

Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования Свердловской области

«Институт развития образования»

УВО УРАЛЬСКИЙ
ВЕСТНИК
ОБРАЗОВАНИЯ

научно-методический электронный сборник

декабрь 2022

Екатеринбург



Уральский вестник образования научно-методический электронный сборник декабрь 2022

Издание государственного автономного образовательного учреждения
дополнительного профессионального образования
Свердловской области «Институт развития образования»

Екатеринбург, ул. Академическая, 16

Тел. 8 (343) 369-22-32, 369-27-50

E-mail: irro@irro.ru

Адрес сайта: irro.ru

Редакционно-издательский отдел:

Екатеринбург, ул. Щорса, 92а, корп. 4

Тел. 8 (343) 257-35-63 (внутр. 440)

E-mail: inna.merz@yandex.ru

Ответственный за выпуск: А. П. Расторгуев

Компьютерная верстка: И. С. Зеслер

Корректор: Е. Г. Зорина

Содержание

Навыки XXI века: функциональная грамотность 5

Слепухин А. В. Элементы методики формирования у обучающихся средней школы компонентов функциональной математической грамотности. 5

Долинина Т. А. Формирование читательской грамотности на уроках русского языка 14

Непрерывное профессиональное развитие педагогов 26

Мамонтова М. Ю. Квалиметрическая модель оценки качества результатов обучения по программам повышения квалификации в дополнительном профессиональном образовании 26

Развитие управленческих компетенций в образовании 34

Крутий И. М., Ревва С. Н., Дмитренко Г. Н. Внедрение технологии тайм-менеджмента в управление современным дошкольным образовательным учреждением. 34

Образовательные стандарты: практика реализации 43

Мысик М. С. Использование образцов изобразительного искусства на уроках французского языка для достижения личностных результатов образования. 43

Якимова Н. В. Организация допрофессиональной подготовки школьников в условиях педагогического класса. 52

Воспитательные инициативы: управленческие
и педагогические практики.....57

Антонова М. А. Формирование навыков здорового образа жизни у дошкольников в процессе взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи 57

Балым М. А. Особенности экологического воспитания в дошкольном возрасте 62

Люшненко А. Н. Роль предметно-развивающей среды в патриотическом воспитании детей дошкольного возраста . 67

Педагогические технологии и методики72

Рахматуллина О. В. Приемы групповой работы как средство учебной мотивации72

Кожемякина В. С., Шерер А. А. Формирующее оценивание на уроках ОРКСЭ: опыт включения инструментов оценивания в деятельность обучающихся82

Савченко М. В. Организация развивающей речевой среды для детей 4–5 лет в дошкольной организации92

Навыки XXI века: функциональная грамотность

Элементы методики формирования у обучающихся средней школы компонентов функциональной математической грамотности

Elements of the methodology for the formation of the component of functional mathematical literacy among secondary school students

ББК 74.202

Слепухин А. В.
ГАОУ ДПО СО
«Институт развития образования»,
Екатеринбург
E-mail: ikto2016@gmail.com

A. V. Slepukhin
State Autonomous educational
Institution of the Sverdlovsk region
«Institute of Education Development»,
Ekaterinburg
E-mail: ikto2016@gmail.com

Аннотация

В статье предложена последовательность видов деятельности учителя, определяющих основу для проектирования методов формирования (развития) функциональной грамотности у обучающихся средней школы, приведены примеры совокупности учебных заданий для формирования одного из компонентов функциональной грамотности — функциональной математической грамотности, а также пример действий при работе с задачным материалом предметного характера.

Ключевые слова

Функциональная математическая грамотность, методы формирования функциональной грамотности, учебные задания для формирования функциональной грамотности.

Abstract

The article proposes a sequence of teacher activities that determine the basis for designing methods for the formation (development) of functional literacy among secondary school students, examples of a set of training tasks for the formation of one of the components of functional literacy — functional mathematical literacy, as well as an example of actions when working with task material subjective nature.

Index terms

Functional mathematical literacy, methods of formation of functional literacy, training tasks for the formation of functional literacy.

В условиях перехода к обновленным ФГОС ООО [6] проблема проектирования методики формирования, развития и диагностики развития компонентов новых образовательных результатов (в частности, функциональной грамотности) становится актуальной. Это связано прежде всего с расстановкой новых акцентов в содержательной детализации и деятельностном наполнении требований к результатам обучения. Указанное обстоятельство приводит к необходимости переосмыслить содержательно-деятельностное наполнение обобщенных трудовых функции педагога (в контексте [5]).

Анализ результатов педагогических исследований ([2], [4], [7], [9]–[12] и др.) позволяет сформулировать суждение о двух ведущих направлениях проектирования элементов методики формирования компонентов функциональной грамотности:

- использование предлагаемых в готовом виде специальных предметных практико-ориентированных, сюжетных, контекстных задач, которые формируют у обучающихся принятие разных контекстных форматов, привыкание к ним, и проектирование на их основе видов учебно-познавательной деятельности с ориентацией на новые образовательные результаты (в частности, функциональную грамотность);
- выделение специфики учебных заданий, направленных на функциональную грамотность, и разработка конструкторов учебных и учебно-познавательных заданий к предметным задачам, направленным на формирование всех компонентов образовательных результатов.

Придерживаясь идеологии второго подхода, проиллюстрируем сущность отдельных элементов методики формирования компонентов функциональной грамотности, среди которых выберем функциональную математическую грамотность (далее – ФМГ).

В контексте обновленных ФГОС ООО, связанном с детализацией и конкретизацией образовательных результатов, выделим деятельностные компоненты ФМГ на основе анализа различных подходов к определению понятия:

- определенный уровень образованности учащихся на уровне общего среднего образования, выражающий степень овладения учащимися ключевыми компетенциями, позволяющий эффективно действовать в учебной деятельности и за ее пределами [1];
- уровень знаний, умений, необходимый обучающимся для полноценного функционирования в современном обществе, т. е. для *решения широкого диапазона задач* в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [3];
- способность человека *формулировать, применять и интерпретировать* математику в разнообразных контекстах; включает в себя *умения использовать математические понятия, процедуры и факты* для описания объектов и явлений окружающей действительности, *проводить математические рассуждения, высказывать обоснованные суждения* [8];
- способность человека *определять и понимать роль* математики в мире, в котором он живет, *высказывать* хорошо обоснованные математические суждения, *использовать математику* для удовлетворения в настоящем и будущем своих потребностей [2];
- способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий [6].

Сопоставление отмеченных в тексте курсивом деятельностных компонентов позволяет сформулировать суждение о различных подходах к их выделению и остановиться на вопросе о факторах преимущественного выбора определения рассматриваемого понятия. Для ответа на поставленный вопрос укажем следующие идеи:

- определение должно содержать понятную учителю деятельностную составляющую обучающихся, т. е. включать надежно опознаваемые действия ученика (такое содержание в определении фиксируется глаголами-действиями);

- определение должно коррелировать с определениями ФГОС ООО и PISA для надежности решения поставленной задачи.

В качестве начального результата описанной деятельности представим вариант выделения и фиксации в определении надежно опознаваемых действий, выполняемых обучающимися: определять и понимать роль математики, высказывать обоснованные математические суждения, использовать математику для удовлетворения потребностей, мыслить математически, формулировать, применять и интерпретировать математику для решения задач в разнообразных практических контекстах (в интерпретации в том числе [3]).

Следуя обозначенному ранее контексту нормативного документа, проиллюстрируем сущность детализации и конкретизации компонентов функциональной математической грамотности:

- формулировать ситуации математически — способность распознавать и выявлять возможности использовать математику, а затем формулировать (выделять) проблему, представленную в контексте реального мира, в математическую структуру (объект);
- применять математику — способность применять математические понятия, факты, процедуры, рассуждения и инструменты для решения математически сформулированной проблемы и получения математических выводов;
- интерпретировать/оценивать результаты — способность размышлять над математическими решениями, результатами, выводами, интерпретировать и оценивать их в контексте реальной проблемы;
- рассуждать — способность делать логические заключения, рассуждать о том, как сформулировать ситуацию математически, как применить предметные навыки, как интерпретировать результат.

Проиллюстрированной на представленном варианте идеологии будем придерживаться при сопоставлении компонентов ФМГ с примерной рабочей программой, а также при проектировании задач конкретного учебного занятия.

Для раскрытия сущности и взаимосвязи отдельных элементов методики, связанных с целями, задачами, результатом обучения, укажем специальным образом на связь ФМГ с результатами обучения:

- понимание роли математики в мире, высказывание обоснованных суждений и принятие решений, необходимых активному и размышляющему гражданину, соответствует личностному результату, а именно таким компонентам, как ценности научного познания, личностные результаты, обеспечивающие адаптацию обучающегося к изменяющимся условиям;
- способность проводить математические рассуждения, формулировать, применять, интерпретировать математику для решения проблем в разнообразных контекстах реального мира соответствует метапредметному результату — компонентам базовых логических действий, работы с информацией;
- использование математических понятий, процедур, фактов и инструментов для описания и объяснения явлений соответствует предметным результатам.

Представленная связь позволяет сформулировать суждение о наполняемости компонентами ФМГ компонентов основных групп личностных, метапредметных и предметных результатов.

Отдельно рассмотрим сопоставление выделенных в определении компонентов ФМГ с фрагментом примерной рабочей программы. Проиллюстрируем обозначенный шаг на примере учебного курса «Математика» 5–6-х классов [7], в программе которого акцентируются следующие умения: распознавать математические объекты в реальных жизненных ситуациях, применять освоенные умения для решения практико-ориентированных задач, интерпретировать полученные результаты, оценивать их на соответствие практической ситуации.

В контексте необходимости детализации и конкретизации выделенных компонентов ФМГ проиллюстрируем варианты выделения операционного состава деятельности.

Умение распознавать математические объекты в реальных жизненных ситуациях детализируется следующими операциями (действиями):

- знать характеристические особенности математического объекта;
- отличать друг от друга (обнаруживать различия) математические объекты в жизненных ситуациях;
- разбирать объекты по характеристическим особенностям;
- объяснять результат распознавания.

Умение интерпретировать полученные результаты:

- переводить результат с одного языка на другой (с аналитического на векторный, с векторного на язык исходной задачи);
- раскрывать смысл результата;
- формулировать (истолковывать) действия по интерпретации результата.

Умение оценивать результаты на соответствие практической ситуации:

- выделять (формулировать) критерии оценивания;
- сопоставлять характеристику результатов с выделенными критериями;
- формулировать оценочное суждение.

Для каждой из полученных в результате детализации и конкретизации операций будем формулировать учебное (учебно-познавательное) задание.

Акцентируем внимание на том, что на данном этапе примерную рабочую программу по курсу целесообразно рассматривать как основной ориентир для проектирования методики формирования компонент не только предметных и метапредметных результатов, но и функциональной математической грамотности.

С учетом необходимости реализации рефлексивного компонента (обозначенного также в нормативном документе) сформулируем пример учебного задания, позволяющего ориентироваться на формирование функционирования получаемых знаний и действий со знаниями:

- приведите пример ситуации (практико-ориентированной, профессионально-ориентированной, учебной, жизненной), когда необходима выделенная последовательность действий (деятельность);
- в случае затруднения выберите пример из приведенных на доске (в презентации и т. д.).

Проиллюстрируем сущность проектирования средств формирования функциональной грамотности, а именно — совокупности учебных заданий — на конкретном примере фрагмента примерной рабочей программы для учебного курса «Математика» 5-го класса [7] (см. таблицу).

Таблица

Фрагмент примерной рабочей программы учебного курса «Математика»

Название раздела (темы)	Основное содержание	Основные виды деятельности обучающихся
Обыкновенные дроби	Решение текстовых задач, содержащих дроби. Основные задачи на дроби. Применение букв для записи математических выражений и предложений	<p>Моделировать ход решения задачи с помощью рисунка, схемы, таблицы. Приводить, разбирать, оценивать различные решения, записи решений текстовых задач.</p> <p>Критически оценивать полученный результат, осуществлять самоконтроль, проверяя ответ на соответствие условию, находить ошибки.</p> <p>Знакомиться с историей развития арифметики</p>

На основании выделенного фрагмента программы распределяем и формулируем цели учебного(ых) занятия(ий):

- личностного уровня: формирование понимания этапов развития арифметики и значимости для развития цивилизации (ценности научного познания);
- метапредметного уровня: формирование умения оценивать различные решения текстовой задачи, результат решения текстовой задачи, интерпретировать модель решения текстовой задачи (компоненты ФМГ), формирование умения осуществлять самоконтроль, проверяя ответ на соответствие условию (регулятивные УУД);
- предметного уровня: формирование умения моделировать ход решения задачи с помощью рисунка.

Уточняем (при необходимости) формулировки целей, сопоставляя их с компонентами ФМГ, выделенными во фрагменте примерной рабочей программы. Получаем уточненные формулировки целей:

- личностного уровня: формирование понимания этапов развития арифметики и значимости для развития цивилизации (ценности научного познания);
- метапредметного уровня: формирование умения оценивать различные решения текстовой задачи, результат решения текстовой задачи *на соответствие практической ситуации, интерпретировать модель решения текстовой задачи* (компоненты ФМГ), формирование умения осуществлять самоконтроль, проверяя ответ на соответствие условию (регулятивные УУД);
- предметного уровня: формирование умения моделирования хода решения задачи с помощью рисунка.

На основании уточненных формулировок целей формулируем задачи учебного(ых) занятия(ий) на языке деятельностного подхода (далее приведена иллюстрация для задач личностного и метапредметного уровней).

Задачи личностного уровня: *представить* информацию об этапах развития арифметики в формате ленты времени (с пропусками), *сформулировать* учебное задание на заполнение пропусков в ленте времени, *оценить* результаты выполнения учебного задания, *выделить* основные затруднения при заполнении пропусков, *прокомментировать* затруднения и пути их преодоления, *сформулировать* задание на осмысление значимости знаний об этапах развития науки, *прокомментировать* результат выполнения задания.

Задачи метапредметного уровня: *сформулировать* учебное задание на выделение критериев оценивания различных способов решения, *сформулировать* учебное задание на выделение критериев оценивания результата решения текстовой задачи, *сформулировать* учебное задание на оценивание различных способов решения задачи и результата решения, *оценить* результаты выполнения учебных заданий, *сформулировать* критические суждения и замечания; *прокомментировать* осуществляемую деятельность установления соответствия результатов выполнения задания на заполнение пропусков с точки зрения раскрытия сущности самоконтроля, *обсудить* другие возможные действия в составе деятельности самоконтроля, *сформулировать* задание на выделение значимости указанных видов действий самоконтроля, *оценить* результаты выполнения задания.

Дальнейший шаг связан с уточнением формулировок задач на основе соотнесения с выделенным операционным составом деятельности. Представим вариант уточнения для приведенного фрагмента задач.

Задачи личностного уровня: *представить* информацию об этапах развития арифметики в формате ленты времени (с пропусками), *сформулировать* учебное задание на заполнение пропусков в ленте времени, *оценить* результаты выполнения учебного задания, *выделить* основные затруднения при заполнении пропусков, *прокомментировать* затруднения и пути преодоления затруднений, *сформулировать* задание на осмысление значимости знаний об этапах развития науки, *прокомментировать* результат выполнения задания.

Задачи метапредметного уровня: *сформулировать* учебное задание на выделение критериев оценивания различных способов решения, *сформулировать* учебное задание на выделение критериев оценивания результата решения текстовой задачи, *сформулировать* учебное задание на оценивание различных способов решения задачи с точки зрения соответствия выделенным критериям, *сформулировать* учебное задание на оценивание результата решения с точки зрения соответствия выделенным критериям, *сформулировать* задание на формулирование обучающимися оценочного суждения; *оценить* результаты выполнения учебных заданий, *сформулировать* критические суждения и замечания; *прокомментировать* осуществляемую деятельность установления соответствия результатов выполнения задания на заполнение пропусков с точки зрения раскрытия сущности самоконтроля, *обсудить* другие возможные действия в составе деятельности самоконтроля, *сформулировать* задание на выделение значимости указанных видов действий самоконтроля, *оценить* результаты выполнения задания.

На основе полученных формулировок задач формулируем учебные задания:

- на основе представленной информации об этапах развития арифметики заполните пропуски в ленте времени, объясните результат заполнения пропусков; объясните, зачем может понадобиться информация об этапах развития арифметики;

- выделите действия, необходимые для получения модели решения задачи; выделите критерии оценивания различных способов решения, выделите критерии оценивания результата решения текстовой задачи, оцените различные способы решения задачи согласно выделенным критериям, сформулируйте оценочное суждение, оцените результат решения задачи согласно выделенным критериям, сформулируйте оценочное суждение;
- объясните, какие возможные действия вы будете осуществлять в процессе самоконтроля, объясните значимость указанных видов действий самоконтроля, в каких жизненных (профессионально ориентированных) ситуациях эти действия будут необходимы.

Дополняя специальным образом рассмотренную последовательность действий примером организации деятельности с имеющимся задачным материалом, проиллюстрируем универсальность предлагаемой методики для предметных задач любого типа.

Пример предметной задачи 1

Велосипедная рама — основная часть велосипеда, к которой крепятся прочие детали. Размер удобной рамы зависит от роста человека. В рекомендациях для подбора велосипеда приводятся следующие данные:

«Размеры рамы (в см) и ее соотношение с ростом велосипедиста:

Рост 190 см (и более): шоссейные — 57–59, дорожные — 56–58, горные — 48–50.

Рост 180 см: шоссейные — 53–55, дорожные — 50–52 и горные — 44–46.

Рост 170 см: шоссейные — 50–52, дорожные — 46–48, горные — 41–44».

В каких пределах будет рекомендован выбор размера рамы для горного велосипеда при росте велосипедиста 185 см?

Приведем пример совокупности учебных заданий к задаче 1 (согласно определению [2]) и комментария о соответствии компонентам ФМГ:

- представьте данную информацию в табличном виде (интерпретация);
- объясните алгоритм решения задачи по таблице (умение формулировать);
- приведите пример ситуации, когда перевод условия задачи в формат таблицы может ускорить процесс решения или догадки о решении проблемы (акцент на рефлексию);
- придумайте формулировку аналогичной задачи по составленной таблице (мыслить математически).

Пример предметной задачи 2

В пиццерии готовят две круглые пиццы одинаковой толщины, но разного размера. Меньшая — имеет диаметр 30 см и стоит 32 условные денежные единицы. Большая — имеет диаметр 40 см и стоит 40 условных денежных единиц. Сколько стоит порция, состоящая из четвертины каждой пиццы и стакана сока, стоимость которого — 20 условных денежных единиц?

Приведем пример учебных заданий к материалу для формирования компонентов ФМГ (согласно определению [3]):

- интерпретируя имеющиеся и полученные дополнительными вычислениями числовые данные, ответьте на вопрос: «Какую пиццу выгоднее покупать?»;
- аргументируйте ответ, указав сущность выгоды (интерпретируя сравнение числовых результатов для категории «выгода»);
- составьте аналогичную задачу;
- приведите пример ситуации, когда составление аналогичной задачи помогает решить данную задачу.

В качестве вывода отметим следующие суждения.

Основным ориентиром для проектирования методики формирования компонентов функциональной грамотности (как и других результатов обучения) целесообразно рассматривать примерную рабочую программу по учебному курсу. Основными видами деятельности учителя при проектировании совокупности учебных заданий являются детализация, конкретизация, а также дифференциация выделенных компонентов функциональной грамотности или других результатов обучения (реализация которой осуществляется только с учетом психолого-педагогической характеристики обучающихся). Допустима вариативность при формулировке учебных заданий за счет ориентации на разные подходы к определению понятия. Выделенные виды деятельности и составляют основу проектирования методов формирования (развития) функциональной грамотности у обучающихся средней школы.

Рассмотренный подход целесообразно применять для формирования других компонентов не только функциональной грамотности, но и личностных и метапредметных результатов обучения, что позволяет сделать заключение о его универсальности.

Список литературы

1. Канапьянова, Г. И., Салхаева, Д. У. Сборник заданий по функциональной грамотности // Calameo. — URL: <https://ru.calameo.com/read/0026861299e4489140e4a> (дата обращения: 23.02.2022). — Текст : электронный.
2. Ковалева, Г. С. О международной программе PISA-2009 и одном из результатов по критерию: читательская грамотность / Г. С. Ковалева. — Текст : электронный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2010. — № 6. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-mezhdunarodnoy-programme-pisa-2009-i-odnom-iz-rezultatov-po-kriteriyu-chitatelskaya-gramotnost> (дата обращения: 23.02.2022).
3. Концепция направления «математическая грамотность» исследования PISA-2021. — URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201978> (дата обращения: 20.02.2022). — Текст : электронный.
4. Математическая грамотность – учимся для жизни. — М.: Просвещение, 2020. — URL: https://edu.kpfu.ru/pluginfile.php/1088048/mod_resource/content/1/Математическая%20грамотность%20-%20учимся%20для%20жизни.pdf (дата обращения: 20.02.2022). — Текст : электронный.
5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)». Приказ Минтруда РФ от 18.10.2013 № 544н. — URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 20.01.2022). — Текст : электронный.
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 19.12.2021). — Текст : электронный.
7. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Математика». — URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Matematika_projekt_.htm (дата обращения: 19.02.2021). — Текст : электронный.

8. Рослова, Л. О. В поиске путей развития математической грамотности учащихся / Л. О. Рослова. — Текст : электронный // Педагогические измерения. — 2017. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/v-poiske-putey-razvitiya-matematicheskoy-gramotnosti-uchaschihsya> (дата обращения: 23.03.2022).
9. Семенова, И. Н., Слепухин, А. В., Эрентраут, Е. Н. Наполнение матрицы «современной» парадигмы для выделения значимых методов обучения при подготовке педагогических кадров / И. Н. Семенова, А. В. Слепухин, Е. Н. Эрентраут. — Текст : электронный // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 9. — С. 122–128.
10. Семенова, И. Н., Слепухин, А. В. Элементы операционного состава умения учителя отбирать и конструировать задания для формирования у школьников функциональной математической грамотности / И. Н. Семенова, А. В. Слепухин. — Текст : непосредственный // Физико-математическое образование: цели, достижения и перспективы: материалы международной научно-практической конференции, г. Минск, 25–26.11.2021. — Минск, 2021. — С. 123–126.
11. Семенова, И. Н., Слепухин, А. В. Использование теоретических основ развивающего обучения математике для формирования у школьников функциональной математической грамотности / И. Н. Семенова, А. В. Слепухин. — Текст : непосредственный // Эвристическое обучение математике : материалы V Международной научно-методической конференции 25–26.12.2021, г. Донецк. — Донецк : Изд-во ДОННУ, 2021. — С. 324–329.
12. Семенова, И. Н., Слепухин, А. В., Негомодзянова, И. Р. Подбор и конструирование заданий для формирования функциональной математической грамотности у школьников при работе с математическим материалом / И. Н. Семенова, А. В. Слепухин, И. Р. Негомодзянова. — Текст : непосредственный // Эвристическое обучение математике : материалы V Международной научно-методической конференции 25–26.12.2021, г. Донецк. — Донецк : Изд-во ДОННУ, 2021. — С. 329–334.

ББК 74.268.19=411.2

Формирование читательской грамотности на уроках русского языка

Formation of reading literacy in the russian language classroom

Долинина Т. А.
ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования»,
Екатеринбург
E-mail: iro-kfo@mail.ru

T. A. Dolinina
State Autonomous educational
Institution of the Sverdlovsk region
«Institute of Education Development»,
Ekaterinburg
E-mail: iro-kfo@mail.ru

Аннотация

Рассматриваются особенности работы по формированию читательской грамотности учащихся. Анализируются приемы развития умений школьников находить и извлекать информацию, интегрировать и интерпретировать ее, осмысливать и оценивать содержание и форму текста, приемы работы по решению проблемы сочетания изучения лингвистического понятия, синтаксических единиц и грамматического материала с формированием читательской грамотности.

Ключевые слова

Читательская грамотность, локализация информации, смысловые части текста, тезис, грамматические и смысловые связи в тексте, сплошные и несплошные тексты, интеграция и интерпретация информации текста.

Abstract

The article deals with particularities of developing school students' reading literacy. The author analyzes teaching techniques to develop school students' skills to find, draw, integrate and interpret information, comprehend and appreciate the content and the form of a text. The author also examines techniques to combine studying linguistic notions, syntactic structures and grammar with developing of reading literacy.

Index terms

reading literacy, information identification, semantic parts of a text, thesis, grammatical and semantic links in a text, integration and interpretation of textual information.

Формирование функциональной грамотности обучающихся — приоритетное направление современного российского образования.

Важнейшим компонентом функциональной грамотности является читательская грамотность. «Читательская грамотность — способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [5].

Читательская грамотность включает широкий спектр умений: понимание значения слов, знание их грамматических и логических связей, понимание, осмысление и интерпретация фразы, вопроса, текста, умение прочитывать явную и скрытую информацию, видеть ее в широком контексте, сопоставлять с уже имеющимися знаниями. Уровень читательской грамотности определяется степенью сформированности перечисленных умений.

Особая роль в формировании читательской грамотности учеников отводится урокам русского языка и литературы, так как именно на них осуществляется аналитическая работа с текстом.

В методиках обучения аналитическому чтению выделяется два подхода к этому виду деятельности: анализ текста с риторизированных позиций, ориентированных на выделение логических структур текста, и анализ текста с литературоведческих позиций. Первый подход предполагает обращение к достижениям риторики как науки об использовании общих законов мышления при создании и понимании текста, а также к достижениям современной теории текста, полученным при исследовании его коммуникативно-значимых смысловых структур. Именно такой подход к анализу текста используется на уроках русского языка. Он позволяет ученикам получить теоретические знания о тексте как языковой единице, его типах и видах, об особенностях структуры текстов разной стилевой принадлежности, познакомиться с логическими основами создания текста, а также приобрести практические навыки аналитической работы с текстом.

Навыки, развиваемые на уроках русского языка, востребованы при работе с текстом на всех других предметах. На всех уроках востребованы умения определять тезис, находить в тексте подтверждающие его доводы, устанавливать смысловые отношения между частями текста, делать выводы, обнаруживать соответствие между частью текста и его общей идеей, уметь связывать ключевые слова вопроса и детали текста, сопоставлять информацию текста со знаниями из других источников.

Формирование навыка осмысления информации текста следует начинать с констатирующих вопросов. Это простые вопросы, проверяющие понимание эксплицитной (явной) информации текста. Вопросы необходимо формулировать так, чтобы они помогли выявить понимание основной информации каждой микротемы. Затем необходимо формировать умение локализовать информацию.

Задания, развивающие умения выделять в тексте информацию в соответствии с определенными условиями, могут быть разных видов. Называем их по степени возрастания сложности: локализация по месту размещения, локализация информации по смыслу, локализация информации по замыслу [4].

Развитие навыков находить информацию в тексте начинаем с заданий, в которых точно указано место ее размещения. Например, при работе с фрагментом текста Н. Анциферова [1], в котором рассказывается о том, как можно постичь душу Петербурга, учащимся предлагается прочитать второй абзац и ответить на вопрос о том, какова особенность петербургской архитектуры. Более сложным оказывается задание локализовать информацию по смыслу, когда место нахождения информации ученики определяют сами. Например, находят в тексте объяснение того, как природа помогает раскрыть душу города. После того, как отработаны эти умения, можно использовать и задания на нахождение информации по замыслу, предполагающие умения работать с проблемными вопросами, умения обобщать информацию и делать выводы. Например, можно спросить, почему мы говорим, что душу города помогают понять произведения писателей.

Необходимо развивать умения находить информацию в ситуации, когда между текстом вопроса и ответом нет лексического соответствия, то есть ответ нельзя найти по ключевым словам. Важно формировать и умения вычленять из контекста, содержащего избыточную информацию, фрагменты, в которых звучит ответ на вопрос. Также значимыми становятся задания, развивающие умения соединять в точной последо-

вательности множество единиц информации из различных частей смешанного текста незнакомого содержания, и задания, требующие чтения графической информации.

Для результативности работы на уроке полезно использовать карту для самодиагностики [4]. Самодиагностика осуществляется по следующим позициям: время, отведенное для чтения; используемый вид чтения; наличие заданий на локализацию информации, их вид; наличие констатирующих и проблемных вопросов, заданий на выявление причинно-следственных связей; работа с графическими символами; составление обобщающей таблицы; создание самостоятельного высказывания с опорой на исходный текст.

При работе с текстом очень важно формировать умение интегрировать и интерпретировать информацию. Для этого необходимо научить школьников понимать тему и основную мысль текста. Без такого понимания невозможно его правильное осмысление. Ученики должны видеть разницу между темой и проблемой, осознавать, что темы вечны, а писатели хотят даже в известной всем теме увидеть свое (свою проблему, идею, основную мысль), отметить что-то, другими еще не отмеченное.

Определяя тему текста, необходимо кратко (одним словом или словосочетанием) ответить на вопрос, о чем говорится в тексте. Тема текста определяет состав подлежащего основной мысли текста. Когда мы отвечаем на вопрос, что говорится по этой теме, то определяем состав сказуемого основной мысли текста. Каждый текст создается с какой-то целью. Когда мы отвечаем на вопросы, зачем автор рассказал нам об этом, как он относится к изображаемому, мы формулируем основную мысль, позицию автора.

Основная мысль оформляется предложением. Главное внимание при его формулировке необходимо уделять составу сказуемого, так как именно в сказуемом отражается то новое (рема), что говорит автор по теме текста, что отличает его текст от других текстов на эту же тему.

На уроках русского языка школьники проводят синтаксический разбор, изучают подлежащее и сказуемое, но часто не понимают, где и как им могут пригодиться эти знания. Предлагаемая нами работа помогает понять роль синтаксических единиц в тексте, способствует развитию функциональной грамотности.

Одним из приемов, позволяющих показать разницу между темой, основной мыслью и отношением автора, является сопоставительный анализ текстов одной тематики, но разной проблематики. Задание должно быть ориентировано на определение в текстах одной тематики разных проблем и разных авторских позиций.

Возможны другие варианты заданий. Учащимся предлагаются различные высказывания по одной проблеме. Они должны найти сходство в противоположных точках зрения. Полезными оказываются и задания на сравнение и интерпретацию смысловых частей текста. Также необходимо учить школьников отвечать на вопросы, имеющие несколько правильных ответов, и учить использовать информацию множественных текстов. Подобная работа позволяет формировать умение интегрировать и интерпретировать информацию.

Большие затруднения у школьников вызывают задания на определение верных и неверных ответов. Рассмотрим пример такого задания. Учащимся предлагаются для работы два текста и отдельные высказывания из этих текстов (работаем с двумя фрагментами произведения М. Кронгауза «Русский язык на грани нервного срыва» [3]).

Учащимся необходимо заполнить таблицу: указать, информация из какого текста (1 или 2) предлагается для работы, и определить достоверность этой информации (см. таблицу 1).

Таблица 1

Определение достоверности информации

	Информация	Текст	Верно	Неверно
1	Есть особая система антиправил языка падонков			
2	Автору жаль старой русской традиции общения			
3	Неправильная орфография языка падонков придает тексту особую выразительность			
4	Этикет общения русских с незнакомыми людьми отличается от этикета европейцев			
5	По-настоящему неправильно могут писать только очень неграмотные люди			

Также сложными для учащихся оказываются задания на развитие умения различать факт и мнение. Предлагаем использовать в работе задание, подобное предшествующему, но с некоторыми изменениями: после того, как учащиеся указали, информация какого из двух текстов предлагается для работы, они должны определить, фактом или мнением являются высказанные положения (см. таблицу 2).

Таблица 2

Различение факта и мнения

	Информация	Текст	Факт	Мнение
1	О русских сложился известный культурный миф, что они в целом не слишком дружелюбны			
2	Автору трудно поверить в то, что неграмотный человек мог бы написать «превед», «кросавчег!»			
3	Русские ничуть не менее вежливы, чем европейцы, — просто этикет у них устроен иначе			
4	Орфография помогает легче воспринимать написанное			
5	Общение продавцов и кассиров с покупателями попадает в сферу корпоративного этикета			

Чрезвычайно значимым в формировании умения понимать, интегрировать и интерпретировать информацию текста является развитие умения выделять смысловые части текста, работать с информацией каждого абзаца.

Познакомимся с возможными вариантами заданий. Учащимся предлагаются несколько тезисов и текст. Необходимо определить, какой тезис наиболее верно отражает суть текста. Возможно другое задание. Предлагается несколько фрагментов материалов, подобранных для написания выступления, и несколько вариантов темы выступления. Необходимо определить, какая тема соответствует подобранным материалам.

Результативным оказывается и задание, в котором ученикам предлагаются два текста одного автора (темы текстов одинаковы, но проблемы разные) и высказывания этого автора по этим же проблемам. Ученики должны определить, какое из высказываний содержанию какого текста соответствует.

Рассмотрим пример такого задания к фрагментам произведения М. Кронгауза «Русский язык на грани нервного срыва» [3]. Прочитав тексты и высказывания, учащиеся должны заполнить таблицу, указать номера высказываний в соответствии с номером текста (см. таблицу 3).

Примеры высказываний

1. Речевой этикет у каждого народа свой. Но интересно, что мы не только по-разному говорим, но и по-разному молчим. Точнее, когда у одних народов принято говорить, у других — принято молчать.
2. Слово «превед» появилось в русле народного интернет-движения «За правильную орфографию!» наряду со словами «аффттар», «исчо» и др. Все эти, казалось бы, нелепые написания объединяет то, что они читаются так же, как правильные. И уж точно являются игрой, модной в интернет-сообществе.
3. К речевому этикету относятся и слова-обращения, с помощью которых можно привлечь чье-то внимание, определить социальный статус участников беседы, выразить эмоциональное отношение, порой даже манипулировать собеседником.
4. Если оценивать в целом стратегии вежливого поведения в ситуации краткой формальной коммуникации, то европейскую можно было бы обозначить как «мы (ты и я) — свои, и поэтому я не представляю для тебя опасности», а русскую — как «ты для меня не существуешь, и поэтому я не представляю для тебя опасности» [3].

Таблица 3

Соответствие высказываний текстам

Тексты	1	2
Высказывания автора		

При обучении восприятию информации текста необходимо сформировать понимание особенностей работы с текстами разных функциональных стилей.

Цель текстов научных и деловых стилей — наиболее точно передать информацию. Именно поэтому для них характерны строгая логичность, точность, достоверность, отсутствие эмоциональности и средств выразительности. Автор научного текста отбирает детали, части, свойства, которые позволяют наиболее точно охарактеризовать предмет (объект, явление). Затем дает им характеристику, которая тоже должна быть объективной, точной и научной.

Цель художественных текстов — воздействие на читателя через образность. Детализация отражает позицию автора. Она индивидуальна, используемые приемы и средства выразительности тоже индивидуальны. Автор может отбирать для описания не те детали, которые служат объективности, а те, которые наиболее глубоко выражают его идею.

Полезным в объяснении разницы научных и художественных текстов оказывается прием сопоставления: вниманию учащихся предлагаются два текста разных функциональных стилей и сравниваются особенности их построения. Для объяснения структуры научного текста можно использовать схему. Например, читаем учебно-научный текст из учебника биологии, в котором описывается ромашка (можно другое растение),

составляем схему этого описания. После работы с текстом научного стиля читаем художественное описание этого же растения (можно прозу, можно стихотворение), отмечаем, что схему построить трудно, и анализируем авторские приемы создания образа.

Также очень важно показать особенности работы с текстами разных типов, сформировать понимание особенностей построения описания, повествования, рассуждения. Проанализируем особенности такой деятельности на примере работы с описаниями и рассуждениями.

Структура научного описания подчиняется строгой логике. В этой же логике должно проводиться и обучение восприятию учебного описательного текста. Начинается научное описание с определения явления, о котором пойдет речь в тексте, поэтому необходимо формировать понимание логического построения дефиниции (обязательное указание родовой принадлежности и видовых отличий).

Затем необходимо формировать умение выделять в предмете описания те части, детали, свойства, характеристика которых с наибольшей полнотой позволит передать основную информацию. Также важно научить школьников видеть и воспринимать характеристики каждой выделенной части (см. рис. 1).

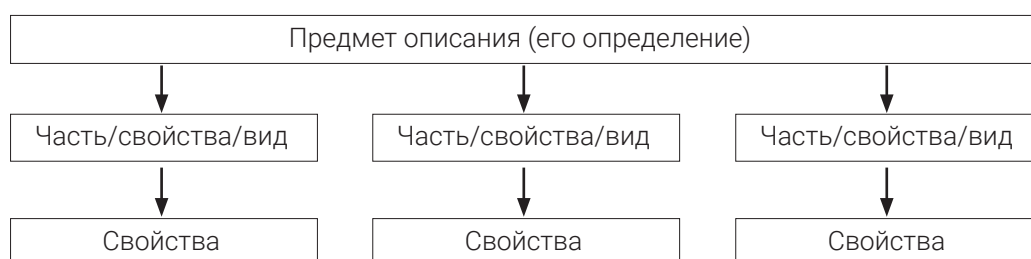


Рис. 1. Схема текста-описания

Структура научного рассуждения также подчиняется строгой логике.

Основная цель рассуждения – убедить в истинности мысли, поэтому в рассуждении обязательно предъясняется тезис (основная мысль, требующая доказательства). Об особенностях работы по восприятию основной мысли мы уже говорили. Напоминаем, что основное внимание необходимо уделять работе с составом сказуемого. Именно к составу сказуемого подбираются доказательства.

При работе с текстом-рассуждением важно учитывать, что смысловые части таких текстов могут соединяться последовательно или при помощи параллельной связи.

О параллельном соединении мы уже говорили, рассуждая о тексте-описании. Однако в рассуждении при параллельной связи основное внимание уделяется не составу подлежащего (как в описании), а доказательству того действия, которое мы выделили в составе сказуемого. Доказывается тезис с помощью вспомогательных тезисов и/или доводов, которые подтверждаются примерами (см. рис. 2).

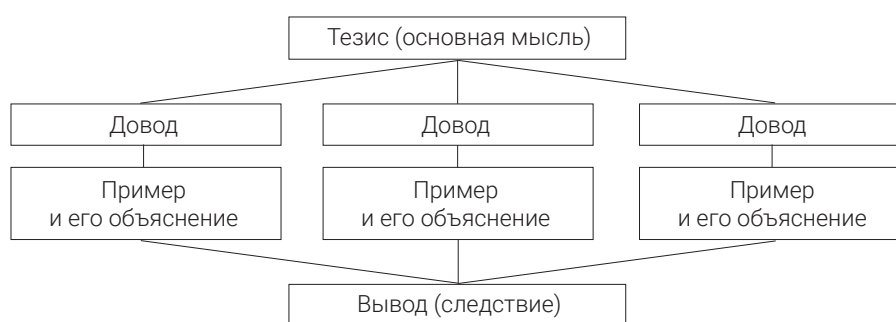


Рис. 2. Схема текста-рассуждения. Параллельная связь

Тезис необходимо обосновать (объяснить), подбирая к нему вспомогательные тезисы или доводы, называя причины, почему он истинен. Основным способ развития мысли в текстах-рассуждениях — причинно-следственный. Полезно от тезиса (сказуемого в тезисе) задать вопросы: «Почему это так? По какой причине?» Ответы на вопросы и будут обоснованием тезиса или доводами.

Например, при работе с тезисом «Чтение обогащает человека» можно назвать следующие причины, подтверждающие значимость чтения: развивает интеллект, совершенствует душу, обогащает социальный опыт. При работе с тезисом «Милосердие нам необходимо» полезно использовать сопоставление: «Милосердие необходимо тому, кому нужна помощь, но оно значимо и для того, кто эту помощь оказывает». Теперь осталось назвать конкретные причины, по которым милосердие необходимо той и другой стороне, и подтвердить каждый довод (названные причины) примерами.

Умение подбирать примеры в соответствии со вспомогательными тезисами (доводами) необходимо развивать. Рассмотрим возможный вариант задания. Вниманию учащихся предлагается текст и несколько вспомогательных тезисов. Необходимо определить, к какому тезису в тексте нет примера.

Как мы уже отмечали, смысловые части рассуждений могут соединяться не только при помощи параллельной связи, но и последовательно (см. рис. 3).

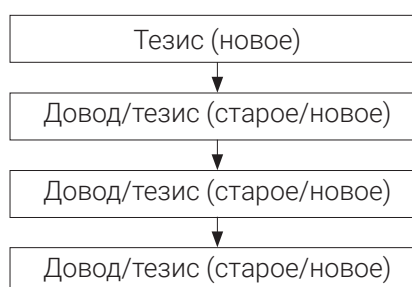


Рис. 3. Схема текста-рассуждения. Последовательная связь

При последовательной связи в первой микротеме вся информация является новой для читателя. Главное из этой информации переходит во вторую микротему и становится «старой» информацией, уже известной читателю, к ней добавляется «новая» информация. В третьей микротеме «новое» из второй становится «старым» и добавляется «новое» и т. д.

В первой микротеме звучит тезис, во второй — довод к этому тезису, но этот довод становится тезисом для третьей микротемы. В третьей — довод к тезису второй микротемы, который является тезисом к четвертой и т. д.

Понимание последовательной связи микротем оказывается сложным для учащихся, поэтому необходимо формировать умение работать с такими текстами. Подобное умение развивается при обучении написанию сжатого изложения и при формировании умения комментировать тексты, предлагаемые на ЕГЭ по русскому языку.

Для развития умения формулировать основные тезисы микротем можно дать учащимся задания на составление схем текстов. Ученики должны заполнить пустые части схемы предлагаемого для работы текста-рассуждения: записать в каждую часть схемы основную мысль (информацию) микротемы. Обязательно попросить школьников цветом выделить «старое» и «новое» в информации каждой микротемы и показать цветом связь между микротемами. Количество частей схемы зависит от количества абзацев.

Выполнение подобных заданий способствует пониманию роли абзаца в тексте, развивает умение структурировать текст, отслеживать появление новой информации в каждом абзаце. Четкое ограничение зоны для записи основной информации абзаца позволяет научить школьников использовать только значимую информацию и отсекаать второстепенную. Выделение цветом логических связей (старого и нового в информации, смены старого и нового) формирует понимание смысловых связей между частями текста (см. рис. 4).

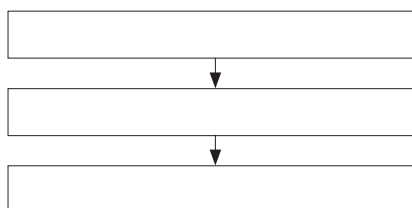


Рис. 4. Схема текста-рассуждения для заполнения

Ошибки учащихся связаны с тем, что они видят основную мысль первой микротемы, «старое» в основной мысли второй микротемы, но не могут увидеть постепенное развитие, углубление новой информации основных мыслей каждой микротемы. Они не умеют отслеживать логику развития «нового» в микротемах и видеть связь между микротемами.

Именно поэтому важным этапом обучения восприятию информации является формирование умения понимать смысловые отношения между выделенными частями текста. Понимание причинно-следственных связей способствует осмысленному восприятию информации. Учащиеся на уроках русского языка изучают средства связи в словосочетаниях и предложениях, значения союзов и вводных слов, виды придаточных предложений. Но установление смысловых отношений и связей между частями текста у них вызывает затруднение, поэтому необходимо формировать умение переводить теоретические знания в их осмысленное использование в практической деятельности.

Результатом должно стать понимание грамматических связей между частями текста: дополнения, уточнения, сопоставления, противопоставления, причины, перечисления, следствия. Также школьники должны освоить и внутритекстовые смысловые отношения: подтверждение примером, детализация, объяснение, определение, аналогия, выделение, ассоциации. Формирование читательской грамотности становится определяющим в достижении названных результатов.

Рассмотрим примеры заданий, развивающих понимание структуры текста. При работе с фрагментом произведения М. Кронгауза «Русский язык на грани нервного срыва» [3] можно в определенной последовательности представить вниманию учащихся тезисы к тексту. Последовательность тезисов обозначена буквами АБВГД. Один из ключевых тезисов пропущен. Учащиеся должны указать место его пропуска (записать цифру, которая обозначает правильный ответ):

1) между А и Б, 2) между Б и В, 3) между В и Г, 4) между Г и Д.

Тезисы

А. О русских сложился известный культурный миф, что они в целом не слишком дружелюбны.

Б. При встрече с незнакомым человеком (например, в лифте) русские люди не здороваются.

В. Русский этикет не требовал приветствия от незнакомых людей в ситуациях краткой формальной коммуникации.

Г. Происходит изменение русского речевого этикета. Первоначально эти изменения были связаны с корпоративным этикетом, но постепенно распространились и на повседневное общение.

Д. Новый этикет приветствий уже сложился в корпоративной культуре и постепенно складывается в бытовой. И это хорошо.

Результативен и другой вариант задания. Учащимся предлагается прочитать фрагмент текста М. Кронгауза, который составители задания специально исключили из анализируемого текста. Ученики должны определить, в какой абзац этот фрагмент был включен автором.

Особого внимания заслуживает работа с несплошными текстами. На уроках русского языка очень часто используются опорные сигналы, схемы, таблицы. Учащиеся должны уметь не только понимать информацию таких текстов, но и переводить информацию сплошного текста в текст другого формата (схему, опорные сигналы, таблицу). При формировании подобных умений следует объяснить школьникам требования, которые необходимо выполнять при создании несплошных текстов: лаконичность, структурность и связность, наличие смысловых акцентов, автономность (каждый информационный блок должен быть понятным независимо от других блоков), ассоциативность и образность (смыслы опорных знаков должны легко распознаваться), легкая запоминаемость, доступность воспроизведения, использование удобно читаемых аббревиатур.

Создание опорных сигналов и схем необходимо начинать с чтения (слушания) сплошного текста и выделения основных смысловых частей. Затем следует выделить главную информацию каждой смысловой части и установить последовательность и взаимосвязь смысловых частей текста. После этого следует преобразовать эти записи в графические, буквенные, символические сигналы, объединить сигналы в блоки, обособить блоки контурами и изобразить связь между ними.

Формировать умение воспринимать информацию несплошных текстов лучше начинать с заполнения незавершенных схем. Рассмотрим примеры таких заданий.

Учащиеся должны заполнить пропуски (см. рис. 5 и 6).

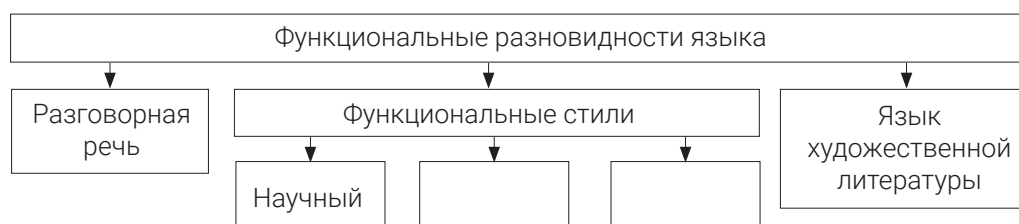


Рис. 5. Функциональные разновидности языка

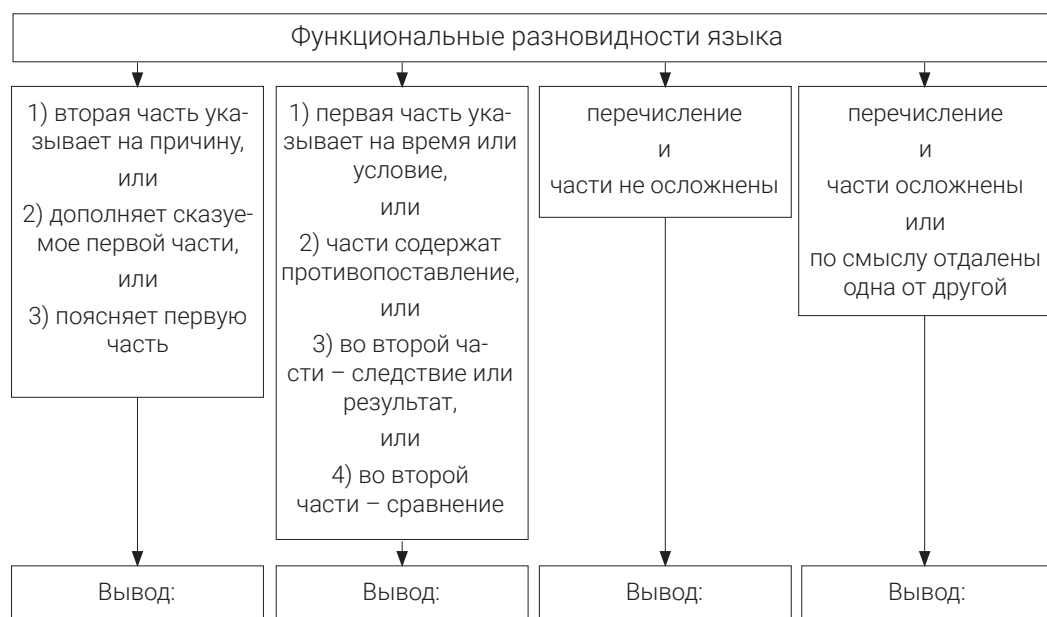


Рис. 6. Самоинструкция. Знаки препинания между частями бессоюзного сложного предложения

Можно попросить учащихся установить связи, определить, какие морфемы входят в основу слова. По схеме определить, какая из морфем не является аффиксом (см. рис. 7).

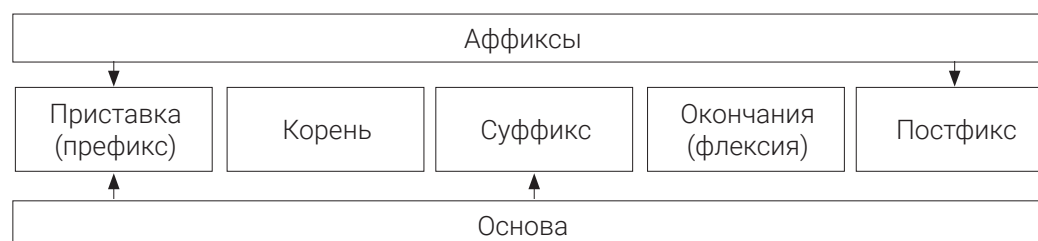


Рис. 7. Морфемы

При работе с несплошными текстами (схемы, таблицы, опорные сигналы) на уроках русского языка необходимо учить школьников приемам декодирования информации. Важно развивать умение целостного восприятия несплошного текста, учить выделять центральную информацию и смысловые части. Также важно учить видеть взаимосвязь смысловых блоков, их иерархию. Завершением работы должно стать формирование умения преобразовывать запись несплошного текста в словесную форму.

Рассмотрим приемы декодирования смысла инфографики на конкретном примере. При работе с текстом «Вузы» [2] учащимся предлагается инфографика по теме текста

и задания, проверяющая умения учеников воспринимать информацию несплошного текста (см. рис. 8).



Рис. 8. Инфографика к тексту «Вузы»

Задание для учащихся

Рассмотрев данные инфографики в газете, Аня сказала родителям: «Вы всё время говорите, что современная молодежь живет за счет родителей. А цифры говорят о другом». На какие именно данные инфографики она обратила внимание?

Декодируем информацию инфографики в соответствии с вопросом. Выделяем ключевые слова (молодежь, жить за счет родителей, цифры это опровергают). Определяем, что необходимо доказывать. Формулируем наш тезис: «Молодежь стремится к самостоятельности, не хочет жить за счет родителей».

Структурируем информацию инфографики (выделяем три части). По ключевым словам определяем, в какой ее части следует искать необходимую нам информацию (смотрим, в какой части звучит тема выбора молодежи). Выделяем третью часть.

Работаем с ключевым словом «молодежь». Определяем цвет необходимых линейных отрезков, связанных с молодежью (инфографика дана в цвете). Понимаем, что нам необходимо работать с зеленым цветом.

Определяем диаграммы, в которых линейные отрезки зеленого цвета (связанные с молодежью) выше других. Понимаем, что нам необходимо выбирать из трех первых диаграмм.

Смотрим, в какой из них звучит информация, связанная с мыслью о самостоятельности (второе ключевое слово для ответа на вопрос задания). Понимаем, что это третья диаграмма.

Формулируем развернутый ответ на вопрос.

Все названные подходы к обучению восприятию текстов способствуют формированию и развитию умения находить, преобразовывать и воспроизводить информацию соответственно определенной цели и задачам деятельности.

Система работы с текстом на уроках русского языка способствует развитию аналитических умений школьников, их читательской грамотности, позволяет максимально ис-

пользовать образовательные ресурсы, соотносить их с личностными потребностями школьников и обеспечивать развитие их функциональной грамотности. Результативность работы будет намного выше, если навыки, сформированные на уроках русского языка, будут целенаправленно совершенствоваться на других предметах.

Список литературы

1. Анциферов, Н. П. Душа Петербурга / Н. П. Анциферов. — СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1922. — URL: <https://www.litmir.me/br/?b=104728&p=1> (дата обращения: 08.11.2022). — Текст : электронный.
2. Банк заданий. ФГБНУ ИСРО РАО. Сетевой комплекс информационного взаимодействия субъектов Российской Федерации в проекте «Мониторинг формирования функциональной грамотности учащихся». — URL: <http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/> (дата обращения: 08.11.2022). — Текст : электронный.
3. Кронгауз, М. А. Русский язык на грани нервного срыва. — М. : Знак: Языки славянских культур, 2007. — 232 с. — URL: <https://www.rulit.me/books/russkij-yazyk-na-grani-nervnogo-sryva-3d-read-304870-27.html> (дата обращения: 08.11.2022). — Текст : электронный.
4. Мищерина, М. А. Вебинар ФМЦ Академии Минпросвещения России «Читательская грамотность: от урока к внеурочной деятельности». — URL: https://vk.com/video-210835527_456239027 (дата обращения: 08.11.2022). — Текст : электронный.
5. Цукерман, Г. А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению // Центр оценки качества образования. — URL: <http://www.centeroko.ru/public.html> (дата обращения: 08.11.2022). — Текст : электронный.

Непрерывное профессиональное развитие педагогов

ББК 74.028

Квалиметрическая модель оценки качества результатов обучения по программам повышения квалификации в дополнительном профессиональном образовании

Qualimetric model for assessing the quality of learning outcomes in advanced training programs in additional vocational education

Мамонтова М. Ю.
ГАОУ ДПО СО
«Институт развития образования»,
Екатеринбург
E-mail: mari-mamontova@yandex.ru

M. Y. Mamontova
State Autonomous educational
Institution of the Sverdlovsk region
«Institute of Education Development»,
Ekaterinburg
E-mail: mari-mamontova@yandex.ru

Аннотация

В статье обсуждаются вопросы построения комплексной оценки качества результатов обучения по программе повышения квалификации. Качество результата обучения представлено как комплексное свойство. Предложена квалиметрическая модель комплексной оценки «дерево свойств». Показана возможность использования модели в управлении качеством обучения по программам повышения квалификации.

Ключевые слова

Программа повышения квалификации; результат обучения; качество результата обучения; комплексная оценка качества; моделирование комплексной оценки качества.

Abstract

The article discusses the problems of creation of a system for assessment of the quality of professional development program learning outcomes. The quality of the learning result is presented as a complex property. A qualimetric model of integrated assessment is proposed a «tree of properties». The article demonstrates a possibility to use the model for quality management of training in professional development program.

Index terms

Professional development program; learning outcome; quality of learning; integrated quality assessment; modeling of integrated quality assessment.

Реализация национального проекта «Образование» предъявляет новые требования к компетенциям педагогических работников [5]. Вводятся в действие профессиональные стандарты, которые учитывают изменения, связанные с внедрением нового содержания и технологий обучения. Очевидна неизбежность перехода школ из режима привычного функционирования в инновационный режим развития. Успех нововведений определяется прежде всего готовностью работников совершенствоваться и повышать свой уровень квалификации, осваивать новое, вносить изменения в свою профессиональную деятельность.

Особое место в условиях инноваций отводится системе дополнительного профессионального образования. Остро ставится вопрос об измерении и оценивании уровня

совершенствования компетенций педагогических работников в рамках программ повышения квалификации.

Безусловно, важно получить представление об «отдаче» (эффекте) обучения по программам повышения квалификации (уровне совершенствования компетенций). Не менее важно – прогнозировать эту «отдачу» на основе объективной оценки результатов обучения.

На качество освоения программ повышения квалификации влияет множество различных факторов. Прежде всего следует отметить условия предоставления образовательных услуг: использование дистанционных технологий и смешанного обучения (зачастую слушателя не освобождают от исполнения должностных обязанностей на время обучения); плановый характер повышения квалификации работника (на практике встречается формальное отношение педагогических работников и их руководителей к повышению квалификации); бюджетное финансирование программ повышения квалификации (при условно бесплатном обучении предоставляемые образовательные услуги в восприятии слушателей обесцениваются); система оценивания результатов обучения по программам (упрощенный подход к оцениванию) и многие другие факторы. Если их воздействие носит негативный характер, следствием этого могут стать «неправильные» учебные установки и учебные стратегии слушателей, низкая мотивация и скромные результаты обучения по программам повышения квалификации.

Повышение эффективности обучения по программам повышения квалификации в таких условиях представляется актуальной задачей, один из возможных вариантов решения которой видится в изменении подхода к оцениванию результатов обучения. Предлагаемая нами квалиметрическая модель комплексной оценки качества результатов обучения позволяет повысить объективность оценивания результатов обучения по программе, определить уровень совершенствования профессиональных компетенций, выявить образовательные дефициты слушателей, спрогнозировать интенсивность применения слушателями полученных знаний и умений на практике и улучшить качество процесса обучения.

Дополнительные профессиональные программы повышения квалификации направлены на совершенствование компетенций, входящих в профессиональные стандарты и обеспечивающих необходимые изменения в системе образования. Под компетенцией понимается совокупность знаний и умений, необходимых для реализации трудовых функций и действий в определенной области деятельности. Компетенцию следует отличать от компетентности – способности применять знания, умения, навыки и личностные качества в практической деятельности.

Компетенции представлены во всех структурных компонентах программы повышения квалификации:

- в цели и задачах программы;
- в трудовых функциях работника;
- в планируемых результатах обучения (знать и уметь);
- в дидактических единицах содержания программы (разделы, темы);
- в методах, средствах и технологиях обучения;
- в системе оценивания результатов обучения (методы, средства, технологии).

Цели и задачи программы повышения квалификации увязаны с компетенциями, которые раскрываются в требованиях к планируемым результатам обучения. Выбор технологий обучения и форм контроля обеспечивает совершенствование и оценивание соответствующих знаний, умений и способов деятельности. Средства оценивания, в свою очередь, обеспечивают все запланированные формы контроля.

Результаты обучения по программам повышения квалификации оцениваются в рамках входного, текущего и итогового контроля. Средства оценивания, с одной стороны, должны отображать структуру, содержание и планируемые результаты обучения, с другой стороны, давать возможность оценивать достигнутые результаты обучения – уровень и качество освоения программы каждым слушателем и группой слушателей в целом.

Как оценить качество результатов обучения на дополнительной профессиональной программе повышения квалификации?

В системе повышения квалификации используются различные количественные оценки, в том числе и комплексные. По мнению основателя теоретической квалиметрии Г. Г. Азгальдова, при использовании количественных методов оценки качества часто допускаются ошибки.

Получение количественной оценки качества сложных многомерных объектов, к которым, безусловно, может быть отнесен и результат обучения по программе повышения квалификации, представляется как «...довольно простая, почти элементарная задача» [1]. Такой упрощенный подход к получению итоговой количественной оценки результатов обучения сводится к суммированию всех баллов, набранных слушателем по всем формам контроля. Решение об аттестации слушателей и выдаче документа о повышении квалификации может быть принято на основании зачетов по всем формам контроля или по результатам итоговой аттестации (при подтверждении преодоления некоторого «удовлетворительного» порога).

Вместе с тем теоретическая квалиметрия предъявляет ряд требований к методикам количественной оценки качества сложных объектов, применение которых позволяет повысить объективность оценки. Под качеством объекта в квалиметрии понимается совокупность сущностных свойств объекта, позволяющих удовлетворить установленную или предполагаемую потребность (учитываются только полезные свойства). В квалиметрии также используется понятие «состав качества объекта» – перечень полезных свойств. Если компетенцию рассматривать как объект оценки, то в состав качества компетенции войдут знания и умения, позволяющие функционировать в определенной области деятельности.

Для описания, измерения и оценки качества сложного объекта в квалиметрии используется модель «дерево свойств» [2, 28]. В соответствии с этой моделью качество результата обучения может быть представлено в виде упорядоченной иерархической структуры, отображающей структуру и содержание программы с учетом весомости (значимости) разделов, тем, проверяемых компонентов совершенствуемой компетенции (знаний и умений).

Весомость определяется разными способами, например экспертным путем. Более объективную оценку весомости свойств дает применение стоимостного подхода, в ко-

тором весомость назначается с учетом затрат (временных, финансовых, материальных и других) на формирование нужного свойства [2, с. 89]. Весомость прямо пропорциональна затратам.

По отношению к программе повышения квалификации для определения веса раздела, темы, конкретного знания или умения под стоимостью можно рассматривать общую трудоемкость (количество часов в рамках программы) и распределение часов на изучение разделов и тем, а также на различные виды учебных занятий (лекции и практические занятия) в рамках тем, направленных на формирование конкретных знаний и умений.

Таким образом, конкретные знания и умения, формируемые на лекциях и практических занятиях и проверяемые с помощью различных средств оценивания, также получают свой вес в программе. Количественная шкала комплексной оценки результатов обучения на программе строится с учетом весов.

Учет значимости формируемых знаний и умений дает более объективную оценку результатов обучения. При упрощенном же подходе все знания и умения имеют одинаковый вес независимо от часов, потраченных на их формирование.

Приведем пример. На изучение одной темы отведено десять часов, а другой темы — четыре часа. Знания по обеим темам оцениваются с помощью тестов с одинаковым количеством заданий. Вес тем одинаков, в итоговой оценке набранные баллы суммируются. В квалиметрической модели темы имеют разный вес, следовательно, и вклады результатов выполнения этих тестов в комплексную квалиметрическую оценку должны быть разными: более весомые компоненты имеют более высокий вклад в общую оценку.

Таким образом, комплексная квалиметрическая оценка качества результатов обучения, которая, как и другие комплексные оценки, носит накопительный характер, учитывает вес (значимость) проверяемых знаний и умений (а соответственно, и вес каждого средства оценивания) в общей оценке, что делает оценку более объективной.

Подобные модели нашли широкое применение для проведения разных процедур оценки качества образования (см., например, [6]).

Приведем краткое описание последовательности построения квалиметрического «дерева свойств» для программы повышения квалификации и шкалы комплексной квалиметрической оценки качества результатов обучения [2, 203]. Описание будем сопровождать соответствующими обозначениями, расчетами и примерами.

Общий результат обучения по программе в целом, по разделам отнесем к сложным свойствам. Результаты обучения по темам (конкретные проверяемые знания и умения) — к простым свойствам. Измерению подлежат только простые свойства, а сложные свойства учитываются в общей комплексной оценке путем сложения соответствующих оценок простых свойств с учетом весов. Простые свойства оцениваются в ходе проверочных работ с помощью разных средств оценивания (в программах повышения квалификации это, как правило, тесты, контрольные работы, практические работы, кейсы, проекты).

Общая трудоемкость программы повышения квалификации и трудоемкость разделов Т (в часах) и тем определяются в соответствии с учебно-тематическим планом.

Обозначим общую трудоемкость программы повышения квалификации T (в часах).

Содержание программы структурируется на разделы (P_i), n — число разделов в программе, i ($i=1, \dots, n$) — номер раздела; время изучения раздела P_i обозначим t_i . Общий вес всех разделов в программе равен 1. Вес i -го раздела в программе вычисляется по формуле $M_i = t_i/T$.

В разделе i выделяются темы N_{ik} . Пусть k — номер темы в разделе i , число тем в разделе i равно m , $k = 1, \dots, m$. Время изучения темы k в разделе i обозначим t_{ik} . Общий вес всех тем в разделе равен 1. Вес темы k в разделе i вычисляется по формуле $\mu_{ik} = t_{ik}/t_i$.

В теме, в свою очередь, выделяются лекционные и практические занятия, самостоятельная работа. Им соответствуют планируемые результаты обучения — знания и умения, проверяемые с помощью конкретных средств оценивания. Обозначим средство оценивания в теме k в разделе i через O_{ikl} , где l — номер средства оценивания в теме k в разделе i . Пусть число средств оценивания в теме равно p . Время выполнения работы с помощью средства оценивания — t_{ikl} . Вес всех средств оценивания в теме равен 1. Вес отдельного средства оценивания в теме $\mu_{ikl} = t_{ikl}/t_{ik}$.

Вес средства оценивания в программе определяется перемножением соответствующих весов $MO_{ikl} = \mu_{ikl} \mu_{ik} M_i$.

Далее выбираются вид зависимости между показателями качества отдельных свойств и их оценками (дифференциальными оценками) и способ сведения дифференциальных оценок в единую комплексную оценку (комплексный показатель качества многомерного объекта). Для получения комплексной количественной оценки на основе полученных весов средств оценивания строится шкала оценивания результатов обучения. Как правило, используется 100-балльная шкала. Баллы 100-балльной шкалы распределяются между всеми средствами оценивания в соответствии с полученными весами.

Приведем пример расчета весов и построения шкалы оценивания.

Пусть программа повышения квалификации имеет два раздела — P_1 и P_2 . Общая трудоемкость программы — 40 часов. Время изучения раздела P_1 равно $t_1 = 16$ часов, раздела P_2 — $t_2 = 22$ часа, итоговая аттестация — 2 часа.

Тогда вес раздела P_1 в программе равен $16/40 = 0,4$, вес раздела P_2 в программе равен $22/40 = 0,55$. Вес итоговой аттестации $2/40 = 0,05$.

Допустим, что в разделе P_1 две темы. Время изучения темы N_{11} равно $t_{11} = 4$ часа, темы N_{12} — $t_{12} = 12$ часов. Тогда вес темы N_{11} в разделе P_1 равен $\mu_{11} = 4/16 = 0,25$, вес темы N_{12} в разделе P_1 равен $\mu_{12} = 12/16 = 0,75$.

Допустим, что в теме N_{11} предусмотрены лекция (1 час) и практическое занятие (3 часа). Результат изучения материала на лекции (знания) проверяется с помощью средства оценивания O_{111} , вес которого равен весу лекции в теме, а именно — $\mu_{111} = 1/4 = 0,25$. Результат освоения умений на практической работе проверяется с помощью средства оценивания O_{112} , вес которого равен весу практической работы в теме, а именно, — $\mu_{112} = 3/4 = 0,75$.

Как рассчитать вес средства оценивания O_{111} в целом по программе? Вес получается путем перемножения веса средства оценивания в теме на вес темы в разделе и на

вес раздела в программе MO111 = $0,25 \times 0,25 \times 0,4 = 0,025$. В 100-балльной шкале число баллов, приходящееся на это средство оценивания, будет равно $100 \times 0,025 = 2,5$. Это будет максимально возможный балл за работу, выполненную с помощью данного средства оценивания с учетом его веса. Как используется этот показатель в комплексной оценке?

Для оценивания знаний и умений используются, как правило, различные методы и средства. Для каждого из них разрабатываются своя шкала и критерии оценивания, в соответствии с которыми оценивается качество выполненной работы.

Приведем пример. Для оценки знаний используются критериально-ориентированные педагогические тесты [4]. Результат выполнения теста оценивается суммарным тестовым баллом. Также можно использовать относительный показатель — относительный тестовый балл, который показывает процент выполнения работы (при критериально-ориентированном подходе к оцениванию), а следовательно, и объем освоенного материала по теме.

Относительный тестовый балл можно рассматривать как степень приближения к совершенному результату (качеству). Идеальный результат соответствует стопроцентному выполнению теста. На практике такое встречается нечасто.

В квалиметрии для оценки уровня качества используется вербально-числовая шкала качества Харрингтона [3]. Относительный тестовый балл (% выполнения проверочной работы) может рассматриваться как коэффициент качества в шкале Харрингтона (ккач). Так, например, относительный балл по тесту 0,9 будет соответствовать высокому уровню качества выполнения работы, а балл 0,15 — очень низкому уровню.

Допустим, что вес этого средства оценивания в программе (в данном примере — теста) равен 0,025, а максимальный балл по тесту в 100-балльной шкале комплексной оценки равен 2,5. Тогда индивидуальный результат слушателя (например, 0,9) в 100-балльной шкале за тест с учетом веса проверяемого знания и уровня качества по шкале Харрингтона будет равен $0,9 \times 2,5 = 2,25$.

Так учитываются все результаты выполнения работ с помощью разных средств оценивания. Общий результат для слушателя получается путем суммирования баллов, набранных в 100-балльной шкале. Баллы в 100-балльной шкале легко перевести в проценты. Для определения уровня совершенствования компетенций на программе повышения квалификации также применяется шкала Харрингтона. Градации этой шкалы соответствуют разным уровням освоения программы (см. таблицу).

Таблица

Шкала качества результатов обучения по программе повышения квалификации

Уровень совершенствования профессиональных компетенций в рамках программы повышения квалификации	Доля освоения содержания программы повышения квалификации
очень высокий	91 % и выше
высокий	81–90 %
средний	65–80 %
ниже среднего	38–64 %
низкий	21–37 %
очень низкий	менее 20 %

Решение выдать удостоверение о повышении квалификации принимается на основе продемонстрированного слушателем уровня совершенствования профессиональных компетенций. За каждую проверочную работу необходимо получить зачет (выполнить не менее 65 %). Очевидно, что и для аттестации по программе минимально достаточный уровень соответствует 65 % освоения содержания программы повышения квалификации. Реальный индивидуальный уровень качества может быть и ниже, и выше этого порогового значения.

Чтобы оценить результат обучения группы слушателей, строится распределение слушателей по уровням совершенствования профессиональных компетенций в рамках программы повышения квалификации. Для группы слушателей также может быть построена карта результатов освоения программы, которая фиксирует знания и умения и процент освоения этих знаний группой обучающихся.

Как построить такую карту? Предположим, что число слушателей в группе равно $C = 10$. Слушатели выполняли проверочную работу с помощью средства оценивания O111 (продолжим пример с тестом). Максимальный балл за тест для слушателя равен 2,5. Индивидуальный балл для слушателя рассчитывается с учетом качества выполненной работы — $2,5 \times \text{ккач}$. Общее число попыток считаем равным числу слушателей в группе.

При идеальном результате должно быть набрано $2,5 \times 10 = 25$ баллов по всей группе (примем этот результат за эталон). Реально сумма набранных баллов будет меньше (равна сумме баллов, набранных всеми слушателями за проверочную работу). Отношение суммы реально набранных баллов по всей группе к эталонному значению покажет долю выполнения работы группой слушателей, которая отображается на карте (карта может быть представлена и в форме таблицы).

Карта дает возможность выявить те знания и умения, освоение которых вызывает у слушателей затруднения (низкий процент выполнения задания всей группой слушателей) и создает образовательные дефициты. Учет дефицитов позволит в дальнейшем совершенствовать саму программу повышения квалификации (вносить изменения в образовательный процесс — в содержание, формы и технологии обучения, сроки обучения и т. п.).

Предлагаемая комплексная квалиметрическая оценка качества результатов обучения рассматривается как накопительная, позволяющая учитывать не только результаты освоения программы на этапе итоговой аттестации, но и результаты входного и текущего контроля. Также оценивается не только результат, но и суммарный объем проделанной слушателем учебной работы.

При таком подходе к оцениванию результатов обучения от слушателя требуется подтвердить свой уровень подготовки на каждой процедуре контроля (получать зачет, набрать необходимое для зачета число баллов), что в итоге приводит в целом к улучшению качества обучения. Это дает возможность оценить прогресс в знаниях и умениях слушателей и спрогнозировать, как эти знания и умения будут применяться слушателями в их практической деятельности.

Сбор, обработка и статистический анализ данных по результатам выполнения проверочных работ с помощью различных средств оценивания могут быть автоматизированы. Для этой цели можно воспользоваться табличным редактором MS Excel.

Общие выводы

Предлагаемая в статье квалиметрическая модель комплексной оценки качества результатов обучения позволяет повысить объективность оценивания результатов обучения по программе, определить уровень совершенствования профессиональных компетенций каждого слушателя и группы в целом, дать прогноз, как и насколько активно впоследствии слушатели будут применять полученные знания и умения на практике, а также выявить возможные образовательные дефициты слушателей и учесть их, улучшая качество процесса обучения по программе повышения квалификации.

Список литературы

1. Азгальдов, Г. Г. Практическая квалиметрия в системе качества: ошибки и заблуждения. — URL: http://www.labrate.ru/azgaldov/azgaldov_article_2001-1_stq_mmq.htm (дата обращения: 03.06.2022). Текст : электронный.
2. Азгальдов, Г. Г. Теория и практика оценки качества товаров (основы квалиметрии). — М.: Экономика, 1982. — 256 с. — Текст : непосредственный.
3. Крымзин, Д. Н. Построение интегральной оценки кадрового потенциала вуза на основе экспертных данных / Д. Н. Крымзин. — Текст : непосредственный // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. — 2014. — № 2. — С. 163–166.
4. Мамонтова, М. Ю. Качество учебных достижений: оценка и прогноз на основе результатов критериально-ориентированного тестирования / М. Ю. Мамонтова. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — 2009. — № 3 (60). — С. 18–26.
5. Национальный проект «Образование». Стратегия 24. Система управления государством. — URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 03.06.2022). — Текст : электронный.
6. Универсальные кодификаторы для процедур оценки качества образования. — URL: <http://fipi.ru/metodicheskaya-kopilka/univers-kodifikatory-oko> (дата обращения: 03.06.2022). Текст : электронный.

Развитие управленческих компетенций в образовании

ББК 74.102

Внедрение технологии тайм-менеджмента в управление современным дошкольным образовательным учреждением

Implementation of time management technology in the management of a modern preschool educational institution

Крутий И. М.
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Шахтерский ясли-сад № 1», Шахтерск, Донецкая Народная Республика
E-mail: vesnyanka1961@mail.ru

Ревва С. Н.
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Шахтерский ясли-сад № 1», Шахтерск, Донецкая Народная Республика
E-mail: vesnyanka1961@mail.ru

Дмитренко Г. Н.
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Шахтерский ясли-сад № 1», Шахтерск, Донецкая Народная Республика
E-mail: vesnyanka1961@mail.ru

I. M. Krutii
Municipal budgetary preschool educational institution
«Shakhtersknursery-garden № 1», Shakhtersk, Donetsk People's Republic
E-mail: vesnyanka1961@mail.ru

S. N. Revva
Municipal budgetary preschool educational institution
«Shakhtersknursery-garden № 1», Shakhtersk, Donetsk People's Republic
E-mail: vesnyanka1961@mail.ru

G. N. Dmitrenko
Municipal budgetary preschool educational institution
«Shakhtersknursery-garden № 1», Shakhtersk, Donetsk People's Republic
E-mail: vesnyanka1961@mail.ru

Аннотация

В работе охарактеризована сущность технологии тайм-менеджмента, систематизирована последовательность действий, направленных на достижение конкретных целей, акцентировано внимание на новизне и условиях успешного внедрения элементов тайм-менеджмента в управление дошкольным образовательным учреждением. Опыт работы раскрывает содержание, методы рационального распределения рабочего времени.

Ключевые слова

Управление, технология, тайм-менеджмент, временной ресурс.

Abstract

The article describes the fact of management, systematizes the sequence of actions aimed at achieving specific secret goals. Attention is focused on the originality and conditions for the successful implementation of time management elements in the management of a preschool educational institution. Work experience opens the content, methods of rational distribution of personal and working time.

Index terms

Management, technology, time management, temporal (time) resource.

В соответствии с законом «Об образовании» Донецкой Народной Республики (ДНР) дошкольное образование является первым уровнем общего образования. Основным

механизмом совершенствования его системы в условиях реализации Государственного образовательного стандарта дошкольного образования ДНР являются поиск и освоение эффективных форм и методов управления.

Профессионализм управленца проявляется в умении прогнозировать развитие организации и создавать нужные условия для достижения ее целей, а также в способности управлять ресурсами и обеспечивать их лучшее использование путем систематического обновления содержания и технологии управления. Задача современного менеджера – идти в ногу со временем не только в метафорическом плане, но и вполне конкретно, когда время является одним из важнейших ресурсов, который также должен эффективно использоваться в интересах организации. В нашем случае – для повышения качества образования.

Научные исследования (В. Ю. Кричевского, Н. В. Моргуновой, П. И. Третьякова, Н. А. Федорца, К. Ю. Белой и др.) управленческой деятельности заведующего дошкольной образовательной организацией (учреждением) показывают противоречия между декларируемыми управленческими функциями и их конкретной реализацией, между желаемыми и реальными результатами. С теоретической точки зрения эффективное управление дошкольным образовательным учреждением (ДОУ) предполагает «управление по результатам», направленность на рациональное использование ресурсов в условиях дефицитности, достижение высоких конечных результатов с минимальными затратами, обеспечение оптимальной адаптации педагогического коллектива к инновационной среде. Практика показывает, что при функционировании в традиционном режиме внедрение инноваций происходит формально, а содержание образовательно-воспитательной работы при дефиците времени реализуется частично, что отражается на общих показателях [2; 49].

Решение проблемы расхождения между теорией и практикой мы видим в переосмыслении руководителем собственного подхода к управленческой деятельности. Стратегической задачей руководителя является поиск и внедрение в менеджерскую практику новых моделей и форм взаимодействия управляющей и управляемой систем; изучение передовых технологий, методов и приемов рационального использования имеющихся ресурсов [2; 53].

Рассматривая современные подходы, концепции, стратегии, технологии управленческой деятельности, мы обратили внимание на идею рациональной организации времени.

С. И. Калинин отмечает, что время – один из редких ресурсов, дающий конкурентные преимущества. Эффективно управлять этим ресурсом позволяет тайм-менеджмент (ТМ) как комплексная система управления деятельностью с учетом временных промежутков и выходом на конкретный положительный результат в индивидуальном, профессиональном и социальном аспектах [6; 10].

В социальном аспекте технология ТМ рассматривается как управленческий инструмент, направленный на рациональное использование рабочего времени руководителя учреждения, повышение профессионального уровня каждого педагога, общей результативности коллектива [6; 15].

Г. А. Архангельский в наиболее общем значении представляет тайм-менеджмент как «технология организации времени и повышения эффективности его использования»

[1; 15]. В другом источнике ТМ трактуется как технология грамотного распределения временных ресурсов и увеличения эффективности их использования, представляющая собой определенный набор методик и способов, ориентированных на уменьшение временных расходов на выполнение каких-то дел без потери качества» [3; 49]. В широком смысле тайм-менеджмент — это совокупность правил, методов, стратегий, направленных на достижение единого результата; эффективного использования временного ресурса: рабочего и свободного для достижения определенных жизненных и профессиональных целей» [11].

По оценке экспертов, до 80 % времени у каждого руководителя проходит впустую или расходуется крайне нерационально; годовые планы (по факту) не выполняются даже на 75 %, не говоря уже о конечном результате или продукте; чаще всего люди работают в состоянии «аврала» [9; 21]. Следовательно, проблема дефицита или нерационального использования рабочего времени не может быть решена одним совершенствованием составления и выполнения годового плана работы учреждения.

Первичная апробация элементов технологии ТМ в нашем учреждении проходила на уровне самоменеджмента (персональной организации труда) руководителя. Основными задачами при этом были изучение того, как руководитель использует свое рабочее время, и оценка эффективности этого использования, выявление причин потери рабочего времени, формирование навыков самоменеджмента.

Анализ управленческой деятельности через призму основных структурных компонентов ТМ (производительное планирование, конкретизация поставленной цели, достижение целей через организацию деятельности, контроль, мониторинг и поиск резервов) помог выявить основные причины, приводящие к нерациональному использованию временного ресурса и снижению эффективности уровня работы руководителя.

Оценка хронометража рабочего времени показала, что для качественной организации труда необходимы навыки четкого кратковременного и перспективного планирования, распределения приоритетных заданий на каждый временной промежуток рабочего времени, умелого делегирования дел.

Формирование навыков эффективного планирования и организации управленческой деятельности происходит постепенно с внедрением в практику методов и инструментов тайм-менеджмента. Главный практический навык — умение сосредоточиваться на главном и достигать конкретного результата.

При составлении ежедневного списка дел можно действовать по принципу «Три важных дела» или «Один-три-пять» (одно важное и большое дело, три средних и пять небольших) или планировать деятельность, используя методы временных интервалов в работе («90:30» или «60:30:30», метод «Помидора» или «25:5»).

Хорошим подспорьем при распределении задач с учетом приоритетов по важности и срочности исполнения дел выступает Матрица Эйзенхауэра. В этом отношении также интересен подход Эдварда Рэя, который предложил метод 4D. Он заключается в том, что к каждому делу можно применить одно из действий: сделать, делегировать, удалить из списка или отложить.

Для краткосрочного и среднесрочного планирования можно использовать таблицу с разбивкой на пять дней, месяц или 12 месяцев (соответственно), что помогает равно-

мерно распределить нагрузку на каждый временной промежуток и увидеть исполнение намеченных мероприятий. Подобные таблицы составляются на различные виды управленческой деятельности – например, «Контроль», «Приказы», «Инструктажи».

Таблицы являются эффективным инструментом для равномерного распределения нагрузки и своевременной расстановки «галочек» – визуальной отметки о выполнении.

Владение алгоритмом детального планирования работы с последующим составлением еженедельных планов и ежедневного хронометража в формате «кайрос» (качественное время) помогает выявить проблемные зоны в своей работе. Благодаря таким подходам можно обеспечить экономию и эффективную организацию использования времени.

В процессе практической деятельности были изучены и апробированы элементы технологии ТМ, на основе которых выстроена индивидуальная система самоменеджмента. Руководителем подобраны методы, приемы и инструменты, способствующие алгоритмизации процессов жизнедеятельности ДОО, что позволяет проводить постоянную рефлексию и обеспечивает более качественное исполнение руководителем своих функциональных обязанностей.

Полученные результаты применения элементов инновационной технологии персональной организации труда позволили сделать выводы о целесообразности внедрения тайм-менеджмента в систему управления дошкольным учреждением в целом.

Тайм-менеджмент как технология включает законы, правила, инструменты, методы и приемы, которые считаются универсальными. Их можно применять как отдельно, так и в системе, как в формате самоменеджмента (персонального тайм-менеджмента руководителя учреждения), так и на уровне корпоративного тайм-менеджмента (в коллективе), позволяющего сделать персональный тайм-менеджмент сотрудников инструментом повышения эффективности работы учреждения.

По мнению О. И. Давыдовой, потребность в корпоративном тайм-менеджменте обусловлена растущими темпами изменений в сфере дошкольного образования. Инновационная направленность предполагает дополнительную загруженность педагогов и необходимость постоянно изыскивать резервы времени для осуществления своей непосредственной профессиональной деятельности. Накопление нерешенных задач порождает эмоциональное напряжение, которое со временем может спровоцировать стрессовое состояние или синдром хронической усталости. Такое психологическое состояние уменьшает производительность и качество работы, снижает творческую инициативность, приводит к состоянию «застоя» и потере конкурентоспособности [3; 8].

Доктор педагогических наук Н. А. Федорец подчеркивает, что настало время, когда не только руководителям, но и каждому педагогу необходимо учиться тайм-менеджменту. Прежде всего это нужно потому, что умение управлять своим временем дает возможность избавиться себя от таких негативных последствий, как утомление, стрессы и профессиональная деформация.

Во-вторых, это путь к профессиональной и личностной успешности, мощный стимул и пусковой механизм непрерывного саморазвития и самосовершенствования, без которых не может состояться педагог информационного общества [10; 3].

Технология тайм-менеджмента внедрялась в управленческую деятельность дошкольного учреждения под девизом «Учись работать меньше, но при этом успевать больше». Алгоритм деятельности: «мотив — цель — план — приоритеты — поиск резервов». Процесс «встраивания» методов ТМ в практику управления учреждением проходил постепенно, в несколько этапов.

Аналитико-прогностический этап включал: анализ выполнения годового плана по факту (реализация поставленных задач, проведение запланированных мероприятий), анкетирование педагогов по самоменеджменту и инновационному потенциалу, выявление ТМ-компетенции, прогнозирование ожидаемых результатов.

В процессе анализа деятельности дошкольного учреждения были выявлены следующие проблемные моменты:

- реальное выполнение мероприятий, запланированных на учебный год, составляет 65 % от общего количества;
- консерватизм при наличии интеллектуального потенциала;
- недостаточный уровень профессионального мастерства педагогов;
- средние рейтинговые показатели деятельности дошкольного учреждения.

Следующим шагом стало определение прогнозируемого результата в соответствии с выявленными проблемными моментами управления:

- повышение уровня реализации годового плана (не менее чем 75 % от общего количества запланированных мероприятий);
- формирование и совершенствование инновационного климата;
- оптимальное объединение педагогов в микро- и макрогруппы для выполнения творческих заданий;
- реализация потенциальных возможностей коллектива, повышение уровня профессионализма педагогов через активизацию их участия в разных видах деятельности (профессиональные конкурсы, выступления, презентация педагогического опыта);
- повышение рейтинга дошкольного учреждения.

За основу определения количественных и качественных показателей эффективности внедрения технологии были взяты выводы, сделанные тайм-практиками:

- 1) использование технологии позволит выйти на высокий (до 98 %) уровень выполнения годовых задач благодаря повышению эффективности в работе каждого педагога и работе творческих групп;
- 2) в процессе внедрения технологии устанавливается положительный психологический климат в коллективе, формируется готовность к инновационной деятельности через высокую рабочую способность и творческую инициативность [4; 15].

В процессе организационного (подготовительного) этапа психолого-методическая служба учреждения проработала научно-теоретическую, методическую литературу о тайм-менеджменте, провела работу по формированию мотивационной готовности педагогического коллектива к освоению новой технологии. Без такой работы довести внедрение технологии ТМ до логического завершения невозможно, так как основной этап является длительным и трудоемким. Руководителю необходимо организовать апробацию многочисленных методик и инструментов данной технологии, проанали-

зировать их эффективность, произвести отбор наиболее рациональных, разработать «корпоративный тайм».

При помощи метода «Золотой треугольник» («золотая голова» — генератор идеи, «золотое сердце» — стимулятор и организатор, «золотые руки» — реализатор идеи) была создана творческая группа, которая составила план мероприятий и подготовила «Органайзер».

Практическая часть реализации внедрения технологии ТМ в практику управления дошкольным учреждением заключалась в проведении мероприятий теоретико-практической направленности, включающих педагогический анонс, методические часы, занятия с элементами тренинга, мини-практикумы, теоретический семинар и семинар-практикум.

Чтобы изучаемая техника нашла реальное применение среди педагогов, она рассматривалась нами в трех направлениях: в формате планирования и проведения открытого мероприятия, реализации годового плана учреждения и организации межаттестационного периода. При рассмотрении данных организационно-педагогических аспектов профессиональной деятельности педагогов с позиции тайм-менеджмента были рассмотрены основные законы течения времени, инструменты планирования (таблицы) и варианты организации деятельности, с помощью которых можно спланировать и упорядочить свое рабочее время, используя его более рационально (методы «Швейцарский сыр», «Пирог», «Поглощение слона»).

Основное правило тайм-менеджмента «бП» поясняет: «Правильное Предварительное Планирование Предотвращает Плохие Показатели» [5; 16]. Планирование, в свою очередь, начинается с грамотного целеполагания.

Напомним, что цель включает две составляющих: конкретный результат и средства его достижения. По принципам ТМ основную цель необходимо разбивать на более конкретные и локальные задачи. А по критериям одной из популярных методик целеполагания — SMART — поставленная цель должна быть конкретной (понятной), измеримой, достижимой, реалистичной и обязательно ограниченной по времени.

Это соответствует главному принципу ТМ, который гласит: «Время = результат». Другими словами, необходимо каждое дело доводить до конечного результата. Если дело не выполнено, это не значит, что о нем нужно забыть. Наоборот — его необходимо выполнить как можно быстрее, потому что оно отнимает время, отвлекает от решения следующих целей, тормозит процесс.

Рассмотрим на примере. На начало декабря в плане методической структуры города запланирован семинар для заведующих ДОУ. Ответственным за проведение является наше дошкольное учреждение. Когда необходимо начинать подготовку к мероприятию? А как это выглядит на практике?

Начинать подготовку наиболее практично с сентября. Чтобы руководить процессом, мы делим мультизадачу на небольшие подзадачи («бифштексы») по методу ТМ «Поглощение слона». Определяем содержание работы, распределяем его в виде таблицы или других инструментов планирования с четким указанием ответственных и сроков выполнения, делегируя обязанности между всеми членами коллектива. И обязательно определить конечный срок для подготовки материала.

Пример заполнения таблицы

Содержание работы	Сентябрь					Октябрь					Ноябрь				
	Недели					Недели					Недели				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	24
Подготовка приказа об организации и проведении семинара для заведующих	■														
Идеи относительно плана организации и проведения семинара	■	■													
Подбор литературы для методического обеспечения	■	■	■												
Проверки по теме				■	■		■	■							
Диагностика уровня осведомленности участников ОВП по теме				■	■	■	■								
Теоретическое обоснование актуальности проблемы						■	■	■	■						
Съемка видеороликов и режиссура				■	■	■	■	■	■						
Написание конспектов проведения мероприятий					■	■	■	■	■	■					
Подготовка кейса								■	■	■	■				
Выпуск информационного сборника								■	■	■	■				
Подготовка наглядного материала						■	■	■	■	■	■	■			
Анализ уровня подготовки														■	■

- — заведующий
- — старший воспитатель
- — воспитатели
- — музыкальный руководитель
- — педагог-психолог

В процессе работы педагогам был представлен разработанный «Органайзер» – своеобразный самоучитель по тайм-менеджменту, в котором даны описания законов, методов, приемов и инструментов данной технологии, простые упражнения и «пустографки», позволяющие закрепить пройденный материал, наполнить смысловым содержанием и детализировать свою деятельность в межаттестационный период.

Практика показывает: если педагог, применяя элементы технологии тайм-менеджмента, учится рационально распоряжаться своим рабочим временем, он выходит из состо-

яния «авральности» и может спокойно заниматься решением ключевых задач, причем достигая качественных результатов. Благодаря этому повышается продуктивность и эффективность педагогической деятельности, открываются новые возможности и резервы времени для профессионального и личностного развития.

Рефлексивно-оценочный этап внедрения технологии тайм-менеджмента в управленческую деятельность ориентирован на количественные и качественные показатели выполнения плана работы, анализ намеченных и достигнутых целей и задач, оценку конечного результата, полученного продукта; объективный самоанализ управленческой деятельности, мониторинг успешности развития учреждения через анализ деятельности педагогов.

Использование технологии тайм-менеджмента позволило выйти на высокий уровень выполнения годовых задач, обеспечило переход дошкольного учреждения из функционирующего в развивающий режим.

К количественным результатам относятся:

- выполнение годового плана на 89 % (по факту) за счет повышения эффективности работы каждого педагога и организации работы творческих групп;
- положительная динамика профессионального роста педагогов ДООУ за счет внедрения инновационных технологий в образовательно-воспитательный процесс, самоменеджмента;
- увеличение числа воспитателей, мотивированных на оптимизацию деятельности в межаттестационный период (основание для прохождения внеочередной аттестации).

Качественные показатели эффективности внедрения технологии тайм-менеджмента в практику управления ДООУ:

- совершенствование системы управления;
- высокий рейтинг образовательной работы ДООУ;
- повышение уровня психологического комфорта в коллективе;
- сплоченная команда педагогов, готовая к внедрению инноваций;
- участие педагогов в форумах, семинарах, вебинарах, конференциях, конкурсах разного уровня.

Опыт внедрения технологии тайм-менеджмента в практику ДООУ был представлен на городском и республиканском уровнях, материалы опубликованы на профессиональных сайтах [11; 12].

Список литературы

1. Архангельский, Г. А. Тайм-менеджмент. Полный курс: учебное пособие / Г. А. Архангельский, М. А. Лукашенко, Т. В. Телегина [и др.]. — [3-е изд.]. — М.: Альпина Паблицер, 2014. — 310 с. — Текст: непосредственный.
2. Белая, К. Ю. Материалы курса «Дошкольное образовательное учреждение — управление по результатам»: 1–4 / К. Ю. Белая. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. — 64 с. — Текст: непосредственный.
3. Богославец, Л. Г. Тайм-менеджмент в работе образовательных учреждений: методическое пособие / Л. Г. Богославец, О. И. Давыдова. — М.: Сфера, 2013. — 125 с. — Текст: непосредственный.

4. Давыдова, О. И. Тайм-менеджмент в работе руководителя / О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец. — Текст : непосредственный // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2012. — № 8. — С. 12–20.
5. Давыдова, О. И. Тайм-менеджмент руководителей организаций дошкольного и дополнительного образования: учебное пособие / О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец. — Барнаул : АлтГПУ, 2020. — Текст : непосредственный.
6. Калинин, С. И. Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем / С. И. Калинин. — СПб.: Речь, 2006. — 371 с. — Текст : непосредственный.
7. Тайм-менеджмент: учебное пособие / Г. А. Архангельский [и др.]. — М. : Маркет ДС, 2008. — 288 с. — Текст : непосредственный.
8. Тайм-менеджмент. Полный курс : учеб. пособие / Г. А. Архангельский, М. А. Лукашенко, Т. В. Телегина, С. В. Бехтерев; под ред. Г. А. Архангельского. — [3-е изд.]. — М. : Альпина Паблишер, 2014. — 310 с. — Текст : непосредственный.
9. Тайм-менеджмент: учеб. пособие / Н. В. Моргунова, Р. В. Моргунова; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. — Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. — 72 с. — Текст : непосредственный.
10. Федорец, Н. А. Тайм-менеджмент для педагогов: наука, искусство или осознанная необходимость? / Н. А. Федорец. — Текст : непосредственный // Педагогическая мастерская. Всё для учителя. — 2014. — № 2 (26). — С. 1–8.

Интернет-ресурсы

11. Крутий, И. М. Внедрение инновационных технологий (тайм-менеджмент) в управлении современным детским садом. Семинар-практикум для методистов и заведующих дошкольными учреждениями города. — URL: <https://for-teacher.ru/edu/doshkolniki/doc-aszvuku.html> (дата обращения: 12.10.2022). — Текст : электронный.
12. Крутий, И. М. Сценарий мастер-класса «Технология тайм-менеджмента в управленческой деятельности». — Текст : электронный // Совушка. — 2017. — № 4 (10). — URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/10/> (дата обращения: 12.10.2022).

Образовательные стандарты: практика реализации

ББК 74.268.1

Использование образцов изобразительного искусства на уроках французского языка для достижения личностных результатов образования

Achieving Personal Development Outcomes by Using Artwork in French as a Foreign Language Class

Мысик М. С.
ГАОУ ДПО СО
«Институт развития образования»,
Екатеринбург
E-mail: ms.msk@mail.ru

M. S. Mysik
State Autonomous educational
Institution of the Sverdlovsk region
«Institute of Education Development»,
Ekaterinburg
E-mail: ms.msk@mail.ru

Аннотация

Рассматривается роль изобразительного искусства как элемента эстетического воспитания школьников для достижения личностных образовательных результатов. Автор анализирует содержание учебно-методических комплексов «Твой друг французский язык» (Lefrançais, c'estsuper!) с точки зрения наличия произведений визуального искусства (репродукций, фотографий, иллюстраций и др.). Подчеркивается их полифункциональность как средств визуальной наглядности, и предлагаются приемы работы с ними.

Ключевые слова

Личностные результаты, французский язык как иностранный, эстетическое воспитание.

Abstract

The article considers the role of artwork in achieving personal development outcomes. The author analyses the aesthetic sense of cultural content (painting reproductions, photos, illustrations etc) in French textbooks Le français, c'est super! for Russian school students. The author points out that artwork as a visual aid has multiple functions, and suggests ways to use it in French as a second language class.

Index terms

Personal development outcomes, French as a foreign language, aesthetic education.

Федеральный государственный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) определяет три основных группы образовательных результатов: предметные, метапредметные и личностные. Последние отражают в том числе «готовность обучающихся руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций» (п. 42.1 ФГОС ООО) [2]. Эстетическое воспитание — одно из направлений воспитательной работы, нацеленное на формирование ценностных ориентаций и развивающее:

- «восприимчивость к разным видам искусства, традициям и творчеству своего и других народов, понимание эмоционального воздействия искусства; осознание важности художественной культуры как средства коммуникации и самовыражения;

- понимание ценности отечественного и мирового искусства, роли этнических культурных традиций и народного творчества;
- стремление к самовыражению в разных видах искусства» (п. 42.1.4 ФГОС ООО) [2].

Решение задач эстетического воспитания на уроках французского языка предполагает поиск ответов на целый ряд исходных вопросов: что такое эстетическое воспитание, каково его содержание, как оно представлено в учебно-методических комплексах (УМК), как оно коррелирует с предметным содержанием и каковы приемы работы с ним.

Эстетическое воспитание — задачи, содержание, средства

В педагогическом энциклопедическом словаре дается следующее определение эстетического воспитания: это «процесс формирования и развития эстетического эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему деятельности под влиянием искусства и многообразных эстетических объектов и явлений реальности» [11, 327]. Тот факт, что эстетические объекты многообразны, отмечается во многих работах по данной теме. Так, например, Н. И. Киященко подчеркивает, что «современная цивилизованная часть человечества есть эстетизированная всеобщекультурная среда»: «эстетические начала» проникают «во все виды культурно-творческой практики людей и особенно их повседневной жизни» [4, 195]. С точки зрения Г. Е. Соколовой, «эстетическое отношение универсально, то есть эстетическим объектом может стать любой предмет, качество, свойство, явление, существующее в мире» [14, 212].

Что касается содержания эстетического воспитания, оно определяется задачами. Л. Г. Тимошенко обобщает их следующим образом: «Эстетическое воспитание направлено на формирование целостной творческой личности и охватывает интеллектуальную, эмоциональную, волевую, ценностно-ориентационную ее стороны» [15, 256]. Следовательно, как справедливо отмечает Г. Е. Соколова, в содержание эстетического воспитания входят когнитивный, эмоционально-ценностный и творческий деятельностный компоненты эстетической культуры учащегося [14, 213].

В связи с этим представляется важным выделить два момента.

Во-первых, учебная и воспитательная деятельность неразрывно связаны друг с другом [2; 3]. И в этом смысле нормативные документы не противоречат теоретическим работам по обсуждаемой проблематике. Так, во ФГОС ООО говорится, что «личностные результаты освоения программы основного общего образования достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности» (п. 42 ФГОС ООО) [2]. Н. В. Виницкая и Е. П. Шабалина отмечают, что «одним из условий, способствующих реализации эстетического начала..., является установление межпредметных связей между учебными предметами и произведениями искусства» [3, 89]. Л. Г. Чаплаева, говоря о том, что «для подростка общение с искусством и литературой служит не только источником новых знаний, но и средством формирования определенных моделей поведения — так называемых копинг-стратегий» [16, 85], делает акцент на моделях поведения. При этом получение новых знаний (когнитивный аспект) не подвергается сомнению.

Во-вторых, основным средством эстетического воспитания являются произведения искусства во всех их проявлениях: визуальные и аудиальные (подробнее о классификации видов искусств в статье Е. В. Ковалевой и Д. С. Мякишевой [5]). Л. Г. Чаплаева

отмечает, что эстетический вкус и эстетические чувства формируются «через восприятие произведений искусства, через переживания» [16, 85]. К. Эс-Саиди в своем обзоре работ по проблеме эстетического восприятия произведений искусства на занятиях по французскому языку как иностранному отмечает: «Наблюдая за тем, как ученик смотрит театральную постановку или читает пьесу, рассматривает фотографию, слушает песню и т. п., мы можем заметить, в частности, эмпатию ученика в отношении вымышленного персонажа» [17, 64]. Следует обратить особое внимание на то, что визуальные искусства ставятся исследователем в один ряд с аудиальными.

Хранилищем предметов искусства является музей. И. М. Раджабов и С. М. Гусейнова пишут: «В этом процессе <эстетического воспитания> особая роль принадлежит музею, который выводит индивида из жестких границ социума в мир общечеловеческих ценностей, в мир культуры. Именно музей является исторически сложившимся институтом, построенным на принципе «диалога культур», хранящим в подлинных материальных предметах не существующих уже культурных реальностей общечеловеческие ценности, различные картины мира, отличные друг от друга способы познания бытия» [12, 174].

В мире имеется обширная практика образовательной деятельности музеев. Интересен, в частности, опыт Калифорнийского художественного музея Гетти, где предлагаются разнообразные образовательные программы и обучающие ресурсы для школьников и взрослых, в том числе серия уроков Language through Art («Язык посредством искусства») для изучающих английский язык как иностранный. Методические материалы опираются на коллекцию полотен музея и рассчитаны на начальный уровень владения английским языком [18].

Ознакомление учеников с музейными экспонатами или их репродукциями, если нет возможности организовать посещение музея, позволяет реализовать один из принципов государственной культурной политики РФ: «открытость и взаимодействие с другими народами и культурами, представление об отечественной культуре как о неотъемлемой части мировой культуры» [1]. Как отмечают Н. В. Виноцкая и Е. П. Шабалина, «в современной педагогике, культурологии, искусствознании лейтмотивом проходит мысль о необходимости учитывать две основные тенденции развития современного общества — идею глобализации и стремления сохранить собственные культурные традиции народа, нации, региона» [3, 89].

В основе УМК по иностранным языкам всегда лежит идея кросскультурности. Учащиеся знакомят с образцами литературы, архитектуры, изобразительного искусства и многого другого — словом, всего того, что составляет культуру своей страны и страны (стран) изучаемого языка.

Результаты эстетического воспитания, сформулированные во ФГОС в терминах «готовность» (руководствоваться ценностями), «восприимчивость» (к разным видам искусства), «понимание» (ценности искусства), «стремление» (к самовыражению), подразумевают сформированность устойчивых свойств личности, благодаря которым учащиеся способны замечать и оценивать прекрасное и безобразное, проявлять эмпатию, ценить произведения искусства во всем их разнообразии.

Рассмотрим зрительную наглядность, представленную в УМК по французскому языку «Твой друг французский язык» для 5–9 классов общеобразовательных организаций.

Зрительная наглядность в УМК «Твой друг французский язык» как средство эстетического воспитания школьников

Учебно-методический комплекс «Твой друг французский язык» (Lefrançaisc'estsuper) А. С. Кулигиной и А. В. Щепиловой является одним из самых популярных УМК на сегодняшний день. Для анализа были выбраны учебники для 5-х, 6-х, 7-х, 8-х и 9-х классов, поскольку они охватывают один из уровней общего образования: основное общее образование. В них можно проследить преемственность содержания от класса к классу. Мы исходим из положения, что любой объект действительности может иметь эстетическую нагрузку, поэтому описываем все виды изобразительной наглядности, представленные в учебниках.

В учебнике для 5-х классов представлены фотографии достопримечательностей Франции и России, комиксы и портреты писателей как иллюстративный страноведческий материал к отрывкам из художественных произведений. Образцы подобной наглядности немногочисленны; тем не менее учебник представляется красочным за счет рисованных иллюстраций.

В учебнике для 6-го класса иллюстративный материал более разнообразен. К уже упомянутым выше средствам наглядности добавляются репортажные и — реже — постановочные фотографии, иллюстрирующие ту или иную тему; репродукции картин и фотографии других экспонатов Лувра; репродукции картин Третьяковской галереи; фото городских пейзажей разных стран; фотографии животных.

Учебник для 7-го класса насыщен фотографиями интерьеров (например, универмаг Галери Лафайет), пейзажей, зданий, картин. Также присутствуют портретные фото — как известных личностей, так и обычных людей. Фотографии иллюстрируют текстовый, печатный или аудиоматериал. Так, ознакомление с новой лексикой на предтекстовом этапе в рамках темы «Деревня. Профессии» происходит с опорой на репродукцию картины «Кузница» (Плахов Л. К., 1845, Русский музей) [8, 50]. Однако никакой сопроводительной информации об этой картине не приводится (нет ни названия картины, ни имени автора).

Впрочем, в учебнике есть много репродукций картин разных эпох в рамках темы «Изобразительное искусство (Art pictural)» [8, 104–117]. Здесь авторами учебника дается описание картин. Такой текст вполне может быть взят за основу для собственного рассказа по картине, однако для уровня А1–А2 он представляется сложным и подлежит упрощению для выведения в активную речь.

В учебнике для 8-го класса также много фотографий сцен повседневной жизни: люди за работой (темы «Учеба», «Профориентация», «Профессии»); люди на отдыхе (например, тема «Семья»); портреты писателей и старые фотографии как иллюстрация жизни в прошлом. Отдельно отметим афиши к фильмам, обложки книг и прочие иллюстрации к произведениям литературы и кинематографа.

В учебнике для 9-го класса представлены в основном репортажные и постановочные фото. В одном из разделов есть фотография скульптуры «Человек, проходящий сквозь стену» (Lepasse-muraille) [10, 72]. Фото иллюстрирует отрывок из произведения Марселя Эме «Проходящий сквозь стены». Какая-либо сопроводительная информация относительно самой скульптуры отсутствует.

Итак, в УМК «Твой друг французский язык» представлены следующие виды визуальной наглядности с эстетической нагрузкой:

- постановочные и репортажные фото;
- портреты известных личностей – например писателей;
- репродукции картин;
- фотографии скульптур и музейных экспонатов;
- архитектурная, уличная, туристическая фотография и т. п.

Визуальная наглядность иллюстрирует все изучаемые темы (семья, мир профессий, досуг, путешествия и другие). Фотографии музейных экспонатов либо являются элементом содержания соответствующих тем: посещение музея в рамках темы «Каникулы» (6-й класс) и «Изобразительное искусство» (7-й класс), либо служат опорой для введения новой лексики (картина «Кузница», 7-й класс), либо иллюстрируют текст (скульптура «Человек, проходящий сквозь стену», 9-й класс).

В последних двух случаях произведения искусства не снабжаются ни описанием, ни другой сопроводительной информацией, что существенно ограничивает возможности работы с ними. Учителю, на наш взгляд, целесообразно найти недостающую информацию, чтобы иметь возможность максимально использовать потенциал иллюстративного материала. Важно, чтобы произведение искусства (его репродукция) не оставалось просто фоном, на котором происходит развитие речевой деятельности, а вышло на первый план. Произведение искусства нужно разглядывать, улавливая мельчайшие детали; так мы найдем точку пересечения трех основных линий содержания обучения:

- личностное – эстетическое – развитие (приобщение к прекрасному, умение видеть красоту в деталях);
- речевое развитие (предметная составляющая, а именно: вербализация визуальной информации, ее вплетение в общую канву работы над той или иной темой);
- развитие метапредметных умений (анализ картины, выдвижение гипотез, сравнение и так далее).

Ниже на примере беседы покажем, как можно организовать работу над картиной в контексте эстетического воспитания на уроках французского языка.

Беседа как прием эстетического воспитания с использованием произведений визуального искусства

Под приемами воспитания в педагогической литературе понимают «педагогически оформленные действия, посредством которых на поведение и позицию обучаемого оказываются внешние побуждения, изменяющие его взгляды, мотивы и поведение, в результате чего активизируются резервные возможности человека, и он начинает действовать определенным образом» [11, 166].

Поскольку развитие иноязычной коммуникативной компетенции является интегрированной целью для достижения образовательных результатов, логично, что основным приемом эстетического воспитания будет беседа. Беседа предполагает диалог, в котором происходит обмен информацией и мнениями.

Обмен информацией реализуется в рамках условного диалога-расспроса о картине.

В основном используются открытые вопросы, например:

Quelle est le titre du tableau? Qui a réalisé ce tableau? Quand le tableau a été réalisé? À quel mouvement artistique cette toile appartient-elle? Qu'est-ce qui est représenté sur ce tableau? Que voit-on au premier (second) plan, à l'arrière-plan? Quelles sont les couleurs et la technique utilisées?

Как называется картина? Кто ее написал? Когда она была написана? К какому жанру (стилю) живописи относится эта картина? Что изображено на картине? Что мы видим на переднем (среднем, заднем) плане? Какие цвета и какую технику использовал художник?

Очевидно, что ученикам нужна сопроводительная информация о картине, чтобы они смогли ответить на поставленные вопросы. Варианты работы: фронтальная (обсуждается одна картина или серия картин последовательно), групповая (у каждой группы своя картина). Вопросы могут задавать как учитель, так и ученики; во втором случае дополнительно развивается умение грамматически правильно строить прямые вопросы.

Обмен мнениями происходит в рамках управляемого диалога с открытыми вопросами, нацеленными на определение субъективного восприятия картины учениками, их эмоционального состояния. Примеры вопросов:

Comment décrirais-tu cette œuvre à quelqu'un qui ne l'a jamais vue? Ferme les yeux et décris-moi le tableau. Pourquoi te souviens-tu de ça? Pourquoi as-tu oublié le reste? Qu'est ce qui est étrange / mystérieux / normal / ennuyeux dans ce tableau? Que trouves-tu beau dans cette œuvre? Quelle était ta première impression en regardant ce tableau? Pourquoi as-tu eu cette réaction?

Как бы ты описал(а) эту картину тому, кто ее никогда не видел? Закрой глаза и опиши картину. Почему ты вспомнил(а) именно эти детали? Почему забыл(а) остальное? Что в картине странное (таинственное, обычное, скучное)? Что ты находишь красивым на этой картине? Каково было первое впечатление, когда ты увидел(а) эту картину? Почему такая реакция?

В ходе беседы вербализуются впечатления от картины. Именно через вербализацию ученики начинают понимать эмоциональное воздействие искусства и осознавать важность художественной культуры как средства коммуникации и самовыражения. Следовательно, они становятся восприимчивы к искусству, развивают у себя эстетический вкус.

Обмен мнениями является логическим продолжением обмена информацией; языковое и речевое содержание в значительной степени пересекаются. К примеру, подборка пейзажей в разных направлениях живописи может иллюстрировать (под)темы «Климат. Погода», «Каникулы (виды отдыха) в различное время года», «Жизнь в городе и сельской местности».

Так, картина Д. В. Поленова «Московский дворик» (1878) выполнена в жанре реализма. Ее репродукция имеется в учебнике «Твой друг французский язык» для 7-го класса (раздел 3 Les arts et les techniques de représenter, урок 3 L'art pictural, с. 106). Примерный перечень речевых образцов для описания картины включает (но не ограничивается):

Au premier plan, on voit des enfants. Ils sont de deux côtés du sentier qui mène vers une grande maison au murs blancs. Une fille aux cheveux blonds porte un chemisier blanc et une jupe bleue. Elle est concentrée, elle observe quelque chose qu'elle tient dans les mains. Plus loin, deux enfants jouent dans l'herbe. Au fond, il y a une femme qui donne à manger aux poules. Tout le monde est occupé par la routine quotidienne et personne ne fait attention au bébé qui pleure. Au second plan, on voit une belle maison et une grange. Derrière ces constructions, il y a deux églises qui sont au centre de la composition du tableau. Elles ont les murs blancs et les coupoles dorées. Le peintre utilise des couleurs vives et claires: le blanc, le bleu, le vert. Même le marron de la grange et de la clôture en bois n'est pas sombre.

На переднем плане мы видим детей. Они находятся по обе стороны тропинки, ведущей к большому дому с белыми стенами. На светловолосой девочке белая рубашка и синяя юбка. Девочка сосредоточена, она рассматривает что-то, что держит в руках. Поодаль два ребенка играют в траве. В глубине женщина кормит кур. Все заняты своими делами, и никто не обращает внимания на плачущего ребенка. На среднем плане мы видим красивый дом и сарай. За этими постройками изображены две церкви, которые являются центром композиции картины. У них белые стены и позолоченные купола. Художник использует яркие светлые цвета: белый, голубой, зеленый. Даже коричневый цвет сарая и забора не выглядит темным.

При необходимости любую фразу выше можно разбить на несколько простых распространенных предложений и адаптировать практически к любому языковому уровню. Важно научить учащихся видеть детали и описывать их доступными средствами. Например, говоря о цветовом решении картины, можно использовать однотипные речевые образцы: Les églises et la maison sont blanches. Le ciel est bleu. L'herbe et les arbres sont verts. La grange et la clôture en bois sont marron, mais elles ne sont pas sombres. Главное — подвести учеников к заключению, что художник использует чистые светлые цвета, и помочь им сформулировать эту мысль: Le peintre utilise des couleurs vives et claires...

Вышеописанное — работа с визуальной составляющей, то, что входит в рубрику «обмен информацией». А вот идеи для интерпретации картины:

Le mur de la maison et les coupoles dorées des églises sont ensoleillés. Les ombres sont courtes. Cela fait penser qu'il est midi (que c'est le matin).

Le ciel bleu, l'herbe verte me rendent calme.

Cette toile m'inspire de la joie: il y a des enfants qui jouent, de belles églises aux coupoles dorées, le paysage est ensoleillé.

Стена дома и золотые купола церквей освещены солнцем. Тени короткие. Это дает нам понять, что на картине полдень (утро).

Синее небо, зеленая трава внушают мне спокойствие.

Эта картина вызывает у меня радость: на ней изображены играющие дети, красивые церкви, пейзаж залит солнечным светом.

Если не сообщать изначально название картины, а указать только год написания, то можно попросить учеников сделать предположение, где происходит действие. Перечисление того, что мы видим на картине (деревянный дом, сарай, забор, тропинка, церковь, куры, лошадь), может привести к умозаключению, что изображена сельская местность.

Действительно, этот скорее деревенский пейзаж как-то не вяжется с представлениями о столичной жизни. И тем не менее у картины есть вполне реальный адрес: недалеко от Старого Арбата, на пересечении Дурновского (ныне Композиторская улица) и Трубниковского переулков. При желании для дальнейшего развития метапредметных умений сопоставлять, анализировать информацию, делать выводы и подтверждать или опровергать выдвинутые ранее гипотезы можно поработать над изображениями типа «было/стало», сравнив картину Д. В. Поленова и фотографию современной Москвы (<https://moskvichmag.ru/gorod/bylo-stalo-kak-izmenilsya-moskovskij-dvorik-polenova-za-poltora-veka/>).

Самовыражению, рефлексии, развитию эмпатии и творческого начала учеников будут способствовать нестандартные задания, направленные на развитие умений устной и письменной речи:

Imaginez que vous êtes un des personnages sur le tableau. Présentez-vous. Parlez de votre journée (de vos loisirs, etc). Dites ce que vous aimez et ce que vous n'aimez pas. Imaginez que vous vous êtes trouvé dans le même endroit mais aujourd'hui. Quelles émotions éprouvez-vous? Pourquoi?

Представьте, что вы — один из персонажей, изображенных на картине. Представьтеся. Расскажите о вашем дне (о вашем досуге и т.п.). Скажите, что вам нравится, а что — нет. Представьте, что вы оказались на том же месте, только сейчас, в настоящее время. Какие эмоции вы испытываете? Почему?

Заключение

Эстетическое воспитание в педагогической литературе понимается как процесс формирования и развития эмоционально-ценностного и чувственного сознания личности; оно является одним из аспектов многосторонней воспитательной работы в школе наряду с патриотическим, трудовым и другими видами воспитания; посредством эстетического воспитания достигаются личностные результаты образования.

Произведения искусства как средства эстетического воспитания выполняют несколько функций: развивают вкус, расширяют кругозор, развивают коммуникативную компетенцию. Тем самым они интегрируют в себе эстетическое, межпредметное и предметное содержание иностранного языка как учебной дисциплины.

Использование произведений искусства на уроке иностранного языка не сводится к простой демонстрации в иллюстративных целях: правильно выстроенное обсуждение произведений искусства позволяет объединить образовательные и воспитательные задачи урока и способствует достижению как предметных, так и личностных результатов обучения.

Список литературы

1. Об утверждении Основ государственной культурной политики: указ Президента РФ от 24.12.2014 № 808. — URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/39208> (дата обращения: 20.06.2022). — Текст : электронный.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. — URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 27.06.2022). — Текст : электронный.
3. Виноцкая, Н. В., Шабалина Е. П. Эстетическое воспитание студентов средствами искусства / Н. В. Виноцкая, Е. П. Шабалина. — Текст : непосредственный // МНКО. — 2013. — № 1 (38). — С. 88–91.
4. Киященко, Н. И. Концепт и концепция эстетического воспитания / Н. И. Киященко. — Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. — 2009. — № 4 (61). — С. 192–196.
5. Ковалева, Е. В. Визуальные и аудиальные искусства: к вопросу о классификации видов искусств / Е. В. Ковалева, Д. С. Мякишева. — Текст : непосредственный // Евразийский Союз Ученых. — 2018. — № 5–2 (50). — С. 7–10.
6. Кулигина, А. С. Французский язык. 6 класс : учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе / А. С. Кулигина, А. В. Щепилов. — М. : Просвещение, 2021. — 207 с. — Текст : непосредственный.
7. Кулигина, А. С. Французский язык. 5 класс : учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе / А. С. Кулигина, А. В. Щепилов. — М. : Просвещение, 2021. — 96 с. — Текст : непосредственный.

8. Кулигина, А. С. Французский язык. 7 класс : учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе / А. С. Кулигина, А. В. Щепилов. — М. : Просвещение, 2021. — 128 с. — Текст : непосредственный.
9. Кулигина, А. С. Французский язык. 8 класс : учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе / А. С. Кулигина, А. В. Щепилов. — М. : Просвещение, 2021. — 191 с. — Текст : непосредственный.
10. Кулигина, А. С. Французский язык. 9 класс : учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе / А. С. Кулигина, А. В. Щепилов. — М. : Просвещение, 2021. — 224 с. — Текст : непосредственный.
11. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая российская энциклопедия, 2002. — 528 с. — Текст : непосредственный.
12. Раджабов, И. М. Эстетическое воспитание школьников музейными средствами / И. М. Раджабов, С. М. Гусейнова. — Текст : непосредственный // Вестник ЮУрГГПУ. — 2013. — № 9. — С. 173–181.
13. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студентов вузов / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. — 384 с. — Текст : непосредственный.
14. Соколова, Г. Е. Воспитание эстетической культуры личности у иностранных студентов на занятиях по развитию устной и письменной речи / Г. Е. Соколова. — Текст : непосредственный // Наука и школа. — 2021. — № 2. — С. 210–217.
15. Тимошенко, Л. Г. Современные теории эстетического воспитания / Л. Г. Тимошенко. — Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. — 2008. — № 7. — С. 255–260.
16. Чаплаева, Л. Г. Особенности эстетического воспитания подростков / Л. Г. Чаплаева. — Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. — № 4 (48). — С. 84–86.
17. Es-Saidi, K. L'oeuvre d'art: un document authentique en classe de FLE. — Текст : электронный // Langues & Parole. 2019. № 4. С. 53–71.
18. Language through Art: An ESL Enrichment Curriculum. — URL: https://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/esl3/ (дата обращения: 22.06.2022). — Текст : электронный.

ББК 74.202

Организация допрофессиональной подготовки школьников в условиях педагогического класса

Organization of pre-professional training of schoolchildren in the conditions of the pedagogical class

Якимова Н. В.
МАОУ «Школа № 3»,
г. Камышлов
E-mail: nata-yakimova74@yandex.ru

N. V. Yakimova
Municipal budgetary educational Institution
«School No 3»,
Kamyshlov
E-mail: nata-yakimova74@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматриваются особенности организации допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся, анализируется опыт деятельности педагогического класса общеобразовательной организации.

Ключевые слова

Педагогический класс, старшекласник, допрофессиональная подготовка, ранняя профориентация.

Abstract

The article discusses the peculiarities of the organization of pre-professional pedagogical training of students, analyzes the experience of the pedagogical class of general educational organization.

Index terms

Pedagogical class, high school student, pre-professional training, early career guidance.

Привлечение талантливой и профессиональной молодежи в сферу образования, повышение престижа и социальной значимости профессии педагога, улучшение качества образования сегодня является одной из важнейших задач современного образования.

Многолетний опыт педагогического образования в нашей стране говорит о том, что большое значение имеет допрофессиональная подготовка, ориентированная на выявление и развитие школьников, имеющих склонности к деятельности в педагогической сфере. В современных условиях допрофессиональная педагогическая подготовка опирается на следующие исходные идеи [3]:

- психолого-педагогические знания носят общечеловеческий характер, а значит, жизненно полезны каждому, независимо от избираемой им профессии и образа жизни;
- педагогическая профориентация актуализирует все процессы, идущие в школе, особенно — саморазвитие, самопознание и самореализацию личности;
- подготовка педагогов высокой квалификации осуществляется не только профессиональными учебными заведениями, но и должна начинаться в период школьного ученичества.

Одной из эффективных форм допрофессиональной подготовки школьников являются педагогические классы, специально созданные при образовательных организациях. Позиция Министерства просвещения Российской Федерации в этом вопросе выражена, в частности, в заявлениях его руководителя, министра С. С. Кравцова, на заседаниях Гайдаровского форума (РАНХиГС, г. Москва, 14–15 января 2021 г.), где он

декларировал, что вскоре в стране будут созданы профильные педагогические классы, в которых станут учиться школьники — будущие высококлассные учителя, и что «учителей необходимо отбирать со школы, выявлять детей, которые заинтересованы в педагогической работе» [2].

Заявление было воплощено: в 2021–2022 учебном году Министерство просвещения России открыло 5000 профильных педагогических классов для подготовки будущих учителей уже со школьной скамьи [1].

Педагогический класс представляет собой организованную форму целевой интенсивной ориентации обучающихся на педагогические профессии, то есть форму организации целостного образовательного процесса [3].

Преподавание в педагогическом классе нацелено не столько на приобретение определенной суммы знаний, сколько на пробуждение устойчивого интереса и выработку элементарных педагогических умений и навыков. «Всё это служит основой для формирования статуса педагогического класса как особой достаточно эффективной формы допрофессиональной подготовки» [3].

Муниципальное автономное образовательное учреждение (МАОУ) «Школа № 3», расположенное на территории Камышловского городского округа Свердловской области, входит в перечень 33 профильных школ ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет» (УрГПУ) по развитию педагогического образования в условиях педагогических классов. С целью создания комплекса условий для профессионального самоопределения учащихся 9–11-х классов, привлечения молодых кадров к педагогической профессии здесь в рамках деятельности региональной инновационной площадки начиная с 2020 года реализуется инновационный проект «Новые формы, механизмы и технологии организации профилизации образования в условиях педагогических классов».

Деятельность инновационной площадки стала возможной при поддержке Министерства образования и молодежной политики Свердловской области [5]. Инновационный проект направлен на выполнение задач национального проекта «Образование» в соответствии с Указом Президента России от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [6].

Ведущей идеей инновационного проекта является популяризация профессии педагога в условиях профильного образования (педагогические классы), мотивация, в том числе одаренной молодежи, на целевое продолжение образования.

В 2020 году МАОУ «Школа № 3» стало центром организации профилизации образования в условиях педагогического класса. На базе школы функционирует педагогический класс, в состав которого входят 23 ученика, в том числе девять — из других образовательных организаций города. Все дети, поступившие в педагогический класс, имеют разную мотивацию: учащиеся, имеющие сильную мотивацию, чтобы в будущем стать педагогом; учащиеся, которым посоветовали родители; учащиеся, которые пока сомневаются в выборе педагогической специальности, но профессионально ориентированы по типу «Человек — Человек» [4].

Организация работы с педагогическим классом возложена на педагогический коллектив образовательной организации и носит системный характер. Она содержит четыре направления:

1. Организация и реализация профессионально ориентированных мероприятий для обучающихся педагогического класса включает:

- проведение образовательных событий (экскурсий в УрГПУ, Камышловский педагогический колледж, квестов, образовательных интенсивов «Идеальный учитель» и др.), в том числе в онлайн-формате;
- проведение педагогами различных образовательных организаций психологических консультаций, тренингов, мастер-классов по определению индивидуальной траектории профессионального и личностного развития старшеклассников («Креативность и я», «Эффективная коммуникация», «Дружим со временем», «Разговор с большой аудиторией» и др.);
- организация профессиональных проб («Учусь учить», «Вожатское дело»);
- участие в научно-практических конференциях, форумах;
- организация шефства в начальной школе (проведение акций, перемен, игровых программ, сопровождение детских объединений по интересам).

2. Повышение квалификации учителей, работающих в педагогическом классе.

Все педагогические работники, включенные в проектную команду, приняли участие в серии обучающих онлайн-семинаров УрГПУ и прошли соответствующее обучение на курсах «Педагогические классы: от теории к практике» и «Психолого-педагогические классы: новые задачи и возможности» при УрГПУ.

3. Разработка нормативной и методической документации для педагогического класса.

Корпус этих документов включает дополнительную общеобразовательную (общеразвивающую) программу (ДООП) «Педагогический класс», программу стажировочной деятельности, рабочие программы учебных курсов и методические рекомендации учителям общеобразовательных школ.

4. Размещение информационных материалов о деятельности педагогического класса на сайте образовательной организации (<https://3kgo.uralschool.ru/proekt>).

В рамках ДООП «Педагогический класс» реализуются учебные курсы «Введение в профессиональную деятельность педагога», «Я – лидер: стратегия успеха», «Лингвокультурные коммуникации», а также образовательные модули «Расследование профессии. Профессия учитель», «Другие уроки», «Вожатское дело».

С целью эффективной образовательной деятельности в педагогическом классе, раскрытия внутреннего потенциала обучающихся, их всестороннего развития организовано взаимодействие с учреждениями профессионального образования. В рамках совместной деятельности с УрГПУ обучающиеся педагогического класса, в частности, участвовали в торжественном открытии проекта «Психолого-педагогические классы», которое состоялось в Екатеринбурге на площадке Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников. Участвуя в образовательном интенсиве «Идеальный учитель», они «создавали» портрет идеального учителя и успешно решали кейсы на «справедливое» разрешение педагогических ситуаций.

В течение трех лет МАОУ «Школа № 3» эффективно взаимодействует с ГАПОУ СО «Камышловский педагогический колледж» с целью успешной реализации образовательного модуля «Другие уроки». Раз в месяц учащиеся педагогического класса посещают мастер-классы, тренинги, педагогические мастерские, проводимые на базе педколледжа. Для учащихся педагогического класса организуются профессиональные пробы «Воспитатель детского сада (социальная среда)», «Педагог начальных классов (умная среда)», «Педагог коррекционных классов (умная среда)».

Положительные отзывы получают мастер-классы, организуемые в рамках этого взаимодействия. В частности, на мастер-классе «Soft skills в работе классного руководителя» школьники учились, как правильно строить взаимоотношения с детьми, педагогами и родителями, как разрешать различные педагогические ситуации.

На «Уроках ораторского искусства» преподаватели вместе с учащимися раскрыли основные секреты ораторского мастерства, разобрали основные ошибки ораторов, разработали полезную памятку «Советы начинающему оратору». На мастер-классе «Smart Notebook» — рассмотрели интерфейс одноименной программы, познакомились с библиотекой готовых материалов Smart Notebook, оценили возможность применения программы, выполняли интерактивные упражнения с помощью конструктора «SmartLab». Игрой, эмоциями и дружеским общением учащихся педагогического класса и студентов педколледжа был наполнен мастер-класс «Мамины игры».

Труд педагога относится к тому виду человеческого труда, который невозможен без общения. Но что в одном случае является, по словам Антуана де Сент-Экзюпери, самой большой на свете роскошью, в другом — профессиональная необходимость. На базе Камышловского педагогического колледжа обучающиеся педагогического класса проходят ряд специальных тренингов. Они включают увлекательные и полезные упражнения на знакомство, командную работу и умение договориться, прийти к соглашению.

В рамках социальных практик обучающиеся педагогического класса совместно с педагогами организовали и провели несколько мероприятий для учащихся школы:

- «Профгид» — разработаны сценарии, презентации по профориентации, проведены классные часы «Найди свой путь к науке» и «Как нам хлеб достается»;
- «День Дублера» — проведено «Посвящение в пятиклассники» в форме игры-квиз на школьную тематику;
- «Добродел» — организованы акции для учащихся начальной школы.

В течение двух лет успешно реализуется образовательный модуль «Вожатское дело». Учащиеся педагогического класса пробуют себя в качестве вожатых. В рамках летнего детского отдыха они организуют ежедневную танцевальную зарядку, путешествия по станциям, квесты, защиту отрядных уголков и различные другие мероприятия.

Таким образом, педагогический класс — это не только платформа для организации допрофессиональной подготовки будущих педагогов, но и возможность для каждого желающего обучающегося проверить, на самом ли деле его призвание — быть учителем. Такая организация обучения, включающая экскурсии, тренинги, мастер-классы, «другие уроки» от педагогов образовательных организаций, преподавателей психолого-педагогических дисциплин, погружение в практику способствуют не только формированию внутренней мотивации к педагогической профессии, профессиональному самоопределению учащихся педагогического класса, но и их общему развитию.

Список литературы

1. В школах могут появиться профильные педагогические классы // Учительская газета. — 2020. — 29 декабря. — URL: <https://ug.ru/v-shkolah-mogut-poyavitsya-profilnye-pedagogicheskie-klassy/> (дата обращения: 09.06.2022). — Текст : электронный.
2. Выступление Министра просвещения Российской Федерации Сергея Кравцова на Гайдаровском форуме. — URL: <https://edu.gov.ru/press/4837/vystuplenie-ministra-prosvescheniya-rossiyskoy-federacii-sergeya-kravcova-na-gaydarovskom-forume/?ysclid=l488ttuov684389432> (дата обращения: 09.06.2022). — Текст : электронный.
3. Лучинина, А. О. Организация допрофессиональной педагогической подготовки школьников / А. О. Лучинина — Текст : электронный // Вестник ВятГУ. — 2008. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-doprofessionalnoy-pedagogicheskoy-podgotovki-shkolnikov> (дата обращения: 09.06.2022).
4. Организационно-методическое сопровождение проекта «Педагогические классы» : учебно-методическое пособие / С. А. Минюрова, Н. М. Паэгле, Н. С. Белоусова [и др.]; Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург: [б.и.], 2020. — 220 с. — Текст : непосредственный.
5. Приказ Министерства образования и молодежной политики Свердловской области от 17.09.2020 № 699-Д «Об утверждении перечня региональных инновационных площадок в Свердловской области». — URL: <https://3kgo.uralschool.ru/> (дата обращения: 09.06.2022). — Текст : электронный.
6. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 (ред. от 07.05.2018) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». — Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 07.12.2022). — Текст : электронный.

Воспитательные инициативы: управленческие и педагогические практики

ББК 74.105

Формирование навыков здорового образа жизни у дошкольников в процессе взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи

Features of interaction between the family and the preschool in the formation
of healthy lifestyle skills

Антонова М. А.
Ясли-сад компенсирующего типа
для детей с нарушением зрения № 71,
Донецк, Донецкая Народная Республика
E-mail: juke201062@gmail.com

M. A. Antonova
Compensating nursery-garden for children
with visual impairment No. 71,
Donetsk, Donetsk People's Republic
E-mail: juke201062@gmail.com

Аннотация

Статья посвящена формированию навыков здорового образа жизни и укреплению физического здоровья дошкольников. Автор уделяет внимание системе взаимодействия ДОО и семьи по данному вопросу, описывает формы и методы работы по ознакомлению родителей с особенностями формирования навыков здорового образа жизни и физического развития детей.

Ключевые слова

Взаимодействие, семья, здоровье, здоровый образ жизни, дошкольный возраст.

Abstract

The article is devoted to the formation of healthy lifestyle skills and strengthening the physical health of preschoolers. In the work, the author pays attention to the system of interaction between preschool and family on this issue, describes the forms and methods of work to familiarize parents with the peculiarities of the formation of healthy lifestyle skills and physical development of children.

Index terms

Interaction, family, health, healthy lifestyle, preschool age.

Совершенствуя современный мир с точки зрения комфорта как минимум для части человечества, постоянное развитие техники и технологий отнюдь не делает его беспроblemным в отношении человеческого здоровья. Стремление и умение сохранить это здоровье является важной частью культуры современного социализированного человека. Поэтому знания о здоровом образе жизни (ЗОЖ) должны формироваться с первых лет жизни.

Ученые считают, что здоровье человека только на 8 % зависит от успехов здравоохранения и на 50 % — от образа жизни. Неслучайно валеологическая и педагогическая науки накопили огромный опыт исследований по проблеме формирования здорового образа жизни (Г. К. Зайцев, Ю. Ф. Змановский, В. В. Колбанов, Л. Г. Татарникова и др.).

С точки зрения А. Г. Щедриной, здоровье — это целостное многомерное динамическое состояние (включая его позитивные и негативные показатели), развивающееся в условиях конкретной экологической и социальной среды и позволяющее человеку осуществлять его биологические и социальные функции. Различают такие виды здоровья: физическое — здоровье тела; социальное — условия питания, жизни, жилья, труда, отдыха, уровень культуры, воспитания и образования; психическое — состояние психической сферы; общественное — здоровье общества; индивидуальное здоровье — здоровье индивида, которое зависит от него самого, от его культуры, мировоззрения и культуры здоровья [5].

Одним из важных компонентов здоровья считается образ жизни. По типу жизнедеятельности, направленной на быт, организации трудовой деятельности человека, удовлетворения им материальных и духовных потребностей можно сделать вывод о том, здоровый или нездоровый образ жизни он ведет.

Ученые Ю. П. Лисицин и Г. И. Царегородцев под здоровым образом жизни понимают способ жизнедеятельности, который направлен на сохранение и улучшение здоровья людей как условия и предпосылки существования и развития других сторон образа жизни [5].

В исследованиях Ю. В. Валентина, А. В. Мартыненко, В. А. Полесского отмечается, что процесс формирования ЗОЖ является достаточно сложным и системным, охватывает множество сфер и компонентов жизни современного общества. По их мнению, на формирование образа жизни конкретной личности влияют общественные условия; конкретные формы жизнедеятельности, социальные, экономические факторы, которые позволяют осуществлять ЗОЖ в семейно-бытовой, учебной, трудовой сферах, сфере досуга; система ценностных отношений, направляющих сознательную активность человека в здоровое русло [3].

Наиболее благоприятным периодом формирования здорового образа жизни считается дошкольный период. В данном направлении проводили исследования В. Г. Алямовская, Т. С. Казаковцева, Л. Г. Татарникова и др. Опыт формирования здоровья изучали В. Т. Кудрявцев, Т. Н. Доророва. Ученые отмечали, что у старших дошкольников есть особый потенциал для формирования представления о здоровом образе жизни, поэтому они являются самой перспективной возрастной категорией. В 5–6 лет усваивается основной объем информации, формируются представления, вырабатываются фундаментальные жизненные стереотипы.

В основе формирования у ребенка старшего дошкольного возраста представлений о здоровом образе жизни лежат следующие составляющие: научные знания, расширяющие представления об организме, здоровье человека, здоровом образе жизни; двигательная активность; рациональный режим дня, отдыха и труда; медико-профилактические меры; правильно организованное питание [1].

Работа в дошкольной образовательной организации (ДОО) по формированию здорового образа жизни у детей дошкольного возраста имеет более целенаправленный и систематический характер, так как строится с учетом научных исследований и актуальных образовательных технологий. При этом следует учитывать, что вопросы формирования здорового образа жизни не могут решаться вне семьи ребенка. Ни одна, даже самая эффективная физкультурно-оздоровительная программа не даст

полноценных результатов, если родители не будут участвовать в ее осуществлении. Поэтому педагогу необходимо обеспечить систему взаимодействия с семьей в данном направлении.

Цель статьи — выявить актуальные формы совместной работы ДОО и семьи по формированию здорового образа жизни и укреплению физического здоровья детей дошкольного возраста.

Родители — пример для своих детей, поэтому они должны знать основы концепции здорового образа жизни и взаимодействовать по этому вопросу с дошкольным учреждением. Если не будет тесного взаимодействия между ребенком, родителями и педагогом, то невозможно будет обеспечить эффективное развитие дошкольника. На данном этапе могут использоваться нетрадиционные формы работы с родителями. Но эпизодически проводимые мероприятия не могут заменить систематическую работу, поэтому не будут иметь положительного эффекта [6].

Единства семьи и дошкольной организации в вопросах сохранения детского здоровья можно достичь только тогда, когда цели и задачи воспитания хорошо понимают не только воспитатели, но и родители; когда у семьи есть понимание основного содержания, методов и приемов оздоровительной работы в детском саду, а педагоги используют лучший опыт семейного воспитания.

С целью углубления знаний и вовлечения родителей в процесс формирования здорового образа жизни у детей дошкольного возраста в своей практике мы используем следующие формы и методы:

1. Наглядно-информационные формы работы. К ним относятся информационные стенды, где представлены основные направления сотрудничества в данной области между ДОО и семьей; лэпбук, в котором собраны материалы по теме ЗОЖ; папки-передвижки, в которых содержится информация о режиме дня, двигательной активности и другая полезная информация по теме. Кроме того, в группах есть уголки здоровья, где представлено оборудование для спортивных игр, дыхательных упражнений, оборудование для самомассажа. Родители с удовольствием знакомятся с их содержанием, просматривают видео с участием своих детей в играх в этом уголке. Одним из результатов такой ознакомительной работы стало то, что некоторые родители соорудили подобные уголки в домашних условиях.

2. Коллективные формы работы с родителями. К таким формам относится совместное проведение различных акций, конкурсов, которые помогают обогатить семейный досуг, объединить детей и взрослых в совместном деле. Чтобы привлечь родителей к участию в подобных мероприятиях, можно вывесить в группе яркое объявление или, например, сделать небольшую видеопрезентацию.

Самыми распространенными традиционными формами коллективной работы с родителями являются спортивные праздники и физкультурные досуги, родительские собрания, беседы, консультации. Но в условиях ковидных ограничений нами были освоены новые формы работы: размещение статей, заметок, консультаций в онлайн-формате, мастер-классов по изготовлению предметов для занятий спортом (например, как приготовить гантели из пластиковых бутылок с наполнением из круп и пр.).

Желательно, чтобы педагоги подходили к вопросу организации взаимодействия с семьей творчески, помня, что родителям нужно не только получить теоретическую

информацию, но и овладеть практическими навыками. Поэтому целесообразна организация различных практикумов для родителей, где они смогут приобрести определенный педагогический опыт.

Актуальны и эффективны практические семинары в форме игровых тренингов и совместных занятий с детьми, участие в которых способствует раскрепощению родителей, позволяет усвоить теоретические знания и практические умения. Во вводной части лучше использовать игровые упражнения, которые позволили бы родителям вспомнить детство. В основной части используются игровые ситуации и задания, помогающие взрослым оценить значение общения с ребенком, а также подвижные игры. В заключительной части подводятся итоги встречи [4].

Практика показывает, что один из основных путей повышения эффективности взаимодействия ДОО и семьи по формированию здорового образа жизни дошкольников — использование нетрадиционных форм работы с родителями.

3. Индивидуальные формы работы с родителями. К ним относятся беседы, позволяющие быть в курсе об ориентации родителей в вопросах воспитания. В частности, по инициативе родителей проводятся консультации, которые способствуют положительному контакту между родителями и педагогом, анкетирование. Форму посещения на дому в наш век технической революции достаточно эффективно заменяет общение в видеоформате, которое позволяет в непринужденной обстановке побеседовать со всеми членами семьи.

Не каждый родитель откликается на стремление педагога сотрудничать, не всегда родители проявляют интерес к объединению усилий в воспитании и обучении собственного ребенка. В таких ситуациях воспитателю необходимо проявлять терпение и целенаправленно искать пути решения данной проблемы. В первую очередь работу и взаимодействие следует начинать с теми, кто желает участвовать в жизни группы, поддерживает педагогов, даже если таких родителей будет меньшинство. Постепенно, тактично воспитатель может привлекать к сотрудничеству и остальных родителей, опираясь на родителей-единомышленников, учитывая интересы каждого ребенка и его семьи.

Таким образом, взаимодействие педагогов и семьи может осуществляться через приобщение родителей к педагогическому процессу; пребывание родителей на занятиях; привлечение родителей к участию в организации жизни ДОО; создание условий для творческой реализации родителей и детей; использование информационно-педагогических материалов; объединение усилий педагога и родителя в воспитании и развитии ребенка.

Следовательно, детский сад должен стать открытой образовательной системой. С одной стороны, необходимо сделать педагогический процесс более свободным, гибким, дифференцированным, гуманным со стороны педагогического коллектива. С другой — вовлечь родителей в образовательный процесс дошкольного учреждения.

Список литературы

1. Аманова, О. Н. Система здоровьесберегающих технологий в дошкольном учреждении / О. Н. Аманова, В. Ф. Храмкова. — Текст : непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 10. — С. 16–20.

2. Багманян, М. М. Взаимодействие ДОО и семьи по формированию представлений о ЗОЖ у детей старшего дошкольного возраста / М. М. Багманян. — Текст : непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 10. — С. 21–25.
3. Блинова, Г. В. Взаимодействие дошкольного общеобразовательного учреждения и семьи в формировании здорового образа жизни детей дошкольного возраста / Г. В. Блинова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 6. — С. 409–411.
4. Перминова, А. А. Формирование здорового образа жизни у детей дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации / А. А. Перминова, Е. А. Кувалдина. — Текст : непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 28. — С. 151–153.
5. Сорокина, И. В. Формы и методы работы по формированию у детей здорового образа жизни / И. В. Сорокина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 6. — С. 823–825.
6. Талькова, Л. К. Формирование представлений здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста / Л. К. Талькова, А. А. Максимова. — Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2015. — № 3. — С. 60–63.

ББК 74.102.415

Особенности экологического воспитания в дошкольном возрасте

Features of environmental education in preschool age

Балым М. А.
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Ясли-сад комбинированного типа № 391 города Донецка»,
г. Донецк, Донецкая Народная Республика
E-mail: balym.marina@mail.ru

M. A. Balym
Municipal budget preschool educational institution «Nursery-garden of combined type No. 391 Donetsk»,
Donetsk, Donetsk People's Republic
E-mail: balym.marina@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена проблеме экологического воспитания дошкольников. Автор описывает условия и особенности наполнения предметно-пространственной развивающей среды в разных возрастных группах дошкольной организации по экологическому воспитанию детей.

Abstract

The article is devoted to the problem of ecological education of preschoolers. The author describes the conditions and features of filling the subject-spatial developing environment in different age groups of preschool organizations for the ecological education of children.

Ключевые слова

Дошкольный возраст, экологическое воспитание, педагогические условия, предметно-пространственная развивающая среда.

Index terms

Preschool age, environmental education, pedagogical conditions, subject-spatial development environment.

Воспитательное значение природы бесспорно: общение с ней делает человека добрее, мягче, учит проявлять уважение и заботу. Особенно велико значение природы в воспитании дошкольников, которые соприкасаются с ней всегда и везде. Приобретенное детьми умение слышать и видеть природу такой, какой она является в действительности, расширяет их знания, вызывает стойкий интерес к ней, способствует формированию интересов и характера.

При недостатке правильных знаний у детей формируется недоброжелательное отношение к растениям и животным, что не только наносит вред природе, но и негативно действует на психику ребенка, ожесточая его. Поскольку исправить неверные представления сложнее, чем сформировать правильные, этот процесс требует особого внимания и создания специальных условий.

Вопросы экологического воспитания в своих трудах рассматривали Л. Б. Абдуллина, Н. В. Белинова, О. А. Воронкевич, С. Д. Дерябо, Л. В. Ковинько, С. Н. Николаева, О. В. Скиф, М. Г. Чухрова и др. Они утверждают, что экологическое воспитание должно стать обязательным на всех ступенях системы образования. Большое значение при этом отводится дошкольному образованию, закладывающему фундамент экологического развития личности. В этот период необходимо создавать условия для формирования начал экологической культуры, сознания, соответствующего отношения к окружающей природе.

Обобщив мнения разных исследователей, под экологическим воспитанием будем понимать процесс непрерывного, систематического и целенаправленного формирования эмоционально-нравственного, гуманного и бережного отношения человека к природе и морально-этических норм поведения в окружающей среде.

Рассмотрим особенности экологического воспитания в разных возрастных группах детского сада.

Экологическое воспитание является достаточно новым направлением дошкольной педагогики и отличается от традиционного знакомства детей с природой. Оно предполагает формирование осознанного восприятия среды и бережного отношения к природе [8].

В русле экологического воспитания мы знакомим детей с природой, происходящими в ней изменениями, природным материалом, воспитываем нравственные качества, трудовые навыки, прививаем любовь к природе, формируем экологическое мышление. На основе приобретенных знаний формируются любознательность, реалистическое понимание явлений природы, умение логически мыслить, наблюдать, эстетически относиться к живому, навыки бережного отношения к природе.

Одно из наиболее эффективных и интересных средств экологического воспитания — дидактические игры, в процессе которых формируются знания об окружающем мире, воспитываются познавательные интересы, развиваются наблюдательность, любознательность и пытливость, любовь, заботливое и бережное отношение к природе, эколого-целесообразное поведение в ней. Играя с природным материалом, дети знакомятся с качествами, свойствами и состояниями объектов природы. Дидактические игры в качестве средства экологического воспитания рассматривали в своих трудах Л. А. Каменева, Л. А. Маневцева, А. К. Матвеева, П. Г. Саморукова и др.

К числу важных педагогических условий становления экологической культуры дошкольников относится наличие развивающей предметно-пространственной среды, которая помогла бы активизировать познавательную деятельность детей, обогатить опыт экологически грамотной деятельности в природе, способствовала бы эколого-эстетическому развитию и оздоровлению ребенка.

Обязательным условием экологического воспитания является наличие уголков природы. В два-три года детей знакомят с природными материалами (песок, вода, лед, снег) и их свойствами, со строением растений и их потребностями во влаге, с внешним видом, питанием и способами передвижения животных. Детей знакомят с детенышами животных, дают первые знания об отличительных признаках сезонов года и явлениях природы.

В младших группах в уголках должны быть три-четыре ярко и долго цветущих растения с хорошо различимым стеблем и крупными листьями (герань, фуксия, камелия, бегония, примула, бальзамин); календарь природы; куклы в сезонной обуви и одежде; макеты фруктов и овощей; контейнеры с природным материалом (шишки, каштаны, желуди, сухие листья); дидактические игры природоведческого содержания («Найди и назови», «Кто это?», «Сложи картинку»); предметные картинки с изображением растений, животных, явлений природы; инструменты для ухода за растениями, губки для вытирания пыли с листьев, лейки.

Период 4–5 лет — возраст становления произвольности, интенсивного развития разных форм мышления, быстрого накопления представлений об окружающем мире. Дети средней группы активны и любознательны, готовы к сотрудничеству с воспитателем.

В средней группе расширяются и конкретизируются представления о качествах и свойствах предметов неживой природы (например, вода является прозрачной жидкостью, которая течет; одни предметы могут плавать в воде, другие — нет; снег и вода в зависимости от температуры могут изменять свои свойства).

В средней группе в уголке природы должны быть пять-шесть видов растений по два-три экземпляра различной степени полива, с листьями разной формы и величины; календарь наблюдений за сезонными явлениями и за развитием живых существ; муляжи фруктов и овощей; дидактические игры экологической направленности; наборы картинок животных и птиц, о труде взрослых в природе; книги с иллюстрациями птиц и животных; инвентарь; бросовый и природный материал для конструирования; семена растений, камешки, шишки, желуди, мини-музей на различную тематику (например, «чудеса из стекла», «камни» и др.), песок, глина.

Система работы в средней группе предусматривает различную деятельность с произведениями литературы (чтение вслух, заучивание стихотворений, инсценировки, иллюстрирование), собственную изобразительную деятельность [7].

В старшей группе основная задача — сформировать у детей знания о связях и отношениях, которые существуют в природе: о влиянии условий жизни на потребности растений и животных, о связях между разными органами и их функциями. Дети узнают о стадиях развития и роста растений, о происходящих в природе сезонных изменениях и их причинах, о последовательности сезонных изменений. В этом возрасте знания дошкольников систематизируются, устанавливаются связи между потребностями животных, растений и трудом человека, направленным на их удовлетворение; между органами, их функциями и средой обитания животных (у рыбы есть плавники, она может плавать в воде; у птицы есть крылья, благодаря которым она летает в воздухе, и лапы, которыми она ходит, прыгает по земле) [6].

Уголок природы в старшей группе должен быть оснащен шестью-семью видами растений, каждое из которых должно снабжаться моделью с обозначением потребности в свете, влаге, уходе (рыхление, опрыскивание), рассадой; календарем погоды, дневником наблюдения за развитием живых существ; набором картинок с дикими и домашними животными, птицами; книгами о животных и птицах, о труде взрослых в природе; схемами-моделями строения животных и растений; дидактическими играми экологической направленности; муляжами овощей и фруктов; инвентарем для ухода за растениями; природным материалом.

В подготовительной группе основная задача экологического воспитания — уточнение, расширение, систематизация и обобщение знаний про изменения явлений неживой природы; формирование представлений о смене сезонов, характере осадков, об изменении продолжительности дня и ночи, температуры воздуха.

У детей уже должно быть сформировано четкое представление о том, что все животные и растения приспособлены к определенной среде обитания, о сезонных изменениях в их жизни, о связи между их потребностями и степенью их удовлетворения в разное время года.

В уголке природы должны находиться шесть-семь видов растений с листьями разной формы и величины, со стеблями разнообразного строения, с разным способом размножения (луковицы, клубни, усы, листья, стебли, черенки), с разными потребностями в поливе и освещенности; наглядно-иллюстративный материал; набор картинок с дикими и домашними животными, птицами; книги о животных и птицах, о труде в природе; дидактические игры экологической направленности; муляжи фруктов и овощей; инвентарь для ухода за растениями; природный материал (ракушки, камни, семена, листья, мох, почва и др.).

Формы и методы работы могут быть самыми разнообразными: ведение календарей, простые и комплексные занятия, целевые прогулки, походы, экскурсии, использование обучающих игровых ситуаций. Значительное место отводится творческим процессам: изобразительности, восприятию произведений искусства природоведческой тематики, словесно-литературному творчеству, организации выставок, изготовлению самодельных книг, записи рассказов детей о природе и т. п. [1].

В уголке экспериментирования дети могут проводить разнообразные опыты, при помощи которых могут узнавать о превращении льда и снега в воду, замерзании воды, образовании радуги и других явлениях неживой природы.

Одним из средств экологического воспитания является чтение художественной литературы, помогающей формированию бережного отношения к окружающей среде. Это могут быть любые детские книги о природе. В центре ознакомления детей с художественной литературой могут быть экологические стихи для дошкольников — например, «Наша планета» Я. Акима, «Прогулка», «Будь человеком», «Случай на зимовке», «Зяблик» С. Михалкова, «Мусорная фантазия» А. Усачева, «Дельный совет» Г. Ладонщикова, «Что нельзя купить» В. Орлова.

Читать дошкольникам стихи о природе можно без какого-то воспитательного компонента. Ребенок при их прочтении начинает чувствовать удивительный животный и растительный мир, волшебство леса, красоту цветов. Дошкольникам можно предложить сказки на экологическую тему: «Анюткина утка» В. Бианки, «Весна» К. Ушинского, «Лесной доктор» М. Пришвина, «Крылатый будильник» В. Чаплина, «Морские сказки» С. Сахарнова, «Золотой луг» М. Пришвина, «Собрание чудес» К. Паустовского.

С целью формирования у детей интереса к растительному и животному миру, бережного, эмоционально-положительного отношения к природе в уголке настольно-печатных игр размещаются следующие материалы: игры-бродилки («Прогулка в зимний лес», «Путешествие на луг», «В подводном царстве» и др.), дидактические игры экологического содержания («Четвертый лишний», «С какого дерева упал лист?», «Кто и что потерял?», «Найди животных, насекомых, птиц», «Мама, папа и малыш», «Где чей дом?» и др.), пазлы «Времена года».

В работе с детьми необходимо практиковать наглядность. В этом нам поможет центр «Познаем мир», где могут быть размещены разнообразные альбомы с изображением объектов флоры и фауны родного края, иллюстрации, фотографии, схемы, таблицы, карты, макеты, гербарии, натуральные природные объекты.

Экологическое воспитание необходимо осуществлять совместно с семьей: проводить родительские собрания («Природа и нравственное воспитание дошкольников», «Эко-

логическое воспитание дошкольников»), беседы за круглым столом («В царстве лекарственных растений», «Родительские заблуждения о погоде зимой»), индивидуальные консультации, деловые игры, конкурсы («Лучший домик для птиц», «Необычная елка!»), акции («Домик для птиц», «Вырастим овощи», «Накормим животных из приюта»); выставки («Дары осени», «Мир фантазий»); показывать родителям фрагменты праздников, вечеров развлечений, которые сняты на видеокамеру.

Итак, экологическое воспитание дошкольников предполагает воспитание гуманного отношения к природе (нравственное воспитание), формирование системы экологических представлений и знаний (интеллектуальное развитие), развитие эстетических чувств (умение чувствовать и видеть красоту природы, желание сохранить ее, восхищаться ею), участие дошкольников в посильной деятельности по уходу за растениями и животными. Сложность и многообразие задач, которые стоят перед педагогом, требуют от него умения использовать разнообразные методы работы с детьми (наблюдение, труд, чтение и рассказывание, организация опытов, беседа и т. д.). А также — обеспечения ряда педагогических условий, среди которых: использование новых форм педагогического сотрудничества с детьми и их родителями; организация проектов экологической направленности; практическая ориентированность экологического воспитания; учет психологических факторов, которые повышают мотивацию дошкольника к сохранению природного окружения.

Список литературы

1. Абдуллина, Л. Б. Особенности организации экологического воспитания дошкольников / Л. Б. Абдуллина, Т. И. Петрова, Р. Ф. Берзина. — Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. — 2017. — № 4 (65). — С. 5–6.
2. Белинова, Н. В. Современные подходы к реализации задач экологического образования детей дошкольного возраста / Н. В. Белинова, И. Б. Бичева, Т. Г. Ханова. — Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. — 2018. — № 6 (36). — С. 114–121.
3. Воронкевич, О. А. Добро пожаловать в экологию — современная технология экологического образования дошкольников / О. А. Воронкевич. — Текст : непосредственный // Дошкольная педагогика. — 2020. — № 3. — С. 23–27.
4. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. П. Ясвин. — Текст : непосредственный // Ростов-на-Дону : Феникс, 2013.
5. Ковинько, Л. В. Секреты природы — это так интересно! / Л. В. Ковинько. — Текст : непосредственный. — М. : Линка-Пресс, 2018. — 72 с.
6. Николаева, С. Н. Создание условий для экологического воспитания детей / С. Н. Николаева. — Текст : непосредственный // М. : Новая школа, 2013.
7. Николаева, С. Н. Экологическое воспитание младших дошкольников. Книга для воспитателей детского сада / С. Н. Николаева. — Текст : непосредственный // М. : Мозаика-Синтез, 2014. — 96 с.
8. Скиф, О. В. Формирование экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста / О. В. Скиф, С. И. Карпова. — Текст : непосредственный // Гаудеамус. — 2018. — Т. 17. — № 1. — С. 60–68.
9. Чухрова, М. Г. Психолого-педагогические условия экологического воспитания дошкольников / М. Г. Чухрова, В. Е. Дернов. — Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. — 2022. — № 1. — С. 71–74.

ББК 74.100.52

Роль предметно-развивающей среды в патриотическом воспитании детей дошкольного возраста

The role of the subject-developing environment in patriotic education of preschool children

Люшненко А. Н.

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Макеевский педагогический колледж»,
Макеевка, Донецкая Народная Республика
E-mail: lyushnenko.anna@mail.ru

A. N. Lyushnenko

State Budgetary Professional Educational Establishment
«Makeevka Pedagogical College»,
Makeevka, Donetsk People's Republic
E-mail: lyushnenko.anna@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме педагогики — патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Автор анализирует понятие «патриотизм», выделяет особенности организации патриотического воспитания. Особое внимание уделяется предметно-развивающей среде дошкольной образовательной организации как важному условию патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

Abstract

The article is devoted to the actual problem of pedagogy — patriotic education of the younger generation. The author analyzes the concept of patriotism, highlights the features of the organization of patriotic education. Special attention is paid to the subject-developing environment of a preschool educational organization as an important condition for patriotic education of preschool children.

Ключевые слова

Патриотизм, патриотическое воспитание, гражданственность, дошкольный возраст.

Index terms

Patriotism, patriotic education, citizenship, preschool age.

Патриотическое воспитание является одним из важнейших элементов общественного сознания, именно в этом — основа жизнеспособности любого общества и государства, преемственности поколений. Это — сложный, длительный и противоречивый процесс, который должен осуществляться с учетом психолого-педагогических особенностей развития личности ребенка.

По утверждению педагогов и психологов (Р. С. Буре, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский и др.), дошкольный возраст — это лучший период для воспитания любви к Отечеству и малой родине, когда ребенок познает природу своего края, культуру, ощущает свои корни, испытывает чувство причастности к своему народу.

Л. П. Крившенко под патриотическим воспитанием подразумевает политический и нравственный принцип, а также воспитание гражданских чувств, в содержание которых входит любовь и преданность Отечеству, гордость за прошлое и настоящее, стремление защищать интересы своей Родины. Автор считает, что понятия «патриот» и «гражданин» сливаются воедино и зачастую провести между ними границу невозможно [8].

И. А. Кубрякова пишет об использовании при осуществлении патриотического воспитания системы педагогических условий, которые состоят из трех компонентов: организационного, образовательного и материально-технического [5].

В исследованиях Л. Е. Никоновой, посвященных проблеме патриотического воспитания детей дошкольного возраста, выделены три структурных компонента процесса патриотического воспитания и, соответственно, три компонента, характеризующих чувство патриотизма: когнитивный, эмоциональный и деятельностный. К когнитивному компоненту исследователь относит овладение детьми знаниями об окружающем мире. Для этого предлагается знакомить их с названием республики и ее столицы, своего города (села), символами Донецкой Народной Республики, достопримечательностями; особенностями жизни граждан, традициями и народным творчеством, народными костюмами и праздниками; природой родного края; историей страны, города, села.

К эмоциональному компоненту Л. Е. Никонова относит переживания ребенка — чувства любви к родным местам, интереса к происходящим здесь событиям, гордости и восхищения своей окружающей природой, достопримечательностями Родины, близкими людьми. Важным является деятельностный компонент, который включает в себя игровую, учебную, трудовую и изобразительную деятельность. Умение отобразить свои патриотические чувства в изобразительной деятельности характеризуется умением использовать полученные знания в творческой деятельности [6].

Цель статьи — определить особенность и содержание предметно-развивающей среды в патриотическом воспитании детей дошкольного возраста.

Нравственно-патриотическое воспитание дошкольного возраста начинается с воспитания любви к семье и родному дому. Детей знакомят с традициями и праздниками народа, формируют представления о его социокультурных ценностях, об особенностях природы родного края. Кроме того, происходит знакомство с многообразием стран и народов, формируется понимание о планете Земля как доме для всех людей.

Основной целью патриотического воспитания можно назвать формирование и развитие гражданственности, патриотизма, патриотического самосознания как важнейших социальных и духовно-нравственных ценностей, безграничной любви к своему народу, Родине, стремления добросовестно выполнять свой профессиональный, гражданский и воинский долг, знать свои конституционные права и обязанности.

Если выделять патриотическое воспитание в самостоятельное направление воспитательной работы, то необходимо отметить его взаимосвязь с остальными направлениями воспитательной работы: нравственным, духовным, трудовым, эстетическим воспитанием [1].

Воспитателю следует обогащать процесс патриотического воспитания дошкольников различными средствами. Для этого следует использовать изобразительное искусство, художественную литературу, музыку, мультипликационные фильмы, способствующие эмоциональной окраске познаваемых явлений. Художественные средства — самые эффективные для воспитания чувств и формирования у детей представлений. Дети доверчиво и эмоционально воспринимают читаемые им стихи, сказки, рассказы, рассматривают иллюстрации к книгам, на них сильное впечатление производят работы художников, реалистично и понятно изображающих мир.

Что касается патриотического воспитания в детском саду, то необходимо соблюдать следующие условия:

- создание благоприятного психологического климата в коллективе;
- интеграция условий реализации содержания образования (технологии патриотического воспитания; формы организации патриотического воспитания старших дошкольников; интегративные средства, методы (вопросы, задания, ситуации) и приемы; предметно-пространственное окружение, наглядные пособия и материалы);
- структурированность предметно-развивающей среды с учетом интересов и потребностей ребенка, ее постоянное обогащение.

В интересующем нас контексте рассмотрим особенности содержания предметно-развивающей среды как средства патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом дошкольного образования Донецкой Народной Республики развивающая предметно-пространственная среда является частью образовательной среды. Она предполагает создание специально организованного пространства для развития дошкольников в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, направленность на охрану и укрепление их здоровья, коррекцию недостатков их развития [4].

При создании предметно-развивающей среды необходимо соблюдать ряд требований: достаточная освещенность в группе, привлекательность, эстетичность, красочность, доступность и целесообразность размещения материалов. Организация предметно-развивающей среды предполагает ориентацию на индивидуальные особенности детей, их склонности и интересы. Она должна соответствовать гендерным интересам и индивидуальным особенностям дошкольников, периодически изменяться и постоянно обогащаться.

Организация предметно-развивающей среды зависит от возрастной группы. Необходимо продумать рациональную и целесообразную расстановку мебели с выделением различных доступных детям центров (национальный уголок, центры патриотического воспитания; краеведения) [3].

Воспитание чувства любви к своей семье и окружающим начинается с первой младшей группы, у детей формируются представления о родном крае, своем городе, детском саде, о растениях и животных.

Во второй младшей группе у детей формируются представления о своей малой родине (городе), детском саде, труде, национальных традициях, праздниках; природе родного края.

У детей среднего дошкольного возраста начинают формировать интерес к общечеловеческим и национальным ценностям, культурным традициям; дают знания о родном городе, улице, народных героях; о национальном гербе, флаге, гимне, праздниках; о природе; о предметах быта и искусства.

В старшей и подготовительной группах педагоги формируют представления о семье и своей родословной, профессиях родителей, предметах быта и декоративно-прикладного искусства; современной архитектуре. Знакомят с географическим расположением страны, полезными ископаемыми, со столицей Родины, родным городом, государственной символикой, фольклором и праздниками, рассказывают об истории, достопримечательностях города и страны.

В соответствии с этими задачами развивающая предметно-пространственная среда должна иметь описанное далее наполнение.

Уголок патриотического воспитания. В младшей группе должны содержаться альбомы «Моя семья», фотоальбомы «Наш детский сад», «Мой город», «Моя республика». Для старшего дошкольного возраста целесообразно дополнять содержание уголка картой, государственной символикой, портретами глав государства, альбомами «Столица моей Родины», «Наша армия», «Наши великие соотечественники». Могут быть представлены куклы в национальных костюмах.

С целью развития патриотических чувств в уголке настольных печатных игр располагают игры данной тематики: «Назови профессию», «Угадай город», «Назови достопримечательность родного города», альбомы с картинками «Животные, деревья, цветы родного края», «Полезные ископаемые Донбасса».

В центре для разнообразных видов деятельности кроме материалов для самостоятельной деятельности детей располагаем альбомы с репродукциями картин художников родного края (А. Болотов «Цветы и фрукты», «Донбасс мирный», «Донецк зимний»; Т. Пономаренко «Любимый город», «Вечерний город»; П. Шакало «Бегущие кони»; Ю. Киселева «Мост», «Ночной Донецк», «Подсолнухи», «Рассвет на Кальмиусе», «Сирень», «Утро», «Утро на проспекте Ильича» и др.), а также аудиозаписи произведений композиторов и исполнителей родного края (Сергей Прокофьев, Владимир Захаров, Анатолий Соловьяненко и др.).

Патриотическое воспитание обогащается в процессе чтения стихов, сказок и рассказов о близких детям родных местах. Поэтому в центре художественной литературы размещаются книги писателей Донбасса (Иван Костыря «Три Ивана, три брата», «Спасибо тебе, кукушка!»; Валерий Герланец «Хочу котенка», «Новая рукавичка», «Сказка о золотой чешуйке», «Невероятные приключения медвежонка, Гагава и Молли»; Михаил Пляцковский «Песенка друзей», «Разноцветные зверята» и др.).

Таким образом, грамотный подбор содержания предметно-пространственной среды дошкольного образовательного учреждения с учетом возрастных и индивидуальных потребностей детей способствует организации патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Агапова, Д. Ю. Патриотическое воспитание дошкольников в условиях дошкольных образовательных организаций / Д. Ю. Агапова. — Текст : непосредственный // Известия института педагогики и психологии образования. — 2018. — № 4. — С. 130–134.
2. Акинин, Е. И. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников / Е. И. Акинина, С. И. Ростовщикова, Ю. А. Акинина. — Текст : непосредственный // Вестник научных конференций. — 2019. — № 3–3 (43).
3. Батаговская, Н. Н. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников посредством ознакомления с Родиной / Н. Н. Батаговская, Г. В. Беляева, Н. Н. Малявина. — Текст : непосредственный // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт : сб. трудов XXIV междунар. науч.-практ. конф. (Белгород, 28 октября 2019 г.). — Белгород, 2019. — С. 109–112.
4. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования Донецкой Народной Республики, утвержденный приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики от 04.04.2018 № 287. — URL: <http://dongoruo-dnr.ru/wp-content/uploads/2020/09/ГС-ДО-04.04.2018-№287.pdf> (дата обращения: 10.10.2022). — Текст : электронный.

5. Кубрякова, И. А. Организация поисково-исследовательской музейной деятельности в патриотическом воспитании / И. А. Кубрякова, Л. А. Акимова. — Текст : непосредственный // Евразийское образовательное пространство: приоритеты, проблемы и решения : сб. статей. — Оренбург, 2015. — С. 99–101.
6. Микляева, Н. В. Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников / Н. В. Микляева. — М.: Творческий центр «Сфера», 2013. — 144 с. — Текст : непосредственный.
7. Леонова, Н. Н. Нравственно-патриотическое воспитание старших дошкольников: целевой творческий практико-ориентированный проект / Н. Н. Леонова, Н. В. Неточаева. — Волгоград : Учитель, 2016. — Текст : непосредственный.
8. Сабодаш, О. А. Патриотическое воспитание дошкольников / О. А. Сабодаш. — Текст : непосредственный // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. — 2016. — № 4-2. — С. 94–101.

Педагогические технологии и методики

ББК 74.202

Приемы групповой работы как средство учебной мотивации

Group work techniques as a means of educational motivation

Рахматуллина О. В.
ГАОУ ДПО СО
«Институт развития образования»,
Екатеринбург
E-mail: o.rakhmatullina@irro.pro

O. V. Rakhmatullina
State Autonomous educational
Institution of the Sverdlovsk region
«Institute of Education Development»,
Ekaterinburg
E-mail: o.rakhmatullina@irro.pro

Аннотация

В статье проанализированы виды учебной мотивации, учебные мотивы и потребности, лежащие в их основе, а также приемы мотивации учащихся, базирующиеся на учебных мотивах. Подробно рассмотрено использование приемов групповой работы на уроках модуля «Основы православной культуры» предметной области ОРКСЭ.

Ключевые слова

Виды учебной мотивации, мотив, потребность, приемы мотивации, приемы групповой работы, модуль «Основы православной культуры» предметной области ОРКСЭ.

Abstract

The article analyzes the types of educational motivation, educational motives and the needs underlying them, as well as methods of motivating students based on educational motives. The use of group work techniques in the lessons of the module «Fundamentals of Orthodox Culture» of the subject area of the ORCSE is considered in detail.

Index terms

Types of educational motivation, motive, need, motivation techniques, group work techniques, the module «Fundamentals of Orthodox Culture» of the subject area of the ORCSE.

Формирование учебной мотивации можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена задачами повышения качества образования в общеобразовательных организациях. Теоретические аспекты данной проблемы широко освещены, но до сих пор отмечается тот факт, что одним из важнейших показателей методических профессиональных затруднений педагогических работников является применение методов и приемов мотивации обучающихся [9, с. 39]. В статье рассмотрено использование приемов групповой работы с целью мотивации обучающихся на уроках модуля «Основы православной культуры» предметной области «Основы религиозных культур и светской этики». Задания разработаны на основе учебно-методического комплекса «Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры» под научной редакцией О. Ю. Васильевой [6], входящего в федеральный перечень учебников согласно Приказу Минпросвещения РФ от 21 сентября 2022 г. № 858 [1].

Прежде чем говорить о приемах мотивации, необходимо определиться с понятийным аппаратом и структурой мотивационной сферы обучающихся. Термин «мотивация» ис-

пользуется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающий систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Чаще всего в научной литературе мотивация рассматривается как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность [5].

При анализе вопроса учебной мотивации мы будем опираться на понимание термина «мотивация» как обозначающего систему факторов, которые определяют поведение и деятельность человека. Когда говорят непосредственно об учебной мотивации, отмечают, что именно мотивы являются ведущим фактором, детерминирующим учебную деятельность. При этом необходимо понимать, что мотив — это всегда очень конкретный стимул, который должен идентифицироваться с удовлетворением потребности.

Рассмотрим структуру мотивационной сферы учащихся через призму концепции учебной мотивации, предложенной Т. О. Гордеевой [7]. Эта концепция показывает, какие имеются виды учебной мотивации. Она хорошо дополняется классификацией учебных мотивов, представленных Н. А. Ягодкиным [11]:

- внутренняя положительная учебная мотивация (познавательный мотив, процессный мотив, мотив идентификации, игровой мотив);
- внешняя положительная учебная мотивация (мотив получения внимания, мотив принадлежности к группе, соревновательный мотив);
- внутренняя отрицательная учебная мотивация (мотив долженствования);
- внешняя отрицательная учебная мотивация (мотив избегания неудач).

Также привлечем к рассмотрению классификацию биологических потребностей П. В. Симонова, которая показывает, какие базовые биологические потребности лежат в основе каждого учебного мотива.

Согласно исследованиям нейрофизиолога, доктора медицинских наук П. В. Симонова биологические (врожденные) потребности любого человека, базирующиеся на определенных отделах центральной нервной системы, можно разделить на три группы [8].

Первая группа — витальные потребности. Это жизненно необходимые потребности, которые присущи каждому человеку как индивиду, то есть как представителю биологического вида. К ним относятся: пищевые и питьевые потребности, пассивно-оборонительные (страх, тревожность), активно-оборонительные (агрессия), гомеостатические (дыхание, кровообращение, терморегуляция, сон и бодрствование), потребность экономии сил (так называемый «рефлекс лени»), груминг (потребность ухода за телом).

Вторая группа — зоосоциальные потребности. Это потребности внутривидового взаимодействия, потребности принадлежать к социальной группе и занимать в ней определенное место, пользоваться вниманием, уважением и любовью со стороны других людей. К ним относятся: потребность в материнском (родительском) поведении, потребность в «детском» поведении (стремление к контакту с родителями), потребность в половом поведении, территориальное поведение («защита от перенаселения»), иерархическое поведение (стремление к лидерству и стремление подчиняться вожаку),

потребность в реакции сопереживания («перенос» на себя эмоций, испытываемых другим человеком).

Третья группа — потребности саморазвития, заключающиеся в стремлении познать себя, окружающий мир, свое место в этом мире, смысл и назначение своего существования на земле. К ним относятся: исследовательская потребность (закрывающаяся в проявлении «любопытства», сборе новой информации), подражательная потребность (проявляющаяся в стремлении подражать другим), потребность в свободе (преодолении ограничений) и игровая потребность (потребность в активности и тренировке двигательных навыков).

Чем больше учебный мотив в своей основе содержит базовых биологических потребностей, тем более эффективными являются приемы мотивации учащихся, основывающиеся на данном мотиве.

Проанализируем виды учебной мотивации более подробно.

I. Внутренняя положительная учебная мотивация проявляется в структуре личности ученика в установке «Я хочу этим заниматься, ведь мне очень интересно, я чувствую, что правильно трачу усилия» и базируется на следующих мотивах:

1. Познавательные мотивы, потребности и интересы самой личности ребенка.

Как показали исследования Ю. А. Бурыхиной [2], наибольших учебных результатов добиваются учащиеся, структура личности которых содержит такой важный компонент внутренней положительной учебной мотивации, как познавательный интерес, являющийся основным мотивом учебной деятельности, придающим ей творческий, устремленный характер. Познавательный интерес, в свою очередь, является следствием познавательной потребности, базирующейся на базовых потребностях саморазвития: потребности во внешних впечатлениях и сбора новой информации и потребности в активности, которые являются врожденными и начинают проявляться с первых дней жизни ребенка.

Таким образом, можно сделать вывод, что внутренняя положительная учебная мотивация является врожденным свойством личности любого человека и базируется на комплексе потребностей саморазвития. Уровень ее проявления, как отмечают исследователи, у всех детей различен, но его можно регулировать.

К числу основных приемов мотивации обучающихся, базирующихся на познавательном мотиве, относятся приемы «привлечения внимания». Данные приемы помогают привлечь внимание школьников, пробудить в них любопытство, желание больше узнать о предмете урока. Формы привлечения внимания могут быть разными, но обязательно эмоционально яркими — это могут быть и «сюрпризные моменты», интересные гости, необычный антураж и т. д. Но при использовании данных приемов необходимо учитывать результаты исследования профессора Виргинского университета Дэниэла Уиллингема [10].

Исследования показали, что, когда учителя применяют приемы привлечения внимания в начале урока, надеясь пробудить у детей любопытство и интерес к тому, что их удивило, они предполагают, что данный интерес продлится весь урок. Однако оказалось, что большая часть последующей важной информации, которую как раз и долж-

ны усвоить учащиеся, не запоминается, так как память детей длительное время удерживает момент яркой демонстрации в начале урока.

Поэтому автор предлагает использовать данные приемы в середине урока, когда необходимо детей взбодрить, вернуть интерес к проходимой теме. Когда бы ни был использован данный прием, необходимо тщательно продумать, как будет показана связь между фактором, привлекающим внимание, и целью, ради которой он был использован. Будет ли эта связь понятна учащимся, смогут ли они быстро успокоиться и продолжить изучение материала. Демонстрацию интересных опытов и т. д. следует проводить после объяснения основного материала. Также Д. Уиллингом акцентирует внимание на том, что приемы мотивации должны быть не только эмоционально яркими, но и содержательными [10].

2. Процесс как мотив.

Процессная мотивация базируется на послепроизвольном внимании, которое включается, когда сама деятельность ребенку становится интересна, он получает удовольствие при ее выполнении. Данный мотив базируется на исследовательской потребности, которая входит в группу потребностей саморазвития.

В качестве примера можно назвать прием «Спроси-Опроси-Обменяйся». Его полифункциональность заключается в том, что он, во-первых, повышает мотивацию учащихся, так как является формой командной работы. Во-вторых, он работает на развитие коммуникативных навыков, в-третьих — служит физкультминуткой. В-четвертых, он помогает ученикам проверить свои знания, в-пятых — позволяет детям взаимообучаться.

Описание приема

Учителю необходимо заранее подготовить листы формата А5 на каждого ребенка в классе. Лист бумаги необходимо сложить пополам, на внешней стороне листа нужно написать вопрос по изученной теме, на внутренней стороне — ответ. Например, при изучении модуля предметной области ОРКСЭ «Основы православной культуры» после изучения темы «Культура и религия» можно предложить детям карточки со следующими вопросами и ответами:

Карточка № 1. «Что такое культура?». Ответ: «Культура — это всё, что создано обществом, достижения людей в области науки, техники, искусства, человеческих взаимоотношений».

Карточка № 2. «Что такое традиция?». Ответ: «Традиция — это передача культуры от старшего поколения младшему».

Карточка № 3. «Что такое религия?». Ответ: «Это вера в Бога вместе с ее внешними проявлениями».

Список терминов можно продолжать: христианство, ислам, буддизм, иудаизм, православие, католичество, протестантизм и т. д.

Учитель раздает каждому ученику по сложенному листу (так, что виден только вопрос, а ответ находится внутри и его никто не может видеть). Ученики встают в пары с ближайшим одноклассником, но не с тем, с кем сидят за одной партой. Если на одного ребенка не хватит пары, то он ждет, когда произойдет смена пар и уже он встанет в пару, а кто-то другой один этап пропустит.

Дети в парах определяют, кто начнет первым задавать вопрос. Ученик, который первый прочитает свой вопрос, дает партнеру 5–10 секунд на размышление, а затем работает по модели «подскажи — научи — переспроси — похвали»:

- этап «подскажи» заключается в том, что если ученик в паре отвечает неправильно, то нужно подсказать, но не говорить правильный ответ. Если даны две подсказки, то третью давать не надо, так как это означает, что ребенок не знает ответ;
- этап «научи» заключается в том, что ребенок должен объяснить, в чем заключается правильный ответ;
- этап «переспроси» заключается в том, что второму ребенку снова читают вопрос и он должен дать на него ответ с учетом того, что он понял;
- этап «похвали» заключается в том, что первый ребенок хвалит второго за то, что он дал правильный ответ.

Далее второй ученик таким же образом, по модели «подскажи — научи — переспроси — похвали» опрашивает первого ученика, с которым работает в паре. Ученики меняются карточками и благодарят друг друга.

Таким образом, дети не ходят всё отведенное для приема время с одним вопросом. Каждый ребенок, который освободился, поднимает вверх закрытую карточку, что означает «я ищу пару», находит себе новую пару, и далее он следует алгоритму с четвертого по седьмой пункты. Ученики прорабатывают аналогичным образом еще 5–10 карточек в собственном темпе.

3. Мотив идентификации.

Данный мотив как фактор внутренней учебной мотивации основывается на базовой социальной потребности подражания и заключается в том, что дети и подростки, идентифицируя себя со «значимым другим», которым может выступать реальный человек (педагог, родители и др.) или вымышленный персонаж (герои книг, фильмов и т. д.), перенимают не только его внешность, манеру поведения, но и систему ценностей и интерес к определенным видам деятельности.

Как известно, один из лучших способов привить ребенку любовь к чтению — сделать чтение неотъемлемой частью повседневной жизни семьи и позиционировать его в качестве общего времяпрепровождения. Отдельная сложность, связанная с мотивом идентификации, состоит в том, что дети перенимают не только виды деятельности взрослых, но и программы их поведения в самом широком смысле этого слова. Мотив идентификации влияет на ребенка независимо от его желания. Подражание — это инструмент, биологически базирующийся на деятельности группы зеркальных нейронов, которые природа придумала задолго до появления современного общества. Именно поэтому фигуры значимых взрослых приобретают такую важность. Дети используют их не только для формирования своей системы ценностей, но и в качестве образцов для определенного типа мотивации.

Мотив идентификации лежит в основании такого приема повышения учебной мотивации, как прием эмоционального заражения, когда педагог через проявление своего интереса и любви к определенному предмету передает этот интерес своим ученикам.

4. Игровой мотив.

С точки зрения психологии игра — это отличный способ активизировать послепроизвольное внимание. Когда человек увлечен каким-то видом деятельности, он экономнее расходует энергию. В начальной школе игра является основным видом деятельности, следовательно, использование приемов на основе игрового мотива будет соответствовать принципам природосообразности обучения. Игровой мотив лежит в основе большинства приемов групповой формы работы.

Рассмотрим прием «Найди ошибку», который можно использовать после окончания изучения любой темы на этапе рефлексии. Приведем пример, как этот прием используется при изучении модуля предметной области ОРКСЭ «Основы православной культуры» после изучения темы «Храмы России».

Делим класс на пары и каждой паре выдаем фрагмент летописи (для погружения в атмосферу можно искусственно состарить бумагу при помощи чая, специального шрифта). Рассказываем легенду (задание) о том, что молодой монах-летописец не очень старательно переписывал текст древнего предания и допустил ошибки. Нам их надо найти и исправить, чтобы избавить монаха от грозящего ему сурового наказания.

Пример фрагмента текста: «Как при славном князе при Владимире, на реке Нерли храм построили. Сам Владимир открывал его, крестным знаменьем осенял себя...» и т. д. В данном фрагменте ошибочным является имя князя, так как храм Покрова-на-Нерли был построен князем Андреем Боголюбским.

II. Внешняя положительная учебная мотивация, проявляющаяся в установке «Я хочу этим заниматься, потому что, если я это сделаю, меня похвалят, наградят, примут в группу и т. д.», включает в себя следующие мотивы:

1. Мотив получения внимания.

Опирается на базовую социальную потребность получать внимание, уважение, благодарность и любовь со стороны других людей. Данный мотив закрепляется в структуре личности ребенка при положительных подкреплениях в форме хорошей оценки, похвалы. Но имеется важная особенность данного вида мотивации — эмоционально значимые люди, то есть «значимые другие», могут повысить или понизить мотивацию одним сказанным словом. Даже отсутствие какой-либо реакции с их стороны имеет важное значение. Человек эмоционально далекий для ребенка может потратить часы, пытаясь мотивировать его, но не добьется ни малейшего результата.

Одним из приемов мотивации, базирующихся на мотиве получения внимания, является прием-ритуал, который используется при окончании любой работы в паре. Заключается он в том, что дети поворачиваются друг к другу, смотрят в глаза, улыбаются и говорят: «Как я рад, что работал с тобой!» или «Спасибо тебе, что ты помог мне!».

Учителям также важно мотивировать детей, используя похвалу, но когда мы хвалим учащихся, стоит учитывать результаты исследования профессора Стэнфордского университета Кэрол Дуэк [3]. В своем эксперименте она давала школьникам решать математические задачи, а потом одной группе школьников говорила, что они молодцы, потому что явно имеют талант к математике, а другой группе, что они молодцы, потому что очень сильно постарались. Через неделю она снова пришла к этим школь-

никам и предложила выбрать, какой уровень сложности задач они хотят в этот раз. И школьники, которых хвалили за старание, выбрали более сложные задания.

Что значит не справиться с заданием для школьников, которых похвалили за талант? Это значит поставить под угрозу самооценку: «Не такой уж я и талантливый».

А что это значит для тех, кого хвалили за старания? «Даже если я не справился с заданием, я всё равно старался, значит, можно рискнуть и попробовать более сложный уровень».

Таким образом, автор эксперимента сделала вывод, что если необходимо, чтобы ребенок развивался в какой-либо области, то хвалить его нужно за старание, а не за талант. Тогда у них будут дополнительные стимулы пробовать, а проба — это основа успеха.

2. Мотив принадлежности к группе.

Существует врожденная потребность принадлежать к группе, иметь с кем-то общие цели и принимать активное участие в деятельности какой-либо группы. Одним из основных факторов, влияющих на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, считает Е. П. Ильин, является использование приемов групповой формы учебной деятельности [4].

По мнению автора, данная форма работы наиболее полно удовлетворяет сразу несколько базовых биологических потребностей: потребность принадлежности к группе, потребность иерархического поведения, потребность в активной деятельности. Многие приемы групповой формы работы дополнительно могут включать соревновательный мотив, игровой мотив и др. Таким образом, можно сделать вывод, что использование методов и приемов групповой формы учебной деятельности является одним из лучших средств повышения учебной мотивации.

Рассмотрим прием групповой работы, базирующийся на мотиве принадлежности к группе, — это прием «Перемешай класс». Данный прием не только повышает мотивацию учащихся, но и служит физкультминуткой, развивает коммуникативные навыки.

Описание приема

Учитель задает вопрос или дает задание по изучаемой теме, а ученики в течение определенного времени (учитель устанавливает время самостоятельно — например 30 секунд) должны в своих тетрадях написать максимальное количество ответов в столбик. Например, при изучении модуля предметной области ОРКСЭ «Основы православной культуры» в процессе изучения темы «Культура и религия» учитель может попросить детей написать максимальное количество православных праздников. Дети работают индивидуально и стараются вспомнить и записать максимальное количество православных праздников. После этого они проводят черту под своими ответами. Затем дети в парах молча показывают свои ответы и записывают после черты те праздники, которые они не вспомнили. Далее учитель предлагает детям встать и найти себе другую пару. В каждой паре дети молча сверяют свои ответы и записывают недостающие праздники себе в тетрадь. В зависимости от задания дети могут поработать в парах с несколькими детьми (от двух до пяти).

После того как парная работа закончилась, учитель предлагает детям сравнить количество своих ответов и количество ответов, получившееся после групповой работы.

Дети отмечают, что после групповой работы они смогли записать в тетрадь большее количество православных праздников. Дальше учитель обращает внимание детей на то, что групповая работа позволяет добиться большего прогресса в выполнении задания (например, вспомнить большее количество православных праздников).

3. Соревновательный мотив.

Опирается на базовую социальную потребность иерархического поведения, которое рассчитано на то, что человек стремится к лидирующему положению в группе. Соревновательная мотивация может быть внешней и внутренней. В первом случае человек сравнивает себя с другими, а ценность достигнутых результатов связывает с результатами деятельности «соперников». Если соревновательный мотив внутренний, то «соперник» у человека только один — он сам. И критерий для оценки — лишь собственные достижения. Рассмотрим прием групповой работы «Пазлы», основанный на соревновательном мотиве.

Описание приема

Например, при изучении модуля предметной области ОРКСЭ «Основы православной культуры» в процессе изучения темы «Храмы России» учитель делит класс на шесть групп, каждой группе дает разрезанную картинку одного из изучаемых храмов («Храм Покрова на Нерли», «Храм Христа Спасителя», «Рождественская церковь», «Софийский собор Великого Новгорода», «Успенский собор», «Софийский собор в Киеве») и объявляет, что выиграет та группа, которая первая соберет картинку-пазл и при этом правильно назовет изображенный на ней храм.

III. Внутренняя отрицательная учебная мотивация, проявляющаяся в установке ребенка «Я должен это сделать, ведь если я не сделаю, то мне будет стыдно», включает в себя следующий мотив:

Мотив долженствования.

Данный мотив базируется на чувствах долга, вины и стыда. Чувство долга — это способность проявлять высшую форму сознания, основанную на рефлексии. Говоря ребенку, что он нам что-то должен, мы проявляем психологическое насилие. Необходимо, чтобы долг появился в жизни человека как осознанный выбор. Стыд — это страх общественного осуждения. Используя стыд, взрослые приучают ребенка зависеть от общественного мнения, искать способы угодить. На первых порах это может идти на пользу: он учится лучше сверстников. Но затем наступают неизбежные последствия. Самый частый вариант — неврологические и психологические нарушения здоровья.

IV. Внешняя отрицательная учебная мотивация, проявляющаяся в установке ребенка «Я должен это сделать, ведь если я не сделаю, то мне будет плохо (накажут, отругают, поставят в угол, запретят играть с друзьями и т. д.)», включает в себя следующий мотив:

Мотив избегания неудач.

Данный мотив базируется на потребностях в безопасности и принятии, а также минус-подкреплениях, выражающихся в негативной обратной связи в форме неуважения к результату выполненной работы, критике, наказаниях, запретах и т. д.

Негативные подкрепления выражаются не только в действиях, но и в речи, мимике, жестах. Самое опасное свойство негативной мотивации заключается в ее способности накапливаться и формировать тем самым неосознанные деструктивные установки. Минус-подкрепления являются стрессогенами — они приводят к стрессу, который, в свою очередь, по исследованию Ю. В. Щербатых [11], оказывает комплексное угнетающее воздействие на все психические процессы: ухудшает работу мышления (проявляется в нарушении логики, спутанности мышления, трудности принятия решений, частых сбоях в вычислениях, снижении творческого потенциала); памяти (ухудшение показателей оперативной памяти, проблемы с воспроизведением информации); внимания (трудность сосредоточения, повышенная отвлекаемость, сужение поля внимания).

Анализируя рассмотренные виды учебной мотивации, можно сделать вывод, что педагог в своей работе должен чаще всего опираться на методы и приемы, базирующиеся на мотивах внутренней и внешней положительной учебной мотивации: познавательный мотив, мотив принадлежности к группе, соревновательный мотив, игровой мотив. Наиболее полно данные мотивы реализуются при использовании приемов групповой работы. Также групповая работа способствует активному вовлечению школьников в процесс получения знаний, созданию позитивной атмосферы в классе, приобретению опыта социального взаимодействия и адекватной самооценки.

Список литературы

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 21.09.2022 № 858 «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность и установления предельного срока использования исключенных учебников» (зарегистрирован 01.11.2022 № 70799). — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211010045>. — Текст : электронный.
2. Бурыхина, Ю. А. Педагогические условия формирования учебной мотивации учащихся среднего подросткового возраста на предметах гуманитарного цикла: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Бурыхина. — Челябинск: копи-центр «Элегия», 2012. — 25 с. — Текст : непосредственный.
3. Дуэк, К. Гибкое сознание / К. Дуэк. — М. : Манн, Иванов и Фербер (МИФ), 2006. — 162 с. — Текст : непосредственный.
4. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2003. — 512 с. — Текст : непосредственный.
5. Маклаков, А. Г. Общая психология : учебник для вузов. — СПб. : Питер, 2016. — 583 с.: ил. — Текст : непосредственный.
6. Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры. 4 класс : учебное пособие : в 2 частях / О. Ю. Васильева, А. С. Кульберг, О. В. Корытко [и др.]; под науч. ред. О. Ю. Васильевой. — М. : Просвещение, 2021. — Текст : непосредственный.
7. Сапронов, И. А. Познавательный интерес в структуре учебной мотивации младшего школьника / И. А. Сапронов. — Текст : непосредственный // Проблемы педагогики и психологии. — 2008. — № 3. — С. 117.
8. Симонов, П. В. Мотивированный мозг. Высшая нервная деятельность и естественнонаучные основы общей психологии. — М.: Наука, 1987. — 271 с. — Текст : непосредственный.
9. Тараданова, И. И. Методические рекомендации для методических служб по сопровождению учителей в процессе реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования и основного общего образования / И. И. Тараданова. — М., 2022. — С. 53. — Текст : непосредственный.

10. Уиллингем, Д. Почему ученики не любят школу? Когнитивный психолог отвечает на вопросы о том, как функционирует разум и что это означает для школьных занятий / Д. Уиллингем. — М. : Изд. Дом Высшей школы экономики, 2020. — 288 с. — Текст : непосредственный.
11. Ягодкин, Н. А. Энциклопедия детской мотивации / Н. А. Ягодкин. — М. : Эксмо, 2022. — 304 с. — Текст : непосредственный.

ББК 74.266

Формирующее оценивание на уроках ОРКСЭ: опыт включения инструментов оценивания в деятельность обучающихся

Formative assessment at FRCSE lessons: experience with assessment tools in the activities of pupils

Кожемякина В. С.
ГБОУ СО
«Сухоложская школа»,
Сухой Лог
E-mail: sektris83@mail.ru

V. S. Kozhemyakina
State Autonomous educational organization
of the Sverdlovsk region
«Suholozhskaya School»,
Suhoy Log
E-mail: sektris83@mail.ru

Шерер А. А.
ГАОУ ДПО СО
«Институт развития образования»,
Екатеринбург

A. A. Sherer
State Autonomous educational Institution
of the Sverdlovsk region
«Institute of Education Development»,
Ekaterinburg
E-mail: miss.sherer@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена вопросам введения формирующего оценивания в деятельность обучающихся при использовании безотметочной системы оценивания на уроках ОРКСЭ. Рассматриваются способы оценивания образовательных результатов школьников и конкретные инструменты формирующего оценивания на примере преподавания ОРКСЭ в 4-м классе.

Ключевые слова

Формирующее оценивание, образовательные результаты, критерии оценивания, качество образовательного процесса.

Abstract

The article is devoted to the issues of introducing formative assessment into the activities of students when using an ungraded assessment system in the lessons of the course «Fundamentals of religious cultures and secular Ethics» (FRCSE). Methods for evaluating the educational results of schoolchildren and specific tools for formative assessment are considered using the example of teaching the FRCSE in the 4th grade.

Index terms

Formative assessment, educational results, evaluation criteria, the quality of the educational process.

Предметная область «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) начального общего образования реализуется в четвертом классе. Государственный заказ введения модулей этой предметной области в обязательную часть образовательной программы основывался на необходимости обеспечения национальной безопасности через сохранение культурного и цивилизационного наследия России, традиционных духовно-нравственных ценностей многонационального народа Российской Федерации, профилактику межнациональных и межконфессиональных конфликтов [1]. Инструктивно-нормативные письма, сопровождавшие процесс преподавания новой предметной области, подчеркивали его культурологическую направленность, указывали на безотметочную систему обучения.

Определение «безотметочный» отнюдь не означает отсутствие оценивания как такового. Письмо Министерства образования и науки России (Минобрнауки) № 08–250

от 22 августа 2012 года «О введении учебного курса ОРКСЭ» гласит: «Уроки по курсу ОРКСЭ — уроки безотметочные, объектом оценивания становится нравственная и культурологическая компетентность ученика, рассматриваемая как универсальная способность человека понимать значение нравственных норм, правил морали, веры и религии в жизни человека, семьи, общества, воспитание потребности к духовному развитию. Но это не означает, что нет необходимости и возможности в контроле усвоения знаний учащимися. Так как этот процесс индивидуален, ...необходимы формы контроля, позволяющие предусмотреть проверку, во-первых, достижения каждым учеником уровня обязательной подготовки по предмету, во-вторых, глубину сформированности учебных умений. Оценка должна решать как минимум две основные задачи:

- подведение итогов работы;
- сравнение (с самим собой и другим)...» [3].

То есть оценивание в рамках ОРКСЭ должно проводиться, но при этом не обязательно использовать критерии, формализованные по пятибалльной шкале отметок. Однако оценить нравственную и культурологическую компетентность ученика, в формировании которой состоит специфика предметной области «Основы религиозных культур и светской этики», с помощью отметки довольно сложно. При этом личностные результаты, которые неразрывно связаны с освоением духовного и культурного наследия, согласно нормативным и инструктивно-методическим документам, регулирующим образовательную деятельность, вовсе не подлежат внешнему оцениванию, личный опыт ученика не подвергается никакому ранжированию.

К сожалению, в сознании родителей (и даже педагогов) не всегда имеется четкое представление о том, что оценка учебных достижений школьника — это не пресловутые «пять», «четыре», «три» и «два» балла. Такое недопонимание приводит к появлению рискованных ситуаций, способных снизить качество обучения, а следовательно, и привести к дефициту тех важных компетенций, ради обретения которых и задумывалось появление комплексного учебного курса [2] в начальной школе.

Во-первых, родители перестают воспринимать уроки ОРКСЭ как значимые, потому что в аттестате итоги обучения отражаться не будут. При этом любой из шести модулей насыщен творческими заданиями, подразумевающими, что они выполняются совместно с родителями, бабушками и дедушками. Однако довольно затруднительно мотивировать родителя, озабоченного в первую очередь успешным выполнением множества заданий по математике, русскому языку и «Окружающему миру», уделять время еще и основам религиозных культур и светской этики.

Во-вторых, зачастую педагоги предпочитают оценивать в рамках курса только крупные проектные работы (одну или две в учебном году). При этом процесс освоения понятий духовной сферы, интериоризации ценностей и овладения метапредметными умениями остается за пределами внимания. Тогда как эти результаты входят в основные требования ФГОС, то есть именно их освоение подлежит измерять, определяя качество образовательного процесса. Получается, что вместе с системой оценивания теряется и контроль качества достижения планируемых образовательных результатов.

Как избежать указанных рисков? Необходимо найти такие формы контроля, которые сделают видимым и для учителя, и для родителя, и для самого ученика продвижение в достижении требуемого уровня освоения предметной области.

Существуют ли такие методики оценивания? Безусловно, существуют и с успехом применяются и в отечественной, и в зарубежной педагогике. Речь о формирующем или критериальном оценивании.

Сам термин «формирующее оценивание» (formative assessment) впервые предложил в 1967 г. Майкл Скривен в работе «Методология оценивания» [12]. Стратегия формирующего оценивания была разработана в 1998 г. Диланом Вильямом и Полом Блэком [11].

В отечественной литературе однозначное понимание того, что следует называть «формирующим оцениванием», только складывается. Методике применения формирующего оценивания в школе посвящены работы таких ученых, как М. А. Пинская, А. Г. Асмолов, Т. Г. Новикова, А. С. Прутченков, Г. Б. Голуб.

М. А. Пинская, сделавшая значительный вклад в адаптацию технологии формирующего оценивания для российской педагогики, приводит определение Assessment Reform Group от 2002 г., согласно которому формирующее оценивание – это процесс поиска и интерпретации данных, которые ученики и их учителя используют для того, чтобы решить, как далеко ученики уже продвинулись в своей учебе, куда им необходимо продвнуться и как сделать это наилучшим образом [8].

Любое оценивание является критериальным. Основными критериями формирующего оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям. Повторим: критерии оценивания и алгоритм выставления отметки должны быть известны и понятны как учителям, так и учащимся и их родителям.

Исходя из этого, в процедуре формирующего (критериального) оценивания с необходимостью должны присутствовать следующие характеристики:

- оценивание производит не только учитель, но и ученик/ученики;
- оценивание производится по четко определенным критериям, известным всем участникам образовательного процесса;
- оцениванию подлежит индивидуальный прогресс ученика в освоении знаний и овладении умениями, а не сравнение его достижений с итоговыми эталонными образцами;
- процедура оценивания позволяет ученику выявить свои сильные и слабые стороны, определить, какие именно действия необходимо предпринять для преодоления дефицитов.

Возникает закономерный вопрос: возможно ли соблюсти все эти требования в четвертом классе? Как объяснить ученику младшей школы, какие критерии будут учитываться при оценивании выполнения тех или иных заданий? Возможно ли научить в четвертом классе адекватной самооценке, а тем более – умению выстроить план совершенствования своих результатов?

Методическое письмо Минобрнауки от 19 ноября 1998 г. № 1561/14–15 «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе» фиксирует несколько функций, которые должна выполнять оценка в начальной школе. Это социальная, образовательная, эмоциональная и информационная функции [4], а также функция управления.

Функция управления позволяет установить обратную связь между учеником и учителем, помогает адекватно оценить и проанализировать свои действия, планировать их корректировку при допущении ошибки.

Содержание письма определяет такие виды контроля учебной деятельности младшего школьника, как текущий и итоговый контроль. Причем составители методического письма подчеркивают, что именно текущий контроль — «наиболее оперативная, динамичная и гибкая проверка результатов обучения», используемая в том случае, если умения и навыки еще находятся в стадии формирования.

Формирование планируемых результатов освоения модулей ОРКСЭ требует значительного времени, поскольку эти результаты относятся к становлению системы нравственных ориентиров, метапредметным умениям, функциональной грамотности. Отсюда понятно, что в безотметочной форме на уроке должен осуществляться именно текущий контроль.

В качестве примера безотметочной формирующей оценки в указанном письме приведена словесная содержательная оценка. Устное оценочное суждение при условии его содержательности, четкой фиксации успешных результатов и анализа неудавшихся моментов позволяет ученику представить динамику его учебной деятельности.

Несмотря на перечисленные достоинства, словесная оценка, высказанная устно, имеет один существенный недостаток — со временем она забывается и не предоставляет ученику возможности регулировать самостоятельно свое продвижение в освоении учебного предмета. Даже составленная в письменном виде — например, в качестве развернутого отзыва учителя на выполнение проектной работы — она малопонятна ученику. Немаловажно и то, что в классах с большой наполняемостью письменная фиксация словесных оценок требует от учителя значительных временных затрат.

Современное практико-ориентированное обучение нацелено на развитие способности применять учебные умения для решения прикладных задач в жизненных ситуациях. Действия в реальной, а не в учебной среде подразумевают, что школьник окажется способен самостоятельно контролировать свою деятельность, работать в сотрудничестве с другими, сможет оценивать и анализировать разные способы решения практических задач. Для успешного выполнения таких учебно-практических задач требуется освоение регулятивных компетенций.

В сфере освоения этических норм и основ традиционных религиозных культур такой практический выход охватывает большой пласт учебной деятельности. От учеников требуются умение поддерживать общение с представителями разных конфессий, разных поколений, национальностей и профессий, способность вежливо и аргументированно строить оценочные суждения, понимать религиозную символику произведений искусства и литературы. Для этого важно овладеть познавательными и коммуникативными универсальными учебными действиями.

Следовательно, инструментарий оценивания должен охватывать все группы универсальных учебных действий и быть приспособлен к тому, чтобы использоваться на каждом уроке.

Важно учесть и второе, синонимичное название формирующего оценивания — критериальное оценивание. Понятие «критериальное» указывает, что суть оценивающей процедуры состоит в соотнесении наличного уровня определенного умения с показателями высокого, среднего или низкого уровня достижения целевого образца (критерия оценивания).

Описание этих показателей должно быть доступно и понятно всем участникам образовательного процесса. Именно показатели позволяют точно определить зоны затруднений при выполнении учебных действий, а наличие описаний по уровням предоставляет возможность планировать последовательные шаги к достижению заданного образца.

Основным инструментом такого оценивания является критериальная рубрика. Рубрика содержит описание самого критерия достигаемого результата, а также показатели, описывающие достижение или недостижение определенного уровня освоения.

Например, одним из критериев для умения анализировать предложение выступает умение выделить его основу, главные члены. Тогда показателем высокого уровня овладения станет безошибочное выделение основы во всех случаях, включая наличие однородных сказуемых или подлежащих, а также все случаи односоставных предложений. Средний уровень допускает наличие единичных ошибок в сложных случаях и правильное определение основы предложений, состоящей из подлежащего и сказуемого, выраженных существительным и глаголом.

Низкий уровень освоения умения выделять основу предложения проявляется в пропуске некоторых составляющих основы, ошибках при определении основы в сложных случаях. Неспособность верно определить основу в большинстве случаев, включение в главные члены предложения существительных или местоимений в косвенных падежах будут сигнализировать о том, что умение находить основу предложения еще не сформировалось даже на низком уровне.

Каждое из метапредметных умений может быть раскрыто через множество критериев. Этот факт подчеркивает важность приучения к использованию простейших критериальных рубрик еще в начальной школе, так как для успешного обучения в основной и средней школе потребуется отслеживать множество параметров освоения многих умений.

Есть ли способы, позволяющие, с одной стороны, фиксировать динамичное, текущее значение результатов учебной деятельности, а с другой — быстро и понятно описывать уровень достигнутых результатов?

Комплексным инструментом формирующего оценивания является портфолио. Современные педагогические исследования показывают [9], что технология портфолио обладает большим потенциалом именно в парадигме развивающего обучения, которое неразрывно связано с учетом индивидуального продвижения обучающегося в учебно-познавательной деятельности.

Портфолио позволяет уловить постоянно формируемые навыки, причем именно в динамике их развития и на протяжении временных отрезков любой длительности. К тому же портфолио, как отмечают исследователи [6; 9; 10], в отличие от стандартизированных тестов, позволяет оценивать мягкие навыки и умения выполнять задания в реальной жизненной ситуации.

Однако при несомненных плюсах портфолио имеет тот же недостаток, что и развернутая словесная оценка: трудоемкость составления и ведения.

Одним из этапов освоения технологии портфолио является работа с отдельными оценочными листами.

Авторы представляют вниманию читателей опыт введения различных инструментов оценивания в начальных классах Сухоложской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы.

В процессе использования специально разработанных оценочных листов было подтверждено мнение ученых [5] о том, что процедура формирующего оценивания должна включать деятельность и учителя, и ученика. При этом существенно увеличивается роль самооценки и взаимооценки. Продуманная система использования оценочных процедур позволяет успешно овладевать технологией формирующего оценивания и, соответственно, навыками самоконтроля учебной деятельности обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (задержка психического развития).

В «Сухоложской школе» была использована балльная система оценивания. Учитель заранее обговаривал с учениками шкалу, по которой будут начисляться баллы, и количество баллов, свидетельствующее об успешном усвоении как отдельных тем, так и курса в целом. Балльная система охватывает несколько инструментов оценивания:

- единый лист оценивания по курсу ОРКСЭ;
- листы самооценки (разного уровня сложности);
- портфолио;
- тестовые работы;
- итоговое оценивание проектной работы.

Кратко охарактеризуем каждый из используемых инструментов оценки.

1. Лист оценивания по курсу (см. таблицу 1).

На первом занятии в тетрадь ученика клеивается лист оценивания по курсу ОРКСЭ. Число строк в таблице равно количеству занятий. Результаты оценивания учитель заносит себе в тетрадь, а ученик — в лист оценивания в своей тетради.

На первых занятиях лист оценивания заполняется учителем. Затем к его заполнению постепенно привлекаются одноклассники ученика, которые выставляют баллы за групповую работу, а позднее — и за работу на уроке, отмечая активность обучающегося, его вклад в поиск решения учебной задачи.

Таблица 1

Лист оценивания по курсу ОРКСЭ

Дата	Работа на уроке	Выполнение домашнего задания	Участие в групповой работе	Всего
1-е занятие	1 балл — работал(а) по мере необходимости; 2 балла — принимал(а) активное участие в работе на уроке; 3 балла — предлагал(а) нестандартное решение учебной задачи	1 балл — при выполнении учебной задачи использовал(а) материал учебника; 2 балла — использовал(а) дополнительную литературу в ходе решения учебной задачи; 3 балла — предложил(а) нестандартное решение учебной задачи	1 балл — работал(а) по мере необходимости; 2 балла — принимал(а) активное участие в работе группы; 3 балла — предлагал(а) нестандартное решение учебной задачи	
...				
17-е занятие				

...				
34-е занятие				

2. Лист самооценки (см. таблицу 2).

Внедрение в учебную практику листов самооценки происходит постепенно, по принципу поэтапного усложнения. Приведем один из образцов листа самооценки учащихся. Он прост в обращении, понятен четвероклассникам, наглядно показывает учителю уровень участия каждого ученика в уроке.

Базовые критерии достаточно просты:

- я хорошо выполнил свою работу на уроке;
- я мог выполнить работу значительно лучше;
- я не справился с работой на уроке.

В конце каждого урока ученики оценивают свою работу и вносят результат в таблицу.

Таблица 2

Лист самооценки (вариант для начала курса)

Дата	Я хорошо выполнил свою работу на уроке	Я мог выполнить работу значительно лучше	Я не справился с работой на уроке
	+		
		+	

Постепенно листы самооценки усложняются, включая не только оценивание своей деятельности на уроке, но и оценку самого урока, а также итоговый вывод (см. таблицу 3).

Таблица 3

Лист самооценки с итоговым выводом

Урок	Я на уроке	Итог
1. Интересно	1. Работал	1. Понял материал
2. Скучно	2. Отдыхал	2. Узнал больше, чем знал
3. Безразлично	3. Помогал другим	3. Не понял

Листы самооценки могут использоваться, например, для определения уровня вовлеченности и участия в групповой работе (см. таблицу 4).

Таблица 4

Лист самооценки участия в групповой работе

В ходе работы над проектом я	Всегда	Иногда	Никогда
Предлагал новые идеи и направления			
Определял цели, ставил задачи			
Ждал помощи от участников группы			
Принимал участие в совместной работе			
Задавал вопросы, искал факты, спрашивал разъяснения			
Помогал группе в выборе правильных решений			

Анализировал, обобщал точки зрения, делал выводы			
Находил и исправлял ошибки			
Оказывал помощь, откликался на работу других			
Преодолевал трудности, добивался достижения результата			
Осознавал ответственность за общее дело			
Стимулировал дискуссию, предлагая различные точки зрения			

3. Портфолио.

В безотметочном курсе ОРКСЭ этому инструменту оценки отводится особая роль. В портфолио ученик собирает творческие работы, материалы из дополнительных источников, доклады, сообщения и т. д. Портфолио позволяет ученикам оценить свою деятельность в ходе изучения курса ОРКСЭ. В данном случае портфолио составляется по типу портфолио документов. Если отбираются только лучшие образцы работ, то принцип составления становится ближе показательному портфолио.

4. Тестовые работы.

Через них отслеживаются предметные результаты изучения курса. Они позволяют оценивать уровень усвоения теоретических понятий и владения ими. Тесты оцениваются словами «молодец», «спасибо», «старайся» или «зачтено/не зачтено». Для успешной сдачи теста необходимо верно выполнить более 70 % заданий.

5. Работа над творческим проектом.

Этой работой завершается изучение курса. Проекты могут быть индивидуальными и групповыми. Учитель не ограничивает в выборе тем: каждый ученик должен выбрать то, что по-настоящему будет ему интересно.

Главным этапом в проектной деятельности является защита проекта, которая может проходить в форме праздника, конференции или в рабочей обстановке, на уроке. Традиционно работу над проектом оценивает учитель (либо жюри), используя критерии и показатели подготовки, результатов и презентации проекта. Работа над проектом, а затем и его защита покажет, в какой степени у обучающихся сформированы все группы универсальных учебных действий (см. таблицу 5).

Таблица 5

Критерии и показатели оценки проекта (для учителя)

Критерии	Показатели	Фамилии детей				
		1	2	3	4	5
Оценка работы по подготовке проекта	Обоснованность выбора темы					
	Полнота раскрытия темы, самостоятельность					
	Структурированность информации					
	Новизна в раскрытии темы					
	Степень актуальности и значимость работы					
	Ссылки на источники информации					
	Разнообразие форм деятельности					

Оценка результата проекта	Практическая направленность (наличие результата)						
	Качество оформления отчета: эстетичность оформления, структурированность информации, соответствие требованиям						
	Анализ проделанной работы						
Оценка презентации проекта	Соответствие представленного материала проблеме проекта						
	Качество подачи материала (полнота раскрытия темы, самостоятельность, аргументированность)						
	Степень осмысленности владения информационными технологиями (соответствие выбранных технологий поставленным задачам по проекту, дизайну, форме подачи материала)						
	Уровень владения проблемой, темой (ответы на вопросы)						
	Степень доступности восприятия материала аудиторией						
	Соблюдение регламента						

Можно предложить обучающимся оценить работу своих одноклассников, существенно упростив критерии оценивания (см. таблицу 6).

Таблица 6

Критерии и показатели оценки проекта (для ученика)

Показатели	Фамилии				
	1	2	3	4	5
Объем и глубина знаний по выбранной теме					
Наглядность					
Умение отвечать на вопросы					
Культура речи выступающего					
Соблюдение регламента					

Благодаря такому всестороннему оцениванию с позиции учителя, ученика и одноклассников в течение учебного года складывается достаточно полная и объемная картина освоения метапредметных умений, которая могла бы стать точкой отсчета для планирования образовательных результатов уже в основной школе.

Авторы отмечают, что предложенная балльная система достаточно легко переводится в пятибалльную отметочную, это позволяет и в пятом классе использовать уже привычные для обучающихся критериальные рубрики, постепенно включая в листы самооценки критерии и показатели метапредметных умений в соответствии с обновленным ФГОС ООО. Сохранение преемственности образовательных результатов во многом зависит от того, продолжают ли соблюдаться принципы формирующего оценивания.

Критериальные рубрики позволяют всем участникам образовательной деятельности соотносить учебные достижения с планируемыми результатами, конкретизированными

ми показателями качества. При этом новые комплексы учебных действий дополняют сформированные ранее, актуализируя имеющиеся знания и навыки и позволяя продвигаться к более сложным образовательным результатам.

Список литературы

Нормативные и правовые документы

1. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (дата обращения: 20.09.2022). — Текст : электронный.
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 16.09.2022). — Текст : электронный.
3. Инструктивно-нормативное письмо «Об обучении основам религиозных культур и светской этики (ОРКСЭ) в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации» от 22.08.2012 № 08–250. — URL: <https://mosmetod.ru/teaching-space/41/4644> (дата обращения: 20.09.2022). — Текст : электронный.
4. Методическое письмо Минобрнауки России от 19.11.1998 № 1561/14–15 «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе». — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_255851/ (дата обращения: 21.09.2022). — Текст : электронный.

Использованная литература

5. Асмолов, А. Г. 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, 2011. — 159 с. — Текст : непосредственный.
6. Землянская, Е. Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся / Е. Н. Землянская. — Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. — 2016. — Т. 5. — № 3. — С. 50–58.
7. Пинская, М. А. Формирующее оценивание и качество образования. — Текст : электронный // Народное образование. — 2010. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyuschee-otsenivanie-i-kachestvo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.09.2022).
8. Пинская, М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе : учеб. пособие / М. А. Пинская. — М. : Логос, 2010. — 264 с. — Текст : непосредственный.
9. Ракина, Н. Н. Портфолио ученика начальной школы как средство мотивации личностного развития. — Текст : электронный // Вестник Прикамского социального института. — 2015. — № 3 (71). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/portfolio-uchenika-nachalnoy-shkoly-kak-sredstvo-motivatsii-lichnostnogo-razvitiya> (дата обращения: 21.09.2022).
10. Новикова, Т. Г. Портфолио в зарубежной образовательной практике / Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков, Е. Е. Федотова. — Текст : электронный // Вопросы образования. — 2004. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/portfolio-v-zarubezhnoy-obrazovatelnoy-praktike> (дата обращения: 22.09.2022).
11. Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 5 (1). — Pp. 7–74.
12. Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R.M. Gagne & M. Scriven (Eds.), Perspectives of curriculum evaluation (pp. 39–83). Chicago, IL: Rand McNally.

ББК 74.102

Организация развивающей речевой среды для детей 4–5 лет в дошкольной организации

Organization of a developing speech environment for children aged 4–5 years in a preschool organization

Савченко М. В.
канд. пед. наук, доцент
Государственное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Донецкий республиканский институт
дополнительного педагогического образования»,
г. Донецк, Донецкая Народная Республика
E-mail: savchenko-mv@mail.ru

M. V. Savchenko
cand. of ped. sciences, Associate Professor
State Educational Institution
of professional postgraduate education
«Donetsk Republican Institute
of Additional Pedagogical Education»,
Donetsk, Donetsk People's Republic
E-mail: savchenko-mv@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена проблеме речевого развития детей среднего дошкольного возраста. Среди важных условий организации работы в данном направлении выделяется развивающая речевая среда. На основе анализа теоретических источников и результатов практики работы описываются содержание и задачи различных центров предметно-пространственной среды дошкольной организации, направленных на речевое развитие детей.

Ключевые слова

Развивающая предметно-пространственная среда, развивающая речевая среда, речевое развитие, средний дошкольный возраст.

Abstract

The article is devoted to the problem of speech development of children of middle preschool age. The developing speech environment stands out among the important conditions for organizing work in this direction. Based on the analysis of theoretical sources and results of work practice there have been described the contents and tasks of various centers of the subject-spatial environment of a preschool organization aimed at the speech development of children.

Index terms

Developing subject-spatial environment, developing speech environment, speech development, middle preschool age.

Основой формирования языковой картины мира у детей среднего дошкольного возраста является процесс их речевого развития. В дошкольной образовательной организации (ДОО) этому процессу можно придать больше эффективности и планомерности, чем в естественных условиях, где речь ребенка развивается часто хаотично и избирательно. Это связано с возможностью построения целенаправленной работы развивающего характера, основанной на последних достижениях науки и практики дошкольного образования, педагогическом опыте коллектива ДОО, возможностью проведения диагностики и коррекции речевого развития ребенка специалистами.

В структуре развивающей работы с детьми среднего дошкольного возраста в условиях ДОО можно выделить следующие составляющие: развивающая предметно-пространственная среда; организованная образовательная деятельность; самостоятельная деятельность детей [3].

Согласно Типовой образовательной программе дошкольного образования «Растим личность» развивающая предметно-пространственная среда ДОО – это определенное пространство, организационно оформленное и предметно насыщенное, приспособ-

собленное для удовлетворения потребностей ребенка в познании, общении, труде, физическом и духовном развитии в целом [4].

Среда, в которой растет и развивается ребенок, оказывает огромное влияние на становление его личности. В условиях дошкольной образовательной организации такое влияние может быть более эффективным и результативным, поскольку здесь среду целенаправленно проектируют с учетом психолого-педагогических знаний, дидактических и воспитательных принципов с целью повышения ее развивающего потенциала для детей.

Одним из компонентов развивающей предметно-пространственной среды является развивающая речевая среда. Ее основная задача – создание условий, которые стимулируют речевое развитие детей дошкольного возраста и способствуют их взаимодействию со сверстниками посредством речи. К таким условиям можно отнести: речь и коммуникативные навыки самого воспитателя; методы и приемы, которые он использует для активизации речевого развития дошкольников; специальное оборудование и материалы, способствующие формированию речевых навыков у детей.

Учитывая, что средний дошкольный возраст является сенситивным периодом для увеличения словарного запаса и усвоения грамматических конструкций, значительное влияние на развитие речи детей в этот период оказывает речь окружающих взрослых [1]. В частности, богатство речи педагога, его умение использовать всё разнообразие средств выразительности речи, грамотно употреблять слова и речевые обороты, изъясняться четко, логично, последовательно и правильно оказывают благоприятное влияние на развитие речи детей. В таких условиях четырехлетки не употребляют слова-паразиты или ненормативную лексику, реже пользуются просторечиями, их словарь, впитывая всё новые и новые слова, позволяет им более доступно и связно излагать свои мысли.

Немаловажную роль в этом процессе играют и коммуникативные навыки педагога, ведь грамотно говорящий, но эмоционально холодный и отстраненный педагог вызывает ответные чувства: дети реже идут с ним на контакт, а значит, и в меньшей степени перенимают его особенности речи. В связи с этим для воспитателя группы детей дошкольного возраста важно уметь: устанавливать контакт с разными по характеру детьми и взрослыми; устанавливать продуктивное взаимодействие с родителями воспитанников посредством диалога; устанавливать профессиональное и продуктивное взаимодействие с педагогическим сообществом; общаться с детьми доступными им способами, в понятной для них форме, используя при этом эффективные психолого-педагогические приемы; обеспечивать и поддерживать попытки детей инициировать общение, делиться своими впечатлениями об увиденном, вступать в диалог со сверстниками и педагогом в общепринятой форме; создавать эмоционально-комфортную, способствующую общению с детьми и взрослыми атмосферу.

Эффективность указанных умений подкрепляет использование эффективных методов и приемов взаимодействия с детьми. С целью стимулирования речевого высказывания, развития коммуникативных навыков у дошкольников педагогу целесообразно применять: показ образцов обращения, прощания, взаимодействия с окружающими посредством речи; повторное проговаривание, объяснение, напоминание, поручение, подсказку, совет, вопрос, оценку детской речи. В процессе образовательной деятельности по развитию навыков связной речи, обогащению словаря следует использовать

методы беседы, чтения, рассказа, экскурсии, рассматривания предметов или объектов окружающей действительности, моделирования, различные игровые методы.

Более подробно остановимся на оснащении предметно-пространственной среды, направленной на речевое развитие детей. Несмотря на то, что в зонировании развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с Типовой образовательной программой дошкольного образования «Растим личность» выделен центр речевой деятельности детей, задачи речевого развития возможно решать и в пространстве других центров (уголков, площадок) [4]. Рассмотрим их более подробно.

В центре речевой деятельности для детей среднего дошкольного возраста должны быть размещены книги с известными детям сказками, стихами и рассказами, произведениями малых жанров фольклора, а также иллюстрации, альбомы к ним. Кроме иллюстраций, собранных педагогом, здесь могут быть книжки-самodelки, выполненные самими детьми. Для организации речевых игр в данном центре размещают различные тематические альбомы (например, «Моя семья», «Профессии», «Насекомые», «Растения леса» и т. п.), мнемотаблицы, наборы предметных и сюжетных картинок по различным лексическим темам, для развития связной речи и формирования грамматического строя речи. Целесообразно именно в этом центре размещать альбомы в картинках с комплексами артикуляционных, пальчиковых гимнастик, пособия для развития физиологического дыхания (дыхательные тренажеры, вертушки, султанчики, бумажные бабочки, птички, листочки, подвешенные за нитку, легкие мячики из ваты и т. п.), формирования фонетического восприятия, внимания, слуха (шумовые инструменты, детские музыкальные инструменты, картинки для определения звучащих инструментов и т. п.), а также развития мелкой моторики («волшебный мешочек», мячики су-джок, прищепки, разные виды застежек, шнуровки, мозаики).

Добавим, что центр речевой деятельности должен привлекать внимание детей: вызывать у них желание подходить к нему и самостоятельно брать книги, альбомы и изучать их; играть со сверстниками или самостоятельно в дидактические словесные игры, расположенные в этом центре. Это требует удобных и безопасных стеллажей для книг и пособий. Центр должен быть комфортным и уютным для малышей, чему способствует удобная детская мебель, на которой можно комфортно разместиться с книгой самому или с педагогом.

Изюминкой центра выставочной деятельности может стать мини-музей, тематику которого педагог определяет вместе с детьми («Вторая жизнь дерева», «Музей открытки», «Музей игрушки» и т. п.). Его организация становится дополнительным стимулом для речевой деятельности детей: они наблюдают, рассматривают экспонаты и учатся высказывать свое впечатление о них; рассказывают в роли экскурсовода детям и взрослым об экспонатах выставки; участвуют в познавательном общении; обогащают свой словарь в процессе чтения со взрослым литературы о выставленных экспонатах. Например, рассматривая экспонаты мини-музея по теме «Моряки», дети запоминают новые для них слова «якорь», «мачта», «флагшток», «парус».

Как показывает опыт работы, экскурсоводческая деятельность детей не только способствует активизации их речевой деятельности, но и помогает раскрепоститься, выстроить свой рассказ таким образом, чтобы быть понятым слушателями. В создании мини-музеев могут принимать участие не только педагог с детьми, но и родители, родственники, сотрудники дошкольной организации. Это тоже является стимулирующим

фактором, поскольку каждый ребенок хочет рассказать об экспонате, который был принесен для музея именно им.

Еще один центр, способствующий активизации речевой деятельности детей, – центр активности с уголками для сюжетно-ролевых, театрализованных и настольно-печатных игр. Средний дошкольный возраст – это период активного развития сюжетно-ролевой игры, которая начинает обогащаться новыми сюжетами, дополняться более разнообразными игровыми действиями и ролевыми диалогами, хотя всё еще требует подсказок со стороны взрослого. Поэтому уголок для сюжетно-ролевых игр наполняют игрушками и атрибутами, интересными детям 4–5 лет, соответствующими полоролевому принципу и способствующими развитию сюжета игры.

Материалы и атрибуты для сюжетно-ролевой игры определенной тематики могут быть размещены в виде стационарных игровых модулей или сложены в короб с соответствующим изображением, который должен быть в свободном доступе у детей. В обоих случаях важно помнить о необходимости сменять, дополнять материал и атрибуты для игры, мастерить что-то вместе с детьми для игры. Примерная тематика: «Кухня», «Салон красоты», «Супермаркет», «Больница», «Автоинспекция», «Автомастерская», «Строители», «Моряки» и др.

Уголок театрализованных игр может быть представлен различными видами театра (пальчиковым, перчаточным, плоскостным, теневым и пр.) и декорациями к ним. Пробуя себя в играх-инсценировках, разыгрывая сцены из знакомых сказок, дети учатся правильно выстраивать фразы, делать свою речь более выразительной (менять силу голоса, темп речи, интонацию), чтобы передать характер изображаемого персонажа. Для организации таких игр в центре активности может размещаться ширма со скамеечкой или модулями в виде домика-теремка, коробка с шапочками-масками для театрализованных представлений, элементами костюмов для ряжения (фуражки, каски, пилотки, бусы, платочки, короны, шляпы, фартуки, сарафаны, юбки и т. п.).

В уголке настольно-печатных игр для решения задач речевого развития детей 4–5 лет могут размещаться картотеки словесных и коммуникативных игр для педагога и коробки с дидактическими играми речевой направленности непосредственно для самих детей (например, «Что сначала?», «Поле речевых чудес», «Кто чем работает?» и т. п.). Кроме задач по развитию речи эти игры способствуют активизации мышления и памяти у детей, проявлению их самостоятельности и целеустремленности, формируют навыки сотрудничества и коммуникативного взаимодействия.

Среди задач центра «Мы познаем мир» на первый план выходит организация поисково-исследовательской и элементарной экспериментальной деятельности с детьми. Эти виды деятельности также тесно связаны с речевым развитием детей, поскольку способствуют развитию мышления, восприятия и памяти, мелкой моторики рук, обеспечивают сенсорную интеграцию, обогащают словарь прилагательными и глаголами, обозначающими качества и свойства предметов, и стимулируют к высказыванию гипотез, умозаключений, выводов.

Первыми доступными для экспериментирования материалами являются вода и песок. Игры с ними способствуют эмоционально-психологической разгрузке и сенсорному развитию, что благотворно сказывается на развитии речи детей. Для проведения подобного рода занятий используют стол-поддон для воды и стол-песочницу по

росту детей. В средней группе в данном уголке могут также проходить опыты с кинетическим, разноцветным песком.

Работа детей в уголках экспериментальной и поисково-исследовательской деятельности способствует одновременной активизации у них мыслительных процессов и речевой деятельности. Среди материалов и оборудования, доступных детям среднего дошкольного возраста, здесь размещают: игрушки и материалы для игр с водой и песком, для просеивания и переливания; коробки с материалами для экспериментирования; контейнеры с крышками для природного материала (фасоли, желудей, каштанов, шишек, ракушек, камней), сыпучих продуктов (разных видов круп); горки (наклонные плоскости) для шариков, стойки-равновески (балансиры); набор волчков, вертушек разного размера; картотеки опытов и экспериментов.

В интеллектуальном центре, как правило, решаются задачи сенсорного и познавательного развития. Но, учитывая особенности сенсорной интеграции и связи речи с мышлением, в данном центре с успехом могут решаться и задачи речевого развития детей. Для игр на развитие мелкой моторики, тактильных ощущений, зрительного восприятия, слухового внимания, выполнения логических операций мышления в центре размещают: головоломки (танграм, колумбово яйцо, змейка, сборные шары и кубы, головоломки-лабиринты, головоломки-схемы и др.); пазлы, мозаики, разрезные картинки, кубики с сюжетными картинками, лото, домино; наборы для сортировки, доски-вкладыши, рамки-вкладыши; развивающие картинки (картинки на группировку и обобщение, парные картинки на сравнение, картинки на установление последовательности, серии картинок «Времена года», сюжетные картинки); волшебный мешочек с набором объемных тел; пособия для ориентирования во времени; наборы геометрических фигур, разноцветных палочек; счетный материал в виде одинаковых фигурок, разных по размеру и массе, карточки-цифры с замковыми креплениями, кассы настольные, счеты; наборы кубиков с буквами и цифрами, изображениями предметов с названием или изображением определенного количества предметов с цифрами; шумовые коробки, звучащие игрушки; магнитную доску.

В средней возрастной группе не меньшее влияние на развитие речи детей оказывает центр для разнообразных видов деятельности (конструктивной, изобразительной, музыкальной и др.). Так, прослушивание музыки и игра на различение звучания музыкальных инструментов оказывают благоприятное влияние на развитие слухового восприятия и внимания, что немаловажно для формирования фонематического слуха детей. Для этого используют: шумовые коробки; дудочки, бубен, колокольчики, барабан, погремушки, металлофон, маракасы, трещотки, ложки деревянные, балалайки, барабаны, музыкальные игрушки; музыкальные диски и магнитофон и т. п.

Организация конструирования из деревянного напольного конструктора, пластмассового конструктора с разными способами крепления, сопровождаемая речью взрослого, способствует одновременному моторному и речевому развитию детей. Кроме того, такие игры налаживают контакт между самими детьми, способствуют развитию у них умения взаимодействовать друг с другом, сопровождая свои действия или действия другого речью. В этом возрасте дети более усидчивы и могут строить из более сложного конструктора, а затем обыгрывать эту постройку. Поэтому возможно использование разнообразного строительного материала.

Различные формы изобразительной деятельности (рисование карандашами, фломастерами, красками, раскрашивание раскрасок, лепка из пластилина) также помогают одновременному стимулированию моторной, сенсорной и речевой сфер. Для этого педагогу необходимо помнить, что изобразительная деятельность ребенка может быть направлена не только на создание продукта и «отображение» своих эмоций и впечатлений, но и на активное развитие его речи. Для этого воспитатель обсуждает с детьми их работы: стимулирует их к формулированию связного высказывания о своем продукте, учит объяснять, что изображено, комментировать, что получилось, чем хотелось бы дополнить работу, рассматривать и описывать работы других детей и т. п.

Подводя итог вышесказанному, добавим, что развивающая речевая среда группы становится продуктивным и эффективным средством речевого развития детей дошкольного возраста только при грамотном участии в ней педагога, использующего различные приемы активизации, обогащения и развития речи детей.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский; под ред. и со вступит. ст. В. Колбановского. — М. : Государственное социально-экономическое издательство, 1934. — 324 с. — Текст : непосредственный.
2. Мишанова, О. Г. Информационно-языковая компетенция современного ребенка в новом культурном контексте цифрового общества / О. Г. Мишанова, Ю. В. Батенова. — Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2018. — Т. 7. — № 2 (23). — С. 44–48.
3. Савченко, М. В. Языковая картина мира как основа становления личности / М. В. Савченко. — Текст : непосредственный // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко : сб. науч. тр. / гл. ред. Е. Н. Трегубенко; вып. ред. А. В. Вербовский; ред. сер. О. Г. Сущенко. — Луганск : Книга, 2020. — № 2 (46): Серия 1. Пед. науки. Образование. — С. 122–128.
4. Типовая образовательная программа дошкольного образования «Растим личность» / авт.-сост. Л. Н. Арутюнян, Е. В. Сипачева, Е. П. Макеенко и др. — ГОУ ДПО «Донецкий РИДПО». — Донецк : Истоки, 2018. — 208 с. — Текст : непосредственный.