки внеурочной деятельности в 1–11 классах независимо от продолжительности учебной недели должен быть не более 10 академических часов;

- количество часов внеурочной деятельности нормируется по уровням общего образования: на НОО – до 1350 часов за 4 года обучения; на ООО – до 1750 часов за 5 лет обучения; на СОО – до 700 часов за 2 года обучения;

- часы внеурочной деятельности могут быть реализованы: в течение учебной недели, в период каникул, в выходные и нерабочие праздничные дни;

– допускается перераспределение часов по годам обучения в пределах одного уровня общего образования, а также их суммирование в течение учебного года.

Согласно ФГОС НОО (пункт 31.1), ФГОС ООО (пункт 32.1), ФГОС СОО (пункт 18.2.2) в структуру рабочие программы курсов внеурочной деятельности обязательно входят:

– содержание курса внеурочной деятельности с указанием форм организации и видов деятельности;

– планируемые результаты освоения курса внеурочной деятельности;

– тематическое планирование, в котором указывается количество академических часов по каждой теме;

– использование (по теме) электронных (цифровых) образовательных ресурсов, являющихся учебно-методическими материалами (мультимедийные программы, электронные библиотеки, виртуальные лаборатории, игровые программы, коллекции цифровых образовательных ресурсов).

Рабочие программы курсов внеурочной деятельности формируются с учетом рабочей программы воспитания. Рабочие программы курсов внеурочной деятельности для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) разрабатываются и реализуются в соответствии с ФГОС для детей с ОВЗ. В старших классах «внеурочная деятельность» должна поддерживать профиль обучения и может быть реализована за счет учебных предметов.

Для организации внеурочной деятельности возможно использование различных моделей:

– *оптимизационная модель* (на основе оптимизации всех внутренних ресурсов образовательной организации, реализации которой участвуют все педагогические работники, а координирующую роль играет классный руководитель);

– *модель «полного дня»* (предполагает реализацию внеурочной деятельности преимущественно воспитателями групп продленного дня);

– *инновационно-образовательная модель* (опирается на деятельность инновационной (экспериментальной) площадки федерального, регионального уровня, действующей в образовательной организации).

Если в образовательной организации недостаточно кадров для реализации внеурочной деятельности, можно использовать кадровые ресурсы образовательных организаций дополнительного образования детей (письма Минобрнауки от 12.05.2011 № 03-296, от 18.08.2017 № 09-1672), привлечь родителей и социальных партнеров. И тогда внеурочная деятельность организуется в рамках:

– *модели дополнительного образования* (опирается на преимущественное использование потенциала внутришкольного дополнительного образования и на сотрудничество с учреждениями дополнительного образования детей¹);

– *модели сетевого взаимодействия* с социальными партнерами, когда ис-

¹ В соответствии с ФГОС общего образования часть основной общеобразовательной программы может быть реализована, в том числе на базе организаций дополнительного образования на основе ст. 15 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

пользуются собственными ресурсами с ресурсами сторонней организации на основе договора между организациями, участвующими в сетевой форме реализации образовательных программ, при этом возможны два варианта договора о сетевой форме реализации образовательных программ: 1) вариант интеграции образовательных программ; 2) вариант использования ресурсов иных организаций¹.

Эффективной формой организации внеурочной деятельности является проектная деятельность². Проект выполняется обучающимися самостоятельно под руководством учителя по выбранной обучающимся теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов (курсов). Причем в любом избранном направлении деятельности (познавательной, практической, учебно-исследовательской, социальной, художественно-творческой, иной).

В рамках сетевой формы реализации рабочих программ курсов внеурочной деятельности к работе над проектом в качестве руководителя проекта (наставника) могут привлекаться специалисты организаций дополнительного образования, профессионального и высшего образования (в т.ч. студенты), организаций культуры, спорта, предприятий. Порядок их участия в реализации проектной деятельности определяется договором о сетевом взаимодействии. Работа над проектом осуществляется в рамках учебного времени, отведенного ООП, и представляется в виде завершеного учебного исследования или объекта (информационного, творческого, социального, прикладного, инновационного, конструкторского и пр.)

Длительность занятий внеурочной деятельности зависит от возраста и вида деятельности и регламентируется «Санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами СанПиН 2.4.2.2821-10», утвержденными постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 29.12.2010 № 189, с изменениями 2011, 2013, 2015, 22 мая 2019 года.

В частности:

1. Чтение, музыкальные занятия, рисование, лепка, рукоделие, тихие игры:
 - не более 50 минут в день для обучающихся 1–2 классов,
 - не более полутора часов в день – для обучающихся в остальных классах.

2. На музыкальных занятиях должно быть больше элементов ритмики и хореографии.

3. Просмотры телепередач и кинофильмов могут осуществляться не чаще двух раз в неделю с длительностью: до 1 часа для 1–3 классов и 1,5 часов – для 4–8 классов.

Рекомендуется для организации различных видов внеурочной деятельности использовать общешкольные помещения: читальный, актовый и спортивный зал

¹ Письмо Минобрнауки России от 28.08.2015 № АК-2563/05 «О методических рекомендациях по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ»

² Регламентируется Письмом Минобрнауки России от 18.08.2017 № 09-1672 «Методические рекомендации по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных общеобразовательных программ, в том числе в части проектной деятельности»

лы, библиотеку, а также помещения близко расположенных домов культуры, центры детского досуга, спортивные сооружения, стадионы.

Для удовлетворения биологической потребности в движении независимо от возраста обучающихся рекомендуется проводить не менее 3-х учебных занятий физической культурой (в урочной и внеурочной форме) в неделю, предусмотренных в объеме общей недельной нагрузки. Заменять учебные занятия спортивной направленности другими предметами не допускается (п. 10.20 СанПиН 2.4.2.2821-10).

Согласно ФГОС общего образования план внеурочной деятельности является организационным механизмом реализации ООП и обеспечивает учет индивидуальных особенностей и потребностей по определенным направлениям развития личности.

Структура плана внеурочной деятельности нормирована и включает: направления, формы организации и объем внеурочной деятельности, пояснительную записку, сетку часов (годовую, недельную). Образовательная организация самостоятельно разрабатывает и утверждает план внеурочной деятельности. При составлении этого плана для начальных классов используются программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся и программа формирования экологической культуры и здорового образа жизни (ЗОЖ). Для 5–9 классов и 10–11 классов используются программы воспитания и социализации обучающихся. Наличие указанных программ предусмотрено ФГОС общего образования и входит в содержание ООП. Приступая к составлению планов внеурочной деятельности необходимо изучить планируемые результаты освоения основной образовательной программы, так как именно на их достижение должна быть направлена внеурочная деятельность.

При составлении плана внеурочной деятельности следует обращать внимание на то, что ФГОС общего образования устанавливают обязательность внеурочной деятельности на каждом уровне общего образования и определяют ее направления. В содержании плана внеурочной деятельности важно отразить пять ее направлений и нормативно предусмотренные формы ее организации. Проведение внеурочных мероприятий и курсов внеурочной деятельности следует планировать во внеаудиторных формах. Формы занятий и объем часов в плане внеурочной деятельности и в рабочей программе курса внеурочной деятельности должны совпадать. Перечень занятий по направлениям внеурочной деятельности формируется с учетом пожеланий обучающихся и их законных представителей.

Необходимо учитывать, что недельная нагрузка для каждого уровня образования независимо от продолжительности учебной недели не должна превышать 10 академических часов (таблица 3 СанПиН 2.4.2.2821-10), а максимальная нагрузка должна соответствовать требованиям ФГОС общего образования. Рекомендуется согласно СанПиН выделять на занятия внеурочной деятельности для 1–2-х классов не более 50 минут в день. Для остальных классов – не более полутора часов в день (приложение 6 к СанПиН 2.4.2.2821-10).

Система внеурочной деятельности на уровне основного общего образования может включать:

- план организации деятельности ученических сообществ (подростковых коллективов), в том числе ученических классов, разновозрастных объединений по интересам, клубов; детских, подростковых и юношеских общественных объединений, организаций и т.д.;

- план внеурочной деятельности по учебным предметам образовательной программы (предметные кружки, факультативы, ученические научные общества, школьные олимпиады по предметам программы основной школы);

- план организационного обеспечения учебной деятельности (ведение организационной и учебной документации, организационные собрания, взаимодействие с родителями по обеспечению успешной реализации образовательной программы и т.д.);

- план работы по организации педагогической поддержки обучающихся (проектирование индивидуальных образовательных маршрутов, работа тьюторов, педагогов-психологов);

- план работы по обеспечению благополучия обучающихся в пространстве общеобразовательной школы (безопасности жизни и здоровья школьников, безопасных межличностных отношений в учебных группах, профилактики неуспеваемости, профилактики различных рисков, возникающих в процессе взаимодействия школьника, с окружающей средой, социальной защиты учащихся);

- план воспитательных мероприятий.

Результаты внеурочной деятельности следует проектировать в виде части образовательных результатов, достигаемых обучающимися при освоении основной общеобразовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО, включая обновленные ФГОС НОО и ФГОС ООО. Планируемые результаты внеурочной деятельности конкретизируются в рабочей программе курсов внеурочной деятельности и должны соответствовать планируемым результатам освоения основной общеобразовательной программы. Общеобразовательная организация в установленном ею порядке (согласно утвержденному положению) может осуществлять зачет результатов освоения обучающимися образовательных программ в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе в организациях дополнительного образования (согласно ст.34 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»). В качестве результатов освоения обучающимися рабочих программ внеурочной деятельности образовательная организация, реализующая ООП, самостоятельно определяет порядок зачета результатов освоения обучающимися дополнительных общеобразовательных программ, что устанавливается локальным нормативно-правовым актом.

Укажем типичные нарушения при планировании внеурочной деятельности:

- План внеурочной деятельности не обеспечивает учет индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся организации.

– В содержании рабочих программ курсов внеурочной деятельности не указаны формы и виды деятельности.

– Имеются расхождения в количестве часов и тематике занятий при планировании внеурочной деятельности.

– Допускаются несоответствия записей в журналах тематическому планированию.

– Не учитываются при разработке рабочих программ курсов внеурочной деятельности планируемые результаты, определенные основной образовательной программой соответствующего уровня.

В заключение рассмотрим, какие ошибки допускаются в образовательных организациях при планировании и проведении внеурочной деятельности.

Ошибка 1. Отсутствуют разработанные программы курсов внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность – обязательная часть основной образовательной программы (п. 24 ФГОС начального общего образования, п. 25 ФГОС основного общего образования, п. 13 ФГОС среднего общего образования). Программы курсов внеурочной деятельности педагоги обязаны разработать и представить в полном объеме в соответствии с утвержденным школой планом внеурочной деятельности.

Ошибка 2. Внеурочная деятельность организуется в форме академических занятий, что изменяет ее специфику.

Если занятия внеурочной деятельностью проводятся в академической классно-урочной системе, то нарушаются гигиенические требования к максимальному общему объему недельной образовательной нагрузки обучающихся (СанПиН 2.4.2.2821-10, утв. постановлением главного санитарного врача от 29.12.2010 № 189), что не допускают ФГОС общего образования.

Ошибка 3. Внеурочная деятельность включена в учебный план общеобразовательной организации.

План внеурочной деятельности – это самостоятельный подраздел организационного раздела ООП наравне с учебным планом на соответствующем уровне образования и календарным учебным графиком (п. 24 ФГОС НОО, п. 25 ФГОС ООО, п. 13 ФГОС СОО). Включение внеурочной деятельности в учебный план является нарушением требований ФГОС общего образования.

Ошибка 4. Посещение занятий по программам курсов внеурочной деятельности и зачет результатов обучающихся, достигаемых только в той общеобразовательной организации, в которой обучается ребенок.

Обучающийся может осваивать различные программы, в том числе программы курсов внеурочной деятельности в других образовательных организациях. Следует учитывать внеурочные занятия, которые посещают обучающиеся в других образовательных организациях. Порядок зачета необходимо установить локальным нормативно-правовым актом общеобразовательной организации.

Остров органной культуры Старой Сарепты как средство приобщения учащихся к органному музыкальному искусству

Дмитриева Е.А.,

*МОУ Гимназия № 8 Красноармейского района Волгограда,
МБУ ДО ДШИ № 2 Волгограда*

В рамках государственной программы социальной поддержки, направленной на приобщение молодежи к культурным ценностям и увеличение посещаемости учреждений культуры и искусства, в 2021 году был реализован проект «Пушкинская карта». Программа рассчитана на молодых людей в возрасте от 14 до 22 лет, граждан РФ. Данный проект был направлен на то, чтобы молодежь нашей страны могла за счет государства посещать различные культурные мероприятия. Но современное образование предусматривает воспитание не только грамотного потребителя художественных ценностей, но и развитие возможности выступить инициатором художественного замысла, проекта, воплощать его в собственной творческой деятельности, быть оригинальным, выразительным.

Пушкинская карта дает возможность покупать билеты не на все мероприятия, а только на события, одобренные Минкультуры России. Ведущие театры, лучшие выставочные и концертные площадки уже подготовили много интересных предложений. Среди таких учреждений музей-заповедник «Старая Сарепта».

На протяжении многих лет в Красноармейском районе Волгограда в кирхе этого музея звучит удивительный инструмент, поражающий воображение, обладающий грандиозными творческими возможностями. Это – орган! В рамках сетевого взаимодействия двух учреждений – Гимназии № 8 и ДШИ № 2 – мы открывали мир образов органной музыки при посещении фестивалей органной музыки и концертов нашего образцового художественного хора «Фантазия».

Мы решили выяснить, насколько известна органная музыка широкому кругу учащихся нашей гимназии. Анкетирование учащихся позволило сделать вывод о том, что подавляющее большинство учащихся никогда не были на концерте, не знакомы с устройством этого удивительного инструмента, не знают музыки композиторов-органистов. Заинтересовавшись этой проблемой, мы выяснили, что, к сожалению, концерты, рассчитанные на детскую аудиторию, в кирхе не проходят. Так родилась идея организовать и провести лекцию-концерт органной музыки для учащихся нашей гимназии, ведь одной из важнейших задач современного музыкального образования и воспитания детей является приобщение подрастающего поколения к лучшим образцам мировой, в том числе и органной музыкальной культуры.

С нашей точки зрения важно было открыть страницы истории развития двух центров органной музыкальной культуры нашего города, установить деятельное взаимоотношение учащихся с миром органной музыки, привлечь к ней всех желающих учащихся независимо от уровня их музыкальных способностей.

Сначала участники хорового коллектива познакомились с органной музыкой мастеров различных исторических периодов на уроках, создали коллекцию музыкаль-

ных произведений органных мастеров. Затем в рамках внеурочной деятельности реализовали проект «О чем поведал его величество орган?». Источниками знакомства стали: общение с органистом кирхи музея-заповедника, работа с архивными документами музея-заповедника «Старая Сарепта», книги и статьи о строении органа, музыкальные органные произведения, ресурсы Интернет, видео и документальные фильмы. В процессе внеурочной деятельности осуществили творческий проект «Мир образов человека в звуках органа Кирхи музея-заповедника «Старая Сарепта». Данная работа способствовала пробуждению интереса к органной музыке. Интересно сравнение Н. Корыхаловой: «Подобно оратору, органист обращается к своим слушателям с этой кафедры с возвышенной речью на языке музыки...»¹. Эти чувства испытываешь только при живом звучании инструмента.

Для проведения органного концерта для детей был составлен план действий подготовки к проведению концерта. Сначала был создан буклет, в котором учащиеся рассказали о предстоящем концерте и обратили внимание, что музей-заповедник «Старая Сарепта» Указом Президента Российской Федерации был включен в Перечень объектов исторического и культурного наследия федерального значения. Затем коротко отразили историю создания музея, особо обратив внимание на орган кирхи, представив кантора и органиста Л.Н. Украинскую. Затем познакомили ребят с правилами поведения во время концерта и объявили конкурс «Класс – лучший слушатель концерта».

Особое внимание мы обратили на тот факт, что производятся звуки – один из наиболее интересных моментов живого исполнения. Отсюда основной принцип присутствия в зале – «поменьше звуков»! Так же мы обращали особое внимание на то, что как бы ни вдохновляло слушателя происходящее в зале, ни в коем случае нельзя вставать, отбивать такт ногой, подпевать или разговаривать, уходить во время исполнения. Не лишним оказалось напоминание о том, что любые еда и напитки исключены во время концерта. Отметим, что во время концертов следует выражать свое одобрение аплодисментами, а в конце концерта можно подарить исполнителю цветы. Также предупредили о необходимости отключения мобильного телефона, или перевода его на беззвучный режим.

В результате проделанной работы был составлен дидактический материал в виде презентаций, буклетов, сценариев концертов. Знакомясь с высказываниями выдающихся мастеров органного искусства и слушая музыку, учащиеся убедились, что органная музыка способна впечатлить любого слушателя, вывести его воображение за пределы обыденности и доставить ни с чем несравнимое удовольствие. Организация концерта позволила не только определить значение органной музыки, заключающееся в воплощении величия человеческого духа, отражении мощного движения времени, гармонизации эмоциональной сферы человека, но и открыть страницы истории органной культуры нашего родного города для учащихся гимназии.

¹ Корыхалова Н.П. Чтобы музыка зазвучала... – М.: Музыка, 1999. – С. 28

По окончании концерта многие отмечали, что испытывают чувство радости и миротворения. Эффект от восприятия органной музыки оказался весьма значительным. Исполняемые произведения слушались с неослабевающим интересом. Информация запоминалась быстрее, оставалась в памяти дольше. Ежегодное проведение органных концертов способствовало проявлению огромного интереса к органной музыке среди учащихся, подавляющее количество учащихся с огромной радостью шли на концерт в кирху Музея-заповедника «Старая Сарепта», у многих появилась мотивация к посещению следующих уроков-концертов. К сожалению, пандемия внесла свои коррективы, и лекции-концерты стали проходить в формате онлайн.

Для этого были сделаны записи звучания произведений органа в Кирхе музея-заповедника разными исполнителями. Ранее в исполнении органа и участников нашего хора были записаны произведения: К. Сен-Санс «Ave, Maria», Дж. Каччини «Ave, Maria», «Как ангел неба поднебесный» А. Гречанинова, «Глория», рождественская песня. В настоящее время у нас появилась идея исполнить с органом произведение «O, sanctissima!, сицилийская песня из цикла «12 песен разных народов» Бетховена.

Орган – вечный инструмент, может ли что-то более соответствовать определению вечности, чем его звучание? Подтверждение этим мыслям мы нашли в словах ребят, посетивших концерт, выполнивших творческие задания и оставивших свои впечатления от услышанной музыки. Проведенное повторное анкетирование и тестирование показало, что органная музыка не оставила равнодушными слушателей. Ребята были реализованы новые проекты, в которых отражена история известных органов России, собраны коллекции органной музыки французских, немецких, итальянских, американских и российских композиторов и исполнителей.

Подавляющее большинство учащихся отмечали возросший интерес к дальнейшему знакомству с музыкой, отмечали восхищение мощью и красотой звучания инструмента. «Этот инструмент есть по преимуществу выразитель глубочайших и могущественнейших стремлений человеческого духа; ему в особенности свойственно воплощение в музыкальных образах и формах стремлений нашего духа к колоссальному и беспредельно величественному; у него одного существуют те потрясающие звуки, те громы, тот величественный, говорящий как будто из вечности голос, которого выражение невозможно никакому другому инструменту, никакому оркестру...» – такими словами выразил свое восхищение органом В. Стасов. Надеемся, что скоро опять будут проходить концерты в кирхе музея-заповедника «Старая Сарепта» для детей, и учащиеся нашего района смогут вновь насладиться живым звучанием органа.

Ведь его звучание производит ошеломляющее впечатление на того, кто впервые слышит этот инструмент. Орган впечатляет современного слушателя. Это один из самых древних и, пожалуй, самый сложный из существующих музыкальных инструментов. Он занимает первое место по многообразию тембров и обилию выразительных музыкальных средств между всеми инструментами. Надеемся, что многие учащиеся нашего города смогут посетить концерты и разделить восторг от звучания органа кирхи «Старой Сарепты».

Конструирование внеурочного мероприятия нравственной направленности во втором классе

Святкина П.А.,

студент, группа 2 «В»,

*направление подготовки «Преподавание в начальных классах»,
«Волгоградский социально-педагогический колледж», Волгоград*

Бондарева Е.В.,

преподаватель-методист, научный руководитель.

«Волгоградский социально-педагогический колледж», Волгоград

Проведение внеурочных мероприятий по нравственному направлению – это одно из педагогических средств духовно-нравственного развития и воспитания учащихся. В школах разрабатывают программу духовно-нравственного воспитания и развития учащихся, опираясь на Закон Российской Федерации «Об образовании», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, а также используемые УМК («Школа России» и др.).

Ценностные установки духовно-нравственного развития и воспитания учащихся начальных классов согласуются учителями с источниками нравственности, которыми являются социокультурные российские ценности и традиции, систематизированные, в частности, в Национальном идеале воспитания. Как подчеркнуто в Примерной программе воспитания, «современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных ценностях и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [1]. Общая цель воспитания – это личностное развитие учащихся на основе базовых российских ценностей. В их числе семья и отечество, труд и природа, а также знания, культура, здоровье, человек.

Непременным условием эффективности духовно-нравственного развития и воспитания является создание в школе социально открытого пространства, когда каждый педагог, работник школы, родители и учащиеся разделяют ключевые смыслы духовных и нравственных идеалов, стремясь к их реализации в практике. Значимым звеном создаваемого воспитательного пространства выступают внеурочные мероприятия нравственной направленности.

Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся, являясь одним из направлений внеурочной деятельности, помогает учащимся вырабатывать духовно-нравственные ориентиры и личную культуру поведения на основе присвоения социокультурных российских ценностей и традиций. В результате происходит личностное развитие каждого учащегося, проявляющееся в приобретении социально значимых знаний, в развитии социально значимых отношений и в накоплении детьми опыта социально значимого действия [2].

Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся – это разнонаправленный процесс. Один из его векторов – это воспитание нравственных чувств и этического сознания детей. Оно ориентировано на нравственные ценности: дружба, добро, справедливость, доброта, честь, совесть и др.

В начальных классах логика воспитания нравственных чувств и этического сознания может включать:

- получение первоначальных представлений о базовых национальных российских ценностях; различение хороших и плохих поступков, добра и зла; пробуждение стремления избегать плохих поступков, не капризничать, не быть упрямым; умение признаться в плохом поступке и проанализировать его;

- освоение правил поведения в школе, дома, на улице, в населенном пункте, в общественных местах, на природе;

- получение элементарных представлений о религиозной картине мира, роли традиционных религий в развитии Российского государства, в истории и культуре нашей страны;

- формирование установки на ценность уважительного отношения к родителям, старшим, доброжелательного отношения к сверстникам и младшим;

- установление дружеских взаимоотношений в классе, основанных на взаимопомощи и взаимной поддержке; отрицательное отношение к аморальным поступкам, грубости, оскорбительным словам и действиям, в том числе в содержании художественных фильмов, телевизионных передач, файлов соцсетей;

- пробуждение бережного, гуманного отношения ко всему живому; освоение правил этики и культуры речи;

- представления о возможном негативном влиянии на морально-психологическое состояние человека компьютерных игр, кино, телевизионных передач, рекламы.

Этому и служат различные мероприятия нравственной направленности, в рамках которых учитель создает соответствующие воспитательные ситуации. В них дети оказываются перед необходимостью морального выбора и переживают духовную значимость традиционных социокультурных ценностей народов России. Формы внеурочных мероприятий нравственной направленности разнообразны. Это могут быть: проекты («Спешите делать добро» и т.п.), игры нравственного содержания, выставки нравственно-этической и патриотической тематики, посещение музеев и поисковая деятельность в школьном музейном пространстве, встреча с ветеранами труда и Великой Отечественной войны, волонтерская деятельность и др.

Многу при поддержке научного руководителя разработано внеурочное мероприятие нравственной направленности в форме классного часа о воспитании доброты. Последовательность конструирования мероприятия была следующей: 1) изучение нормативно-правовых и программно-методических документов по теме разработки; 2) подбор и переработка внеурочных мероприятий нравственной направленности, имеющихся в педагогическом опыте учителей; 3) составление плана подготовки и проведения внеурочного мероприятия по избранной теме.

План подготовки внеурочного мероприятия нравственной направленности вклю-

чал девять пунктов. Надо было познакомиться с утвержденным в школе планом внеурочной деятельности и внеурочных мероприятий, прежде всего, в области духовно-нравственного развития и воспитания учащихся. Затем изучить программы курсов внеурочной деятельности нравственной направленности, включенных в план. После этого изучить основы методики духовно-нравственного развития и воспитания учащихся, включая методики организации внеурочной деятельности нравственной направленности. Важно было изучить опыт и методические разработки учителей по проведению внеурочных мероприятий нравственной направленности [3–6].

С учетом возраста учащихся и изученного опыта потребовалось подобрать тему внеурочного мероприятия, а затем, ориентируясь на тему и уровень нравственного развития детей, определить цель и задачи внеурочного мероприятия, а также планируемые результаты. После этого надо было определиться с организационной формой мероприятия, наметить подходящие методы и приемы нравственного воспитания в рамках создания ситуаций морального выбора. И уж затем с учетом содержания мероприятия и применяемых методов и приемов нравственного воспитания пришлось подобрать необходимое оборудование для формирования нравственно воспитывающей среды в классе.

План внеурочного мероприятия я представила в таблично-графической форме в виде технологической карты с указанием этапов, содержания и последовательности деятельности учителя и учащихся. Собственно таблицу предварял перечень содержательно-целевых характеристик сконструированного внеурочного мероприятия нравственной направленности.

Содержательно-целевые характеристики мероприятия

Реализуемая программа: «Программа духовно-нравственного воспитания и развития учащихся» (1–4 классы).

Направление: духовно-нравственное развитие и воспитание.

Тема: «Час нравственности». *Возраст учащихся:* 2 класс.

Цель: формирование у учащихся установки на нравственные ценности добра, вежливости в противовес антиценности зла и грубости, развитие представлений учащихся о добре и зле.

Задачи:

1) *образовательная:* углубление и расширение знаний учащихся о понятиях добра и зла; закрепление навыков добропорядочного поведения и жизненных правил доброты;

2) *развивающая:* расширение нравственного кругозора и этического словаря детей, обогащение их нравственного опыта представлениями о доброте, добре и зле; выработка умения формулировать свое отношение к теме мероприятия;

3) *воспитательная:* способствовать формированию у детей доброты и вежливости, позитивной мотивации к осознанному нравственному поведению и опыта морально-этического поведения в ситуациях борьбы добра со злом; воспитание внимания к своему внутреннему нравственному миру.

Планируемые результаты:

1) *личностные*: проявление эмоционально-ценностного отношения к морально-этическому поведению в ситуациях борьбы добра со злом и к самоорганизации своего внутреннего нравственного мира;

2) *метапредметные (универсальные учебные действия)*:

а) *познавательные*: определять и различать понятия добра и зла, понимать их нравственные отличия;

б) *регулятивные*: прогнозировать предстоящую работу; оценивать действия согласно поставленной задаче; осуществлять рефлексии действий на мероприятии;

в) *коммуникативные*: осуществлять сотрудничество в этических ситуациях, договариваться, распределять роли при выполнении заданий, общаться с использованием нравственных терминов, прежде всего, понятий добра и зла;

3) *предметные*: дополнительные знания о нравственных терминах добра и зла, об их содержании и отличиях; правила доброты и опыт морально-этического поведения в ситуациях борьбы добра со злом.

Форма мероприятия: классный час «Час нравственности».

Вид мероприятия: игра-путешествие «Добро побеждает зло».

Методы нравственного воспитания: словесные, практические, игровые.

Приемы нравственного воспитания: диалог по теме, викторина сказок о добре и зле, обсуждение и размышление, собирание пословиц по теме, продолжение нравственных фраз «Доскажи словечко», игровая физминутка в ситуациях выбора, конкурс добрых слов и поговорок, обобщение и формулирование выводов.

Оборудование: картинки с эмблемами, раздаточный материал, мультимедийный проектор, фонозаписи песен и видеофайлы, гитара.

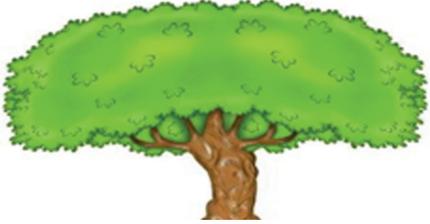
Технологическая карта внеурочного мероприятия

Этапы и цели	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>Организационный момент (0,3–3 мин.) <i>Цель:</i> переключить детей с учебной деятельности на размышления о доброте, вызвать интерес к этой проблеме и положительные эмоции.</p>	<p>Приветствие учащихся и введение тему: У: Здравствуйте, ребята. <i>Берет гитару и исполняет фрагмент песни Шуры «Твори добро на всей земле»:</i> Руки твои сильные, – ты защити слабого, Мысли твои верные, – ты научи глупого, Глаза твои, твоя душа добрая и чистая, Дари ее тому, кому больно одному. Припев: Твори добро на всей земле, Твори добро другим во благо. Не за красивое спасибо Услышавшего тебя рядом (2 раза) <i>(Или используется видеофрагмент любительского исполнения этого фрагмента из TikTok).</i> У: <i>(продолжает)</i> Сегодня у нас традиционный час нравственности. Как вы думаете, что мы будем обсуждать?</p>	<p>Приветствуют учителя. Слушают.</p> <p>Предлагают версии и отвечают на вопрос.</p>

	<p>5. Этот сказочный герой помог своему хозяину стать маркизом, жениться на принцессе и стать владельцем огромного замка.</p> <p>6. Эта собачка была неразлучным другом девочки, которая помогла Страшиле, Железному дровосеку и Трусливому Льву обрести то, чего им не хватало в жизни.</p>	<p>(Кот в сапогах)</p> <p>(Тотошка)</p>
<p>Размышление</p> <p>Страна Пословиц</p>	<p>У: А на кого из героев вы хотели бы быть похожи? Почему?</p> <p>У: (обобщает) – главное – это походить на доброго героя, и быть добрым по жизни. Мысль о том, как важно быть добрым, люди закрепили в поговорках, пословицах, крылатых словах. У:</p> <p>И потому следующая страна, в которую мы попадаем – это Страна Пословиц (на экране появляется эмблема страны пословиц):</p> 	<p>Предлагают версии и отвечают на вопрос, размышляют, слушая.</p>
<p>Собери пословицу</p>	<p>У: Ребята, а пословицы о доброте вы знаете? В этой стране нам предлагают поучаствовать в конкурсе «Собери пословицу». Для этого разделимся на три группы, каждая группа получит конверт с разрезанными словами. Задание: надо из слов составить пословицы.</p> <p>У: Ребята, как вы думаете: доброта и вежливость как-то связаны между собой?</p>	<p>Размышляют, складывают, обсуждают.</p> <p>Предлагают версии и отвечают на вопрос.</p>
<p>Страна Вежливости и Доброты</p> <p>Доскажи словечко</p>	<p>У: Чтобы в этом лучше разобраться, мы перебираемся в Страну Вежливости и Доброты (на экране появляется эмблема страны):</p>  <p>У: В этой стране все играют, и нам предлагают поиграть в игру «Доскажи словечко». Надо одним-двумя словами закончить в рифму фразу, которую я буду произносить. Готовы? Начали...</p> <p>– Растает даже ледяная глыба От слова теплого ...</p> <p>– Зеленеет старый пенёк, Когда услышит ...</p> <p>– Мальчик вежливый и развитый Говорит, встречаясь...</p>	<p>(спасибо)</p> <p>(добрый день)</p> <p>(здравствуйте)</p>

<p>Размышление</p>	<p>– Когда нас бранят за шалости, Говорим ... – Встретил Витю я – соседа... Встреча грустная была. На меня он, как торпеда, Налетел из-за угла! Но – представьте! – зря от Вити Ждал я слово ... – И во Франции и в Дании На прощанье скажут ... – Игру заканчивать пора. И мы надеемся, что с ней Стали вы добрей, умней! У: Как бы вы сказали, что доброта и вежливость... (продолжите)</p>	<p>(простите, пожалуйста)</p> <p>(извините)</p> <p>(до свидания)</p> <p>Размышляют, предлагают: неразделимы.</p>
<p>Физминутка в ситуациях выбора</p>	<p>У: В этой стране нам приготовили еще одно испытание: очень хотят убедиться, насколько мы вежливы. Надо оценить ситуацию выбора словами вежливо или невежливо. Если <i>вежливо</i> – хлопайте 2 раза. Если <i>невежливо</i> – топните ногами. Готовы? Начали... – Поздороваться при встрече? – Толкнуть, не извиниться? – Помочь подняться упавшему? – Поднять упавшую вещь? – Не встать, обращаясь к учителю? – Взять билет в автобусе? – Не уступить старшему место в транспорте? – Не заметить недовольство мамы?</p>	<p><i>Вежливо</i> <i>Невежливо</i> <i>Вежливо</i> <i>Вежливо</i> <i>Невежливо</i> <i>Вежливо</i> <i>Невежливо</i> <i>Невежливо</i></p>
<p>Добрые слова</p>	<p>У: Ребята, есть слова добрые, а есть и злые. Добрыми словами можно поддержать, а злыми обидеть. И те и другие надо знать, чтобы злых слов избегать, а добрыми разговаривать. У: Вот ведь как: мы неожиданно попали в следующую Волшебную страну Знаний (на экране появляется эмблема страны):</p>  <p>У: Здесь нам предлагают побеседовать о добрых и вежливых словах. У: Подумайте и ответьте, что в общении друг с другом помогает делать наши отношения теплее, добрее, искреннее?</p>	<p>(ответы детей)</p> <p>(Ответы детей: “доброе здоровье”, “счастливого дня”, “будьте добры” и т.д.)</p>

	<p>У: Конечно же, это добрые, теплые слова. Какие? У: Скажите, а как можно усилить красоту и обаяние эти слов? У: Добрые слова – это цветы человеческой души. И не скупитесь раздавать эти цветы окружающим. Слова чудеснейшие эти, Услышать каждый очень рад; Добреют взрослые и дети И улыбнуться всем спешат. У: Не случайно народ отразил это в поговорках. В них русская народная мудрость о доброте!</p>	<p>(С помощью улыбки, доброжелательного взгляда) Слушают.</p>
<p>Поговорки</p>	<p>У: Поэтому в Волшебной стране Знаний хотят узнать, помним ли мы такие поговорки. Покажем вместе наше знание: надо продолжить и завершить начало поговорки. Это так просто. Поехали... 1. Доброе слово 2. Не одежда красит человека, 3. Торопись на доброе дело, 4. Не хвались серебром, 5. В ком добра нет, 6. Не ищи красоты – У: Молодцы. Теперь вы еще больше знаете о борьбе добра и зла и о негременной победе Доброты. Про человека, который творит добро, говорят, что у него есть доброта. Он способен на добрые дела. Творить добрые дела – и сложно, и просто, добро не измеряется деньгами, порой – не требует много времени и сил, главное – это начать делать добро. Даже просто добрая улыбка незнакомому человеку – уже способна творить чудеса, в том числе и для самого человека, кто это Добро делает.</p>	<p>Слушают. и кошке приятно. а его добрые дела. а худое само приспееет. а хвались добром. в том и правды мало. ищи доброты. Размышляют</p>
<p>Правила доброты</p>	<p>У: Ну, вот мы уже почти у финиша нашего путешествия. На выходе из Волшебной страны написано задание: сформулируйте правила доброты. Это надо сделать, ребята, чтобы вернуться домой. Давайте попробуем сформулировать правила доброты, чтобы по жизни творить добро и идти по дороге Добра. У: (обобщает): перечисляет сказанное детьми, пытается переформулировать и т.п. (на экране появляется результат обобщения):</p> <p style="text-align: center;">Правила доброты</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Будь отзывчив и внимателен к людям. • 2. Помогай другим сам, а не жди, когда тебя попросят об этом. • 3. Люби людей знакомых и незнакомых. • 4. Присылай окружающих к хорошим взаимоотношениям. • 5. Делай добро для людей. • 6. Не завидуй. • 7. Не груби. • 8. Не предвмай. 	<p>Размышляют, предлагают свои версии. Обсуждают.</p>

	<p>У: Как видите, эти правила просты, и мы в этом убедились в нашем необычном путешествии. А вот выполнять их в жизни совсем не просто.</p>	
<p>Заключительная часть (8–10 мин). Цель: настроить детей на применение выработанного опыта в их внешкольной жизни и определить, удалось реализовать идею кл. часа</p>	<p>У: Ребята, попробуйте теперь на основе полученного знания оценить себя и свое поведение. На доске вы видите ДЕРЕВО ДОБРОТЫ (<i>появляется на экране</i>):</p>   <p>На ваших партах лежат вырезанные из бумаги яблочки. Напишите, пожалуйста, каждый на своем яблочке добрый поступок, который вы совершили недавно или собираетесь совершить.</p> <p>У: А теперь украсьте дерево с помощью яблочек добрых дел.</p> <p>У: Посмотрите, какое у нас красивое дерево получается. Сделать добро – это и улыбнуться прохожему, и обнять родителей, и помочь другу, подарить цветы маме, позвонить родственникам и сказать им какие они замечательные, перевести через дорогу бабушку, смастерить и повесить на улице кормушку для птиц, накормить бездомного котенка или щенка (<i>Лучше, если будет использовано написанное и размещенное на Дереве Доброты</i>).</p> <p>Этот список добрых дел можно продолжать еще долго. И хотя подчас добрым быть совсем непросто, надо помнить, что доброта приносит людям радость. Она не требует награды, а радует и взрослых, и детей.</p> <p>У: А вот, какие слова сказал однажды очень известный педагог Шалва Александрович Амонашвили (на экране появляется портрет и текст):</p>  <p>Независимо от того, ждут от тебя добро или не ждут его – Твори добро. Независимо от того, заметят твое добро или не заметят его – Твори добро. Независимо от того, принимают твое добро или отбрасывают его – Твори добро. Независимо от того, чем будут платить тебе за добро: добром или злом – Твори добро. Твори добро и ни у кого не спрашивай разрешения, Ибо никто не властен над твоим Добром.</p> <p>У: Пусть эти слова великого человека освещают вам дорогу добра, на которой добро всегда побеждает!</p>	<p>Размышляют, оценивают, выписывают.</p> <p>(<i>Дети выходят к доске и вывешивают свои яблочки на дерево</i>)</p> <p>Смотрят, вчитываются.</p>

	<i>(Включается видеофайл песни « Дорогою Добра» на слова Ю. Энтина с ресурса YouTube):</i> Спроси у жизни строгой, какой идти дорогой, Куда по свету белому отправиться с утра. Иди за солнцем следом, хоть этот путь неведом, Иди, мой друг, всегда иди дорогою добра.	Все поют.
Рефлексия (отсроченная)	У: Спасибо вам всем, ребята, за прекрасную и слаженную работу. На столиках у двери две корзинки с красными и зелеными листочками бумаги. На входе возьмите себе каждый на память зеленый листочек, если вы много узнали о добре и правилах доброты. Или красный листочек, если вам не все было понятно, и вы не разобрались в правилах доброты. У: До свидания.	Выходят, берут листочки.

Литература

1. Примерная программа воспитания (одобрена решением ФУМО по общему образованию 02.06. 2020, протокол № 2/20) // ВОСПИТАНИЕ+. Авторские программы школ России (избранные модули): сборник. / Сост.: Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов, В.В. Круглов, И.С. Парфенова, И.В. Степанова, Е.О. Черкашин, И.Ю. Шустова. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020. – URL: // https://akr.gppc.ru/wp-content/uploads/2020/06/Primernaya-programma-vozpitanija_2020.pdf
2. Овчинникова Е.А. Организация внеурочной деятельности в рамках духовно-нравственного развития. – URL: https://kopilkaurokov.ru/nachalniyeKlassi/prochee/organizatsiia_vneurochnoi_deiatelnosti_v_ramkakh_dukhovno_nravstvennogo_razvitiia
3. Конспект классного часа в начальной школе на нравственную тему. 2 класс. – URL: <https://infourok.ru/razrabotka-klassnogo-chasa-po-nravstvennomu-vozpitaniyu-dal-slovo-derzhi-2-klass-5124601.html>
4. Фишер О.И. Классный час «О доброте и бессердечии» (2 класс) . – URL: https://urok.pf/library/klassnij_chas_o_dobrote_i_besserdechii_2_klass_095503.html
5. «День Доброты»: конспект внеклассного мероприятия по духовно-нравственному воспитанию для учащихся начальных классов. – URL: <https://infourok.ru/konspekt-vneklassnogo-meropriyatiya-po-duhovno-nravstvennomu-vozpitaniyu-den-dobroti-dlya-uchashihsya-nachalnyh-klassov-4227511.html>
6. Толкачева Л.Н. Классный час «Что такое хорошо!» (2 класс) . – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vozpitatelnaya-rabota/2021/09/06/klassnyy-chas-po-duhovno-nravstvennomu>

Общеобразовательный лицей как пространство инновационной деятельности в сфере дополнительного образования детей

Макарова Л.П.,

*канд. пед. наук, заслуженный учитель РФ, МОУ
«Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского р-на Волгограда»*

Кузибецкий А.Н.,

*канд. пед. наук, заслуженный учитель РФ, чл.-корр. МАНПО,
Волгоградская государственная академия последипломного
образования, Волгоград*

Учитывая значимость инновационной деятельности для развития образовательной организации, рассмотрим историко-педагогические предпосылки и опыт проектной организации такой деятельности в системе дополнительного образования детей в общеобразовательном лицее.

Напомним, что с 2013 года правовой статус понятия инновационной деятельности закреплён в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»¹. Согласно статье 2 (ч. 1, 3) закона, инновационная деятельность в сфере образования, наряду с экспериментальной деятельностью, организуется с целью обеспечения модернизации и развития системы образования. В отличие от экспериментальной деятельности, инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, финансово-экономического, правового, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования. Осуществляется инновационная деятельность в форме реализации инновационных проектов и программ образовательными организациями. Чтобы создать условия для реализации инновационных проектов и программ, имеющих существенное значение для обеспечения развития системы образования, в образовательных организациях открываются федеральные или региональные инновационные площадки (ФИП или РИП). Они составляют инновационную инфраструктуру в системе образования.

Общеобразовательный лицей № 8 «Олимпия» Волгограда впервые получил статус РИП в 2015 году. Присвоение статуса РИП стало признанием вклада коллектива лицея в обеспечение модернизации и развития региональной образовательной системы, в том числе дополнительного образования детей. Внутри лицея это проявилось в созидании опыта проектной организации инновационной деятельности педагогов в сфере дополнительного образования детей. При этом методологически в его основу был положен системно-деятельностный подход как принцип такого созидания инноваций, которое реализует взаимосвязь категорий «система» и «деятельность». Концептуальной основой инновационной деятельности во все последующие годы выступила идея интеграции общего и дополнительного образования в проектах, выполняемых в лицее.

¹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (редакция от 31.07.2020) // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Так, к примеру, были организованы и стали традиционными: областной конкурс социальных проектов «Свой мир мы строим сами!», сетевой проект-игра для старшеклассников «Я – в культуре информационного общества», региональный конкурс презентаций ученических и педагогических проектов, ежегодный областной форум «Юность науки», всероссийский дистанционный интеллектуальный марафон «ИнтеллО» и др.

В инновационной практике лицея возникли и закрепились благотворительные акции, творческие объединения, кружки, многочисленные традиции. Были инициированы проекты в сфере дополнительного образования детей: областной фестиваль-конкурс казачьего детского художественного творчества «Развеселая станичка», городской детско-юношеский фестиваль авторской песни «Алый парус», дни русского языка в лицейском музее русской письменности им. академика О.Н. Трубачева. Проекты интеллектуальной и психолого-педагогической направленности, предусматривающие во внеурочное время дополнительную психолого-педагогическую и интеллектуальную подготовку учащихся к успешной сдаче ОГЭ и ЕГЭ, были развернуты сразу после введения этих форм государственной итоговой аттестации.

Развитию региональной системы дополнительного образования детей содействовали выполняемые в лицее инновационные проекты международного уровня. В их числе: международные Ушаковские сборы на Кинбурнской косе совместно с Союзом писателей России, международный проект «Всемирный день таблички умножения», международный интеллектуальный проект-конференция «Новые технологии в образовании» (на базе болгарской школы «Святого Константина – Кирилла философа» в г. Русе).

В период 2015–2020 гг. выполнен инновационный проект РИП по проблеме «Социокультурные практики личностного и профессионального самоопределения детей и подростков в познании, игре, художественно-эстетической и технико-технологической активности». Решение задач проекта обеспечило, прежде всего, развитие лицея как многофункционального культурно-образовательного центра общего и дополнительного образования, созидающего намеченные социокультурные практики. В пространстве центра осуществлена интеграция ресурсов общеобразовательных и дополнительных образовательных программ и обеспечено персональное жизнетворчество детей и подростков на основе добровольного выбора ситуаций позитивной социализации, личностного и профессионального самоопределения в познании и играх с художественно-эстетической и технико-технологической активностью.

В решении задач проектной организации инновационной деятельности ресурсами выступили апробированные в прежние годы организационные формы, в частности, выполнение детьми социальных проектов с выработкой персональных продуктов социально-личностной значимости. Новыми форматами стали волонтерство, организация социального предпринимательства, игровое моделирование, художественно-эстетические и технико-технологические практики. В

результате увеличился охват не менее 75% детей и подростков в возрасте от 5 до 16 лет многофункциональными услугами дополнительного образования (в перерасчете на потребности микрорайона).

Помимо этого, по оценкам педагогов, вырос интерес детей и подростков к науке, технике, передовым технологиям и инновациям в сфере социального предпринимательства и волонтерства, а также сократилось число асоциальных проявлений среди несовершеннолетних (по данным Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав). Больше стало детей и подростков с активной жизненной позицией инициативных и самостоятельных граждан – активных, «любопытных», инициативных личностей с развитым чувством воображения, способных принимать самостоятельные решения в сфере персонального жизнетворчества.

В региональной образовательной системе возникла инновация в виде многофункционального культурно-образовательного центра общего и дополнительного образования. В нем была создана система условий, продуцирующих социокультурные практики познания, игрового моделирования, художественно-эстетической и технико-технологической активности детей и подростков, включая реализацию ими индивидуальных траекторий удовлетворения образовательных потребностей и жизненных притязаний. В образовательном контексте это открытое пространство интеграции общего и дополнительного образования, где наиболее полно обеспечиваются права растущего человека на развитие и свободный выбор различных видов познания, игрового моделирования, художественно-эстетической и технико-технологической активности с целью личностного и профессионального самоопределения.

Организационно-педагогическую основу личностного и профессионального самоопределения детей и подростков составила реализация семейства дополнительных общеобразовательных программ соответствующих направленностей для детей и подростков во внеурочное время. При конструировании программ применен модульный принцип представления содержания образования. Способы реализации программ варьировались от очного освоения в виде дополнительных образовательных услуг до реализации с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

Многофункциональный культурно-образовательный центр общего и дополнительного образования функционировал как развивающаяся площадка с разнообразными объектами (сервисами). Они не только помогают в увлекательной интерактивной форме донести до детей и подростков ценность познания, игрового моделирования, художественно-эстетической и технико-технологической активности для их личностного и профессионального самоопределения, но и могут стать базой для решения задач в проектах иной тематики.

Так, в 2019–2020 гг. у созданной площадки появились дополнительные опции. Они были связаны с выполнением проекта № 18-2-016169 «Окна возможностей: социокультурные практики ранней профориентации и жизненного самоопределения обучающихся», получившего грант Президента РФ в рамках

конкурса грантов на развитие гражданского общества (грантовое направление «Поддержка проектов в области науки, образования, просвещения»). Проект развивал и конкретизировал практики личного и профессионального самоопределения детей и подростков, инициированные в рамках инновационной программы РИП 2015–2020 гг.

Основная идея проекта состояла в построении постоянно действующей в течение учебного года системы проектных конкурсов, участие в которых помогало бы обучающимся с разными возможностями здоровья ориентироваться в самых востребованных профессиях на волгоградском рынке труда и совершать осознанный жизненный выбор с учетом перспектив социально-экономического развития Волгоградской области. Цель проекта предусматривала создание условий для ранней профориентации и жизненного самоопределения посредством проектных конкурсов для обучающихся с различными возможностями здоровья и сокращение оттока выпускников общеобразовательных учреждений из Волгоградского региона. Содержание проекта предполагало усиление нацеленности проектной деятельности обучающихся в общеобразовательных учреждениях на исследование проблем в профессиональных отраслях, наиболее актуальных для Волгоградского региона¹.

Идея создания и обеспечения функционирования системы проектных конкурсов и воспитательно-образовательных событий реализована в инновационной программе РИП на 2021–2025 гг. по теме «Технологии межкультурного диалога в воспитании детей и молодежи многонационального микрорайона мегаполиса». Для этого предполагается использовать ресурс ранее созданной площадки путем ее перепрофилирования в Региональный центр культурно-образовательных событий, содействующий межкультурному диалогу и приобщению молодого поколения к национальным культурам и традициям. Такая трансформация обусловлена потребностью региональной системы образования в технологиях межкультурного диалога как инструмента межнационального взаимопонимания и религиозной толерантности в развивающемся социуме региона в целом и в его административных единицах – городских округах, муниципальных районах, сельских и городских поселениях, микрорайонах городов и т.п.

В связи с этим в качестве цели инновационной деятельности намечены разработка и применение технологий межкультурного диалога в воспитании детей и молодежи многонационального микрорайона мегаполиса в условиях Регионального центра культурно-образовательных событий. Ключевой задачей проекта предусмотрено разработать инструментально-технологический комплекс межкультурного диалога и создать культурную среду в лицее, дружественную учащимся и их родителям разных национальностей и вероисповеданий. В результате проектируется увеличение охвата детей и подростков разных национальностей,

¹ Кузибешкий А.Н., Макарова Л.П. Ранняя профориентация и жизненное самоопределение обучающихся: конкурсы проектов и диагностики (практико-ориентированное пособие с методическими рекомендациями по организации конкурсов проектов и диагностических обследований). – Волгоград: РИЦ ГАУ ДПО «ВГАПО», 2019

уровней развития и здоровья (прежде всего, проживающих в микрорайоне «Семь ветров»), культурно-образовательными событиями, содействующими межнациональному и межрелигиозному согласию.

Сущность и своеобразное «ядро» новообразования в рамках реализации инновационной программы РИП – это проектируемый Региональный центр культурно-образовательных событий, создающий практики укрепления межнационального, межрелигиозного согласия и взаимопонимания обучающихся и их родителей из числа народов, проживающих в Волгограде и в Волгоградской области. В *межкультурном аспекте* это современный центр диалога культур, работающий по принципу сближения людей разных национальностей и религий посредством поликультурного образования, ориентированного на взаимоуважение и единомыслие, тактичное и заботливое отношение к культурному наследию с учетом особенностей национальных традиций и религиозных отличий. В *культурно-образовательном контексте* это открытое пространство поликультурного общего и дополнительного образования, в котором наиболее полно обеспечивается этнокультурное и языковое многообразие Волгоградского региона, укрепление национального согласия, сохранение и поддержка традиционных российских духовно-нравственных ценностей, гармонизация межнациональных (межэтнических) отношений.

Теоретическую основу планируемой инновации составляют положения о сущности понятия «диалог культур», впервые примененного в трудах М.М. Бахтина и трактуемого им в виде творческого интерпретирования субъектом культурных традиций, закреплённых в текстах культуры. Как отмечает Е.А. Помигуева, это опосредованная связь индивида с культурным прошлым, реализующего свои возможности в условиях интенсивной коммуникации, когда исключительно в ходе диалога и сотрудничества происходит раскрытие и понимание «Другого»¹.

Запланированная инновация опирается на теорию диалога культур, развитую в трудах В.С. Библера, А.А. Гусейнова, М.С. Кагана, В.А. Лекторского, Ю.М. Лотмана, В.С. Степина и др. В них диалог культур – это сложноорганизованный социокультурный феномен и способ цивилизованного сосуществования и разрешения противоречий. Сущностными характеристиками диалога культур исследователями определены: межсубъектность, многоэтапность, имманентная установка на равенство, партнерство и направленность на «Другого».

Для планируемой инновации существенными являются:

а) понятие межкультурного взаимодействия, которое разработали Дж. Бхагвати, Дж. Бенгли, У. Ганнерс, С. Хантингтон и др.;

б) механизм межкультурного обмена духовными и материальными ценностями (Г.А. Аванесова, С.А. Арутюнов, Н.К. Иконникова и др.);

в) понимание места диалога культур в системе образования (А.П. Садохин, И.И. Халеева, С.Г. Тер-Минасова);

¹ Помигуева Е.А. Межкультурный диалог в условиях современного полиэтнического образования // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 12 (часть первая). – С. 220–224

г) определение роли межкультурного диалога молодежи в процессе творческой деятельности, описанное А.Г. Фатхуллиной¹.

В контексте диалога национальных культур в рамках данной инновации важным представляется понятие национального самосознания, формированию которого содействует образовательная среда, в которой происходит сохранение и передача духовного опыта и культурного наследия народа. Образовательная среда, дружественная к обучающимся и их родителям разных национальностей, выступает условием формирования национального самосознания.

Реализация инновационного проекта РИП основывается на следующих базовых принципах:

– *инновационность* (разработка, апробация и применение оригинального инструментально-технологического комплекса межкультурного диалога);

– *доступность и демократичность* (возможность свободного и равного участия в культурно-образовательных событиях и ситуациях сотворческой деятельности всех обучающихся независимо от национальной и религиозной принадлежности, достатка родителей, уровня развития и здоровья);

– *качество* (все запланированные культурно-образовательные события должны быть качественно организованы, снабжены понятными инструкциями и сценариями, обеспечены необходимыми информационными материалами с учетом культурных особенностей участников);

– *научность* (все культурно-образовательные события и ситуации должны быть направлены на укрепление национального согласия, сохранение и поддержку традиционных российских духовно-нравственных ценностей, гармонизацию межнациональных (межэтнических) отношений).

Реализация проекта РИП должна предусматривать сохранение следующих организационных принципов, определяющих специфику и культурно-воспитательный потенциал образования:

– системность воспитательного процесса, свобода выбора видов деятельности, сочетание групповых и индивидуальных форм деятельности;

– вариативность, гибкость и мобильность программ обучения и воспитания, возрастосообразность содержания программ и форм деятельности;

– возможности межвозрастного и межкультурного взаимодействия;

– применение деятельностных и продуктивных методов обучения и воспитания;

– открытый и сетевой характер реализации программ;

– модульное конструирование содержания обучения и воспитания;

– лично-образующий и метапредметный характер образования, культурная адаптивность к изменяющимся условиям социума.

Организационно-педагогическую основу межкультурного диалога должно

¹ Фатхуллина А.Г. Роль межкультурного диалога молодежи в процессе творческой деятельности // Педагогическое мастерство: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 236–238

обеспечить применение инструментально-технологического комплекса, включающего технологии:

– *когнитивно-рефлексивные* (вырабатывающие знания культурного характера и активизирующие имеющийся опыт решения проблем межкультурного взаимодействия);

– *рефлексивно-интерпретативные* (содействующие осознанию и пониманию культурных знаний и приобретенного нового опыта межкультурного диалога и взаимодействия);

– *деятельностно-бытийные* (способствующие тренингу обучающимися навыков межкультурного диалога и воспитанию установки на ценность бесконфликтного взаимодействия, выстраивания толерантных взаимоотношений с людьми разных культур в учебной и будущей профессиональной деятельности).

Содержание поликультурного образования, поддерживаемого инструментально-технологическим комплексом межкультурного диалога, разработанного и апробированного согласно реализуемой инновационной программе, включает:

– культурно-образовательный марафон «Российские ученые – выдающиеся представители национальных культур»;

– месячник культурного многообразия «СМИ: единство и различия в культуре информирования»;

– межкультурные акции и проекты «Наше единство – в многообразии культур»;

– межкультурные практики в искусстве (театра, поэзии, вокала, дискурса);

– культурно-воспитательные события патриотической направленности и т.п.

Перспективами развития новообразования в ходе реализации проекта станут качественные и количественные изменения в региональной образовательной практике, а именно:

– становление в областной образовательной системе инновации в виде Регионального центра межкультурного диалога и приобщения молодого поколения к национальным культурам и традициям, созидающего практики укрепления межнационального, межрелигиозного согласия и взаимопонимания обучающихся и их родителей из числа народов, проживающих в Волгоградской области;

– создание системы условий для соблюдения культурных традиций, разрушения сложившихся культурных и национальных стереотипов, препятствования распространению ксенофобии, поддержки права на этническое, религиозное, социальное самоопределение, предупреждения и разрешения мирными средствами межнациональных и межкультурных конфликтов в среде обучающихся;

– построение системы патриотического воспитания обучающихся разных национальностей и вероисповедания на основе культурно-диалогического подхода, реализуемого в культурно-образовательных ситуациях сотворческой деятельности, публичных выступлений, деловых и национальных игр и спортивных соревнований, тренингов и поликультурного обучения, ситуативного поведения с национальной спецификой жестов, мимики и других особенностей представителей различных культур;

– отработка устойчиво функционирующего в регионе ежегодного цикла культурно-образовательных событий, содействующих укреплению исторической памяти и единению национальных культур и традиций народов, представителями которых являются обучающиеся по происхождению;

– рост не менее чем на 20% охвата обучающихся как представителей разных культур культурно-образовательными событиями по сравнению с началом проекта;

– обеспечение привлекательности реализуемого в проекте направления для представителей национально-культурных диаспор Волгограда и Волгоградской области, осуществляющих поддержку инновационных разработок для воспитания детей, подростков и их родителей.

Таким образом, практика инновационной деятельности лицея № 8 «Олимпия», сформировавшаяся за годы реализации инновационных проектов, однозначно подтверждает эффективность создания инноваций на основе системно-деятельностного подхода и интеграции общего и дополнительного образования.

Раздел IV. Подготовка и личностно-профессиональное развитие руководителей и педагогов в контексте системно-деятельностного подхода в образовательном процессе

Повышение квалификации учителей географии в условиях внедрения обновленного ФГОС ООО: приоритеты и эффективные практики

Болотникова Н.В.,

доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента в образовании Волгоградской государственной академии последипломного образования, Волгоград

Розка В.Ю.,

канд. ист. наук, доцент,

зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента в образовании Волгоградской государственной академии последипломного образования, Волгоград

Управленческое сопровождение пропедевтики введения обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования (ФГОС НОО и ФГОС ООО) предполагает разработку комплекса мероприятий, способствующих оптимальной организации учителями образовательного процесса и внеурочной деятельности обучающихся по каждому учебному предмету. Как показала практика, эффективнее всего это происходит при содействующей, личностно-включенной деятельности руководителя районного методического объединения учителей-предметников. Например, руководители методических объединений учителей географии обсудили учебники, входящие в Федеральный перечень учебников, а также те, что рекомендованы для включения в Федеральный перечень. При этом они остановились на 2-х линиях, которые, по их мнению, наиболее отражают региональные особенности географического образования в Волгоградской области. Это новое поколение учебников географии, которое соединяет в себе «классику» отечественной географии и «инноватику» современности¹.

Новые реалии выступают как «предлагаемые обстоятельства» при разработке дополнительной профессиональной программы (ДПП), нацеленной на пропедевтику введения обновленного ФГОС ООО. Приступая к этому, мы исходили из необходимости учета социально-психологических особенностей современных обучающихся. А с другой стороны, учета того, что каждый учитель имеет профессиональный опыт, в том числе связанный с работой на основе ФГОС ООО 2010 года. В новых условиях учитель рассчитывает, осваивая программу повышения квалификации, расширить / углубить свои знания по преподаваемому

¹ География: 5-й класс: учебник / В.П. Дронов, Л.Е. Савельева. – М.: Акционерное общество «Издательство "Просвещение"»

учебному предмету. К примеру, по географии, освоив эффективные методы эффективного контроля знаний учащихся в рамках обновления содержания метапредметных результатов обучения.

Учителю уже недостаточно предлагать в ДПП «обновленную» сумму знаний или эффективные, на взгляд андрагогов, формы и средства организации контроля и оценки метапредметных результатов обучения. Необходимо создавать такую учебную ситуацию на занятиях, чтобы учитель захотел взглянуть на свой опыт как бы со стороны и критически профессионально оценить его.

Именно это и определяет выбор стратегий взаимодействия субъектов образовательной деятельности в условиях реализации ДПП, построенной на адресной основе с учетом профессиональных дефицитов конкретной группы слушателей. Адресность выступает одновременно средством формирования у слушателей ДПП высокой мотивации к работе, в частности, по моделям смешанного обучения, и инструментом, обеспечивающим реализацию персонализированной модели повышения квалификации.

Нельзя оставлять без внимания тот факт, что индивидуальное повышение квалификации решает вопросы лишь конкретного работника. Оно отвечает на его вопросы и позволяет преодолеть профессиональные затруднения. Причем даже без групповой поддержки педагогического сообщества. Но в интересах самого сообщества, например, на муниципальном уровне этого недостаточно, и не приносит желаемого результата. Требуется проводить коллективную рефлексию педагогической деятельности, диагностируя профессиональные дефициты учителей.

Так, учителя географии региона проводили коллективную рефлексию в рамках серии научно-практических семинаров и мастер-классов, когда в форме панельной дискуссии раскрывались замыслы организаторов и определялись перспективные задачи региональной ассоциации учителей географии Волгоградской области. Поскольку один из авторов статьи является руководителем ассоциации учителей географии в регионе, то данное мероприятие дало возможность определить ключевые темы ДПП «Профессиональная компетентность учителя географии по формированию функциональной грамотности обучающихся в рамках стратегии 4 «К» (навыки XXI века)»¹.

ДПП сориентирована на выработку учителем географии опыта построения занятий по реализации целей обновленного ФГОС ООО и разработку программы формирования универсальных учебных действий (согласно требованиям ФГОС ОО) на основе соотнесения метапредметных результатов обучения с конструкцией «4К»².

Приоритеты контрольно-оценочной деятельности реализации ДПП нацеливают на совместную со слушателями выработку методических рекомендаций.

¹ Федеральный портал цифровой среды дополнительного профессионального образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dppo.apkrpgo.ru/bank?page=1&sortType=1>, свободный. – Яз. рус. – Заглавие с экрана (дата обращения: 08.06.2022)

² Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: практические рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – М.: ООО «Корпорация "Российский учебник"», 2019

Речь идет об использовании эффективных с позиции педагогической целесообразности моделей выявления в текущем потоке информации по профилю своей деятельности наиболее ценных источников информации (электронных ресурсов, цифровых образовательных ресурсов). А также оптимальных для образовательной пространства конкретной образовательной организации форм знакомства обучающихся с этими ресурсами.

Все это требует осуществить кардинальный разворот в подходе к организации образовательного процесса. От обучения, связанного с непосредственным взаимодействием всех субъектов образовательной деятельности, перейти к удаленной форме взаимодействия учителя с учащимся, опосредованной использованием дистанционных образовательных технологий. Одновременно это является вызовом системе дополнительного профессионального образования, задающим новый вектор совершенствования методического арсенала занятий по программам повышения квалификации.

В организации повышения квалификации учителей с использованием дистанционных образовательных технологий важным приоритетом становится освоение моделей и технологий смешанного обучения, способствующего снижению нагрузки на учителей в условиях стресса, связанного с переходом к применению обновленного ФГОС ООО, и к использованию ими новых средств организации урочной и внеурочной деятельности. Особенно потребность в применении таких средств обострилась в условиях пандемии коронавируса, а отклик на нее породил, к примеру, в волгоградском регионе, инновационный опыт дистанционного обучения (Л.Н. Бобровская, Н.В. Болотникова, Е.М. Гаджиева, О.П. Сухорукова, Н.В. Яковлева и др.)¹.

В системе дополнительного профессионального образования смешанное обучение понимается как образовательная модель, в которой совмещаются обучение (лицом к лицу) с участием руководителя методического объединения или преподавателя в рамках ДПП и онлайн-обучение. Смешанное обучение отличает самостоятельный контроль слушателями образовательного маршрута, времени, места и темпа освоения программы. Помимо этого, такая технология интегрирует опыт обучения с преподавателем и онлайн-обучения². Выбирать темп и сроки освоения ДПП или создания проекта урока / внеурочного занятия (напр., по географии) позволяет обучение, синхронное со всей группой (непосредственное подключение к платформам Zoom / Skype) или асинхронное (просмотр учебных материалов в удобное для учителя время).

Учитель географии, как и любой слушатель, в рамках синхронного / асинхронного варианта смешанного обучения вырабатывает опыт распределения времени выполнения заданий и несет личную ответственность за самостоятельную работу на выбранной платформе обучения. Он ответственен и за результат коллективной работы группы, в которую включен при выполнении заданий, например, школьного методического объединения.

¹ Учебный год. – 2020. – № 2 (60). – С. 13-42

² Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. – М., 2016. – С.17

Освоение ДПП по овладению обновленным ФГОС ООО делится на две взаимосвязанные части:

– *теоретико-правовую* (создающую условия для осознания слушателями основ нормативно-правовой регуляции профессиональной деятельности, принципов ее построения);

– *нормативно-деятельностную* (ориентированную на выработку у слушателей навыков работы с основной образовательной программой образовательной организации и с рабочей программой по географии).

В конечном счете, это создает условия для личностно-профессионального развития учителей. Содействуя этому, опытный руководитель районного методического объединения учителей географии, участвующий в повышении уровня их квалификации, порекомендует слушателям в качестве эффективного инструмента организационно-методического сопровождения освоения обновленных ФГОС сайт ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». На нем размещена примерная рабочая программа по географии, реализуемая на уровне основного общего образования¹.

Полезным инструментом методического сопровождения занятий, связанных с пропедевтикой введения обновленного ФГОС ООО, является учебно-методическое пособие, подготовленное на кафедре социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента в образовании². В этом ряду – видеоконсультация Н.В. Болотниковой по использованию конструктора рабочих программ. А также видеоконсультация В.Ю. Розка по нормативно-правовому обеспечению подготовки общеобразовательной организации к переходу на обновленный ФГОС ООО. Эти материалы размещены на официальном сайте ГАУ ДПО «ВГАПО»³. Все три методических инструмента, используемые в комплексе, помогут учителям комфортно и организованно подготовиться к разработке рабочих программ по географии и к введению обновленного ФГОС ООО.

В итоге персонализированного освоения адресной ДПП слушатели, в частности, учителя географии, погружаются в ценностное содержание обновленного ФГОС ООО как нормативно-правового документа и становятся носителями его смыслов, признавая его «верховенство» в ситуациях образовательной деятельности, а также профессионального поведения и взаимоотношений с педагогами, социальными партнерами и обучающимися. Именно это, по нашему убеждению, и является целью и результатом дополнительного профессионального образования в условиях реализации образовательных инноваций.

¹ Примерная рабочая программа основного общего образования. География (для 5–9 классов образовательных организаций). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edsoo.ru/Primernie_rabochie_progra.htm, свободный. – Яз. рус. – Заглавие с экрана (дата обращения: 08.06.2022)

² Кузибецкий А.Н., Розка В.Ю., Святкина М.А. Формирование и оценка функциональной грамотности обучающихся в общеобразовательных организациях: нормативно-правовые и методические основы. Учебно-методическое пособие для руководителей и учителей. / Науч. ред. проф. С.В. Куликова. – Волгоград: РИЦ ГАУ ДПО «ВГАПО», 2022

³ Сайт ГАУ ДПО «ВГАПО». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vgapkro.ru/vnedryaem-obnovlennuj-fgos-ooo-ooo/> (дата обращения 17.06.2022)

Система повышения квалификации руководителей центров «Точка роста»

Ионова Е.В.,

*доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента в образовании
Волгоградской государственной академии последипломного образования, Волгоград*

В Волгоградской области центры образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» создаются в селах и малых городах как структурные подразделения общеобразовательных организаций¹. Обеспечение указанных центров современным оборудованием и введение инновационных методов преподавания различных дисциплин открыли новые возможности для реализации учебных программ, включая программы и модули, не изучавшиеся ранее.

«Точки роста» – это атрибут модернизации общего образования на всех его уровнях, включая дошкольный уровень. Впервые подобные центры появились как франшиза международной сети детских центров развития и детских садов «Точка Роста», «Точка добра». Помимо этого они создавались внутри автономных некоммерческих организаций, занятых развитием добровольческой деятельности, в рамках национального проекта «Культура». Центры «Точка опоры» и «Точка возврата» расширяли возможности деятельности благотворительного фонда социальной адаптации человека. Центры «Точка притяжения педагогов» были организованы в ходе реализации федерального проекта «Учитель будущего», в том числе на базе Волгоградской государственной академии последипломного образования (ГАУ ДПО «ВГАПО»). Такие центры, как «Точка опоры», содействовали развитию музыкальных школ страны. В целом «Точки роста» – это новообразования, свойственные, как видно, не только системе образования.

В системе образования термин «точка роста» начали применять в связи с поиском решения задач развития во взаимосвязи с новыми экономическими задачами. Он был заимствован из теории полюсов роста, разработанной в трудах Ф. Перру в 50-е годы XX века². Согласно этой теории экономическое пространство предстает как своеобразное силовое поле, напряженность которого неравномерна и в котором действуют как центростремительные, так и центробежные силы, сфокусированные на полюсах роста. Ключевая идея Ф. Перру о том, что ведущая роль в создании новых товаров и услуг принадлежит лидирующим отраслям, была перенесена на развивающееся образование.

В результате возникло понимание, что центры образовательного пространства, в которых размещены лидирующие образовательные организации по оснащению,

¹ Распоряжение Министерства просвещения РФ от 01 марта 2019 года № Р-23 «Об утверждении методических рекомендаций по созданию мест для реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ цифрового, естественнонаучного, технического и гуманитарного профилей в образовательных организациях, расположенных в сельской местности и малых городах, и дистанционных программ обучения определенных категорий обучающихся, в том числе на базе сетевого взаимодействия» // <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-01032019-n-r-23-ob-utverzhdanii/>

² Теория полюсов роста Ф. Перру // https://bstudy.net/652703/ekonomika/teoriya_polyusov_rosta_perru

системе управления и педагогическим технологиям, которые обеспечат наиболее эффективное их использование, станут полюсами притяжения различных факторов, значимых для развития образовательных систем в ареале функционирования центра. Это приведет к активному взаимодействию периферийных образовательных организаций с центрами, к их концентрации вокруг центров и формированию полюсов (точек) роста и развития муниципальных образовательных систем.

Для этого в сфере образования прилагаются усилия по изменению образовательной среды за счет оснащения средствами материально-технического обеспечения «умными вещами», помещениями, идеями. Изменению образовательной среды должны содействовать реализация основных и дополнительных общеобразовательных программ, создание условий для внедрения новых методов обучения и воспитания, педагогических технологий, а также обновление содержания образования и использование культурно-образовательной инфраструктуры во внеурочное время как общественного пространства для освоения общекультурных компетенций и цифровой грамотности населения.

В результате формируются «Точки роста», в качестве которых выступают общеобразовательные организации или сеть образовательных организаций, расположенных в сельской местности и малом городе. Важно, чтобы они обладали существенным потенциалом саморазвития и были способны обеспечивать позитивную динамику формирования у обучающихся современных технологических и гуманитарных навыков (hard skills и soft skills) на основе освоения основных и дополнительных общеобразовательных программ цифрового и гуманитарного профилей. Организационно-управленческий и материально-технический ресурс формирования «Точек роста» обеспечивает реализация в Волгоградской области приоритетных региональных проектов в рамках федерального проекта «Современная школа» внутри национального проекта «Образование».

Более чем двухлетняя практика показала, что деятельность центров «Точка роста» обеспечивает переход к модели образования, центрированном на ребенке и его индивидуальных траекториях развития. Центры позволяют качественно преобразовывать обучение, внедряя новые подходы, видоизменяя образовательные программы. Хотя это займет определенное время, но процесс «запущен», и это главное.

Для руководителей центров «Точка роста» – это сложный, но необходимый вызов: первые шаги в организации работы центров потребовали от руководителей овладения новыми профессиональными компетенциями. В их числе необходимые трудовые умения и навыки, связанные, например, с организацией применения новейших образовательных методик и технологий, которые ранее с успехом «работали» в дополнительном образовании детей, а теперь подлежат внедрению в общее образование, что требует его модернизации. Дополнительные вызовы порождены пропедевтикой введения с 1 сентября 2022 года обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования (ФГОС НОО и ФГОС ООО), причем во взаимосвязи с приоритетами «Точек роста».

С целью овладения новыми профессиональными компетенциями было организовано осенью 2021 года повышение квалификации 98% руководителей центров «Точка роста» Волгоградского региона. Повышение квалификации осуществлялось на базе кафедры социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента в образовании ГАУ ДПО «ВГАПО» в формате освоения двух взаимосвязанных программ, системно взаимосвязанных между собой.

Нормативно-правовые и содержательно-целевые ориентиры программ повышения квалификации задавали приоритеты утвержденных методических рекомендаций по созданию центров «Точка роста» в образовательных организациях, а также федерального проекта «Современная школа» внутри национального проекта «Образование» и обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО.

В связи с тем, что возглавили центры «Точка роста», как правило, опытные и активные педагоги, стартовая диагностика выявила их профессиональные дефициты как руководителей центров «Точка роста». Обнаружилось отсутствие опыта управления участниками образовательных отношений и образовательной средой. Они затрудняются в построении продуктивного взаимодействия с заинтересованными сторонами, хотя и умеют строить процессы конструирования и реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ цифрового и гуманитарного профилей. Кризис компетентности обнаружили руководители в части технологий и ресурсов сетевого взаимодействия, сетевых возможностей локальных практик и инициатив по внедрению новаций.

Поэтому составленные для них программы повышения квалификации включали в качестве ключевых разделов нормативно-правовые основы проектирования деятельности центра «Точка роста», а также теоретико-практические и методико-технологические основы управления развитием образовательной среды в условиях организации деятельности центра. Приоритетным был тренд, согласно которому рассматривалось сетевое взаимодействие, проектирование сетевых ресурсов центров «Точка роста», а также технологии сотрудничества как ресурсы модернизации образовательных систем в сельских территориях.

Освоение первой программы позволило каждому слушателю представить и защитить «на выходе» авторскую модель управления центром «Точка роста», предусматривающую реализацию основных и дополнительных общеобразовательных программ цифрового, естественно-научного и гуманитарного профилей в образовательной организации. Большое внимание было уделено изучению процессов распространения новаций и формирования инноваций как эффективных практик развития «Точек роста». Сущность процессов усматривалась не только в приобретении материальных ресурсов и нового инструментария, но, прежде всего, в работе с людьми, имеющими разную мотивацию, базовые знания, стремления и интересы. В условиях «Точек роста» важными факторами, помимо материально-технической базы, является повышение инновационной активности персонала, формирование команд, по своему потенциалу соответствующих новым возможностям.

Команда, способная осваивать новшества и создавать инновации, содействует возникновению «волн нововведений» из «Точки роста», когда эффективные практики распространяются на соседние общеобразовательные организации, а затем на всю территорию (ареал), прилегающую к «Точке роста». При этом сама «Точка роста» превращается в зону ускоренного развития путем последовательной смены состояний: создаются локальные центры, слабо влияющие на окружающие территории (первый этап), которые затем посредством сетевого взаимодействия перерастают в мощное «ядро», оказывающее влияние на окружающие территории и продуцирующее их рост и развитие (следующий этап).

Для организации перехода с первого этапа на второй от руководителей центров «Точка роста» требуется владение технологиями сетевого взаимодействия. Этому помогало освоение второй программы повышения квалификации «Сетевое взаимодействие и технология сотрудничества как ресурсы модернизации образовательных систем в сельских территориях. Проектирование сетевых ресурсов центров "Точка роста"». В содержание программы было включено изучение ресурсов, претендующих стать сетевыми и способных обеспечить рост качества образования и влияние на окружающие территории.

Для освоения данной программы были приглашены руководители центров «Точка роста», которые при освоении первой программы открыто выражали свои идеи и чувства о своих учреждениях, отличались разносторонним общением, ведущим к одухотворенности образования – осмысленности на рабочем месте, страсть к работе и др. Эти руководители центров «Точка роста» были довольны условиями своего труда и знали, что их рабочая среда создана ими и для них. Они чувствовали себя счастливыми, ценными, нужными и выполняли свою работу с удовольствием.

Тем самым отмечена и поддержана тенденция, связанная со стремлением руководителей «Точек роста» проявлять организационное гражданское поведение. Своим поведением они подчеркивали, что работают в общеобразовательных организациях, где обеспечена мирная и свободная рабочая среда, а их роль и успехи в принятии решений вознаграждаются администрацией. Они осознают, что их идеи совместимы с преобладающим в обществе мнением, они охотнее выражают их открыто. Они понимают, что для увеличения эффективности обучения руководителю «Точки роста» мало просто «настроить» процесс образования в общеобразовательной организации, необходимо выстраивать внутри и вокруг нее лояльное сообщество.

Согласно второй программе руководители центров «Точки роста» знакомились с ресурсами, претендующими на роль сетевых, анализировали и обсуждали связанные с этим дефициты в центрах. При этом конструировали продуктивную стратегию: найти то, чего действительно не хватает, чтобы предложить новые формы и виды деятельности, при этом усиливая прежние задумки и обеспечивая им смыслы и движение. Внимание слушателей обращалось на те пути, которые оказывались вне поля их зрения. Это добавляло их жизни полноты: появлялись

новые грани, вступающие в противоречие с собственными установками, прежними способами функционирования и новыми условиями, в которых оказывается личность в ситуации развития.

Каждый слушатель должен был собрать инновационную «корзину» как потенциальный ресурс для обсуждения его в качестве сетевого. Инновационная «корзина» – это совокупность инновационных проектов для центра, от которого востребуется для их реализации соответствующий инновационный потенциал. Иначе говоря, способность и готовность педагогов внутри центра осуществлять эффективную инновационную деятельность.

Эффективность инновационной деятельности, состоящей в создании и продвижении потенциальных ресурсов и их брендов, обуславливается ценностным подходом, опирающимся на жизненные ценности, а не на продукты, связанные с тем или иным ресурсом. Ведущие принципы формирования инновационной «корзины» потенциальных сетевых ресурсов: «грамотность в отношении будущего» («*futures literacy*»), совместность использования (потребления, владения) как средства достижения устойчивого развития и влияния, взаимодополнительность (*augmentation*).

В ходе освоения программы руководители центров «Точки роста»:

- обсуждали ресурсы гуманистической педагогики сотрудничества (Школа радости, школа свободы, школа самоопределения) и искали обоснование ключевой идеи для развития своего центра;

- выявляли возможности сетевого взаимодействия и использования международных медиаресурсов (применение интерактивных тетрадей, мультимедийных тренажеров, ЭФУ, ПО *Activ Inspire*, *Smart Notebook*, *Microsoft Office*, интерактивных плакатов, образовательных видео, интеллектуальных медиаигр, интерактивной доски *Padlet*, платформы для организации обучения *Google Class room*, сервиса для создания дидактических игр *Quizlet*, инструментов для создания интерактивных материалов *Wordwall.net*; программы *H5p*, текстового редактора *Zumpad.de*; эффективных методов организации пространства для видеолекций («стеклянная доска»), образовательных цифровых платформ (*ЯКласс*, *CORE*, *Zoom*, *Jamboard*, *Padlet*) и других интернет-ресурсов, инструментов цифровой среды для визуализации в работе педагогов (редакторы *Canva* и *Crello*), бот-ассистента преподавателя *Part.A*, онлайн-сервиса *Classtime* и др.;

- искали российские аналоги инициативе *TED* по финансированию амбициозных идей на благо общества, обсуждали темы проектов президентских грантов, благотворительных фондов, ресурсов национальных проектов и др.;

- знакомились с возможностями применения ресурсов «Точек кипения» для организации лабораторных занятий для детей 5–6 и 7–13 лет, где каждое занятие – это реализованный научный проект по изготовлению вакцины, спасению популяции медведей, проведению археологических раскопок и химических экспериментов и др.;

- изучали инструменты практико-ориентированной и нескучной профориентации с помощью новых социальных сетей и ресурсов квиз;

- участвовали в рамках поисков метамасштабных сетевых ресурсов в собира-

ющем событии «Международный форум «Человек в мире будущего» о развитии человека», в бизнес-моделях и технологиях, меняющих будущее;

- осваивали ресурсы сетевой «школы» функциональной грамотности учащихся;
- знакомились с концептом «забота о себе», осваивали навыки построения себя и заботы о себе как возможном сетевом поле ресурсов для педагога с тьюторской позицией;

- рассматривали вариативные модели сетевой организации освоения образовательных программ, выявляли преимущества реализации образовательных программ в сетевой форме, оценивали ресурсы по обеспечению деятельности сети и экспертизы качества сетевых образовательных программ и др.

В итоге, на выходе повышения квалификации, руководители центров «Точка роста» подготовили резюме о сетевых возможностях локальных практик и инициатив по внедрению инноваций. Они выбрали ряд из них для применения в своей практике, рассматривая их как сетевые инструменты для решения задач развития образования. В частности, эффективного внедрения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО для усиления вариативности образования, поддержки инициативы и субъектности учащихся в образовании себя.

Функциональные особенности коммуникативной компетентности учителя иностранного языка при проведении уроков с разновозрастными учащимися

Доброниченко Е.В.,

*ГБОУ гимназия № 116 Приморского района Санкт-Петербурга;
ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург*

Актуальность темы статьи мы связываем с тем, что профессионализм учителя иностранного языка, включая его коммуникативную компетентность, во многом определяет результативность педагогической деятельности.

В психолого-педагогических исследованиях функции учителя определяются по-разному. Так, Б.Ф. Ломов описал три функции общения: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, аффективно-коммуникативную¹.

На восемь функций указывает А.А. Леонтьев, а именно: мотивация; презентация знаний; привлечение внимания и регулирование психической активности учащихся; постановка целей и задач; управление интеллектуальной деятельностью учащихся; перенос знаний и умений на новый материал; контроль успешности освоения предметного материала учащимися; обеспечение обратной связи².

Три основные функции учителя на уроках иностранного языка выделила Г.В. Рогова: организующая, обучающая, контролирующая³. Вслед за С.Я.

¹ Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии. – М.: Наука, 1984

² Леонтьев А.А. Педагогическое общение. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Нальчик, 1996

Леонтьев А.А. Психология общения. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Смысл, 1997

³ Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку: учеб. пособие для пед. ин-тов. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1983

Ромашинной, нами выделены такие функции, как: организующая, информативная, стимулирующая, контролирующая, оценочно-корректирующая и фасилитативная¹.

Организирующие речевые действия учителя направляют внимание учащихся в нужное русло, обеспечивают дисциплину и готовность к учебной деятельности, регулируют активность учащихся, инструктируют детей о порядке и форме предстоящей работы.

Информативная функция заключается в сообщении учителем новой или известной информации, в организации различных действий учащихся по обработке информации и самостоятельному поиску нужных сведений.

Стимулирующая функция реализуется через мотивирование к учебной деятельности и побуждение интеллектуальной активности и познавательного интереса.

Контролирующая функция проявляется в речи учителя при контроле понимания и применения способа действия, организации само- и взаимоконтроля.

Оценочно-корректирующая функция заключается в действиях учителя по оценке действий учащихся и их коррекции; сюда же относится организация учителем само- и взаимооценки, само- и взаимокоррекции.

Фасилитативные действия в речи учителя направлены на обеспечение благоприятного психологического настроения через уважительное отношение к учащимся, оказание помощи, предупреждение ошибок, предоставление самостоятельности в выборе задания и т.д.

Перечисленные функции взаимосвязаны, взаимодействуют и взаимодополняют друг друга, образуя целостную систему, проявляющуюся в структуре урока и в функциональных особенностях коммуникативной компетентности учителя иностранного языка. Функционально-структурный подход к анализу коммуникативной компетентности позволяет «расщепить» взаимодействие педагога с классом и анализировать речевые действия учителя на уроке в зависимости от их коммуникативной функции.

Нами проведен функционально-структурный анализ речевых действий учителя на уроках в 3-м классе и в 5–6-х классах. Цель анализа заключалась в том, чтобы определить функционально-структурные особенности коммуникации учителя иностранного языка и выявить ее обусловленность уровнем общего образования и типом проводимого урока.

В качестве инструмента мы применяли анализ уроков, в ходе которого определялось, как часто вышеназванные функции находят свою реализацию в речи учителя на уроках иностранного языка (подсчитывались все речевые действия каждого функционального блока и вычислялся его удельный вес в коммуникации учителя в процентном отношении). Было выявлено (результаты представлены в таблице № 1), что речевое поведение учителя меняется в зависимости от возраста учащихся.

¹ Ромашина С.Я. Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога. – Барнаул: БГПУ, 2002

Таблица № 1. Результаты функционально-структурного анализа речевых действий учителя на уроке в зависимости от уровня общего образования (в %)

Функции	Информативная	Организу-ющая	Контроли-рующая	Оценоч-но-корригир.	Стимули-рующая	Фасили-тативная
Уровень НОО (3 кл.)	13	30	12	19	19	7
Уровень ООО (5–6 кл.)	16	21	11	17	22	13
Изменения (+/-)	+ 3	- 9	- 1	- 2	+ 3	+ 6

На уровне начального общего образования (НОО), что оправдано возрастом учащихся, на первом месте находится организующая функция (30%). Также на достаточно высоком уровне удельный вес стимулирующей и оценочно-корректирующей функций (19%). Третье место в ранговой структуре занимает контролирующая функция (12%). Выраженность информативной функции составляет 13%, а фасилитативной – 7%.

Заметны различия удельного веса функций на уровне основного общего образования (ООО). Прежде всего, это касается организующей функции, доля которой понижается на 9%, хотя по-прежнему остается одной из доминирующих. Это может свидетельствовать о большей самостоятельности, зрелости учащихся 5–6-х классов, их большей адаптированности к учебной среде. Уменьшение доли организующей функции компенсируется ростом стимулирующей (22%), информативной (16%) и фасилитативной функций (13%). Изменения контролирующей и оценочно-корректирующей функций не существенны. Наблюдаемая динамика, возможно, связана с увеличением и усложнением информации, разъяснением ее ценности, сферы реального использования знаний. При этом учитель в большей степени осуществляет фасилитирующее общение с ними для создания благоприятного психологического климата на уроках.

При этом следует отметить, что в процессе общения учитель оказывает преимущественно косвенное воздействие на учащихся. Это проявляется в том, что учитель спокойно воспринимает речь учащихся, создает проблемные ситуации на уроке, принимает идеи детей и поощряет любые их старания (даже неправильные), ставит вопросы, направляя самостоятельный ход мыслей учащихся. Меньшая доля прямого влияния вполне оправдана, поскольку согласно педагогическим закономерностям, педагог призван не непосредственно изменять личность учащегося, а всего лишь создавать условия для его деятельности путем включения в процесс учения и познания. Прямое воздействие ярко выражено только в организационном моменте урока, а также в указаниях и командах (*Sit down, please! Read. Write down. Listen to me. Let's play.*)

Функциональная структура речи учителя изменяется в зависимости от типа урока. Анализ речевых действий учителя на уроке овладения способом действия и на уроке контроля и оценки представлен в таблице № 2.

Таблица № 2. Результаты функционально-структурного анализа речевых действий учителя на уроке в зависимости от его типа и уровня общего образования (в %)

Функции	Информативная		Организирующая		Контролирующая		Оценочно-корректирующая		Стимулирующая		Фасилитативная	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Уроки овладения способом действия	13	16	30	21	12	11	19	17	19	22	7	13
Уроки контроля и оценки	7	8	33	23	16	18	23	25	11	12	10	14

Из таблицы № 2 видно, что на уроках контроля и оценки доля информирования на обоих уровнях общего образования значительно снижается (на 6% и 8% соответственно). Это связано с тем, что учащиеся уже владеют информацией по теме. Стимулирование также проявляется в меньшем объеме (на 8% и 10%), поскольку мотивация и интерес активизированы на предыдущих уроках.

Что касается организующей функции, то ее вес увеличивается (на 3% и 2%), что связано с ростом объема заданий, выполняемых учащимися в тетради. Неудивительно, что на уроках контроля и оценки растет удельный вес контролирующей (на 4% и 7%) и оценочно-корректирующей (на 4% и 8%) функций. Фасилитативная функция выполняется учителем в большей мере (на 3% и 1%), поскольку учащиеся, особенно младшие школьники, на уроках контроля и оценки нуждаются в большей психологической поддержке и помощи.

Динамика изменений удельного веса функций при движении от начального к основному уровню общего образования равнонаправлена у уроков обоих типов для организующей функции (наблюдается уменьшение на 9% и 10% соответственно), для информативной (на 3% и 1%), стимулирующей (на 3% и 1%) и фасилитативной функций (на 6% и 4%) (наблюдается увеличение). Различное направление имеет динамика изменений контролирующей и оценочно-корректирующей функций – доля контроля, оценивания и коррекции на уроках овладения способом действия уменьшается, а на уроках контроля и оценки увеличивается.

В среднем для начального и основного уровней общего образования функциональная структура коммуникативной компетентности учителя иностранного языка выглядит следующим образом:

- организующая функция (25,5%);
- стимулирующая функция (20,5%);
- оценочно-корректирующая функция (18%);
- информативная функция (14,5%);
- контролирующая функция (11,5%);
- фасилитативная функция (10%).

Дополнительно нами изучалась самооценка учителями иностранного языка частотности проявления у них на уроке различных коммуникативных функций.

Анализ самооценки показал, что функциональная структура их коммуникативной компетентности имеет следующий вид: *организующая* (27%), *информативная* (20%); *стимулирующая* (15%), *фасилитативная* (14%); *оценочно-корректирующая* (13%); *контролирующая* (11%).

Результаты самооценки соотносились с фактическим материалом, полученным в ходе анализа урока. Сравнение частотности распределения коммуникативных функций, полученного в результате анализа урока и самооценки учителей, показывают, что для *организующей* функции существенные статистические различия *не обнаружены*: эта функция является преобладающей среди остальных в обеих ситуациях. Частотность проявления *контролирующей* функции также *имеет небольшие отличия* при самооценке и фактически: 11% и 11,5% – это последнее и предпоследнее место в структуре анализируемых коммуникативных функций.

Небольшие отличия проявляются (в пределах 4–5%) для информативной, стимулирующей, оценочно-корректирующей и фасилитативной функций. Вместе с тем место информативной и оценочно-корректирующей функций среди остальных по итогам самооценки изменилось. По итогам анализа урока (фактически) оценочно-корректирующая функция входит в тройку проявляющихся наиболее часто. По самооценке учителей эта функция свойственна их речевому поведению менее всех других за исключением контролирующей. Фасилитативная функция, наоборот, ставится учителями при самооценке выше оценочно-корректирующей и контролирующей, тогда как фактически фасилитативная функция уступает всем остальным, занимая последнее место в структуре.

Таким образом, разработанная схема анализа урока отражает картину организации коммуникативной деятельности учителя. С помощью этой схемы удалось установить особенности функциональной структуры урока в зависимости от возраста учащихся и от типа урока. Данные самооценки коммуникативных функций учителями в целом подтверждают фактические показатели. Функциональная структура урока определена именно на исследуемой группе детей, но требует дальнейшего теоретического и эмпирического анализа на уровне среднего общего образования, в 10–11 классах. К тому же возможно изучение влияния таких факторов, как индивидуальный стиль учителя, учебный предмет и т.д.

Вызовы и требования системно-деятельностного подхода к профессиональному мастерству социального педагога (пример работы с подростками девиантного поведения)

Назарова Н.И.,

МОУ «Лицей № 11 Ворошиловского района Волгограда», Волгоград

Системно-деятельностный подход позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в контексте ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся. Системно-деятельностный подход нацелен на развитие личности, на формирование гражданской идентичности.

Социально-экономические преобразования в России в начале XXI века затронули все сферы жизни взрослых и детей. Наряду с позитивными изменениями, стимулирующими развитие многих сфер жизнедеятельности человека, в обществе остаются такие негативные тенденции, как имущественное неравенство, снижение востребованности духовных ценностей, усиление социальной и психологической дезориентации и дезадаптации, безработица, криминогенность, нарастание процессов деформации семьи. Все эти изменения выдвинули целый ряд проблем, одной из которых является проблема воспитания девиантных подростков.

Это свидетельствует о необходимости усиления и совершенствования социально-профилактической деятельности государства и общества, всех социальных институтов в направлении создания целостной системы профилактики девиантного поведения детей и подростков, защиты их прав, а одновременно и подготовки к этой деятельности учителей, педагогов дополнительного образования, родителей, воспитателей, руководителей. Понимание этого происходит на всех уровнях официального сознания России.

Дети и подростки с девиантным поведением, плохо образованные и слабо подготовленные к жизни, сталкиваются с непреодолимыми трудностями при включении в трудовую жизнь, становятся потенциальной группой риска, что и порождает целый ряд новых проблем.

Вопросами выявления, коррекции и профилактики девиантного поведения занимались многие выдающиеся ученые и практики. Среди них: А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский, П.П. Блонский и др. В настоящее время значительное внимание проблемам девиантного поведения подростков уделяют современные исследователи. В их числе: С.А. Беличева, В.Г. Бочарова, Б.З. Вульф, В.И. Загвязинский, А.В. Мудрик, Б.Н. Алмазов, Н.А. Закатова, Р.В. Овчарова и др.

Девиантное поведение трактуется как «поведение, которое не согласуется с нормами, не соответствует ожиданиям группы или всего общества». Существует несколько классификаций причин отклоняющегося поведения. Так, например, Л.Б. Шнейдер выделяет следующие конкретные причины девиантного поведения:

- стремление получить сильные впечатления;
- заболевание ребенка и повышенная возбудимость, неумение контролировать себя;
- неблагополучная ситуация в семье;
- стремление к самостоятельности и независимости;
- недостаток педагогических знаний родителей о том, как справиться с трудной педагогической ситуацией;
- отставание в учебе и пренебрежение со стороны сверстников;
- непонимание взрослыми трудностей детей;
- недостаточная уверенность ребенка в себе;
- примеры насилия, жестокости, безнаказанности, полученные из СМИ;
- проживание в неполной семье и др.

Главными факторами распространения девиантного поведения являются:

- чрезмерная коммерциализация, культ силы и успеха любой ценой;
- безудержная реклама и доступность табачной продукции, алкогольных напитков и наркотических средств;
- переориентация в жизненных ценностях определенной части населения;
- развитие бизнеса развлечений и распространение печатной, кино и видеопродукции, пропагандирующей насилие и жестокость;
- непринятие действенных мер по предупреждению, профилактике различных видов девиантного поведения, в том числе, среди детей и подростков, что особенно опасно.

На появление отклонений в поведении ребенка оказывают прямое влияние особенности его взаимоотношений с социумом:

- положение изгоя в классе;
- отвержение со стороны учителей;
- ярлык девианта в школе;
- отрицательное влияние семьи: безнадзорность, попустительство со стороны родителей, или, наоборот, гиперопека, чрезмерный контроль;
- дефицит общения.

«Переходный», «трудный», «критический возраст»... Эти слова стали обычными, их произносят часто, желая подчеркнуть, насколько сложно протекает развитие личности в годы перехода от детства к взрослости, насколько трудно бывает воспитателям – родителям и педагогам – найти правильную линию поведения по отношению к подростку, принять правильное решение в той или иной ситуации.

Переходный период, как лакмусовая бумага, проявляет все пороки общества, тогда как влияние сверстников усиливается. Зачастую подросток стоит перед выбором между официальным коллективом и неформальной группой общения. Предпочтение подросток отдает той среде и группе, в которой он чувствует себя комфортно, где относятся к нему с уважением. Это может быть и спортивная секция, и технический кружок, но может быть и подвал дома, где собираются подростки, общаются, курят, выпивают и др.

Как правило, в этом возрасте у подростков возникают проблемы с взрослыми, в частности, с родителями. А нежелание отстать от компании, быть как все, казаться взрослым, следовать «моде», стремление к самоутверждению часто приводит к правонарушениям и аддиктивному поведению. Например, на фоне выраженной тенденции группирования подростков психоактивные вещества выступают в роли «пропуска» в подростковую субкультуру.

Чтобы выявить причины отклоняющегося поведения подростка необходимо провести ряд психолого-педагогических диагностик:

- анализ личности ребенка: выявление его положительных сторон, недостатков поведения, их причин, направленный на решение практических задач;
- гармонизация развития личности и повышения эффективности целостного учебно-воспитательного процесса, семейного воспитания в формировании правильного поведения подростка.

Целью диагностики является раннее выявление признаков и причин проявления девиантного поведения с тем, чтобы осуществить профилактику и коррекцию своевременно. Для диагностических целей могут быть использованы и общие методики, и специальные тесты, и их сочетание.

При работе я использовала методики, направленные на выявление форм девиантного поведения и предрасположенности к этим формам тех или иных подростков. Взяв за основу «Методику диагностики склонности к отклоняющемуся поведению», я провела исследование в 8 "Г" классе. Выборка составила 18 человек, из них 8 девушек и 10 юношей. В результате исследования выявилось, что из 18 обследованных 17 подростков имеют высокие показатели по той или иной шкале, но 1 из них дает высокие показатели по всем критериям.

Приведу **Карту учета данного подростка с девиантным поведением** (обозначим его «Подросток У»):

1. Подросток У
2. 2007 года рождения
3. 8 "Г" класс, МОУ Лицей № 11
4. Адрес: ул. Штурвальная, 6.
5. Социально-бытовые условия жизни: полная семья, один ребенок, в семье атмосфера дружбы и взаимопонимания, здоровый образ жизни.
6. Состояние здоровья: здорова.
7. Интерес к учебной деятельности: испытывает трудности в учебе.
8. Положение в классе: внимание со стороны противоположного пола.
9. Отклонения в поведении: нарушение дисциплины, опоздания, один раз стала инициатором драки между девушками, агрессивность.
10. Позитивное в поведении: участие в коллективных делах лицея и класса.
11. Принимаемые меры: беседы с девочкой и ее родителями.

Далее помещаю **Карту Стогга** (включающую данные систематизированного наблюдения за поведением ребенка с целью установления трудностей в поведении и адаптации):

- недоверия к новым людям, вещам, ситуациям нет;
 - симптомы легкой формы депрессии, невысокая степень ухода в себя;
 - проявляется большое беспокойство о том, принимают ли ее взрослые; враждебность к взрослым проявляется в негативном отношении к замечаниям; считает, что ее всегда несправедливо наказывают;
 - тревожится за принятие себя сверстниками, идет на все для этого;
 - недостаток социальной активности выражается в эгоизме, интригах, списывании домашнего задания и т.п.;
 - враждебность к одноклассникам проявляется в ревнивом соперничестве, пытается своими замечаниями создать определенные трудности у других детей;
 - симптомов неугомонности, эмоционального напряжения нет;
 - не отмечено невротических симптомов и неблагоприятных условий среды.
- Теперь результаты диагностики по методике Баса-Дарки, позволяющей опреде-

лить типичные для испытуемых формы агрессивного поведения. Вместе с тем эта методика позволяет получать данные о готовности людей действовать в определенном направлении, т.е. о склонностях людей поступать определенным образом.

Итак, результаты следующие: индекс враждебности составил 5 баллов, что соответствует норме, а индекс агрессивности 26 баллов; показатель агрессивности превышает норму, агрессия выражается в основном в косвенной агрессии и раздражении.

Данные социометрии: ребенок является одной из тех детей, на мнение которых ориентируется большинство детей в классе; она принадлежит к числу лидеров, о чем свидетельствуют 8 выборов, 4 из которых взаимны; таким образом, атмосфера в классе по отношению к ребенку благоприятна.

Данные исследования по тесту ОРО (методика тестирования родительского отношения): одинаковое количество баллов по шкалам «Кооперация» и «Симбиоз»; родители всегда стараются помочь своей дочери, при принятии решений всегда учитывают ее мнение; интересуются ее увлечениями и планами; могут признать свою ошибку и правоту дочери. Однако считают, что ребенка нужно как можно дольше держать в стороне от реальных жизненных проблем, ограждать от трудностей, всегда выполнять просьбы ребенка.

Анализируя диагностические данные, я прихожу к выводу, что поведение «Подростка У» является ответом на чрезмерную опеку родителей. Из-за неправильного стиля воспитания у подростка завышена самооценка, что ярко наблюдается в его поведении. Негативизм и агрессия являются и свойством характера и проявлением возрастного кризиса.

Для преодоления девиаций необходимо формировать адекватную самооценку, прививать уважение к окружающим. Родителям необходимо несколько изменить свою точку зрения на воспитание, иначе это может привести к неуважению и неприятию их ребенком. В классе должна быть адекватная оценка ее знаний и способностей учителями и детьми.

Таким образом, опираясь на результаты моего исследования, видно, что в работе с «Подростком У» нужны разнообразные формы и методы коррекции поведения: беседы, тренинги и т.п.

Приведу некоторые из них.

Релаксационный тренинг «Зигфрид»

1. *Фаза напряжения.* Сядьте прямо, как свеча. Разведите руки, плечи и предплечья под прямым углом. Отведите плечи как можно дальше назад, как будто вы хотите удержать между лопаток маленький предмет, например, карандаш.

2. *Фаза расслабления.* Как только вы почувствуете боль, два раза вдохните и выдохните, затем расслабьтесь. Плечи и голова расслабленно падают вперед. Охватите руками свое колено и протяните руки и плечи. Для расслабления плеч и затылка рекомендуется в заключении сделать упражнение «Квазимодо».

Метод «Беседа с собой»

Учит детей притормаживаться, размышлять перед тем, как совершить агрес-

сивное действие. Такого рода беседа будет выступать буфером между порывом и слишком поспешным действием. Метод предполагает следующие шаги:

1. Ребенок определяет суть самой проблемы, включая вызванные эмоции: «Он говорит глупости, а я злюсь».

2. Затем обдумывает несколько альтернативных вариантов реагирования. Педагог задает вопросы типа «Тебе нравится то, что ты сделал в этой ситуации?», «А как можно было поступить в этой ситуации?».

3. Разбираются варианты поведения и их последствия («А что будет, если...?»).

4. Затем принимается решение – что надо делать и как надо поступить.

Корректирующие психологические упражнения (И.А. Фурманова)

Суть упражнений состоит в направляемой стимуляции изменений в эмоциональной, волевой, нравственной и поведенческой сферах. Человек должен уметь применять усвоенное в каждой конкретной ситуации. Нежелание или пренебрежение социальными нормами, как правило, приводит человека к социальным отклонениями, конфликтам, девиантному поведению.

Однако я считаю, что девиантное поведение – это поведение личности, отклоняющееся от принятых в обществе норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией. В ходе проведенных мною исследований, я выяснила, что ведущей причиной возникновения девиантного поведения у подростков является дефекты семейного воспитания, такие как недостаток внимания к ребенку и его проблемам, неправильный стиль воспитания в семье, а также особенности характера подростка, гиперопека.

Опираясь на проблемы обследованных подростков, я определила комплекс методов для корректировки девиаций у подростков. На мой взгляд, к несовершеннолетнему, имеющему проблемы в жизни, следует применять, прежде всего, меры воспитательного воздействия или нацелить на самообразование. Должна быть изменена оценка отклонений от норм поведения ребенка. В ее основу должен быть положен, прежде всего, психолого-педагогический аспект поступка. Необходимо отказаться от принципа неотвратимости наказания в отношении несовершеннолетних, признать важность не столько карательных функций, сколько деятельности по устранению причин, в результате которых совершен поступок, и в выработке мер по социализации с помощью психолого-педагогических мероприятий.

Каждое общество имеет свою определенную систему норм, систему ценностей, включающую требования к поведению и обязанностям членов общества. Человек должен уметь применять усвоенное в каждой конкретной ситуации. Нежелание или пренебрежение социальными нормами, как правило, приводит человека к социальным отклонениями, конфликтам, девиантному поведению.

Компетентность учителя при организации учебной деятельности по конструированию и освоению общего способа предметного действия

Голембовская Н.Г.,

канд. филол. наук, МОУ Лицей № 8 «Олимпия», Волгоград

С введением федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС ОО) принципиально меняются ориентиры современной системы общего образования. Ее основная задача – перевести учащегося в режим саморазвития. Это под силу учителю-профессионалу, который перестает быть транслятором предметных знаний и превращается в организатора деятельности учащегося. Соответственно и учащийся не просто сидит, слушает и воспроизводит полученную информацию на уроке, а становится субъектом деятельности, т.е. активным участником приобретения и освоения этой информации. Не случайно В.В. Давыдов подчеркивал, что давно уже пора сменить цель образования, и не просто давать практические навыки, а учить учиться.

В концепции ФГОС ОО осуществлен «перенос акцента с изучения основ наук на обеспечение развития универсальных учебных действий на материале основ наук»¹. Поэтому востребован педагог с высокой профессиональной компетентностью. Она позволяла бы ему не просто осваивать новое содержание и технологии обучения, но и быть способным к осмыслению своей профессиональной миссии, построению личностно-развивающего взаимодействия с учащимися на основе системно-деятельностного подхода.

Применим далее все сказанное к конкретной ситуации преподавания русского языка и представим рефлексию нашего опыта по указанной теме. Постараемся определить, как профессиональная компетентность учителя проявляется в процессе изменения содержания учебной деятельности. Прогностические умения учителя, как известно, заключаются в способности четко формулировать педагогические цели и задачи, планировать результаты деятельности. Поэтому для реализации нашего замысла определим следующие задачи:

- провести интроспективный анализ методологической готовности к деятельности в новых условиях;
- осуществить логико-предметный анализ учебного материала с целью выработки самим учителем обобщенного способа предметного действия по теме «Сложное предложение» (9 класс);
- разработать методику конструирования общего способа действия по данной теме;
- сконструировать последовательность уроков с учетом новой логики обобщения учебного материала;

¹ Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010

– создать педагогическую копилку разноуровневых заданий, направленных на освоение учащимися обобщенного способа предметного действия;

– апробировать наши авторские разработки;

– оценить результативность нового опыта.

Решая задачу интроспективного анализа, мы обратились к практической деятельности учителей-словесников: знакомимся с банком Интернет-уроков и выявили в них явную *приверженность к традиционным формам и методам преподавания* (уроки повторения и обобщения, построенные на вопросно-ответной форме погружения в материал с большим фондом дидактического материала воспитательного характера).

Учитель, владеющий современными информационными умениями, должен опираться на методологию, включающую в себя:

– лингвистические основы синтаксиса и пунктуации (А.М. Пешковский, А.А. Шахматов, В.В. Бабайцева), системности русского языка (Л.В. Щерба);

– психологическое учение о поэтапном формировании умственных действий (П.Я. Гальперин) и психологическую теорию учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов).

При решении второй задачи логико-предметного анализа мы исходили из факта, что в широкой практике обучения русскому языку процессы обобщения знаний и способов действий связываются главным образом с работой на завершающих этапах, т. е. на этапе закрепления и повторения изученного материала. Творчески работающий учитель видит в дидактике и другое, достаточно перспективное направление, ориентирующее на такой ход обучения, когда общее (группы сходных языковых явлений, определений, правил и способы их применений) усваивается не на завершающем этапе, а в качестве исходной основы.

Вместе с тем учитель видит и серьезные недостатки традиционной системы обобщения лингвистического материала в 9 классе. Во-первых, малое количество учебных часов. Во-вторых, предполагается, что все операции, входящие в способ, были освоены еще в начальной и подростковой школе.

Однако на практике выясняется, что большинством операций, входящих в состав способа, учащиеся не овладели. У разных учащихся возникают затруднения с различными операциями способа. Отсюда возникает необходимость поиска новых форм работы и изменения содержания учебной деятельности.

Третья задача связана с новой организацией учебной деятельности – конструированием способов действий и способов их освоения. Мы считаем, что учебная деятельность эффективнее, когда учащиеся не просто усваивают предложенный (в готовом виде) учителем способ работы с каждым видом сложного предложения (ССП, СПП, БСП), а когда они сами вырабатывают обобщенный способ работы со всеми видами сложного предложения, действуя по схеме: определяю грамматическую основу → нахожу средства связи (сочинительные и подчинительные союзы, союзные слова, интонация) → определяю смысловые отношения (значения) → делаю вывод: это предложение сложное. После этого учащиеся тренируются в его использовании, последовательно отработывают каждый шаг способа, внося коррективы к конкретизации признаков каждого вида слож-

ного предложения. На этом этапе эффективна разноуровневая работа в парах, в группах, либо индивидуально.

Учитель заранее продумывает операции обобщенного способа действий со всеми видами сложного предложения, который должен быть удобен для фиксации в виде схемы или модели. Решение этой задачи требует от учителя хорошей теоретической подготовки. Если каждую тему изучать при помощи конструирования и освоения способа действий с предметным материалом, то встает вопрос об изменениях в рабочей программе: о перераспределении учебных часов, так как на начальной стадии для конструирования способа действий требуется больше учебного времени. Возникает необходимость пересмотра распределения учебного материала по параллелям, объединения учебного материала в блоки на основе общего способа предметного действия.

Вторая проблема связана с проведением логико-предметного анализа рабочей программы. Она заключается в сохранении преемственности форм преподавания на начальном, основном и среднем уровнях общего образования. Это приводит к необходимости выстраивания новой системы преподавания учебного предмета.

Решив предыдущие задачи, можно приступить к следующему этапу работы: разработке методики освоения способа действий с предметным материалом. Для рефлексии процесса учителю удобно работать в двух классах: один из них будет контрольным (9 «К»), второй (9 «Э») – экспериментальным. Организацию учебной деятельности в этих классах лучше осуществлять по схеме (табл. 1).

Конструирование урока нового типа предполагает, во-первых, выполнение учащимися задания, в котором требуется применить ранее освоенный (известный) способ. Создается ситуация успеха, положительная мотивация. После этого, при постановке учебной задачи, создается проблемно-рефлексивная ситуация, обнаруживающая сомнение в возможности использования старого способа действия в новых условиях. Это очень важный этап урока – учитель ставит учащегося в ситуацию рефлексивного анализа, когда учащиеся определяют границы знания и незнания и осознают необходимость в изменении способа действия.

Таблица 1. Схема организации учебной деятельности

9 «К» (контрольный)	9«Э» (экспериментальный)
<ul style="list-style-type: none"> – способы действий предлагаются учителем последовательно, <i>в готовом виде</i>, по мере освоения программного материала по изучению ССП, СПП, БСП; – на уроках отрабатывается сразу весь способ действий; – используется традиционная методика объяснения нового материала; – результатом работы на уроках становятся записи способов действий с предметным материалом в <i>тетрадь успехов</i>. – образцом для контроля и оценки действий учащихся выступает способ, заданный учителем. 	<ul style="list-style-type: none"> – способы действий конструируются совместно с учащимися; – на первом этапе конструируется обобщенный способ действий со сложными предложениями, который впоследствии конкретизируется для каждой группы сложных предложений – ССП, СПП, БСП; – освоение способов действий осуществляется пошагово; только освоив предыдущий шаг, учащийся переходит к последующей операции; – организуется новый тип урока – урок конструирования способа действий.

Например, на уроке учащимся даны предложения: *Маленькие маргаритки и анютины глазки, выросшие на газонах, отбрасывали миниатюрные тени. Дверь, обитая гобеленом, незлышно распахнулась, и вбежал человек.* Среди этих предложений они должны найти сложное предложение.

Определяя сложное предложение, учащиеся достаточно легко используют его первый признак – наличие двух и более грамматических основ. Однако выделить союзы в качестве средства связи двух простых предложений в составе сложного они затрудняются из-за использования сочинительного союза в первом простом предложении. Создается ситуация неопределенности, требующая нахождения дополнительных признаков сложного предложения.

Работа по конструированию обобщенного способа действий со сложными предложениями ведется по четкому плану: а) выдвижение и обсуждение версий по определению общих признаков сложного предложения; б) защита версии, рефлексия предложенного критерия характеристики сложного предложения, в) выделение операционного состава. Роль учителя состоит в формулировании уточняющих вопросов, в организации учебной дискуссии.

На этапе овладения новым способом действия наиболее эффективной является *работа в парах*. Анализируя сложное предложение, *ученик-исполнитель* выполняет первую операцию сконструированного способа действий, *ученик-контролер* проверяет правильность выполнения этой операции, задает вопросы на понимание ее сущности, оказывает помощь в ситуации затруднения (если сам выполняет эту операцию правильно). Затем учащиеся меняются ролями. Только освоив первую операцию способа и отразив эффективность его освоения в листе самооценки, учащиеся переходят к освоению следующей операции способа.

Организация уроков конструирования способов действий, в том числе и обобщенных, отличается от организации традиционного урока, так как на традиционном уроке решаются конкретные задачи, поставленные каждым учащимся конкретно перед собой.

До освоения обобщенного способа действия в 9 классе необходима предварительная подготовительная работа. Она начинается с комплексного повторения в начале учебного года и стартовой диагностики. Зная «слабые места» в усвоении учебного материала, к началу изучения новой темы учитель проверяет уровень готовности учащихся класса к полноценной работе со способом.

Реализация 4-ой задачи позволяет внести изменения в содержание рабочей программы по предмету. Это наглядно отражено в таблице 2.

Таблица 2. Изменения в содержании рабочей программы

Было в рабочей программе	Стало (первый блок)
<ul style="list-style-type: none"> – Понятие о сложном предложении – 1 час – Союзные и бессоюзные сложные предложения – 1 час – Разделительные и выделительные знаки препинания между частями сложного предложения – 1 час – Интонация сложного предложения – 1 час <p>Итого – 4 час</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Признаки сложного предложения (конструирование и отработка общего способа) – 3 часа <p>Итого – 3 час</p>

Было в рабочей программе	Стало (второй блок)
<ul style="list-style-type: none"> – Понятие о ССП – 1 час – Смысловые отношения в ССП – 1 час – ССП с соединительными союзами – 1 час – ССП с разделительными союзами – 1 час – ССП с противительными союзами – 1 час – Разделительные знаки препинания между частями ССП – 1 час – Синтаксический и пунктуационный разбор ССП – 1 час. <p>Итого: 7 час</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Признаки ССП (конструирование и отработка способа) – 2 час – Пунктуация в ССП – 2 час (группы сочинительных союзов повторили при организации комплексного повторения в начале учебного года, разборы проводим одновременно при рефлексии способа) <p>Итого: 4 час</p>

Таким образом, общая реальная экономия учебного времени только при изучении одного вида сложного предложения составила 4 часа.

Для реализации последующих задач учитель создает банк заданий разного уровня сложности для освоения отдельных операций и всего способа действий в целом. На этом этапе работы проявляются **умения** учителя, выражающиеся в создании условий для стимулирования и актуализации знаний и жизненного опыта девятиклассников.

Первый уровень таких заданий – *репродуктивный* – опирается на форму культурного образца действия. Общим критерием достижения этого уровня является действие по формальному образцу, предполагающее умение опознать по внешним признакам проблемную ситуацию и реализовать соответствующий алгоритм (правило) действия.

Примеры заданий репродуктивного уровня:

- докажите, что перед вами СПП. Для доказательства используйте способы действия из тетради успехов;

- спишите, расставив знаки препинания. С помощью аббревиатур «ССП» (сложносочиненное предложение) и «СПП» (сложноподчиненное предложение) укажите тип сложных предложений.

Второй уровень заданий – *рефлексивный* – опирается на содержательное основание способа действия: понятие, фиксирующее существенное отношение данной предметной области. Индикатором второго уровня является выполнение заданий, в которых внешние характеристики описанной ситуации не обеспечивают ориентировку действия, а существенное отношение замаскировано: «зашумлено» посторонними деталями или структурой условий.

Примеры заданий рефлексивного уровня:

- продолжите предложения так, чтобы союз и соединял: а) однородные члены и б) простые предложения. Выделите грамматическую основу предложений;

- преобразуйте данные простые предложения в бессоюзные сложные.

Третий уровень заданий – *продуктивный* – ориентирован на поле возможностей способа:

- учащийся утверждает, что в этой строфе четыре предложения, два из них СПП. Прав ли он? Обоснуйте свою точку зрения.

– компьютерный вирус поразил издательскую систему, превратив все бессознательные предложения в сложносочиненные и сложноподчиненные. Спасите текст И.С. Тургенева, восстановив БСП.

Задания этого уровня предполагают актуализацию «функционального поля», обеспечивающего свободное отношение к освоенному способу действия.

Решая 6-ую задачу, учитель проводит сравнительную диагностику успешности освоения способа действия с предметным материалом при его выведении и при предъявлении в готовом виде. Результаты проверочной работы, проведенной нами в контрольном и экспериментальном 9-х классах, отражены в таблице 3.

Из таблицы видно, что результативность работы учащихся 9 «Э» класса, участвовавших в конструировании способа действия и его пооперационной отработке, значительно выше, чем у учащихся 9 «К» класса, где способ действия предлагался учителем в готовом виде и обрабатывался целиком.

Таблица 3. Результаты проверочной работы 9-х классах

Класс	Количество учащихся	Успешность выполнения заданий (в%)		
		«отлично»	«хорошо»	«удовлетворительно»
9 «К»	22	25	55	20
9 «Э»	20	50	40	10

Таким образом, специальная работа над содержанием предметного материала, направленная на выделение и фиксацию способов его преобразования, на создание условий для формирования у учащихся познавательной мотивации изучения такого предметного материала на уроках русского языка в условиях реализации ФГОС общего образования требует высокой профессионально-педагогической компетентности учителя.

Такую профессиональную задачу может успешно решить творческий, теоретически подготовленный учитель, владеющий профессионально-педагогическими умениями анализа, прогноза, проектирования и рефлексии.

В то же время таким учителем может быть учитель-практик. Он должен уметь стимулировать мышление учащихся, выявлять их ценностные ориентации, строить свою работу на основе современных технологий обучения и воспитания, имеющих в своей основе идеи развивающей педагогической деятельности на основе системно-деятельностного подхода.

Научное издание

**Достижение обучающимися образовательных результатов
на основе системно-деятельностного подхода:
методики и эффективные практики**

Материалы XXII Международных педагогических чтений
Россия, Волгоград, 15 апреля 2022 года

Составитель: Л.В. Максимова

Научные редакторы:
проф. А.Н. Кузибецкий, проф. Л.К. Максимов.

Ответственный за выпуск: Л.П. Макарова.

Размещено на официальных сайтах:

– www.vgapkro.ru (ГАУ ДПО «ВГАПО»)

– www.lyceum8.su

(МОУ «Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда»)

– www.issledovatel.su/contact.php

(ВРО ООД творческих педагогов «Исследователь»)

Размещено в электронной информационной системе РИНЦ.

Редакционно-издательский центр
Государственного автономного учреждения
дополнительного профессионального образования
«Волгоградская государственная академия
последипломного образования»
400012, г. Волгоград, ул. Новодвинская, 19а
Лицей № 8 «Олимпия»
400117, г. Волгоград, ул. 8-й Воздушной Армии, 27

Подписано в печать 11.07.2021.

Формат 60x84/16

Усл. печ. л. 15,58. Заказ ??/2022