

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Факультет педагогики и методики начального образования

**СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ:
ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Электронный сборник статей
по материалам XII Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции
«Педагогические чтения памяти профессора А.А. Огородникова»
(17 февраля 2021 г., г. Пермь, Россия)

Часть 1

Пермь
ПГГПУ
2021

УДК 373.3.016
ББК Ч 420.243
С 568

Современные научно-практические исследования:
С 568 **обучение и воспитание в начальной школе:** электрон. сб. ст. по материалам XII Всерос. науч.-практ. конф. «Педагогические чтения памяти профессора А.А. Огородникова» (17 февраля 2021 г., г. Пермь, Россия). Ч. 1 / под общ. ред. О.В. Шабалиной; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2021. – 4,0 Мб – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования: ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц; монитор Super VGA с разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более цв.; 1024 Мб RAM; Windows XP и выше; MS Power Point 2003 и выше; Adobe Acrobat 8.0 и выше; CD-дисковод; клавиатура; мышь. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-907287-94-5

В сборнике представлены статьи и тезисы преподавателей вузов о результатах научно-методических исследований, посвященных вопросам обучения и воспитания в современной начальной школе. Издание подготовлено по материалам XII Всероссийской научно-практической конференции «Педагогические чтения памяти профессора А.А. Огородникова».

Адресовано учителям начальных классов, преподавателям педвузов и студентам.

УДК 373.3.016
ББК Ч 420.243

Редакционная коллегия:

канд. филол. наук, доц. *О.В. Шабалина* (под общ. ред.);
канд. пед. наук, доц., декан факультета педагогики и методики начального образования ПГГПУ *Л.В. Селькина*;
канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой теории и технологии обучения и воспитания младших школьников *М.А. Худякова*;
канд. пед. наук *Л.В. Волкова*; канд. пед. наук *В.А. Захарова*;
канд. филол. наук, доц. *Ю.В. Зверева*; канд. психол. наук. *Е.В. Иванова*;
канд. филол. наук, доц. *Н.А. Линк*; канд. пед. наук. *Ю.Ю. Скрипова*;
ст. преподаватель *К.А. Занина*; ст. преподаватель *Ю.Л. Балашова*

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

ISBN 978-5-907287-94-5

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

1. <i>Акпаева А.Б., Лебедева Л.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ПЛАТФОРМЫ OPIQ.KZ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	5
2. <i>Алексеева Т.И.</i> ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КОММУНИКАТИВНОГО УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ «ПОСТАНОВКА ВОПРОСОВ»	13
3. <i>Артемьева В.В., Артемьева Е.А.</i> ВНЕДРЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	17
4. <i>Балашова Ю.Л.</i> ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ КАРТЫ КАК ОСОБЫЙ ОБЪЕКТ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	22
5. <i>Башикирцева Ю.В.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА 6–7 ЛЕТ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	27
6. <i>Бондарь Е.В.</i> ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	34
7. <i>Вилесова Е.Д.</i> АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ОТКРЫТАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА» КАК ОСНОВА ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЕЕ СОЗДАНИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	42
8. <i>Власова И.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	49
9. <i>Гавлик Н.Ш., Мурзина Н.П.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	54
10. <i>Демидова Т.Е., Чижевская И.Н., Чижевский А.Е.</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	59
11. <i>Занина К.А., Берсенева Г.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА.....	68
12. <i>Захарова В.А.</i> К 100-ЛЕТИЮ ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: В РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ПРОФЕССОРА А.А. ОГОРОДНИКОВА О ВОСПИТАНИИ	74
13. <i>Зверева Ю.В., Линк Н.А.</i> ОБУЧЕНИЕ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ ПРИ РАБОТЕ С ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКИМИ ТЕКСТАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	80
14. <i>Иванова Е.В.</i> ОПОРНЫЙ КОНСПЕКТ ПО ИСТОРИИ КАК РЕЗУЛЬТАТ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	92
15. <i>Иващенко Е.В., Балясникова Т.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БАЗОВЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЯХ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ	96

16.	<i>Козлова И.Г.</i> РАЗВИТИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	101
17.	<i>Махмутова Л.Г.</i> «ШНУРОВКА» КАК ПРИЕМ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ТАБЛИЧНОГО УМНОЖЕНИЯ И ДЕЛЕНИЯ	105
18.	<i>Митяева Н.И.</i> КОМАНДНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	108
19.	<i>Новикова О.Н.</i> СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	117
20.	<i>Перадзе М.Б.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ ПЛАНИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	122
21.	<i>Рябухин В.В.</i> УЧИТЕЛЬ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК СУБЪЕКТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ САМОУСТАНАВЛИВАЕМЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	127
22.	<i>Самбикина О.С.</i> СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	130
23.	<i>Селькина Л.В.</i> СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	133
24.	<i>Селькина Л.В., Мерзлякова О.А.</i> ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ КАРТЫ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ	141
25.	<i>Сергеева Л.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	147
26.	<i>Скрипова Ю.Ю.</i> ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СПЛОШНЫМ И НЕСПЛОШНЫМ ТЕКСТОМ	151
27.	<i>Стручаева Т.М., Котова С.И.</i> ЭКСКУРСИОННАЯ КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С УЧЕНИКАМИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ	159
28.	<i>Худякова М.А., Цепенищикова Д.И.</i> РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ МАТЕМАТИЧЕСКОГО КРУЖКА	165
29.	<i>Царегородцева Е.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВА ДОСТИЖЕНИЙ КАК РЕЗУЛЬТАТ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	171
30.	<i>Чугаева К.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	176
31.	<i>Шабалина О.В.</i> СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ: РАЗНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ТЕРМИНА	183
32.	<i>Ясинских Л.В., Ван Цичжи</i> ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И КНР В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	190

ЧАСТЬ I

Акпаева Асель Бакировна

кандидат педагогических наук, доцент

e-mail: akpayeva@mail.ru

Лебедева Лариса Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент,

отдел профессиональной подготовки ОП

«Начальное образование»

e-mail: larissalewk@mail.ru,

Казахский национальный педагогический

университет им. Абая,

Алматы, Республика Казахстан

Особенности использования электронной платформы Orip.kz в обучении математике младших школьников

Аннотация. В статье рассматривается проблема внедрения электронной обучающей платформы в Республике Казахстан. Авторы раскрывают эффективные формы и методы работы с платформой Orip.kz на уроке в начальной школе в целом и на уроке математики в частности. Представляют анализ ее возможностей и реального использования всего функционала среди учителей в условиях дистанционного и не дистанционного обучения.

Ключевые слова: электронная обучающая платформа, начальная школа, средства обучения, дистанционное обучение, обучением математике.

Акпаева Асел Бакировна

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor

e-mail: akpayeva@mail.ru

Lebedeva Larisa Anatolyevna

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor,

*the Department of Professional Training
Educational Program "Primary education"*

e-mail: larissalewk@mail.ru,

Features of the use of the electronic platform Opiq.kz in teaching mathematics to primary school students

Annotation. The article deals with the problem of implementing an electronic learning platform in the Republic of Kazakhstan. The authors reveal effective forms and methods of working with the platform Opiq.kz in elementary school class, and in math class in particular. They present an analysis of its capabilities and the real use of all the functionality among teachers in the conditions of distance and non-distance learning.

Key words: e-learning platform, primary school, learning tools, distance learning, teaching mathematics.

В настоящее время в Республике Казахстан функционируют несколько различных платформ электронного обучения. Часть из них – в свободном доступе, часть по подписке, платно. На протяжении нескольких лет во всех школах используется электронный дневник – платформа для учащихся, учителей и родителей.

В условиях дистанционного и смешанного обучения хорошо зарекомендовала себя платформа Opiq.kz, внедряемая издательством «Алматы кітапбаспасы», выпускающим учебную литературу. Она признана как наиболее удобная и понятная в использовании для всех участников учебного процесса. Отметим основные достоинства данного продукта.

На платформе возможно разместить значительное количество учебников. На данный момент их около 80, и все они будут доступны пользователю (есть возможность для повторения учебного материала за предшествующие годы, для поиска заданий по определенной теме, разделу).

Содержание всех размещенных на платформе учебников полностью соответствует действующей программе. Сами учебники полностью повторяют страницы бумажного варианта, это совпадение позволяет легко ориентироваться в материале и при необходимости легко переходить от электронного формата к бумажному и наоборот.

Содержание заданий в электронном формате расширено, дополнено аудио- и видеоматериалами, часть заданий можно выполнить в интерактивном режиме. Есть возможность проверки и исправления ошибок и недочетов в работе. Учитель имеет возможность проверять работы в режиме онлайн, видеть продвижение и ошибки каждого ученика.

После регистрации пользователь получает доступ ко всем учебным комплектам в библиотеке Оріq. Учебный комплект представляет собой содержание разделов учебника и задания.

В параграф учебника учитель (при необходимости) может вносить свой материал. Этот материал будет виден ученикам, которые внесены в журнал, связанный с данным учебником.

Удобной функцией является возможность для учителя выделять текст и оставлять необходимые комментарии для работы (ученикам они не видны). Кнопка «Еще на эту тему» позволяет найти ссылки по рассматриваемой теме в других учебных комплектах.

Сборник заданий – это подборка заданий к каждому параграфу, которая видна только учителю. Ученик увидит задания только после того, как учитель их назначает. Учитель также видит, какие из заданий имеют автоматическую проверку (отмечены специальным значком) (рис. 1).

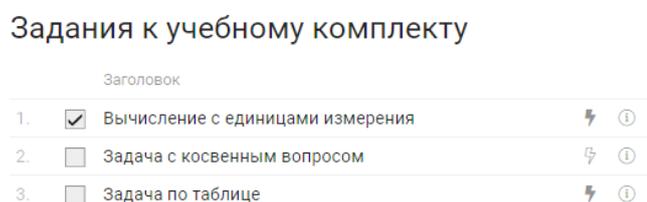


Рис. 1. Задания с автоматической проверкой на платформе Оріq.kz

При необходимости учитель может разработать дополнительное задание и добавить их. Можно просто прикрепить файл. Поддерживаются файлы практически всех типов. Учебно-методический комплект прикрепляется к журналу в Оріq.

В журнал можно добавлять учеников и учителей. При работе с журналом и УМК учитель имеет возможность назначать, добавлять задания для учащихся и оценивать их. На рис. 2 показано, как учитель отмечает обязательные задания.

К журналу можно привязать несколько учебных комплектов.

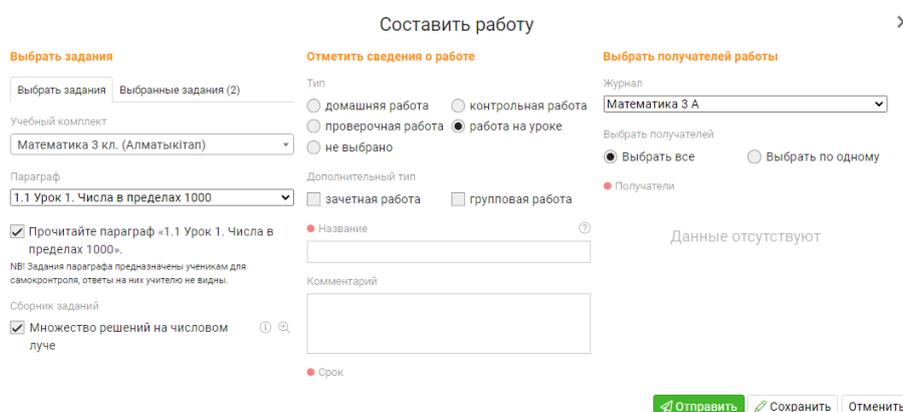


Рис. 2. Назначение заданий учащимся

Учебные комплекты, находящиеся в библиотеке Ориq, состоят из самого текста учебника и сборника заданий. Изначально ученики не могут видеть сборник заданий. Он отобразится у ученика после того, как учитель назначит необходимые задания. Тогда задания станут доступны. Это удобно и для учителя, и для ученика – есть возможность организовать индивидуализацию и дифференциацию обучения. Педагог может выбрать задание, назначить его определенному ученику или всему классу, задать срок выполнения.

В этом блоке можно выбрать задания, которые учитель собирается назначить ученикам (рис. 3). Выбирать задания можно из всех имеющихся учебных комплектов. Количество назначаемых заданий не ограничено.

Удобной функцией является «Выбор получателей». В этом блоке есть возможность выбрать, каким именно ученикам назначается задание. Задание может назначаться с первой страницы учителя, из содержания журнала или сбоку от него. Выбор получателей осуществляется из всплывающего меню. После нажатия кнопки «Отправить работу» задание отправляется ученикам.

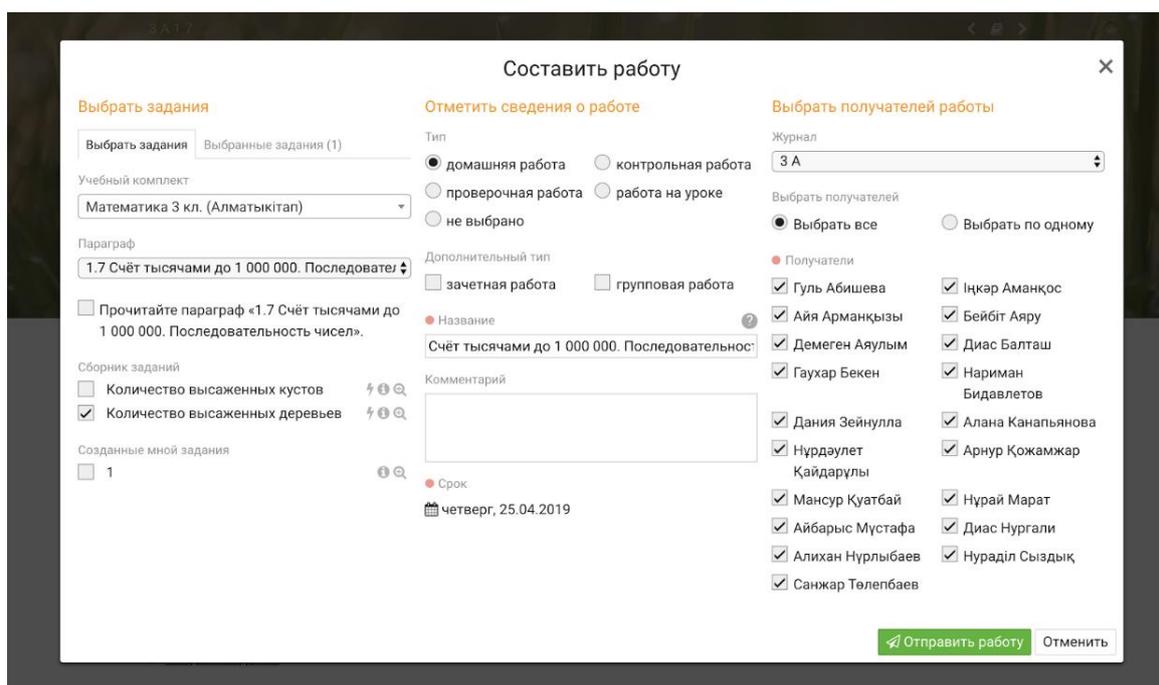


Рис. 3. Блок для назначения заданий отдельным учащимся

Теперь учитель видит назначенное им задание: в блоке назначенных заданий на своей главной странице; на странице заданий в журнале (рис. 4).

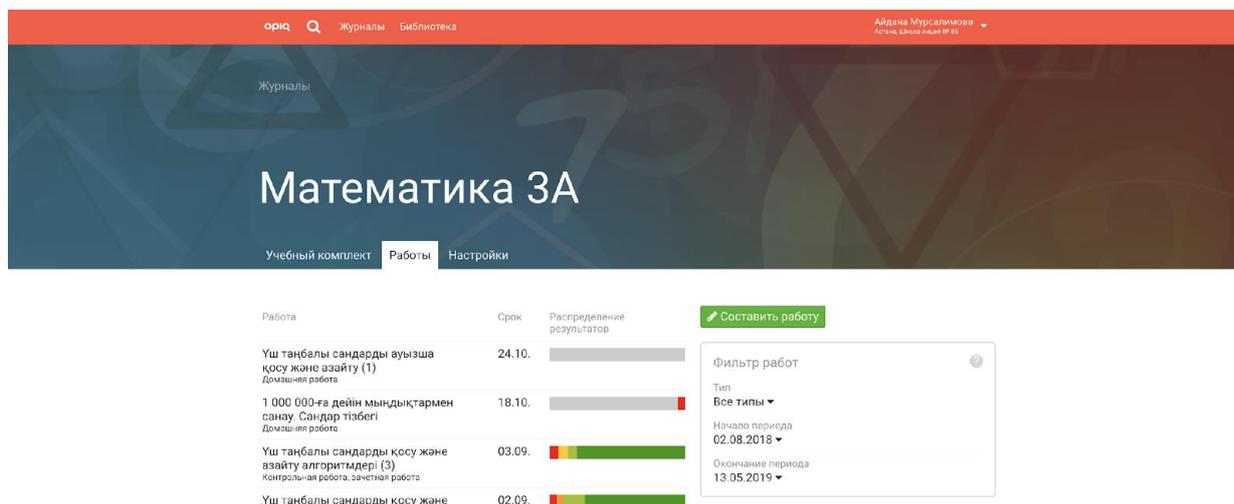


Рис. 4. Назначение заданий учащимся

Ученик также теперь видит назначенные ему работы: в блоке заданий на своей главной странице; на странице заданий журнала в своих учебных материалах (рис. 5). Ученик видит список заданий для выполнения, данные о задании, ссылки на учебные материалы. После выполнения задания ответы необходимо сохранить на странице задания. Если в задании требуется прочитать указанный параграф, ученик должен отметить его как проработанный. Ученик может добавить в задание свой материал, перейдя по ссылке «Добавить свой материал» и загрузив нужные файлы. Эти файлы будут видны учителю. После того как задание выполнено и ответы сохранены, нужно нажать «Представить работу». После нажатия этой кнопки ученик уже не может вносить в задание изменения.

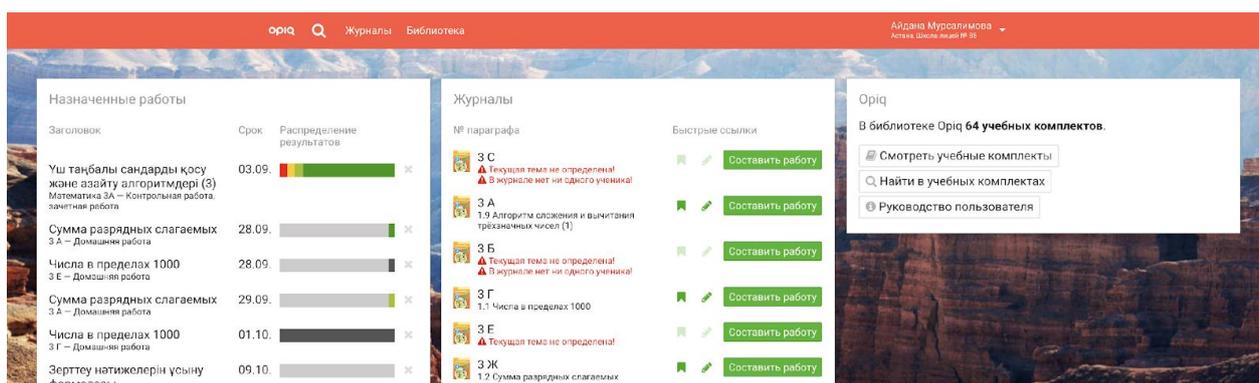


Рис. 5. Получение задания учащимся

Важной является организация обратной связи. Учитель на своей главной странице видит назначенные задания, а также информационную шкалу: сколько работ представлено, сколько работ и как оценено. Если работа состоит из заданий с автоматической проверкой,

то учителю необязательно его перепроверять. Оріq выполнит проверку сам и отметит, на сколько процентов правильно ученик выполнил задание, а также отобразит процент выполнения работы. Задания без автоматической проверки отмечены предупреждающим треугольником.

В заданиях с автоматической проверкой учитель может просто отметить галочками напротив имен учеников и нажать кнопку «Опубликовать выбранное».

При необходимости учитель может вернуть задание на доработку. Для этого имеется кнопка «Отправить повторно». Выбранные работы будут возвращены ученикам. При этом ответы учеников сохраняются, а исправления, комментарии, прикрепленные файлы и оценки, выставленные за работу учителем, удаляются. Отправленную работу ученик может изменить и повторно ее представить.

В конце страницы дается обзор выполнения работы и блок для обратной связи.

Оценки 1–5 позволяют оценить работу по шкале от 1 до 5 с использованием значков +/-.

Процент выполнения показывает соотношение правильных, неправильных ответов и общего количества ответов. Выполняется автоматически. Формирующее оценивание – учитель комментирует выполнение учеником работы в блоке «Итоговый комментарий». Другая оценка позволяет оценивать с использованием других оценок, например, букв А, В, С.

После выполнения оценивания учитель может нажать на кнопку «Сохранить и опубликовать оценку», чтобы сразу отправить проверенную работу ученику, или нажать «Сохранить», чтобы сохранить данный отзыв, но оставить задание не отправленным ученику в данный момент.

После того как учитель опубликовал результаты, у ученика в блоке «Последние проверенные работы» появится новая запись и оценка за выполненную работу. Ученик может посмотреть проверенную работу.

Таким образом, платформа Оріq.kz дает учителю дополнительные инструменты и возможности для организации учебного процесса. Эти возможности особенно эффективно использовались в период дистанционного обучения. Для многих это оказалось прекрасной возможностью работать непосредственно с действующими УМК в режиме постоянного контакта с детьми.

Нами были проанализированы анкеты учителей и материалы, которые используют для дистанционного обучения в виде видеоинструкций учащимся. Были выбраны 32 педагога

начальных классов с разным стажем из разных регионов Республики Казахстан, 50 % – представители городских и 50 % – сельских школ. Анализ показал, что 40 % учителей, так или иначе, применяют данную платформу наряду с рекомендованной МОН РК платформой – Online-mekterp (Онлайн-школа). Диаграммы показывают, какие ресурсы используют педагоги в дистанционном или онлайн-обучении (рис. 6, 7).

Какие ресурсы для онлайн-обучения используете

33 ответа

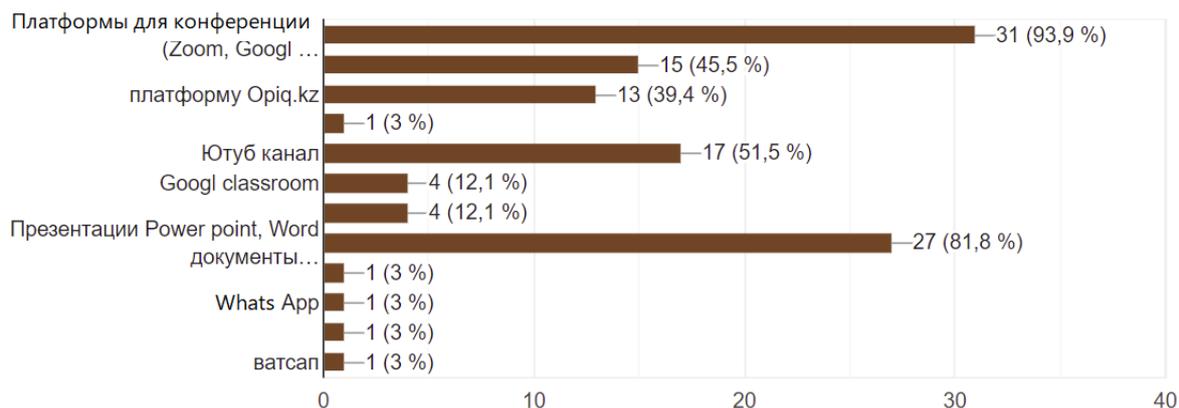


Рис. 6. Ресурсы, используемые педагогами начальных классов в онлайн-обучении

Отметьте какие ресурсы вы в основном используете для дистанционного обучения математике

32 ответа

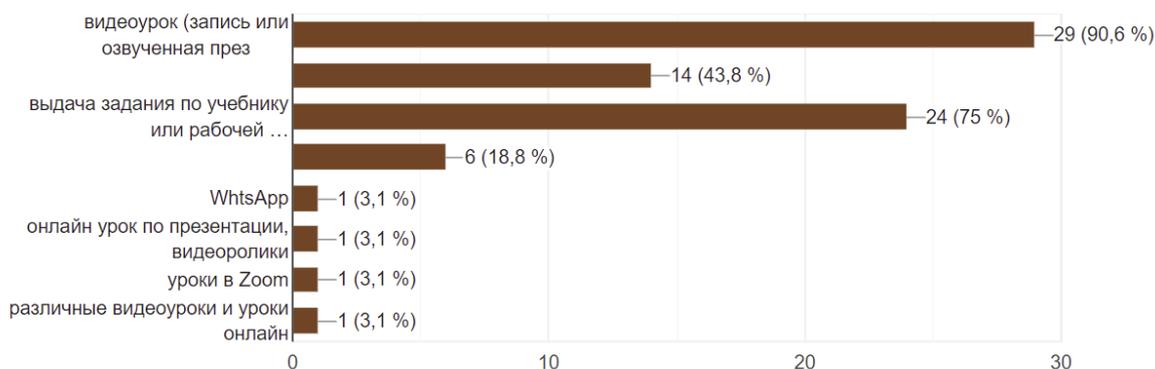


Рис. 7. Ресурсы, используемые педагогами начальных классов в дистанционном обучении

Также мы просмотрели видеуроки, которые учителя начальных классов предлагают учащимся. Анализ этих уроков показал, что используется лишь часть функций платформы. Это сам интерфейс, демонстрация учителем выполнения заданий. Таким образом, можем констатировать, что заложенный в учебниках математики [1, 2, 4] деятельностный подход

к обучению не реализуется. Многие задания, занимающие много времени на проверку или оформление, не используются в учебном процессе. Между тем мотивы учащихся к обучению падают. В работе Е.В. Минаевой и соавторов доказано, что такая организация обучения вызывает психодидактическую антимотивацию учебной деятельности младшего школьника [5, с. 329–339]. Необходима работа по оптимизации усилий педагогов по формированию мотивации к обучению у младших школьников.

Не оформив подписку, которая стоит недорого, учителя лишены возможности использовать нужные, описанные выше функции. Таким образом, не имея возможности создать журнал, назначить задания и использовать быструю функцию автоматической проверки, учитель затрачивает много времени на подготовку учебных материалов и их проверку. Вместо использования заложенных в УМК заданий, расположенных согласно структуре учебной деятельности и направленных на получение результата, учителя дают правила и алгоритмы, далее тренировочные и контролирующие задания. И это, в свою очередь, приводит к нарушению последовательности этапов реализации деятельностного подхода к обучению [3].

Платформа *Oriq.kz* постоянно улучшается и дополняется. В ближайших планах – дополнение контента аудио- и видеоматериалами. Усиление возможностей по активной деятельности учащихся.

Список литературы

1. Акпаева А.Б., Лебедева Л.А., Мынжасарова М.Ж. Математика: учеб. для 2-го кл. 11-летней школы: в 4 ч. – Алматы: Алматы кітапбаспасы, 2017.
2. Акпаева А.Б., Лебедева Л.А., Мынжасарова М.Ж. Математика: учеб. для 3-го кл. 11-летней школы: в 4 ч. – Алматы: Алматы кітапбаспасы, 2018.
3. Лебедева Л.А. Методика формирования математических умений и навыков младших школьников на основе деятельностного подхода к обучению: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Алматы, 2002. – 155 с.
4. Математика: учеб. для 4-го кл. 11-летней школы: в 4 ч. / А.Б. Акпаева, Л.А. Лебедева, М.Ж. Мынжасарова, Т.В. Лихобабенко. – Алматы: Алматы кітапбаспасы, 2019.
5. Examination of learning anti-motives in elementary school students with content analysis tools / E. Minaeva, N. Ivanova, O. Suvorova et al. // Transilvanian Association for the Literature and Culture of Romanian People (ASTRA). – 2018. – Vol. 6. – P. 329–339.

Алексеева Татьяна Ивановна
старший преподаватель
кафедры теории и методики начального
и дошкольного образования института
образования и социальных наук,
Псковский государственный университет,
Псков, Россия
e-mail: **Grintat666@yandex.ru**

Диагностический инструментарий оценки уровня сформированности у младших школьников коммуникативного универсального учебного действия «постановка вопросов»

Аннотация. В статье рассматривается проблема эффективного педагогического управления процессом формирования у учащихся начальной школы коммуникативного универсального учебного действия «постановка вопросов». Представлены типовые ситуационные проблемные задания, используемые в качестве диагностического инструментария, предназначенного для оценивания степени сформированности у младших школьников коммуникативного универсального учебного действия «постановка вопросов».

Ключевые слова: познавательное универсальное учебное действие «постановка вопросов», диагностический инструментарий.

Alekseeva Tatiana Ivanovna
Senior Teacher of the Department of Theory and
Methodology of Primary and Preschool Education
of the Institute of Education and Social Sciences,
Pskov State University, Pskov, Russia
e-mail: **Grintat666@yandex.ru**

Diagnostic toolkit for assessing the level of formation in junior schoolchildren of communicative universal educational action «raising questions»

Annotation. The article considers the problem of effective pedagogical management of the process of forming a communicative universal educational action «raising questions» among primary school students. Typical situational problem tasks are presented, used as diagnostic tools

designed to assess the degree of formation in younger schoolchildren of the communicative universal educational action «posing questions».

Key words: cognitive universal educational action «posing questions», diagnostic tools.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [2] ставит перед педагогом-практиком такие новые задачи по подготовке выпускника начальной школы, как: формирование личности учащихся; овладение ими универсальными учебными действиями (УУД), обеспечивающими успешность не только познавательной, но и коммуникативной деятельности на всех ступенях дальнейшего образования.

Особого внимания заслуживает формирование у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий (КУУД), в частности, КУУД «постановка вопросов». КУУД «постановка вопросов» в данной работе будет пониматься нами как сложное речевое умение по формулировке вопросительного предложения, направленного на дополнение, уточнение исходного знания (базиса вопроса).

Однако эффективное педагогическое управление процессом формирования у младших школьников обозначенного УУД невозможно без мониторинга степени его сформированности, для осуществления которого педагогу-практику необходимо располагать: совокупностью критериев; шкалированных номинативных показателей; теоретической моделью возможных уровней-эталонов с их содержательной характеристикой, а также адаптированными к тематическому предметному содержанию начального общего образования и возрастным особенностям младших школьников типовыми диагностическими материалами.

Методика определения возможных уровней сформированности у младших школьников КУУД «постановка вопросов» на основе совокупности критериев, доступных непосредственному восприятию показателей и подробной содержательной характеристикой каждого из возможных уровней-эталонов, была подробно представлена в работе О.И. Каменских [1, с. 278–280].

Цель настоящей статьи заключается в презентации типовых ситуационных проблемных заданий, используемых в качестве диагностического инструментария, предназначенного для мониторинга степени сформированности у младших школьников коммуникативного универсального учебного действия «постановка вопросов».

В ходе проведенного теоретического исследования были выявлены следующие критерии: отношение младшего школьника к обсуждаемой теме, проявление эмоциональности в процессе постановки вопроса, лингвистическая корректность постановки

вопроса, познавательная функция задаваемых школьником вопросов, структура формулируемого вопроса [1, с. 278]. Каждый из обозначенных критериев может быть проранжирован с помощью ряда номинативных показателей.

На основе выделенных критериев и показателей нами были разработаны диагностические материалы для выявления у младших школьников уровня сформированности КУУД «постановка вопросов». Диагностика уровня сформированности у младших школьников КУУД «постановка вопросов» включала в себя 3 типовых диагностических задания и имела текстовый письменный характер.

Исследование позволяет задействовать одновременно всех учащихся. Задания для диагностируемых должны быть представлены на отдельных бланках. Каждое из заданий диагностического инструментария обучающимся необходимо было выполнить самостоятельно, записывая ответы в отдельные графы либо выбирая из предложенных вариантов ответа верный вариант.

Далее представим составленный нами комплекс типовых диагностических заданий.

Задание 1. Прочитайте текст.

Все киты подразделяются на две группы: беззубые и зубатые. Самый прожорливый кит – кит-касатка. Известен случай, когда такой кит пообедал двенадцатью тюленями и тринадцатью дельфинами. Некоторые млекопитающие могут иметь многокамерный, растягивающийся желудок. У китов кашалотов огромная голова и широченное горло. Киты-касатки заглатывают свою добычу целиком.

- Как ты думаешь, почему киты-касатки охотятся таким необычным способом?
- Запиши как можно больше своих предположений.
- Переваривается ли в желудке кита-касатки пища? Объясни свою позицию.

Задание 2. Прочитайте следующий текст.

Гуляя по торговому центру, Костя и Даша зашли в магазин шоколадных изделий ручной работы. Их внимание привлекла витрина с шоколадными конфетами и плитками молочного шоколада. Рядом с ценой шоколада был указан его состав: какое тертое, какао-масло, сахар, сухое молоко.

- Что придумали люди, чтобы производить шоколад в виде твердых плиток? Объясни свою позицию.

- Выбери и отметь \checkmark из предложенных вариантов проблемный вопрос, который раскрывает секрет изобретения твердого шоколада:

- Шоколад и вправду долгое время был исключительно напитком?
- Почему шоколад стал таким популярным среди сладостей?

• За счет чего (какого ингредиента) люди научились изготавливать шоколадные плитки?

- Как давно известен рецепт приготовления твердого шоколада?
- Кто придумал добавлять в шоколад молоко?
- Что такое какао-масло?
- Шоколад действительно извлекают из какао-бобов?

Задание 3. Прочитайте следующий текст.

Парашют

Еще в пятнадцатом веке Леонардо да Винчи нарисовал эскиз пирамидального парашюта. Однако данный чертеж так и остался на бумаге, не получив практического подтверждения. В семнадцатом веке достижения промышленного производства привели к созданию первых летательных аппаратов. Нередко такие полеты заканчивались катастрофой. Возникла необходимость благополучного спуска человека с большой высоты. С этой целью в 1783 году французский физик Ленорман впервые сконструировал и испытал парашют (от греческого «пара» – против и французского «шюте» – падение).

Выбери и отметь \checkmark из предложенных вариантов проблемный вопрос, который раскрывает причину создания и испытания аппарата, предназначенного для спуска человека с большой высоты:

- Что способствовало изобретению первых летательных аппаратов?
- Нужен ли был людям парашют, если у них не было летательных аппаратов?
- Что побудило изобретателей вплотную заняться изобретением парашюта?
- Полеты летательных аппаратов часто заканчивались катастрофой?
- Кому принадлежит идея создания парашюта?
- Почему так много времени потребовалось на изобретение парашюта?

Задание 4. Прочитайте текст.

Поставьте и запишите как можно больше вопросов, которые у тебя возникают к автору этого текста.

Пенициллин

Шотландский ученый Александр Флеминг своей научной целью считал найти вещество, способное уничтожить болезнетворных микробов.

С целью проведения опытов он выращивал микробов в специальных чашках. Уборку рабочего кабинета ученый считал бессмысленной тратой времени. Некоторые чашки за время опытов успели покрыться плесенью. Однако, к большому удивлению Флеминга, в них не оказалось ни одного живого болезнетворного микроба.

- Что тебя удивило в информации, изложенной в тексте?

- Как ты думаешь, почему погибли болезнетворные микробы в чашках, покрытых плесенью? Объясни свою позицию.

Таким образом, представленные в данной статье типовые ситуационные проблемные задачи обладают значительным диагностическим потенциалом для оценки уровня сформированности коммуникативного универсального учебного действия «постановка вопросов» у учащихся начальной школы.

Список литературы

1. Каменских О.И. Диагностирование уровней сформированности коммуникативного УУД «постановка вопросов» у младших школьников // Наука молодых: сб. науч. ст. участников XIII Всерос. науч.-практ. конф. – 2020. – С. 278–280.

2. ФГОС НОО. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2018. – 61 с.

Артемяева Валентина Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения естествознанию, математике и информатике в период детства, Уральский государственный педагогический университет,

учитель информатики, МАОУ гимназия № 35, Екатеринбург, Россия

e-mail: distantartvv@mail.ru

Артемяева Екатерина Александровна

студентка второго курса,

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

e-mail: eaa220601@gmail.com

Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс

Аннотация. В статье представлены преимущества использования цифровых технологий в образовании с целью улучшения качества преподавания, повышения ИКТ-компетентности учителей, а также внедрения новых форм взаимодействия педагога с учащимися.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые технологии, цифровая образовательная среда, информационные технологии, технологическое развитие, онлайн-обучение.

Artemieva Valentina Valentinovna

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the
Department of Theory and Methods of Teaching*

*Natural Science, Mathematics and Computer
Science in Childhood,*

Ural State Pedagogical University,

Computer Science Teacher,

MAOU Gymnasium № 35, Yekaterinburg, Russia

e-mail: distantartvv@mail.ru

Artemieva Ekaterina Aleksandrovna

Second Year Student,

Moscow State Pedagogical University,

Moscow, Russia

e-mail: eaa220601@gmail.com

Digitalization in modern education

Annotation. This article presents the advantages of using digital technologies in education in order to improve the quality of teaching, improve the ICT competence of teachers, as well as introduce new forms of interaction between teachers and students.

Key words: digitalization, digital technologies, digital educational environment, information technologies, technological development, online learning.

Цифровизация – это внедрение новейших технологий в различные сферы жизнедеятельности для развития экономики и повышения уровня благосостояния в стране [4, с. 270–274]. Современное российское общество достаточно цифровизовано, но образовательные организации только делают первые шаги, чтобы стать цифровыми. Однако при этом цифровизация образовательной сферы не может быть проведена только путем покупки новейших устройств: ноутбуков, планшетов, смартфонов или интерактивных досок. Цифровизация образовательной сферы должна включать в себя создание современных, более эффективных методов обучения в области информационных технологий, которые приносят новые возможности, а не просто заменяют ручки, тетрадки и меловые доски электронными

аналогами. Виртуальный мир для большинства школьников стал привычной средой обитания, в которой они чувствуют себя комфортно и уверенно, поэтому у учителей появилась возможность, используя программное обеспечение, реализовать самые смелые, неожиданные идеи и приемы обучения [3, с. 189–192].

В современных условиях процессы цифровой трансформации, происходящие в сфере образования, регламентируются проектом «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», который был конкретизирован федеральным проектом «Цифровая образовательная среда» в рамках реализации национального проекта «Образование» [8] и «Стратегией развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг.» [7]. В соответствии с федеральным проектом «Цифровая образовательная среда», система образования должна подготовить грамотных пользователей цифровых технологий, которые обладают компетенциями, необходимыми в XXI в. [8]. Поэтому частью приоритетной политики образовательных организаций разного уровня является трансформация образовательной среды в соответствии с передовыми технологиями, повышение цифровой компетентности педагогов, внедрение новых форм взаимодействия педагога с обучающимися.

В условиях внедрения цифровой образовательной среды мультимедийные технологии необходимо использовать с целью улучшения качества преподавания и увеличения его методического разнообразия. Применение данных технологий в обучении должно осуществляться систематически, исходя из стратегических целей учебной программы и учебного заведения. Основное внимание при использовании цифровых методов в образовании стоит уделять не развитию технических навыков и умений, а использованию мультимедийных технологий в целях приобретения обширной и полной информации о предмете изучения для более глубокого исследования учебного материала и его усвоения впоследствии.

Рассмотрим преимущества использования цифровых технологий в образовательном процессе.

1. Онлайн-обучение – одна из наиболее важных возможностей, которые обеспечиваются технологиями. Интернет позволяет обмениваться электронными письмами, сообщениями, звонками, а также проводить видеоконференции. Учащиеся могут использовать информационные технологии для общения с учителями, в том числе и в условиях дистанционного обучения. Новые технологии действуют как средство обучения: например, для распространения в Интернете учебного материала, разработанного учителем. В настоящее время на просторах Сети можно найти огромное количество готовых учебных материалов, онлайн-курсов, видеоуроков и др.

2. Среда онлайн-обучения предлагает средства для совместной учебы, к примеру, в дискуссионной форме. Коллективная работа в Интернете способствует более плодотворному обучению, нежели работа в одиночку.

3. Цифровые технологии полезны тем, что школьники могут использовать их для создания собственного проекта. Ученикам с самых юных лет предоставляются все возможности для обучения компьютерным наукам: программированию, информатике, робототехнике и др. Применяя новейшие технологии, учащиеся могут разрабатывать свои собственные ресурсы: карты, диаграммы, графики и т.д. При этом важным является не только результат, но и сам процесс разработки собственного интернет-ресурса.

4. Поиск достоверной, истинной информации является одной из главных и сложнейших задач в исследовательской работе. Фактически Интернет называют «всемирной библиотекой» с невероятным количеством источников. Благодаря использованию цифровых технологий в процессе обучения ученики приобретут навык поиска информации в Сети, умение мыслить критически.

5. Социальные сети и Всемирная паутина могут быть использованы для публикации трудов и результатов работы обучающихся. Например, у школьников появляется возможность создавать свои проекты и публиковать их в Сети, тем самым делаясь своими успехами и опытом со всем миром.

6. В современном информационном обществе роль компьютера или цифровых технологий приближается к роли мыслящего партнера. Хотя компьютеры еще не способны думать самостоятельно, они могут поддержать мыслительные процессы учащихся, в частности, создавая онлайн-тесты и сразу после прохождения теста подсчитывая результат.

Данные технологии позволяют использовать методы обучения, которые сложно реализовать на практике иначе (к примеру, возможность демонстрировать построение трехмерной фигуры, поворачивать ее, рассматривая со всех сторон и ракурсов). Достаточно много изучаемых объектов школьной программы не могут быть представлены обучающимся непосредственно, поэтому использование разнообразных демонстрационных средств, таких как видеозаписи, слайды и т.д., помогает формированию у школьников образных представлений [1, с. 105–109; 2]. Цель учебных заданий зачастую состоит в том, чтобы ученик узнал что-то новое, а не повторил то, что им уже изучено, так как ключевым элементом цифрового обучения является создание компетенций. Приобретение знаний, как уже было отмечено, также может быть совместным. Цифровое обучение позволяет легко обсуждать и развивать идеи вместе с учителем и другими учениками. Поэтому важно публиковать идеи, учебные материалы, пособия и результаты трудов обучающихся, получать отзывы о них, тем самым мотивируя учеников к совершенствованию их умений, к расширению границ возможностей.

В современных условиях значительно изменяются роль и место каждого педагога в системе образования. Большинство из проблем, с которыми сталкиваются преподаватели при создании электронного варианта учебного материала, связано с отсутствием достаточных навыков проектирования информационного пространства и пользовательского интерфейса, обеспечивающих создание эффективных структур, соответствующих новым возможностям представления информации [6, с. 201–204]. Поэтому важно помнить, что в современном образовании учитель перестает быть просто носителем знания (содержания образования), он теперь выступает как проводник по цифровому миру.

Таким образом, очевидно, что благодаря цифровизации меняется картина мира, трансформируются все сферы человеческой жизни, возникают новые виды деятельности, новые технологии, изменяющие роль и инструментальные возможности педагога. Происходящие изменения, с одной стороны, диктуют новые требования к современному педагогу, с другой – дают дополнительные возможности для его развития, обеспечивая непрерывность образовательного процесса. Данные изменения определяют новую парадигму информационного взаимодействия субъектов образовательных отношений, основными направлениями которой стали: расширение использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при организации образовательного процесса; появление методов и форм обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучающихся, на формирование у них компетенций самостоятельного приобретения знаний, овладения новыми технологиями. Несомненно, в новых условиях электронной культуры для реализации образовательного процесса необходимым условием является профессионализм педагога, проявляющийся также и в оказании педагогической и информационной поддержки обучающимся. Сегодня от него требуется непрерывное повышение квалификации в связи с бурным развитием новейших технологий [5, с. 263–264].

Список литературы

1. Артемьева Е.А., Артемьева В.В. Роль визуализации учебной информации в образовательном процессе // Педагогика и психология в современном мире: материалы Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов (г. Грозный, 28 октября 2020 г.). – Грозный: ЧГПУ; Махачкала: АЛЕФ, 2020. – С. 105–109.
2. Артемьева В.В., Воронина Л.В. Формирование у младших школьников универсальных учебных действий в процессе изучения информатики // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. – № 5. – С. 41–46.
3. Артемьева В.В., Тимофеева Т.Н. Интерактивная доска как средство проверки качества знаний учащихся // Традиции и инновации в педагогическом образовании: сб. науч. тр. IV Междунар. конф. 2018. – Екатеринбург, 2018. – С. 189–192.

4. Артемьева В.В., Воронина Л.В., Артемьева Е.А. Современное образование в условиях цифровизации // Шаг в науку: сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Грозный, 20 октября 2020 г.). – Махачкала: АЛЕФ, 2020. – С. 270–274.

5. Артемьева В.В., Тимофеева Т.Н., Артемьева Е.А. Преимущества использования интерактивной доски в образовательном процессе // Учитель создает нацию (А-Х.А. Кадыров): сб. материалов V Междунар. науч.-практ. конф. – Махачкала; Грозный, 2020. – С. 263–264.

6. Воронина Л.В., Артемьева В.В. Использование интерактивной доски в образовательном процессе // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Междунар. науч.-практ. конф. / под науч. ред. Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова. – 2018. – С. 201–204.

7. СР – О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг. [Электронный ресурс]: Указ президента от 09.05.2017 № 203. – URL: <https://clck.ru/UBtvd/> (дата обращения: 18.09.2020).

8. ФП ЦОС – Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/MmucL> (дата обращения: 18.09.2020).

Балашова Юлия Львовна

*старший преподаватель кафедры теории
и технологии обучения и воспитания младших
школьников,*

*Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия*

*e-mail: **balashova@pspu.ru***

Технологические карты как особый объект для формирования смыслового чтения младших школьников

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования смыслового чтения младших школьников на уроках технологии. Описываются разные технологические карты как инструкции для организации практической деятельности учащихся на этих уроках.

Ключевые слова: инструкция, технологическая карта, инструкционная карта, виды технологических карт.

Balashova Yulia Lvovna

*Senior Lecturer, Department of Theory and
Technology of Teaching and Upbringing of Younger
Schoolchildren,*

*Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

e-mail: balashova@pspu.ru

Technological maps as a special object for the formation of semantic reading of primary school

Annotation. The article deals with the problem of the formation of semantic reading of primary schoolchildren in technology lessons. Various flow charts are described as instructions for organizing practical activities of students in these lessons.

Key words: instruction, flow chart, instruction chart, types of flow charts.

Предметная область «Технология» является обязательным компонентом начального общего образования, поэтому к ней предъявляются те же требования, что и к другим дисциплинам курса начальной школы. Формирование универсальных учебных действий, к которым относится и смысловое чтение текстов, является одной из основных задач педагогической общественности. Цель такого чтения – максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить извлеченную информацию, которая может быть представлена в разных видах, а именно: инструкции, таблицы, графики, рисунки и т.д.

Цель инструкции (лат. *Instructio* – наставление) – сообщение порядка, способов, правил осуществления каких-либо действий. Инструкция представляет собой текст технического содержания. Технологические или инструкционные карты относятся к текстам делового стиля и по форме представления информации являются сплошным текстом [5].

Особенностью уроков технологии является самостоятельная предметно-практическая деятельность учащихся, которая организуется учителем с помощью технологических или инструкционных карт, что в данной ситуации можно рассматривать как одно и то же.

Исходя из определения инструкции, мы видим, что такие карты обязательно содержат два компонента: технологический – определяет последовательность операций (как правило, это нумерация действий, расположение рисунков на листе слева направо и вверх-вниз), и инструкционный, в котором содержится указание способа действий (могут быть словесные или с помощью рисунков).

Ко всем без исключения технологическим картам предъявляются общие требования: точность, краткость, ясность, соответствие общепринятым стандартам – ГОСТам по единой системе конструкторской документации, по которым составляются чертежи или инструкционные карты по оригами.

В начальной школе используются следующие виды технической документации:

- технологические карты, где информация представлена в графическом виде. Технологические карты содержат сведения о техническом процессе изготовления изделия в письменно-графической форме;

- инструкционные карты, которые содержат перечень рабочих приемов. Они отличаются от технологических тем, что отражают трудовую сторону процесса изготовления изделия и содержат перечень рабочих приемов выполнения той или иной трудовой операции;

- инструкционно-технологические карты, в которых схемы сопровождаются описанием, что обеспечивает непосредственное чувственное восприятие обучающимися изучаемого материала, значительно активизирует познавательную деятельность обучающихся и обеспечивает сознательное и прочное усвоение ими изучаемого материала;

- алгоритмическая или поэтапная обработка узла;

- карточки с образцами поэтапной обработки для осязательного восприятия;

- раздаточный и демонстрационный материал, в котором отражена последовательность технологической обработки изделий;

- технические чертежи, схемы [6, с. 88–92].

В учебниках по технологии для начальной школы представлены различные виды технологических карт. Рассмотрим некоторые из них [4].

Наглядная инструкционная карта сопровождается рисунком или фотографией, демонстрирующей выполнение данной операции наглядно (рис. 1).

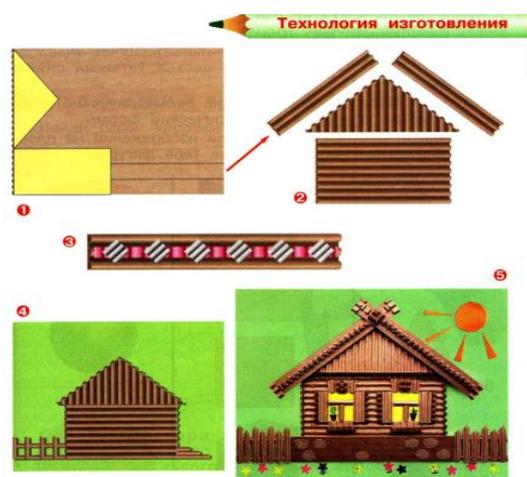


Рис. 1. Наглядная инструкционная карта

На уроке каждая схема инструкционной карты может сопровождаться показом. Наглядные технологические карты легче для восприятия и чтения детьми, поэтому с ними школьники знакомятся в 1–2-х классах [3]. Далее вводятся другие виды карт, такие как комбинированная (рис. 2). Комбинированная инструкционная карта – серия чертежей, сопровождаемая словесным комментарием к каждой операции [2]. Словесное описание дает более полное представление о выполняемом действии.

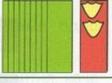
Технологическая карта		
Технологическая операция	Основная деталь	Дополнительные детали
Разметка деталей		
Выделение деталей		
Формообразование деталей		
Сборка изделия		
Отделка изделия		

Рис. 2. Комбинированная инструкционная карта

Наиболее сложными для чтения являются *графические инструкционные карты*. Графическая инструкционная карта – это карта без словесного комментария, содержащая только чертежи, расположенные в порядке следования операций [2].

Чертеж – это условное графическое изображение предмета, выполненное с помощью специальных (чертежных) инструментов с точным соблюдением размеров в определенном масштабе (рис. 3).

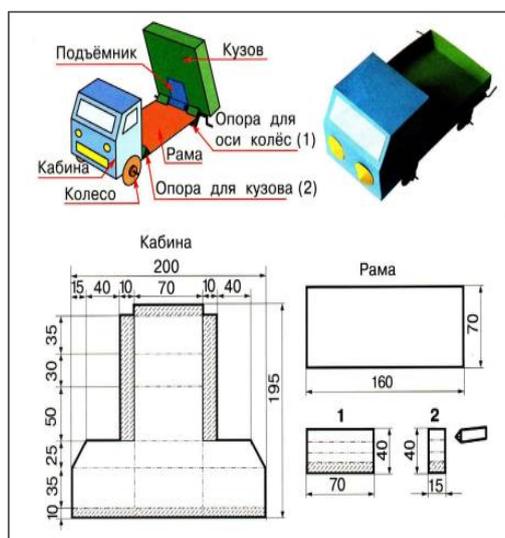


Рис. 3. Чертеж

В чертежах используются линии, предусмотренные ГОСТом, поэтому важно научить младших школьников читать простейшие чертежи.

В графических картах по оригами другие условные обозначения, но также используемые международным сообществом (рис. 4).

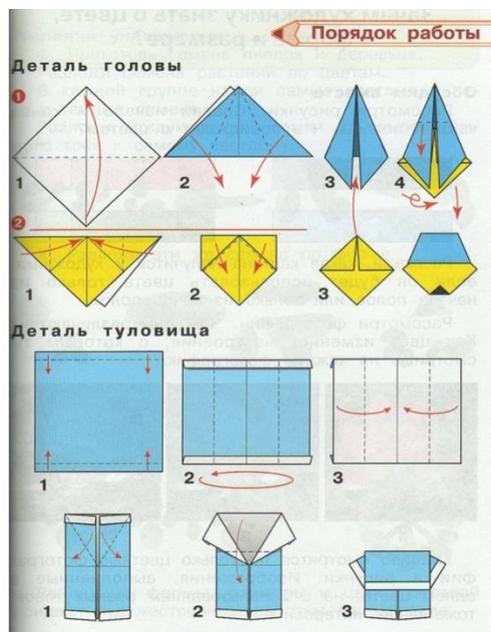


Рис. 4. Графическая карта

В зависимости от назначения в инструкционной или технологической карте могут преобладать те или иные элементы, какая-либо часть может стать основной, что позволяет присвоить ее название всей карте [1].

Чтение даже самых простых технологических карт требует от учеников внимания к деталям и умения логически мыслить.

Таким образом, инструкционные (технологические) карты являются особым объектом для формирования смыслового чтения, и на уроках технологии школьники учатся читать карты разных видов.

Список литературы

1. Геронимус Т.М. Мастерская трудового обучения в 1–4 классах: метод. рекомендации. – М.: Новая школа, 1994. – 80 с.
2. Конышева Н.М. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2006. – 296 с.
3. Лутцева Е.А. Особенности уроков технологии в свете новых требований развивающего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://bookre.org/reader> (дата обращения: 21.05.2018).

4. Лутцева Е.А., Зуева Т.П. Технология: учеб. для общеобразоват. организаций. – М.: Просвещение, 2014. – 127 с.

5. Неретина Т.Г. Организация уроков технологии в начальной школе: учеб. пособие / Магнитогорск. гос. тех. ун-т им Г.И. Носова. – Магнитогорск, 2015. – 72 с.

6. Петров А.В., Попова Н.Б. Классификация средств наглядности в современной системе обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – № 2. – С. 88–92.

Башкирцева Юлия Владиславовна

*магистрант второго курса факультета
педагогики и методики начального образования,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия*

e-mail: uylu86@mail.ru

Научный руководитель:

Скрипова Юлия Юрьевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
теории и технологии обучения и воспитания
младших школьников,*

*Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия*

e-mail: yla059@mail.ru

Особенности разработки индивидуального образовательного маршрута на этапе подготовки ребенка 6–7 лет к обучению в школе

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «индивидуализация образования», «индивидуальный образовательный маршрут», а также виды индивидуальных образовательных маршрутов, принципы и этапы построения индивидуальных образовательных маршрутов на стадии перехода ребенка с уровня дошкольного образования на уровень начального общего образования.

Ключевые слова: индивидуализация образования, индивидуальный образовательный маршрут, этапы проектирования, диагностика, личность.

Bashkirtseva Yulia Vladislavovna

*2nd Year Master's Student of the Faculty of
Pedagogy and Methods of Primary Education,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

*e-mail: **uylu86@mail.ru***

Scientific Adviser:

Skripova Yulia Yurievna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor of the Department of Theory and
Technology of Teaching and Upbringing of Younger
Schoolchildren,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

*e-mail: **yla059@mail.ru***

Features of the development of an individual educational route at the stage of preparing a child of 6–7 years old for school

Annotation. The article discusses the concepts of "individualization of education", "individual educational route", types of individual educational routes, principles and stages of building individual educational routes at the stage of a child's transition from the level of preschool education to the level of primary general education.

Key words: individualization of education, individual educational route, design stages, diagnostics, personality.

В соответствии с ФГОС НОО современное образование направлено на создание модели образования, которая способствовала бы развитию личности. Каждый ребенок уникален, имеет индивидуальные особенности, в частности, в речевом развитии. Эти особенности позволяет учитывать такой педагогический принцип, как индивидуальный подход. Индивидуальный подход – это принцип обучения, предполагающий, что педагог в соответствии с особенностями ребенка подбирает содержание и технологии обучения и воспитания.

Более сложным по отношению к понятию «индивидуальный подход» выступает понятие «индивидуализация образования». Индивидуализацию образования можно

рассматривать как «процесс преобразования индивидуальности обучающихся под влиянием внутренних и внешних, объективных и субъективных факторов и умения человека решать важные жизненные, профессиональные и образовательные задачи на основе освоения им культуры и опыта» [6, с. 56]. Процесс индивидуализации образования меняет позицию ребенка, который становится активным субъектом образования. Ребенок имеет возможность научиться самостоятельному управлению своей образовательной траекторией. В этой психолого-педагогической ситуации педагог (воспитатель, учитель) выступает как тьютор, помогающий ребенку в достижении планируемых результатов с учетом особенностей индивидуального развития и создающий необходимую культурную среду. По мнению А.П. Тряпицкой и Е.И. Казаковой, результатом индивидуализации образования становится «приобретение обучающимся на протяжении всего пути его развития определенных уровней самосознания и самоопределения как необходимых элементов индивидуальности, с помощью которых личность способна усваивать общекультурный потенциал» [8, с. 32].

Индивидуализация образовательного процесса предполагает индивидуальную образовательную деятельность (ИОД) обучающегося, которая выстраивается педагогом в форме индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). Данное понятие появилось в середине 1990-х гг. и трактовалось как персональный путь компенсации трудностей в обучении и реализации личностного потенциала ребенка ввиду его физических или психических трудностей [7, с. 288].

Индивидуальный образовательный маршрут можно определить как образовательную программу, где ребенок включен в выбор содержания программы и ее реализации. Исследователи определяют индивидуальный образовательный маршрут как целенаправленно проектируемую, дифференцируемую, образовательную программу, обеспечивающую учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении педагогами педагогической поддержки его самоопределения и самореализации [1, с. 74]. В целом индивидуальный образовательный маршрут представляет собой сочетание образовательной программы с индивидуальными возможностями и способностями ребенка. Данная программа применяется для детей, имеющих трудности в учебе по каким-либо причинам. В настоящее время индивидуальный образовательный маршрут создается и для развития способностей (таланта) ребенка.

Для успешной реализации индивидуального образовательного маршрута необходимо соблюдать следующие педагогические условия:

- 1) сопровождение должно быть целенаправленное дидактическое, должен производиться регулярный мониторинг достижений каждого обучающегося;

2) методическое и технологическое обеспечение педагога (индивидуальное консультирование) [2, с. 34].

Идеи моделирования индивидуального образовательного маршрута обучающихся представлены в научных исследованиях А.П. Тряпициной и др. ИОМ может быть как краткосрочным, так и долгосрочным.

Одной из актуальных педагогических проблем считается определение перечня стадий или этапов проектирования ИОМ. В исследовании Е.В. Вовк описываются концептуальная и прикладная стадии проектирования ИОМ. Концептуальная стадия включает такие компоненты, как обоснование цели, идеи и проблемы реализации проектируемого индивидуального маршрута образования. При этом самостоятельное формулирование личных образовательных целей самим же обучающимся способствует более осознанному процессу проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута. Прикладная стадия предполагает разработку алгоритма действий субъектов образовательного процесса, выбор заданий, диагностики и коррекции полученных результатов [3, с. 122].

В основе построения индивидуальных образовательных маршрутов в начальной школе и в учреждениях дошкольного образования лежат такие принципы, как:

1) принцип систематической ступенчатой диагностики (систематический характер обучения и выявление особенностей продвижения ребенка на разных этапах учебы);

2) принцип индивидуального подбора педагогических технологий (помогают на основе диагностик определить оптимальные формы и методы учебного взаимодействия);

3) принцип контроля и корректировки;

4) принцип систематичности наблюдений, позволяет сделать соответствующие выводы и внести корректировку;

5) принцип пошаговой фиксации данных (данные о ребенке фиксируются в индивидуальной карте обучения).

Для детей, посещающих детский сад, могут быть разработаны следующие виды индивидуальных образовательных маршрутов: для детей, которые не освоили основную программу дошкольного образования; для детей с ОВЗ, ЗПР, с недостатками в развитии речи, одаренных детей, детей-инвалидов, для детей, которым необходима коррекция поведения.

В начальном образовании индивидуальные образовательные маршруты могут быть разработаны для обучающихся с повышенными образовательными потребностями и особыми интеллектуальными, творческими, физическими способностями, для детей инвалидов, ОВЗ, ЗПР, для детей у которых выявлены пробелы в усвоении знаний [4].

На сегодняшний день не существует единого способа проектирования ИОМ, так как основой для его построения являются физиологические и индивидуальные особенности, личностные образовательные потребности обучающегося. Далее представлены примерные этапы проектирования ИОМ обучающегося в начальном образовании, которые можно корректировать в зависимости от планируемых результатов и особенностей ребенка.

Этапы проектирования индивидуального образовательного маршрута могут выглядеть следующим образом:

1. Подготовительный этап. На данном этапе происходит осознание педагогами и администрацией образовательного учреждения необходимости создания ИОМ. Необходимо разработать требуемую нормативно-правовую базу деятельности, создать методическую базу для включения в образовательный процесс школы ИОМ, педагоги должны быть готовы к созданию и реализации ИОМ.

2. Этап определения образовательных потребностей. Образовательные потребности школьников определяются путем анализа психолого-педагогической характеристики ребенка, классного журнала, в ходе личной беседы с родителями и учеником.

3. Уточняющая диагностика определяет актуальный уровень сформированности знаний и предметных умений, зону ближайшего развития, ресурсы обучающегося. Ресурсы можно условно разделить на внутренние и внешние. К внутренним ресурсам относятся сформированность мотивации, обучаемость, особенности волевой, эмоциональной и коммуникативной сфер, а также особенности познавательной сферы. К внешним ресурсам относятся мотивированность родителей и педагогов, возможности образовательного учреждения и образовательной инфраструктуры в предоставлении дополнительных образовательных услуг. На этом этапе выделяются ведущие и второстепенные проблемы учащегося, определяются его сильные и слабые стороны, которые должны учитываться при проектировании и реализации ИОМ.

4. Этап предварительного планирования. На данном этапе подается заявка на ИОМ. В этот период администрацией школы разрабатывается и утверждается приказом специальное Положение об индивидуальном образовательном маршруте воспитанника. В этот период проектируется индивидуальный способ обучения, выбираются приемы и методы обучения, дидактический материал, устанавливаются сроки, периодичность занятий и степень учебной нагрузки при работе по ИОМ, соотношение совместной и самостоятельной работы.

5. Проектировочный этап. Он отличается от предыдущего тем, что здесь происходит, по сути, сведение разных образовательных направлений в единый маршрут. Педагог готовит характеристику ученика, описывает его образовательные потребности, составляет паспорт

и маршрутную карту ИОМ, разрабатывает характеристику работы обучающегося по ИОМ, протокол текущего контроля за ходом реализации ИОМ, оценочные критерии результативности ИОП. Разработанный ИОМ по предмету или предметам предоставляется методической комиссии, а затем утверждается приказом директора. В случае положительного решения издается приказ о включении участников в ИОМ.

6. Мотивационный этап. Обсуждаются с ребенком успеваемость по предмету, производится анализ причин неуспеваемости по учебе, описывается перспектива занятий по ИОМ. При выборе ИОМ повышенного уровня, соответственно, акцент делается не на пробелах в знаниях, а на потенциале по предмету.

7. Этап реализации начинается с информирования участников ИОМ и родителей о продолжительности ИОМ, его конечной цели и предполагаемом образовательном результате. Мотивация семьи очень важна. Она должна оказывать поддержку, осуществлять контроль и проявлять активность.

8. Этап промежуточной оценки. Здесь оценивается уровень знаний и умений ученика, сформированных за прошедший этап, описываются посещаемость, активность, самостоятельность, результативность, достижения и трудности.

9. Завершающий этап. На этом этапе подводятся итоги ИОМ, ученик и учитель оценивают сделанную работу и ее результаты, определяют достигнутый образовательный уровень, обсуждают пути дальнейшего развития. На завершающем этапе определяется результативность, которую можно разделить на объективную (подтверждается объективными достижениями) и субъективную. Объективная оценка реализуется по тем показателям, которые были заложены еще при проектировании ИОМ. Субъективная результативность отражает оценку достижений. Субъективная оценка может быть как в форме отчета, так и в форме эссе [5, с. 71–76].

При проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута важно определять личностные и образовательные результаты. Это необходимо, чтобы обучающийся мог видеть свои достижения, стремился к ним.

Далее представлены основные этапы построения индивидуального образовательного маршрута детей, посещающих детский сад. Цель создания ИОМ дошкольника – обеспечить формирование и реализацию образовательных потребностей детей на основании выбора и оптимизации учебной, психической и физической нагрузок с учетом индивидуальных особенностей, поэтому построение маршрутов чаще всего начинается с определения особенностей воспитанников.

1. Выбор. Определяется ребенок для работы по индивидуальному образовательному маршруту, этот выбор осуществляется несколькими специалистами (например, такими как воспитатель, логопед, психолог, врач). Ведется сбор общих данных (сведения о семье, образование родителей, возраст и т.д.).

2. Наблюдение. Осуществляется как специалистами, так и родителями в организованной и в свободной деятельности ребенка. Ведутся беседы с ребенком. В процессе наблюдения анализируется развитие ребенка: соматическое здоровье, психическое здоровье, особенности моторной сферы, характеристика познавательной сферы (память, мышление, внимание, пространственное и временное представления, восприятие цвета, формы, владение счетом). Отдельное внимание уделяется характеристике речи, так как в этом возрасте выявляются проблемы в речи. Оценивается фонематическое восприятие, развитие навыков звукового анализа, автоматизация правильного звукопроизношения, выразительность речи. В целом оценивается вся деятельность ребенка.

3. Диагностика определяет проблемные и успешные зоны развития ребенка.

4. Ведется подбор индивидуальных занятий, в том числе домашних заданий, составляется график работы. Осуществляется связь с родителями и со смежными специалистами. Если есть необходимость, то происходит корректировка задач и методов работы с ребенком.

5. Контроль предполагает организацию различных психолого-педагогических диагностик, в том числе представление работ ребенка на мероприятиях в ДОУ [9].

Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут – это продуманный и построенный педагогами персональный путь развития и реализации личностного потенциала ребенка.

Список литературы

1. Бабкина И.В., Лукьянова Е.В., Сутковая Н.В. Педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной программы ребенка дошкольного возраста // Челябинский гуманитарий. – 2016. – № 4. – С. 74–81.

2. Бадзиева В.В., Дзиева Ф.О., Тригубова Е.В. Конструирование индивидуально-образовательного маршрута и основные этапы его реализации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – № 1 (26). – С. 33–35.

3. Вовк Е.В. Моделирование индивидуальных образовательных маршрутов по личностным и образовательным результатам обучающихся // Гуманитарные науки. – 2017. – № 3. – С. 119–123.

4. Исаева И.Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов: учеб. пособие. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. тех. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. – 115 с.
5. Котова С.А., Цветков В.В. Технология проектирования индивидуального образовательного маршрута // Школьные технологии. – 2017. – № 3. – С. 69–77.
6. Саюк Д.Б. Индивидуализация образования в современной школе // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2017. – Т. 30. – С. 56–59.
7. Смагина Е.А. Предпосылки возникновения и развития понятия «индивидуальный образовательный маршрут» // Учен. зап. Орлов. гос. ун-та. – 2015. – № 5 (68). – С. 288–289.
8. Тряпицина А.П., Казакова Е.И. Образовательная программа – маршрут ученика. Ч. 1. – СПб.: ЮИПК, 1998. – 118 с.
9. Холоневская А. Построение индивидуального образовательного маршрута ребенка в ГБДОУ «Детский сад № 62» в соответствии ФГОС ДО [Электронный ресурс]. – URL: <https://docplayer.ru/> (дата обращения: 01.02.2020).

Бондарь Елена Викторовна

*магистрант второго курса факультета
педагогики и методики начального образования,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия,
учитель начальных классов,
МБОУ «Чёрмозская СОШ им. В. Еришова»,
с/п Ивановская школа, с. Ивановское,
Пермский край
e-mail: **ebo2013@yandex.ru***

Научный руководитель:

Худякова Марина Алексеевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой теории и технологии
обучения и воспитания младших школьников,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия
e-mail: **mamigx@pspu.ru***

Подходы к организации методической службы в образовательном учреждении

Аннотация. В статье рассматриваются сущность и цели методической работы в школе. Представлен анализ состояния методической работы в одной из образовательных организаций Пермского края. Описана разработанная модель методической службы школы.

Ключевые слова: методическая работа, анализ, проблемы, управленческие решения, методическая служба, модель методической службы.

Bondar Elena Viktorovna

2nd Year Student of the Master's Program at the Faculty of Pedagogy and Methods of Primary Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

Primary Teacher the First Qualification Category, MBOU «Chermozskaya Secondary School Named after V. Ershova», s/p Ivanovskaya shkola, Ivanovskoye village, Perm Region

e-mail: ebo2013@yandex.ru

Scientific Adviser:

Khudyakova Marina Alekseevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Technology of Teaching and Upbringing of Younger Schoolchildren,

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

e-mail: mamigx@pspu.ru

Approaches to the organization of the methodological service in an educational institution

Annotation. The article deals with the essence and goals of methodological work in school. The article presents an analysis of the state of methodological work in one of the educational organizations of the Perm Region. The developed model of the school's methodological service is described.

Key words: methodological work, analysis, problems, management solutions, methodological service, model of methodological service.

В новых условиях возрастает роль методической деятельности, которая является важнейшим средством повышения качества образования, независимо от того, какая это школа – городская или сельская. Поэтому в учебном заведении необходимо создавать условия для творческого развития каждого педагога через эффективно действующую методическую службу школы.

Главное назначение методической службы – это организация методической работы, которая направлена на обучение и развитие педагогических кадров и призвана обеспечивать непрерывность последипломного образования, взаимосвязь и преемственность самообразования, курсовой подготовки и межкурсовой работы [1].

Методическая работа – это особый вид образовательной деятельности, представляющий собой совокупность мероприятий, проводимых коллективом образовательного учреждения в целях овладения методами и приемами учебно-воспитательной работы, творческого применения их на практике, поиска новых, наиболее рациональных и эффективных, форм и методов организации, проведения и обеспечения образовательного процесса в школе [2].

Целью методической работы является повышение профессионального уровня учителей, формирование педагогического мастерства, творчества для сохранения и развития положительных результатов в обучении и воспитании обучающихся [1].

Педагогический коллектив работает настолько эффективно, насколько эффективно осуществляется деятельность методической службы в образовательном учреждении. Для определения эффективности, выбора приоритетов и грамотного планирования дальнейшей деятельности в одной из школ Пермского края был проведен анализ методической работы. Для выявления проблем среди педагогов школы было организовано анонимное анкетирование. Вопросы анкет формулировались на основе особенностей данного учебного заведения, его приоритетов и актуальности решаемых задач. По результатам анкетирования было выявлено следующее:

- 1) перечень курсовых мероприятий, организованных методической службой школы, не всегда удовлетворяет потребностям педагогов ОУ;
- 2) эффективные методические мероприятия, организованные ОУ за последние два года (по мнению педагогов): обучающие семинары, семинары-практикумы, мастер-классы;
- 3) активность деятельности педагогов в рамках методической службы школы невелика;
- 4) наблюдается дефицит в молодых кадрах;
- 5) низкий уровень методического сопровождения педагогического процесса.

Для исследования сильных и слабых сторон образовательной организации, возможностей и угроз был проведен SWOT-анализ, который помог выявить

и сформулировать проблемы школы в отношении существующей методической работы, а также сделать выводы:

➤ коллектив школы находится в достаточно разрозненном состоянии, на что повлияла, возможно, оптимизация школы;

➤ методическая служба школы не всегда работает системно;

➤ низкий процент желающих проходить аттестацию на более высоком уровне;

➤ не разработана система индивидуального профессионального роста педагогов;

➤ недостаточно высокий уровень мотивации сотрудников;

➤ методическое сопровождение педагогического процесса развито на недостаточном уровне;

➤ администрация школы старается привлечь педагогический коллектив к участию в различных конкурсах педагогического мастерства, но педагоги с малой заинтересованностью вступают в эту деятельность;

➤ педагогический состав не пополняется молодыми педагогами.

В результате анализа методической работы школы, проведенного анкетирования педагогов, исследования сильных и слабых сторон образовательной организации возникла необходимость в разработке и принятии управленческого решения относительно методической службы школы. А именно повышения ее эффективности.

На этапе поиска альтернатив решения управленческой задачи применили метод морфологического анализа. В результате было предложено разработать новую модель организации методической работы в школе либо обновить действующий механизм методической работы в школе.

Для оценки и сравнения альтернатив использовали метод «Коллективный блокнот», в результате сделаны следующие выводы:

1. Для выработки новой стратегии организации методической работы в ОУ необходимо разработать новую модель методической службы школы. А это значит:

- определить новое содержание методической работы (встраивание в деятельность школы инновационных процессов; изменение традиций; повышение профессиональной компетентности педагогов; профессиональное самообразование педагогов);

- определить новые принципы, формы, методы организации методической работы, новые способы, внедрение современных технологий;

- найти новые подходы к управлению методической работой (пересмотреть систему стимулирования и мотивации педагогов) посредством использования ресурсов: человеческих, информационных, временных, технологических, финансовых.

2. Для обновления действующего механизма организации методической работы в школе необходимо понять, *что* в работающей системе дает «сбой». В рамках данной альтернативы необходимо провести более детальный анализ и диагностику организации действующей методической службы в школе с целью выявления этапа, на котором происходит сбой в системе.

На этапе выбора одной альтернативы, с помощью метода «653», одобрена первая альтернатива «Разработка новой модели организации методической работы в школе», так как при ее реализации, решение проблемы будет иметь наилучший результат. В процессе анализа механизма организации методической службы было обнаружено, что на этапах планирования, организации, контроля, коррекции происходит сбой, поэтому не имеет смысла обновлять действующий механизм методической работы в ОУ.

Остановимся более детально на разработке модели методической службы в данной общеобразовательной школе. Под моделью понимают схему деятельности методической службы учебного заведения, направленную на совершенствование профессионального уровня педагогического коллектива.

Применительно к педагогическому процессу сущность понятия «моделирование» можно рассматривать как способ изучения и прогнозирования определенной системы деятельности. Так как повышение профессионального уровня учителя является составляющей педагогического процесса, то применительно к методической работе можно говорить о моделировании процесса роста и развитии педагогической квалификации коллектива, о формировании его мастерства и творчества. Такому росту педагогического коллектива способствует работа методической службы.

Рассмотрим некоторые критерии проектирования и конструирования модели:

- 1) научность и актуальность;
- 2) упорядоченность составных компонентов, подструктур модели;
- 3) наличие единого сложившегося механизма действий;
- 4) интеграция в организационные формы – кафедры, мастерские, школы;
- 5) адекватность содержания методической деятельности поставленным целям;
- 6) воплощение конечного результата функционирования и реализации модели – личность инноватора [1].

Рассмотренный нами перечень критериев может быть предложен в конкретном учебном заведении с учетом специфики его деятельности.

На наш взгляд, необходимо отметить, что наиболее значимым является фактор, который существенно влияет на создание модели методической службы – это фактор

определения и учета основных уровней развития методической службы школы: стратегического, тактического, реализаторского, информационно-аналитического.

Проанализируем основные уровни развития методической службы школы.

- На *стратегическом* уровне определяется перспектива развития учебного заведения в целом и методической работы как одной из ее составляющих в частности. Может осуществляться Советом по развитию учебного заведения, в состав которого войдут члены администрации, социально-психологической службы, педагогического коллектива, органов управления образованием и в качестве консультантов – представители научных организаций.

- На *тактическом* уровне устанавливается совокупность средств, методов и приемов для достижения поставленных перед методической службой целей. Предусматривает взаимодействие нескольких советов: административного, педагогического, общественного, методического.

- На *реализаторском* уровне осуществляется реализация решений и рекомендаций, принятых и разработанных на двух предшествующих уровнях. Работа направлена на создание условий для проявления активного и творческого отношения педагогов к образовательному процессу, к совершенствованию профессионального уровня. Организуется работа разных видов: ШМО, творческих групп, кафедр, педагогических мастерских, школ и др.

- На *информационно-аналитическом* уровне проводится анализ процесса развития, роста, совершенствования деятельности педагогов, сбор и хранение информации, опыт работы лучших педагогов коллектива. В состав могут входить: члены администрации, члены педагогического коллектива, социально-психологической службы, методического совета, библиотекарь.

Таким образом, учитывая вышеназванные факторы, была разработана модель методической службы ОУ. Опишем ее структурные элементы.

Целевая установка – организация эффективной работы методической службы в ОУ.

Методологической основой для разработки модели стали:

1. *Системный подход*. При таком подходе педагогическая система рассматривается как совокупность взаимосвязанных компонентов: цели образования, субъекты образовательных отношений (педагог, обучающиеся, родители и др.), содержание образования (опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-волевого отношения и др.), методы и формы организации образовательного процесса, материальная база (средства) [3].

2. *Личностно-ориентированный подход*. Данный подход требует знать и учитывать при организации работы особенности личности учителя и его профессиональные характеристики, потребности, уровень общей и педагогической культуры.

Разработанная модель включает описание принципов, на которых должна основываться методическая служба школы:

- научности (заключается в необходимости формирования системы научных знаний, которые влияют на развитие личности педагога);

- системности (характеризует наличие в сознании педагога структурных связей, адекватных связям между знаниями внутри научной теории);

- структурности и целостности (предполагает рассматривать изучаемое явление как определенную систему взаимосвязанных компонентов, позволяет проникнуть вовнутрь изучаемого феномена, увидеть его активизирующие и регулирующие механизмы, его внутреннее строение) [3];

- комплексности (требование к всестороннему воздействию на личность в ходе реализации модели в образовательном процессе) [3];

- принцип связи теории с практикой (заключается в практико-ориентированном подходе к разрабатываемой модели).

Важным звеном разработанной модели методической службы является административный совет. Основная его задача заключается в отработке ближайших тактических, методических задач деятельности всех структур школы, в первую очередь методического и педагогического совета. В методический совет данного ОУ входят: заместители директора по УВР, методической и воспитательной работе, а также руководители ШМО. В педагогический совет входят: социальные педагоги, педагоги-психологи, школьный библиотекарь и учителя школы.

Следующий блок модели методической службы предполагает работу педагогического коллектива в предметных методических объединениях. Цели работы методических объединений (МО) следующие:

1. Обеспечение качества образования.
2. Эффективность инновационных процессов.
3. Отработка и внедрение лучших образцов педагогической деятельности.
4. Взаимное профессиональное общение.
5. Выработка единых подходов, требований, норм к оценке результатов образовательной деятельности учеников и педагогической деятельности учителей.

В состав МО входят педагоги одного или родственных предметов, работу возглавляет более опытный, творческий и авторитетный учитель. В МО педагоги занимаются частной методикой, работой по предмету: разработкой и обсуждением приемов, методов, методик, технологий обучения детей; изучают нормативно-правовые документы и т.д.

Представители МО выступают участниками проблемных или творческих групп. Данные группы образуют следующий блок модели методической службы, в данный блок также входят «Школа молодого педагога» и «Школа наставничества».

В состав проблемной группы могут входить педагоги различных учебных дисциплин, классные руководители, социальные педагоги, педагог-психолог.

Одно из самых продуктивных объединений, на наш взгляд, это творческая группа. В творческую группу входят учителя разных предметов с общими педагогическими интересами. Продолжительность существования творческих групп зависит от продолжительности решения педагогической проблемы образовательного учреждения.

Основная задача «Школы молодого педагога» – это формирование профессиональной компетентности молодого специалиста, который в результате будет готов успешно решать поставленные перед ним государством педагогические задачи. В основе работы «Школы наставничества» лежит технология наставничества, которая позволяет передавать профессиональные знания, формировать необходимые профессиональные умения, осознанность выполнения трудовых функций учителем. Педагог в роли наставника не только ретранслирует знания, но и отвечает на вызов времени.

Последним блоком модели является блок «Система повышения квалификации», который реализует деятельность по аттестации и самообразованию педагогических работников. Работа данного блока тесно связана со всеми блоками модели и зависит от качества работы всех структур.

Отметим, что данная модель теоретическая, она требует экспериментальной проверки ее эффективности. Практическая реализация позволит внести коррективы и дополнения в зависимости от результата апробации модели и потребностей администрации и учителей конкретной образовательной организации.

Список литературы

1. Глинский А.А. Методическая работа в общеобразовательном учреждении: учеб.-метод. пособие / Акад. последиплом. образования. – 2-е изд. – Минск, 2004. – 128 с.
2. Ивлев С.А. Методическая работа в образовательном учреждении. – М.: Москва, 2014. – 48 с.
3. Столяренко А.М. Психология и педагогика: учеб. пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006.

Вилесова Елена Дмитриевна

*магистрант первого курса факультета
педагогики и методики начального образования,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия
e-mail: lenavilesova15@gmail.com*

Научный руководитель:

Худякова Марина Алексеевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой теории и технологии
обучения и воспитания младших школьников,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия
e-mail: pimnopggpu@mail.ru*

Анализ понятия «открытая информационно-образовательная среда» как основа для проектирования деятельности по ее созданию в образовательной организации

Аннотация. Статья посвящена анализу понятия «открытая информационно-образовательная среда» в условиях информатизации образования при реализации ФГОС. Представлены этапы создания открытой информационно-образовательной среды в образовательной организации.

Ключевые слова: открытая информационно-образовательная среда, информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, условия открытой информационно-образовательной среды, педагогическое проектирование.

Vilesova Elena Dmitrievna

*1st Year Undergraduate Student of the Faculty of
Pedagogy and Methods of Primary Education,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia
e-mail: lenavilesova15@gmail.com*

Scientific Adviser:

Khudyakova Marina Alekseevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Head of the Department of Theory and
Technology of Teaching and Upbringing of Younger
Schoolchildren,*

*Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

e-mail: pimnopggpu@mail.ru

**Analysis of the concept of «open information and educational environment» as a basis
to design activities for its creation in an educational organization**

Annotation. The article is devoted to the analysis of the concept of «open information and educational environment» in the conditions of informatization of education in the implementation of the Federal State Educational Standard. The stages of creating an open information and educational environment in an educational organization are presented.

Key words: open information and educational environment, informatization of education, information and communication technologies, conditions of an open information and educational environment, pedagogical design.

Современный мир, для которого характерной чертой является нарастание темпов развития, уже невозможно представить без различных технологий, позволяющих управлять инновациями. Модернизация в сфере образования одним из своих приоритетов выделяет информатизацию, целью которой является создание открытой информационно-образовательной среды (далее – ОИОС).

Что понимают под ОИОС? Для раскрытия любого термина недостаточно дать только его определение, необходимо установить взаимосвязи изучаемого понятия и его компонентов с другими категориями предметной области, пусть даже на самом общем уровне. Чтобы определить понятие ОИОС как основу для проектирования деятельности по ее созданию в образовательной организации, следует рассмотреть следующие понятия: «информатизация образования», «информационно-коммуникационные технологии», «среда», «информационная среда», «информационно-образовательная среда», «педагогическое проектирование». Иными словами, изучение всех перечисленных понятий позволит рассмотреть ОИОС как многокомпонентную систему и выявить условия для ее создания.

С появлением информационных и телекоммуникационных технологий, которые с каждым днем все больше проникают во все сферы человеческой деятельности, необходимой частью становления информационного общества является процесс информатизации образования. В концепции информатизации сферы образования Российской Федерации дано определение **информатизации образования**, под которой понимают процесс, направленный на реализацию замысла повышения качества содержания образования, проведение исследований и разработок, внедрение, сопровождение и развитие, замену традиционных информационных технологий на более эффективные во всех видах деятельности в национальной системе образования России [4].

Информатизация образования, создание и развитие информационного общества предполагают применение современных информационных-коммуникационных технологий (далее – ИКТ). Под **ИКТ** принято понимать совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, хранения, распространения, отображения, а также последующего использования информации [9]. Образовательный процесс с использованием ИКТ позволяет передать обучающимся объем информации, необходимый для их саморазвития, и обеспечивает развитие информационных умений, что возможно только при правильно организованной информационно-образовательной среде (далее – ИОС).

Во всех компонентах, взаимосвязанных с ОИОС, ключевая роль отводится понятию **«среда»**, это взаимосвязь условий, которые влияют на человека и позволяют принимать ему непосредственное участие во взаимодействии окружения с субъектом [8, с. 101].

В Концепции информатизации сферы образования Российской Федерации сформулировано определение понятия **«информационная среда»**, это совокупность программно-аппаратных средств, информационных сетей связи, организационно-методических элементов системы высшей школы и прикладной информации о предметной области, которую понимают и применяют разные пользователи с различными целями и в разных смыслах [4].

Впервые о влиянии информационной среды на человека заговорил Ю.А. Шрейдер. По мнению ученого, информационная среда позволяет получить необходимую информацию, а также сформировать умение обработать ее и получить новое знание, что возможно только в процессе обучения [8, с. 102]. Таким образом, в образовательной деятельности следует говорить об ИОС.

Многие ученые (О.А. Ильченко, Б.С. Ахметов, И.Г. Захарова, Н.Н. Курова, И.Д. Лушников) в своих педагогических трудах пытались сформулировать определение понятия ИОС. Представим несколько определений: Н.Н. Курова трактовала **ИОС** как эффективное средство управления процессом информатизации [6]; О.А. Ильченко считает, что **ИОС** является системно-организованной совокупностью информационного, технического, учебно-

методического обеспечения, непрерывно связанная с субъектом образования [2]. Сколько бы ни было трактовок определения ИОС, все они сводятся к тому, что **ИОС** является сложной многокомпонентной структурой, связывающей всех участников образовательного процесса при помощи материально-технических и педагогических ресурсов.

В истории педагогики существуют две модели ИОС – закрытая и открытая. Закрытая ИОС в современном мире неактуальна и невозможна, так как существовала в условиях традиционной системы образования и не дает возможности различным образовательным учреждениям взаимодействовать друг с другом. В связи с новыми поставленными целями и задачами в образовании, а также с необходимостью постоянного взаимодействия образовательных учреждений друг с другом, появилась новая модель ИОС – открытая. В настоящее время в различных литературных источниках понятие ОИОС отождествляют с понятием ИОС.

Наиболее полное определение ОИОС сформулировал А.А. Андреев. По его мнению, **ОИОС** представляет собой среду как единое информационное пространство, объединяющее информацию как на традиционных, так и на электронных носителях; компьютерно-телекоммуникационные учебно-методические комплексы и технологии взаимодействия; педагогическую систему нового уровня, которая включает в себя материально-техническое, финансово-экономическое и нормативно-правовое обеспечение [1, с. 118].

ОИОС позволяет повысить качество образования и дает возможность образовательным организациям, участникам образовательных отношений взаимодействовать друг с другом, поэтому необходимо создавать ОИОС на всех уровнях образования и грамотно ее организовывать с управленческой позиции. Модель ОИОС представлена на рисунке [5, с. 132].

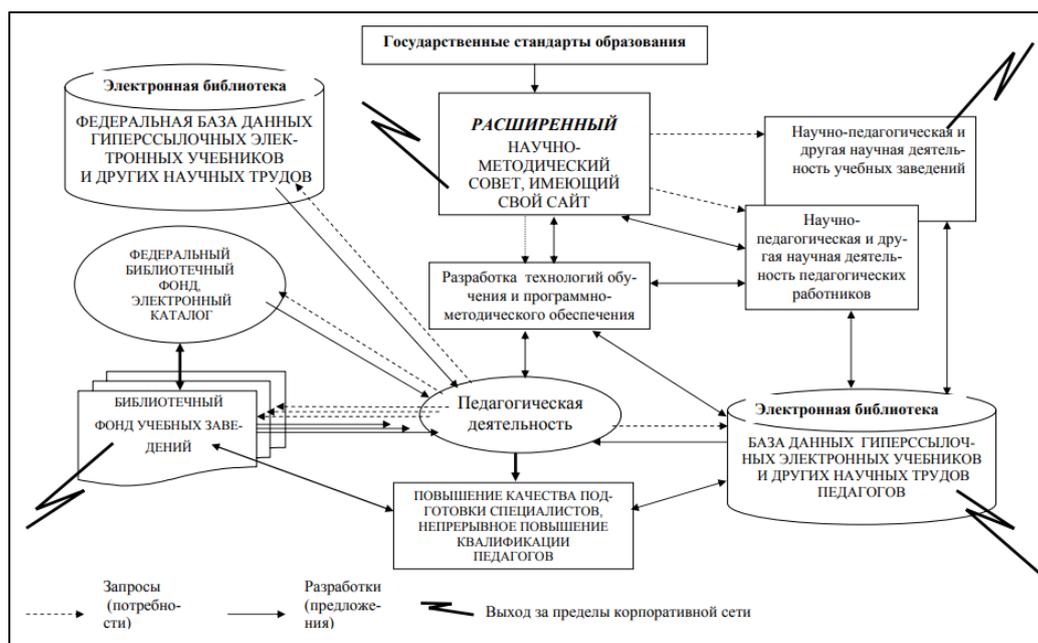


Схема открытой модели информационно-образовательной среды

О важности создания модели ОИОС говорится в нормативных документах об образовании, одним из которых является Федеральный государственный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО). Во ФГОС НОО отражены требования к структуре, условиям и результатам освоения основной образовательной программы (далее – ООП), а также требования к педагогам в решении профессиональных задач с применением ИКТ. Таким образом, в условиях реализации ФГОС НОО создание ОИОС является необходимым условием для успешной реализации ООП, повышения качества образования, а также уровня профессиональной компетентности педагогов, в том числе в области проектирования [11].

Педагогическое проектирование – это предварительная разработка ключевых элементов предстоящей деятельности педагогов и обучающихся [12, с. 66].

Основными принципами педагогического проектирования и организации ОИОС считаются: внедрение в педагогический процесс инновационных технологий и объектов учебного и учебно-методического назначения, реализация современных средств доступа обучающихся и преподавателей к созданной ОИОС, развитие обратной связи от обучающихся [12, с. 67].

Созданная ОИОС должна обеспечивать физическое, психологическое и социальное здоровье детей, а также индивидуализацию процесса обучения при помощи учителей, гарантировать открытость по отношению к семье и обществу, использовать творческий и профессиональный потенциал учителей, обеспечивать взаимодействие образовательных учреждений посредством Сети [3].

Для достижения представленных целей создания ОИОС необходимо выделить ряд педагогических условий: мотивационные, научно-методические, материально-технические, финансово-экономические, кадровую подготовку педагогического коллектива, информационное сопровождение инновационной деятельности [3]. Все перечисленные условия ориентированы не только на реализацию целей ОИОС, но и на формирование нового качества управления образовательной организацией: развитие управленческой компетентности руководителей по решению проблем организации, способности управлять изменениями, эффективность использования человеческих ресурсов в условиях социальных изменений, создание профессиональной среды для развития педагогического потенциала [7].

Следовательно, для педагогов и работников, задействованных в ОИОС, руководство образовательной организации должно обеспечить следующие условия, которые, по сути, являются шагами проектирования деятельности по ее созданию:

1. *Формирующий этап* (организация различных форм обучения для теоретической, психологической и методической поддержки учителей):

- изучение теоретической основы процесса информатизации образования и формирования ОИОС;

- понимание основных тенденций информатизации современного образования;

- систематизация полученных знаний по изучаемой проблеме;

- расширение собственных представлений об использовании ИКТ в профессиональной деятельности;

- прохождение курсов повышения квалификации учителями, работниками и руководством образовательного учреждения;

- разработка комплекса нормативно-правовой поддержки использования и развития информационных ресурсов в образовательном учреждении на основе нормативно-правовой базы.

2. *Организационный этап* (обеспечение современными образовательными технологиями, в том числе ИКТ, ориентированными на достижение высоких образовательных результатов и повышение конкурентоспособности образовательной организации):

- обеспечение образовательного учреждения технической продукцией (компьютерные классы, интерактивные доски);

- внедрение в практическую деятельность различных форм образовательной деятельности (интернет-обучение, проектная работа, информационно-поисковые игры, интерактивные тренажеры и т.д.);

- создание для обучающихся дистанционных курсов с помощью онлайн-платформы и электронные образовательные ресурсы;

- активная работа по самообразованию педагогов посредством взаимодействия предметных, метапредметных, творческих групп и проблемных объединений, внутренних курсов, экспериментальных проектов.

- разработка комплекса дидактических заданий, направленных на формирование информационных и информационно-коммуникативных умений у обучающихся по предметам;

- создание коллекции видеоматериалов для самоподготовки педагогов и учеников;

- мониторинг ИКТ-компетентности педагогов;

- организация условий для реализации педагогического потенциала учителей в различных видах деятельности (участие в научно-практических конференциях, конкурсах и т.д.);

- различные виды стимулирования индивидуальных достижений педагогов.

3. *Практический этап* (использование в образовательном процессе автоматизированной информационной системы):

- организация дистанционного доступа для всех участников образовательного процесса;
- ведение баз данных по классам, предметам, обучающимся;
- ведение школьного журнала;
- ведение школьного расписания;
- обеспечение электронными учебниками, учебными материалами, методическими пособиями всех участников образовательного процесса;
- обмен сообщениями всех участников образовательного процесса [10].

Таким образом, проведенный анализ позволяет прийти к выводу, что ОИОС является необходимостью в современном мире. Она играет также существенную роль в условиях реализации ФГОС НОО, так как основу информационных умений для создания информационного общества целесообразно закладывать именно в начальной школе. Создание и развитие ОИОС позволяет всем участникам образовательных отношений овладеть комплексом инновационных подходов и приемов, которые важны не только в учебной деятельности, но и в процессе самообразования.

Список литературы

1. Андреев А.А. Основы открытого образования / отв. ред. В.И. Солдаткин; Рос. гос. ин-т открыт. образования. – М.: НИИЦ РАО, 2002. – Т. 2. – 680 с.
2. Ильченко О.А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процесс (на примере подготовки специалистов с высшим образованием): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Центр креативной педагогики Моск. гос. технолог. акад. – М., 2002.
3. ИОС – Информационно-образовательная среда как ресурс обеспечения качества образования в условиях реализации ФГОС [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/UCAc8> (дата обращения: 28.01.2021).
4. КИСО – Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации. – М.: ГНИИСИ, 1998.
5. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб. пособие. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2006. – 235 с.
6. Курова Н.Н. Информационная среда образовательного учреждения как управленческий ресурс современного руководителя школы [Электронный ресурс]: материалы конф. «Информационные технологии в образовании. – М., 2005. – URL: <https://clck.ru/UCB4b> (дата обращения: 15.02.2021).
7. Муругова Е.Г. Подготовка управленческих кадров образования в системе повышения квалификации к командному менеджменту [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/UCAn8> (дата обращения: 05.02.2021).

8. Наливалкин А.Ю. Анализ понятия информационно-образовательной среды. Педагогика профессионального образования // Вестник РМАТ. – 2012. – № 1 (4). – С. 101–103.
9. Педагогика. Информационно-коммуникационные технологии [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/QxMDy> (дата обращения: 15.02.2021).
10. ПИС – Проектирование информационно-образовательной среды образовательного учреждения [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/UCVfC> (дата обращения: 15.02.2021).
11. ФГОС НОО – Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2020. – (Стандарты второго поколения).
12. Чернобай Е.В. Педагогическое проектирование информационной образовательной среды для учителя [Электронный ресурс] // Педагогика. – 2016. – № 7. – С. 64–70. – URL: <https://clck.ru/UCVps> (дата обращения 15.02.21).

Власова Ирина Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
декан математического факультета,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия
e-mail: vlasova@pspu.ru*

Формирование умения работать с информацией при обучении в начальной школе

Аннотация. В статье рассматривается один из подходов к формированию умения работы с информацией в процессе обучения в начальной школе. Выполнена детализация этого комплексного умения и представлены задания, которые можно использовать в урочной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: метапредметные результаты, умение работать с информацией, младший школьник, задания-шаблоны.

Vlasova Irina Nikolaevna

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Dean of the Faculty of
Mathematics,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia
e-mail: vlasova@pspu.ru*

Formation of the ability to work with information during training in primary school

Annotation. The article discusses one of the approaches to the formation of the ability to work with information in the learning process in primary school. The detailing of this complex skill has been completed and tasks for working in the classroom and after school hours are presented.

Key words: metasubject results, ability to work with information, junior schoolchild, tasks-templates.

Одними из характерных черт развития современного общества являются большой объем информации и скорость ее изменения. Поэтому стандарты второго поколения (с 2009 г.) и проекты новых стандартов общего образования включают группы инновационных требований к освоению образовательной программы – метапредметные результаты.

Задача педагога в новых условиях работы заключается не только в наглядности и доступности учебного содержания, но и в такой организации деятельности детей, которая способствует формированию умений по самообразованию, самоорганизации и рефлексии. Ни одно из них невозможно без умения работать с информацией: находить ее, оценивать, преобразовывать, выбирать адекватные средства ее поиска и т.п.

Анализ метапредметных результатов освоения образовательной программы на уровне начального и основного образования показал, что формирование их происходит непрерывно и последовательно. Большинство метапредметных действий у младших школьников будут сформированы на начальном уровне, часть из них будут выполняться при помощи взрослого, подробной инструкции или плана. В 5–7-х классах основной школы уровень сформированности соответствует рабочему, т.е. когда происходит самостоятельное применение усвоенного способа действия к выполнению задания на поиск и преобразование информации, но при неизменности условия задания или стандартности ситуации. И к концу основной школы у большинства обучающихся должен быть сформирован компетентностный уровень метапредметных действий, когда происходит постепенное самостоятельное нахождение способа действия для решения нового задания или интеграция нескольких способов действий для решения комплексной задачи [2].

Очевидно, что усложнение требований от начальной школы к основной проявляется как в самих умениях, например, не только использовать знаково-символические средства, но и создавать их на уровне основной школы, так и в усложнении содержания (состава, структуры). Так, и для начальной, и для основной школы навыки смыслового чтения будут

проверяться на текстах, но у первых это будут учебные или популярные, а для подростков основной школы – не только научно-популярные, но и научные.

На сегодняшний день пока ни в одном из рекомендованных материалов нормативного или методического характера не представлено видение возможного распределения задач формирования конкретных ожидаемых умений по годам обучения (на уровне начальной школы – от 1-го к 4-му классу, на уровне основной – от 5-го к 9-му классу). В то же время именно это представляется в настоящий момент важной педагогической задачей, способной содействовать реализации требований образовательных стандартов нового поколения.

Характер всех действий, связанных с поиском и преобразованием информации из междисциплинарных программ, позволил обобщить и описать шесть основных умений, составляющих метапредметный результат «работа с информацией» для выпускников начальной школы [1]. Кратко охарактеризуем эти умения и приведем задания, которые можно использовать при обучении младшего школьника.

Умение 1. Владеть разными источниками информации: знать разные источники информации в соответствии с возрастом; *уметь* выбирать эффективные, адекватные способы поиска информации в соответствии с возрастом и поставленной целью.

Задания-шаблоны

1. Где можно найти информацию о... (объект изучения)?
2. В каком источнике можно узнать значение слова «...»?
3. Можно ли в толковом словаре (справочнике, энциклопедии и др.) узнать о... (объекте, свойстве объекта, где применяется и др.)?
4. Для чего существуют справочники (энциклопедии, словари, хрестоматии и т.п.)?

Умение 2. Уметь работать с разными печатными источниками: знать особенности поиска необходимой информации в учебной литературе, энциклопедиях, справочниках, словарях, научно-популярных изданиях, периодической литературе; *уметь* осуществлять поиск информации, выбирая адекватный печатный источник; *ориентироваться* в соответствующих возрасту словарях, справочниках, энциклопедиях.

Задания-шаблоны

1. Расскажите (опишите), как можно быстро найти информацию в энциклопедии (справочнике, словаре и т.п.)? Что необходимо сделать в первую очередь (или с чего начинаете)?
2. Составьте алгоритм для поиска информации в энциклопедии (словаре, справочнике, другом источнике).

Умение 3. Уметь работать с различными электронными источниками: знать особенности поиска информации в открытом учебном информационном пространстве сети Интернет, базах данных, электронных образовательных ресурсах; *применять* методы информационного поиска.

Задания-шаблоны

1. Какими ресурсами сети Интернет можно воспользоваться, чтобы найти информацию об объекте (конкретный объект)? Где находится достоверная информация?

2. Какой запрос вы сделаете (или что наберете в поисковой строке), чтобы найти информацию для решения проблемы?

3. Сравните различные приемы поиска информации, какой для вас является более эффективным? (Можно дать два примера с использованием двух приемов, например, поиск по одному ключевому слову и поиск по целому вопросу, может быть поиск по каталогу.)

Умение 4. Уметь работать с текстом с целью поиска информации: находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; *делить* текст на смысловые части, составлять план текста; *вычленять* содержащиеся в тексте основные события и устанавливать их последовательность; *упорядочивать* информацию по заданному основанию; *понимать* информацию, представленную в неявном виде; *понимать* информацию, представленную разными способами: словесно, в виде таблицы, схемы, диаграммы; сопоставлять и обобщать содержащуюся в разных частях текста информацию.

Примеры заданий:

- Расположите предложения в определенном порядке, так чтобы получился текст.

- Какие вопросы не относятся к этому тексту? Уберите лишние вопросы и объясните, почему они лишние.

- Какие картинки (таблицы, схемы) не относятся к тексту.

Умение 5. Уметь работать с информацией из разных текстов: сопоставлять разные источники информации по заданной теме; *связывать* информацию, обнаруженную в тексте, со знаниями из других источников; в процессе работы с одним или несколькими источниками *выявлять* содержащуюся в них противоречивую, конфликтную информацию; на основе имеющихся знаний, жизненного опыта *подвергать сомнению* достоверность имеющейся информации, обнаруживать недостоверность получаемой информации, пробелы в информации и находить пути восполнения этих пробелов.

Пример задания: Прочитайте два текста о лисе.

Первый текст из сказки К.Д. Ушинского «Лиса Патрикеевна»: «Ходит лиса тихохонько, к земле пригинается, будто кланяется; пушистый хвост носит бережно, смотрит ласково, улыбается, зубки белые показывает. Роет норы, умница, глубокие; ...».

Второй текст из энциклопедии «Что такое? Кто такой?»: «Лиса очень любопытна – все ей интересно. Если бы не ее умение маскироваться, не ее острый слух, зрение и нюх – плохо пришлось бы рыжей. Особенно ее выручает нюх – врага она чувствует издали и вовремя успевает убежать или спрятаться».

- Почему тема одна, а рассказы разные? В одном ли стиле написаны отрывки о лисе? По каким словам вы догадались, что первый отрывок – это фрагмент сказки? Из какой книги (источника) взят второй отрывок? Свой ответ обоснуйте.

- Что совпало в описании лисы, а чем эти описания отличаются?

- Какое описание вы бы добавили ко второму тексту из первого? Подчеркните (или выпишите) эти слова.

Умение 6. Уметь преобразовывать информацию, используя новые формы представления информации (схемы, таблицы, диаграммы): составлять краткий план, опорный сигнал по тексту; создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач; структурировать знания с помощью схем, таблиц; осуществлять запись (фиксацию) выборочной информации об окружающем мире и о себе самом с помощью инструментов ИКТ.

Пример задания: Прочитай текст. Заполни таблицу (заголовки столбцов уже заданы)

Текст рассказа К. Паустовского «Барсучий нос». В таблицу надо выписать описание признака.

Признак	Описание признака
Цвет	
Повадки	
Среда обитания	

С этим же текстом можно предложить еще и текст из энциклопедии про барсука, тогда может появиться ряд заданий:

- дополните в таблице описание признаков, которые не встречались в первом тексте;
- описание каких признаков совпали? Подчеркните их в таблице;
- какой признак еще описан в энциклопедии? Дополните таблицу.

Перечисленные умения и выделенные в них единицы знания (знания, умения, операции) не претендуют на абсолютно полный и завершённый список. Несмотря на разделение всех действий на шесть умений, нельзя однозначно сказать, куда относятся некоторые операции, например, действие «составлять план текста» относится к умениям 4 и 6, так как зависит от сложности текста (текст в учебнике или научно-популярной книге).

Умения расположены в иерархическом порядке. Так, например, без знания различных источников информации и способов работы с ними невозможно качественно выполнить большинство перечисленных действий, в том числе найти в тексте нужную информацию.

Для этого надо знать или иметь представление, как и какая информация представлена в разных источниках (толковом словаре, энциклопедии или справочнике для младшего школьника).

В начале формирования каждого умения рекомендуется предлагать обучающимся простые задания, которые направлены только на организацию этого умения или одной-двух операций из этого умения.

Апробация этих материалов состоялась в Пермском муниципальном районе на научно-методических семинарах для педагогов-предметников и учителей начальных классов по теме «Формирование метапредметного результата “поиск и преобразование информации” средствами предметного обучения». Педагоги являлись активными слушателями и разработчиками банка заданий, направленных на формирование этого метапредметного результата у учащихся на уроках.

Список литературы

1. Формирование и оценка метапредметных результатов: поиск и преобразование информации: пособие для учителя / авт.-сост. И.Н. Власова (отв. за вып.), А.Р. Потапова. – Пермь, 2020. – 141 с.

2. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 78 с.

Гавлик Наталья Шамсияровна

учитель начальных классов,

Гимназия № 21, Рудный, Республика Казахстан

e-mail: n_gavlik@ mail.kz

Мурзина Наталья Павловна

кандидат педагогических наук, доцент,

*заведующий кафедрой педагогики и психологии
детства,*

*Омский государственный педагогический
университет, Омск, Россия*

e-mail: npmurzina@mail.ru

Теоретические основы диагностики развития критического мышления у детей младшего школьного возраста

Аннотация. В статье рассматривается проблема определения критериев и показателей для диагностики развития критического мышления у младших школьников. Выделяются зарубежные и отечественные концепции по определению сущности критического мышления, выбора критериев развития критического мышления у младших школьников и подбору средств диагностики его составляющих.

Ключевые слова: критическое мышление, критерии развития критического мышления, диагностика, младший школьник.

Gavlik Natalya Shamsiyarovna

A Primary School Teacher,

Gymnasium No. 21, Rudny, Republic of Kazakhstan

e-mail: n_gavlik@ mail.kz

Murzina Natalya Pavlovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate

Professor, Head of Department Pedagogy and

Childhood Psychology,

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

e-mail: npmurzina@mail.ru

Theoretical basis to the diagnosis of the development of critical thinking at primary school children

Annotation. The article considers the problem of determining criteria and indicators for diagnosing the development of critical thinking at primary school children. Foreign and domestic concepts are distinguished by determining the essence of critical thinking, choosing criteria of the development of critical thinking at primary school and selecting means of diagnosing its components.

Key words: critical thinking, criteria of the development of critical thinking, diagnosis, primary school children.

В настоящее время сложно предугадать, что именно потребуется на рынке труда через несколько лет, но требования точно изменятся. Работа в сфере многих профессий автоматизируется.

При поступлении выпускников школы в профессиональные образовательные учреждения преподавателей сегодня интересуют не только знания, которые были получены в школе, важны и навыки, которые помогут обучающимся решать самостоятельно учебно-профессиональные проблемы индивидуально и в команде, умения работать не только по инструкции, но и проектировать решение задач в нестандартных ситуациях.

В 2016 г. на Всемирном экономическом форуме в Давосе были выделены десять навыков, которыми должен обладать каждый работник. В России сократили давосскую десятку до системы из четырех ключевых навыков, которая получила название «Система 4К»: критическое мышление (Critical Thinking); креативность (Creativity); коммуникация (Communication); координация (Coordinating With Others).

В Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан (РК) на 2020–2025 гг. были определены навыки широкого спектра: функционального и творческого применения знаний, критического мышления, проведения исследовательских работ, использования ИКТ, применение различных способов коммуникации, умения работать в группе и индивидуально, решения проблем и принятия решений [1, с. 13].

В федеральных государственных стандартах начального общего образования (ФГОС НОО) России в требованиях к образовательным результатам определены четыре группы универсальных учебных действий. В них также отражаются действия, необходимые для формирования у младших школьников навыков креативности, коммуникации, кооперации и критического мышления [6].

Как видим, в нормативных документах Казахстана и России на государственном уровне определены задачи развития важнейших навыков XXI в. у школьников.

В нашем исследовании мы акцентируем внимание на определении сущности понятия «критическое мышление» у младших школьников, критериев и показателей его развития и на подборе средств их диагностики.

Существует несколько концепций исследования сущности понятия «критическое мышление».

В работах зарубежных авторов было конкретизировано понимание критического мышления: К. Поппер, Э. Глассер, Д. Джонсон, Дж.А. Брауз, Д. Вуд, Д. Халперн считали, что критическое мышление основывается на рационализме и логике; Д. Дьюи под критическим мышлением подразумевал рефлексивное; Р. Пауль определял, что это мышление – это когда

человек размышляет с целью улучшить свое мышление; Дж. Чейффи определил, что цель критического мышления состоит в улучшении и придании большей ясности мысли [4, с. 5].

Для нас важно определить, чем характеризуется проявление критического мышления у младших школьников.

П. Фасионе были выделены существенные признаки критического мышления: целенаправленность суждения, «анализ, оценка и выводы, а также объяснение тех фактических, концептуальных, методологических, критериальных оснований или контекстных факторов, на которых основано суждение» [8].

Западные эксперты утверждают, что к основным показателям, которые раскрывают сформированность критического мышления, относятся:

1. «Анализ – умение находить связи между утверждениями, вопросами, аргументами.
2. Оценка – умение оценивать надежность утверждений, убедительность доводов.
3. Объяснение (аргументация) – умение объяснять ход своих мыслей / метод, защищать свои выводы.
4. Выведение гипотез (планирование решений) – умение формировать гипотезы и самим делать выводы, обнаруживать нехватку информации.
5. Саморегуляция (контроль) – рефлексия, самопроверка и коррекция» [7].

Авторы показали, что для развития критического мышления важны познавательные и регулятивные действия, действия, необходимые для решения проблем.

Понимание природы критического мышления раскрывается в трудах М.И. Карагозиной (Казахстан), где она также доказывает, что в его основе лежат логические действия «осмысление, оценка, анализ и синтез информации, полученной в результате наблюдения, опыта, размышления или рассуждения, что может в дальнейшем послужить основанием к действиям» [3, с. 68–76].

Российские исследователи (С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинская) для развития критического мышления у школьников подчеркнули важность не только умений «решать учебные и реальные проблемы; выделять из текста основные смысловые единицы», но и значение коммуникативных действий для критически мыслящего школьника: «способность к продуктивной совместной работе в группе; способность отказаться от своей точки зрения, если она не позволяет объяснить тот или иной факт или входит в противоречие со здравым смыслом, логикой, научными доказательствами» [2, с. 170].

В зарубежных концепциях (Р. Пол, Э. Бинкер, Э. Мартин и К. Эдамсон) определены 35 основных показателей критического мышления. Они разделены на три группы: аффективные, макрокогнитивные, микрокогнитивные. Во ФГОС общего образования Российской Федерации также выделены метапредметные результаты, многие из которых

соотносятся с показателями развития критического мышления у школьников. Прослеживается связь и с программой развития ключевых компетенций учащихся Республики Казахстан.

Анализ научных концепций и государственных требований к результатам образования в России и Казахстане показал, что качества критически мыслящей личности достаточно раскрыты в исследованиях зарубежных авторов и в отечественных исследованиях, но необходимо их конкретизировать и систематизировать для младшего школьного возраста.

На основе описания метапредметных результатов начальной школы мы определили, что для развития критического мышления в этом возрасте важны все группы УУД: регулятивные, познавательные (общеучебные и логические), коммуникативные, личностные.

Анализ документов, научных концепций позволил определить критерии и показатели оценки сформированности критического мышления у младших школьников [5, с. 101].

Мотивационный компонент – обучающийся проявляет интерес к решению учебно-познавательных задач, к поисково-исследовательской деятельности.

Когнитивный компонент характеризуется развитием познавательных действий младших школьников в соответствии с требованиями в программах развития УУД (РФ) и ключевых компетенций (РК).

Деятельностный компонент – регулятивные действия и коммуникативные умения, необходимые для решения проблемы индивидуально и в команде.

Рефлексивный компонент – в его основе лежит осознание результатов своей деятельности и процесса достижения целей, их адекватная оценка.

Таким образом, мы выделили критерии и показатели развития основ критического мышления у младших школьников. Они не противоречат существующим научным подходам и концепциям зарубежных и отечественных авторов.

Это стало основой для подбора средств проведения педагогической диагностики развития критического мышления у младших школьников. Нами было выявлено, что в методических материалах Л.А. Байковой, А.И. Самошина «Учись учиться», Д.Д. Данилова «Учимся читать и понимать тексты», М.Р. Битяновой, Т.В. Меркуловой, А.Г. Теплицкой «Учимся учиться и действовать» представлены задания для диагностики универсальных учебных действий, включая те, которые характеризуют развитие критического мышления.

Для текущей оценки развития критического мышления учитель может создавать и применять проектные и компетентностные задания, ситуационные задачи на материале учебного предмета.

Таким образом, анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы, нормативных документов России и Казахстана позволил нам выделить характерные особенности, критерии и показатели развития критического мышления у младших школьников, определить методические подходы к диагностике его индикаторов. Своевременность и систематичность проведения педагогической диагностики позволит учителям выбирать эффективные стратегии обучения, средства и способы развития критического мышления у младших школьников на уроках и во внеурочной деятельности.

Список литературы

1. ГПРОН – Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 гг. – 2019. – С. 13.
2. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке // Просвещение. – 2011. – С. 170.
3. Карагозина М.И. По страничкам «исследование в действии» // Білімдегі жаңалықтар. – 2014. – № 2 (46). – С. 68–76
4. Пинская М.А., Михайлова А.М. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке. Практические рекомендации // Российский учебник. – 2019. – С. 5.
5. Сергеева Б.В., Оганесян В.А. Теоретические основы развития критического мышления младших школьников // Педагогические науки. – 2017. – № 2. – С. 101.
6. ФГОС НОО – ФГОС начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/UFoNv>
7. Delphi Report. Core skills for critical thinking skills and habits of mind. – 1988.
8. The Disposition Toward Critical Thinking / P.A. Facione, C.A. Sanchez, N.C. Facione, J. Gainen // Journal of General Education. – 1995. – Vol. 44, № 1. – P. 1–25.

Демидова Тамара Евгеньевна

*доктор педагогических наук, профессор кафедры
теории и методики начального общего
и музыкального образования*
e-mail: **demidova_te@mail.ru**

Чижевская Ирина Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
теории и методики начального общего
и музыкального образования*
e-mail: **91919070@mail.ru**

Чижевский Алексей Евгеньевич

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
теории и методики начального общего
и музыкального образования*

e-mail: 919295@mail.ru,

*Брянский государственный университет им.
академика И.Г. Петровского, Брянск, Россия*

**Подготовка будущего учителя к формированию функциональной грамотности
младших школьников**

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной педагогической проблеме подготовки будущего учителя к формированию функциональной грамотности младших школьников и способам ее практического решения в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: функциональная грамотность, младшие школьники, учебно-методические задачи, кейс-метод.

Demidova Tamara Evgen'evna

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the
Department of Theory and Methodology of Primary
General and Music Education*

e-mail: demidova_te@mail.ru

Chizhevskaya Irina Nikolaevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor of the Department of Theory and
Methodology of Primary General and Music
Education*

e-mail: 91919070@mail.ru

Chizhevsky Alexey Evgenievich

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor of the Department of Theory and
Methodology of Primary General and Music
Education*

e-mail: 919295@mail.ru,

Preparation of the future teacher for the formation of functional literacy of primary school students

Annotation. This article is devoted to the actual pedagogical problem of preparing the future teacher for the formation of functional literacy of primary school students and ways of its practical solution in the educational space of the university.

Key words: functional literacy, primary school students, educational and methodological tasks, case method.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту нового поколения целью современного образования является формирование компетентной личности, которая способна самостоятельно решать разнообразные проблемы, используя имеющиеся у нее знания и умения, развиваться и самосовершенствоваться в постоянно меняющемся обществе путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Сегодня необходима ориентация на ведущую деятельность школьника, на формирование у него функциональной грамотности. В связи с этим формирование функциональной грамотности школьника является одной из стратегических целей, стоящих в настоящее время перед современной российской школой.

В психолого-педагогических исследованиях понятие «функциональная грамотность» рассматривается как:

- «уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» [1, с. 342];

- знания и умения, необходимые «для полноценного функционирования в современном обществе, т.е. для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [4];

- «повышаемый по мере развития общества и роста потребностей личности уровень знаний и умений, необходимый для полноправного и эффективного участия человека в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития» [2];

- способность «использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [3, с. 35].

Исходя из анализа различных взглядов на рассматриваемое понятие можно сказать, что функциональная грамотность включает в себя следующие составляющие:

- потребность в самообразовании (мотивация познавательной деятельности);
- готовность к самообразованию (владение самообразовательными умениями);
- предметные знания и умения;
- умения применять знания для решения практических задач;
- коммуникативные умения.

Исходя из анализа различных взглядов на рассматриваемое понятие можно отметить, что, по сути, овладение функциональной грамотностью напрямую связано с овладением обучающимися планируемыми результатами (личностными, предметными и метапредметными), зафиксированными во ФГОС НОО.

Овладение обучающимися функциональной грамотностью невозможно без соответствующей подготовки учителя, способного воплотить эту образовательную идею в своей практической деятельности. Сущностной характеристикой такой подготовки является моделирование существующей системы традиционных и новых форм, методов и средств обучения в рамках самого образовательного процесса в вузе. Иными словами, весь процесс обучения должен включать методы и приемы обучения, формирующие у студента как готовность к формированию функциональной грамотности у младших школьников, так и модели его будущего профессионального поведения.

Одним из средств, позволяющих выпускнику овладеть умением формировать функциональную грамотность у школьников, является научно-методическое обеспечение учебного процесса, в котором важное место занимают учебно-методические задачи, образующие некоторый комплекс.

Учебно-методическими задачами мы называем задачи, решение которых служит средствами формирования необходимых психолого-педагогических знаний, умений будущего учителя, других его профессиональных качеств.

Комплекс задач может быть использован:

- для развития функциональной грамотности будущих учителей;
- для подготовки студентов к деятельности по формированию функциональной грамотности младших школьников;
- как программа для наблюдения за деятельностью учителя и школьников на уроках по формированию функциональной грамотности.

Обучение будущих учителей приемам наблюдения и анализа деятельности по формированию функциональной грамотности обучающихся является не конечной целью, а лишь промежуточным элементом на пути к овладению ими приемами самонаблюдения и анализа своей деятельности в реальном педагогическом процессе.

Все задачи комплекса можно разбить на группы.

Задачи первой группы направлены: а) на изучение специфики различных компонентов функциональной грамотности; б) определение места и роли функциональной грамотности обучающихся в процессе обучения; в) осознание важности проблемы формирования функциональной грамотности обучающихся.

Такие задачи используются на занятиях по разным учебным дисциплинам, начиная с 1-го курса, и тесно связаны с содержанием заданий, направленных на развитие функциональной грамотности студентов.

К задачам этой группы можно отнести компетентностные задачи. Важным при использовании такого рода задач является то, что их содержание строится на актуальном материале и в то же время требует применения знаний в условиях неопределенности, за пределами учебной ситуации.

Среди них можно выделить задачи:

- в которых при решении используются данные из разных образовательных областей;
- с недостающими данными, которые можно найти в справочной литературе или других доступных источниках;
- в которых требуется, используя данные, обосновать два несовпадающих утверждения, одно из которых может содержать замаскированную ошибку (аналогично математическим софизмам);
- связанные с выбором оптимальной стратегии поведения;
- связанные с использованием метода анализа конкретной ситуации;
- для решения которых требуются логика рассуждений, сообразительность или интуиция, а не строгие математические доказательства.

Также к задачам этой группы можно отнести задачи, направленные на формирование у будущих учителей умения конструировать компетентностные задачи, поскольку в учебниках для начальной школы задачи, как правило, стандартные.

В школьном учебнике есть *задача*: «Для уроков технологии надо приобрести 48 листов цветного картона. Сколько упаковок картона надо купить, если в каждой упаковке 12 листов?». Дополните условие задачи так, чтобы она стала компетентностной.

В результате обсуждения формулировка может быть такой: «Для уроков технологии надо приобрести 48 листов цветного картона. Имеется три вида упаковок: по 8, 12 и 16 листов в каждой. В таблице указаны цены разных упаковок картона:

Количество листов в упаковке	Цена
8 листов	30 рублей
12 листов	40 рублей
16 листов	50 рублей

Какие упаковки картона выгоднее купить?»

Задачи второй группы направлены на первоначальное овладение будущими учителями (в учебной аудитории) умением формировать функциональную грамотность младших школьников. Задачи этой группы представляют собой кейс-задания, направленные на анализ поиска студентами решения конкретной учебно-методической ситуации. Их использование в практике подготовки будущих учителей начальных классов позволяет не столько ориентировать студентов на получение конкретных знаний, сколько более эффективно формировать у них профессиональную компетентность, умения и навыки мыслительной деятельности, развивать способности личности, среди которых особое место занимает способность к обучению, умению работать с огромными массивами информации, быть самостоятельным в ситуации выбора и принятия профессиональных решений. В процессе работы происходит также и развитие у обучающихся системы их ценностей, позиций, жизненных установок, мироощущения, что непосредственно лежит в основе функциональной грамотности будущих педагогов.

Каждый кейс содержит задания, обеспечивающие активизацию четырех основных компонентов, выделяемых в содержании обучения: мотивационного, процессуального, результативного и рефлексивного.

Применение кейсов заданий предполагает следующие действия студентов: выбор кейса, знакомство с конкретной ситуацией для обсуждения; выделение основной проблемы, стимулирующей возникновение и развитие познавательной потребности студентов к высказыванию; организацию предварительного обсуждения кейса; определение основных и вспомогательных материалов для подготовки, предоставление необходимого языкового и речевого материала, а также дополнительных сведений по проблеме; решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов (в устной или письменной форме); самооценку работы студентов, принятых решений и поставленных вопросов.

Каждый кейс ориентирует студента на изучение системы упражнений, направленных на формирование конкретного компонента функциональной грамотности, а также готовит их

к деятельности по формированию у обучающихся этого личностного качества в ходе педпрактики.

К задачам этой группы можно отнести кейс-задания, направленные на формирование дискурсивных умений будущего учителя (умения: анализировать учебные тексты, создавать и корректировать учебные тексты, использовать вербальные и невербальные средства передачи информации, представлять учебную информацию в разных формах, импровизировать в зависимости от учебной ситуации, осмысливать, анализировать коммуникативные ситуации, возникающие на уроке, оценивать и прогнозировать их развитие, соблюдать этические и коммуникативные нормы в учебном процессе и др.).

Приведем пример кейс-задания, направленного на формирование дискурсивных умений будущего учителя.

Кейс-задание. Описание ситуации.

Познакомьтесь с текстом сказки «О чем поведала вековая ель».

«Эта зеленая елочка прожила больше ста лет. Она помнит, как была маленькой среди подружек-елочек, как постепенно их количество уменьшалось. Это происходило потому, что некоторым не хватало питания, они слабели и погибали, а другие начинали болеть. Были и такие елочки, на которых нападали полчища вредителей. Высохшие деревья падали, и их постепенно съедали древоточцы. Маленькой елочке казалось, что от них будто бы ничего и не осталось. Но это не так. Питательные вещества от них ушли в землю и стали питанием для других растений – друзей нашей чудесной елочки.

Постепенно елочка росла и стала взрослой, на ней появились шишки. К шишкам стали прилетать клесты-еловики. Лакомились шишками белки и дятлы. Стайки синиц, перелетая с ветки на ветку, искали насекомых. Уютное местечко выбрал для своего гнезда и дрозд-рябинник.

Шло время, и елочка начала слабеть. Жуки-короеды откладывали яйца под ее кору, а вышедшие из яиц личинки постоянно грызли дерево. Дятел спасал ель от вредителей. Но елочка знала, что ее остатки переработают бактерии и древесина превратится в питание для других растений, которые потом будут жить на этом месте».

Задание к кейсу.

Опираясь на план, проведите анализ конкретной ситуации.

1. Сформулируйте задания для младших школьников по работе с данным текстом, используя прием графической организации материала (таблица «Знаю – Хочу узнать – Узнал»).

2. Сформулируйте вопросы для учащихся к заданию. Запишите их в таблицу «тонких» (требующих односложных ответов) и «толстых» (требующих подробного, развернутого ответа) вопросов.

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Кто ...?	Дайте объяснение, почему ...?
Что ...?	Почему вы думаете...?
Когда ...?	Почему вы считаете...?
Мог ли ...?	В чем различие...?
Было ли ...?	Предположите, что будет, если...?
Согласны ли вы ...?	
Верно ли ...?	

3. Сформулируйте тему и задачи урока, на котором целесообразно использовать данный материал.

4. Определите личностные, метапредметные и предметные результаты, на формирование которых направлена работа с данным текстом.

5. Предложите учителю вариант беседы, помогающий обучающемуся осознать, насколько важен для него этот материал.

6. Составьте список программных терминов по данному тексту, необходимых для усвоения младшими школьниками.

7. Предложите приемы, которые необходимо использовать учителю для эффективного усвоения программных терминов по данной теме.

8. Оцените значение этого задания в формировании экологической культуры младших школьников.

Сюда же следует отнести задачи, направленные на овладение методикой работы над компетентностными задачами.

Задачи, направленные на овладение методикой обучения поиску решения задачи в нестандартной ситуации.

Кейс-задание. Семья из трех человек едет из Брянска в Москву. Можно ехать поездом, а можно – на своей машине. Цена билета на поезд 600 рублей. Автомобиль расходует 10 литров бензина на 100 километров пути, расстояние по шоссе равно 400 км, а цена бензина равна 32 рубля за литр. Сколько рублей придется заплатить за наиболее дешевую поездку на троих?

Опираясь на план, проведите анализ конкретной ситуации:

- Определите дидактическую цель выполнения задания.

- На какие знания, умения, способы действий, опирается это задание?
- Охарактеризуйте деятельность обучающихся при выполнении задания.
- Предложите вариант беседы с детьми при решении этой задачи.
- Какие познавательные УУД при этом формируются?
- Каким коммуникативным УУД вы планируете уделить внимание на этом этапе урока?

Задачи, направленные на активное восприятие педагогического опыта учителей.

Основное внимание при их решении должно быть сосредоточено на анализе особенностей деятельности учителя при формировании функциональной грамотности обучающихся.

Кейс-задание. Описание ситуации.

Проведите просмотр и протоколирование видеозаписи урока «Свойства воды», учитель И.П. Мураль. Сравните его с конспектом.

Задание к кейсу.

Опираясь на план, проведите анализ конкретной ситуации.

1. Какие методы использовались учителем для обучения учащихся самостоятельно добывать знания?
2. Уделяет ли учитель внимание развитию самостоятельности и познавательной активности школьников с помощью создания ситуаций для применения собственного жизненного опыта школьников?
3. Какие исследовательские задания (доказать утверждение, найти причины, привести аргументы, сравнить информацию, провести опыт и др.) использует учитель?
4. Какие методические приемы использует учитель при организации сотрудничества и совместной деятельности обучающихся?
5. Использовал ли учитель нестандартные ситуации для применения обучающимися полученных знаний?
6. Использовались ли на уроке карточки с направляющим планом действия?
7. Какими способами познавательной и практической деятельности овладели учащиеся на данном уроке?
8. Оцените целесообразность последовательности предлагаемых на уроке видов деятельности.
9. Оцените эмоциональную, содержательную, социальную (ученик осознает, насколько важен для него учебный материал) составляющие урока.
10. Как учитель акцентировал внимание учащихся на жизненно-практической значимости новых знаний?

Очевидно, что эффективность формирования функциональной грамотности младших школьников напрямую зависит от профессиональной компетентности педагога. Поэтому

обучение будущих педагогов, построенное на деятельностной основе с использованием различных видов учебно-методических задач, позволяет получить значимые теоретические и практические результаты в решении этой важной и актуальной проблемы.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Икар, 2009. – С. 342.
2. Ефремова Н.Ф. Организация оценивания компетенций студентов, приступающих к освоению основных образовательных программ вузов. Рекомендации для вузов, приступающих к переходу на компетентностное обучение студентов / Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2010. – 132 с.
3. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баласс, 2003. – С. 35.
4. PISA – PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. – Paris: OECD Publishing, 2019. – 308 p.

Занина Кристина Александровна

старший преподаватель

кафедры теории и технологии обучения

и воспитания младших школьников

e-mail: zanina_ka@pspu.ru

Берсенева Галина Николаевна

студентка четвертого курса

факультета педагогики и методики

начального образования

e-mail: berseneva_galinka@mail.ru,

Пермский государственный гуманитарно-

педагогический университет, Пермь, Россия

Формирование у младших школьников информационной грамотности на уроках окружающего мира

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования у младших школьников информационной грамотности (в том числе умения задавать вопросы) на уроках

окружающего мира. Приводятся примеры авторских заданий, направленных на формирование умения задавать вопросы.

Ключевые слова: информационная грамотность, умение задавать вопросы, младший школьник, процесс обучения.

Zanina Kristina Alexandrovna

*Senior Lecturer of the Department of Theory
and Technology of Teaching and Upbringing
of Primary School Students*

e-mail: zanina_ka@pspu.ru

Berseneva Galina Nikolaevna

4th Year Student

*Faculty of Pedagogy and Methods
of Primary Education*

e-mail: berseneva_galinka@mail.ru,

*Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

Formation of information literacy among junior schoolchildren in the lessons of the surrounding world

Annotation. The article deals with the problem of formation of information literacy in younger schoolchildren (including the ability to ask questions) in the classroom of the surrounding world. Examples of author's assignments aimed at developing the ability to ask questions are given.

Key words: information literacy, the ability to ask questions, the younger student, the learning process.

Каждый день ученики сталкиваются с большим потоком информации, которую необходимо быстро и качественно обрабатывать, определять ее достоверность, преобразовывать и на основе полученного материала делать выводы. В связи с этим возникает необходимость уже в младшем школьном возрасте способствовать формированию

у детей навыков работы с информацией. Другими словами, окончив начальную школу, обучающийся должен обладать информационной грамотностью.

На сегодняшний день различными аспектами формирования информационной грамотности в начальной школе занимались такие ученые, как А.В. Горячев, В.В. Дубинина, А.Л. Матвеева, Ю.А. Первин, А.Л. Семенов и многие другие. Однако, несмотря на множество проведенных исследований, проблема формирования у младших школьников информационной грамотности остается недостаточно изученной. В содержании ФГОС НОО также отмечается, что изучение всех предметов в начальной школе будет способствовать формированию у обучающихся умения работать с информацией [2]. Перечисленные факты подчеркивают актуальность обозначенной проблемы.

Информационная грамотность младших школьников – это базовый уровень формирования информационной компетентности человека, включающий в себя совокупность знаний, умений, навыков, поведенческих качеств учащихся, позволяющих наиболее эффективно находить, оценивать, а также использовать информацию в разнообразных видах деятельности и отношениях.

С.Ю. Прохорова выделила и классифицировала по блокам основные умения, составляющие информационную грамотность выпускника начальной школы:

1) работа с источниками информации (умение использовать различные источники информации, умение найти нужный источник информации не только в учебных задачах, но и в реальной жизненной ситуации);

2) обработка и представление результатов (умение выделять недостоверные и сомнительные элементы, умение находить альтернативную и дополнительную информацию, умение обобщать, сравнивать и противопоставлять данные, интерпретировать полученную информацию, выносить суждение по рассматриваемой теме и аргументировать его, умение описать и представить результаты своей работы) [1, с. 33–37];

3) использование компьютерных технологий (умение читать текстовые документы на компьютере, работать с текстом на компьютере в различных форматах, умение вводить и оформлять текст на компьютере, умение работать со средствами Интернета).

Отметим, что как таковое понятие «информационная грамотность» не используется в терминологии ФГОС НОО (действующий с 2009 г., проект 2019 г.), но умения, которые

входят в его содержание, являются составляющими группы метапредметных результатов (таблица).

Информационная грамотность выпускника начальной школы

Информационная грамотность (по С.Ю. Прохоровой)	ФГОС НОО (действующий с 2009 г.)	ФГОС НОО (проект 2019 г.)
<p><i>1. Работа с источниками информации:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - умение использовать различные источники информации; - умение найти нужный источник информации не только в учебных задачах, но и в реальной жизненной ситуации. <p><i>2. Обработка и представление результатов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - умение выделять недостоверные и сомнительные элементы; - умение находить альтернативную и дополнительную информацию; - умение обобщать, сравнивать и противопоставлять данные, интерпретировать полученную информацию, выносить суждение по рассматриваемой теме и аргументировать его; - умение описать и представить результаты своей работы. <p><i>3. Использование компьютерных технологий:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - умение читать текстовые документы на компьютере, работать с текстом на компьютере в различных форматах; - умение вводить и оформлять текст на компьютере; - умение работать со средствами Интернета [1, с. 33–37] 	<p><i>Метапредметные результаты:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - использование различных способов поиска (в справочных источниках и в открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета [2] 	<p><i>Метапредметные результаты (овладение умениями работать с информацией):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - выбирать источник для получения информации (печатные, цифровые электронные средства); - анализировать текстовую, графическую, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей; - использовать и самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации; - подбирать иллюстративный материал (рисунки, фото, плакаты) к тексту выступления; - соблюдать правила информационной безопасности в ситуациях повседневной жизни и при работе в Интернете [3]

Младший школьный возраст представляет особую важность для формирования информационной грамотности, так как именно в этом возрасте происходит активация развития познавательных процессов. Отметим, что формирование у младших школьников умений работать с информацией осуществляется последовательно на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Чтобы эффективно находить, оценивать, а также

использовать информацию в разнообразных видах деятельности, необходимо в первую очередь научить детей задавать вопросы.

Постановка вопросов – неотъемлемый процесс познавательной деятельности. Вопросы, которые задает ребенок, когда ему недостаточно информации, показывают уровень понимания проблемы, способность делать предположение по ее решению.

Ученые выделяют шесть видов вопросов:

- простые вопросы (направлены на проверку знания текста, факта);
- уточняющие вопросы (направлены на понимание текста);
- объясняющие (направлены на выявление причинно-следственных связей);
- творческие вопросы (направлены на синтез полученной информации);
- оценочные вопросы (направлены на выяснение критериев оценки явлений, событий, фактов);
- практические вопросы (направлены на выяснение применения явления, предмета, на поиск связи теории и практики).

Опрос учителей начальной школы показал, что овладение умением задавать вопросы вызывает у школьников большие трудности. Поэтому работа по формированию у детей данного умения должна выстраиваться в соответствии с принципами системности, последовательности и доступности («от простого к сложному»), что обусловлено особенностями младшего школьного возраста.

Приведем примеры заданий по предмету «Окружающий мир», которые способствуют формированию у обучающихся умения задавать вопросы (как одной из важных составляющих информационной грамотности).

Задание 1

2-й класс

Тема «Явления природы»

Прочитайте текст и выполните задание.

Радуга

Слово «радуга» похоже на слово «радость». И в самом деле радостно бывает, когда вдруг на небе возникает удивительно красивая дуга. «Райская дуга» называли ее в старину и верили, что она приносит счастье. С тех пор так и зовут – радуга. Она состоит из дождевых капель.

Когда Солнце светит сквозь дождевые капли, на небе напротив Солнца возникает необычная цветная дуга. Чем крупнее дождевые капли, тем ярче радуга. Если капли мелкие, радуга кажется бледной, еле заметной.

В радуге несколько цветов, все они расположены в строгом порядке. Чтобы запомнить цвета радуги, люди придумали фразу: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан».

Радуга бывает большой, когда Солнце находится над Землей – утром или ближе к вечеру. Когда Солнце стоит высоко в небе – радуга небольшая.

Когда мы смотрим на радугу с земли, она кажется нам дугой. Если на радугу посмотреть с высоты, например, с самолета, она будет казаться кругом. Иногда на небе одновременно можно видеть две радуги, а очень редко – даже три или четыре (Нуждина Т.Д. Энциклопедия для малышей «Чудо – всюду»).

Вместо пропусков по смыслу запиши слова для справок таким образом, чтобы получился вопрос, ответ на который содержится в тексте.

Слова для справок: почему, когда, что, как, отчего.

_____ влияет на длину радуги?

_____ радугу так назвали?

_____ дождь влияет на цвет радуги?

Комментарий. Данное задание позволяет формировать у второклассников умение по смыслу подбирать вопросительное слово на основе анализа информации. Упражнение уместно использовать на этапе первичного закрепления, а также на этапе включения в систему знаний урока открытия «нового» знания.

Задание 2

3-й класс

Тема «Тела, вещества, частицы»

Сережа выполнял задание учителя, но попал под дождь. Записи в его тетради размыло. Помоги Сереже по ответам из второй колонки восстановить вопросы. Вопросы запиши в первую колонку.

Вопрос	Ответ
	Любой предмет, любое живое существо можно назвать телом.
	Каждое тело имеет форму, размер, цвет.
	Тела бывают естественные и искусственные.
	Тела состоят из веществ.

Комментарий. Данное задание позволяет формировать у третьеклассников умение самостоятельно сформулировать вопрос к заданным ответам. Упражнение уместно использовать на этапе первичного закрепления, а также на этапе включения в систему знаний урока открытия «нового» знания.

Таким образом, информационная грамотность младших школьников включает множество метапредметных умений, среди которых – умение задавать вопросы.

Формировать данное умение возможно на всех предметах в начальной школе, в том числе на уроках окружающего мира. Целенаправленное применение в учебном процессе заданий (примеры которых представлены в статье), направленных на решение обозначенной проблемы, будет способствовать формированию умения задавать вопросы и, как следствие, информационной грамотности младшего школьника.

Список литературы

1. Прохорова С.Ю., Хасьянова Е.А. Как измерить сформированность информационной компетентности выпускников начальной школы? // Начальная школа плюс: До и После. – 2010. – № 5. – С. 33–37.
2. ФГОС НОО – Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010. – (Стандарты второго поколения).
3. ФГОС НОО ПР – Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (проект) [Электронный ресурс]. – 2019. – URL: <https://clck.ru/UBqxW> (дата обращения: 08.02.2021).

Захарова Вера Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
теории и технологии обучения и воспитания
младших школьников, руководитель центра
независимой оценки качества образования,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия
e-mail: zaharova_va@pspu.ru*

К 100-летию Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета: в развитие идей профессора А.А. Огородникова о воспитании

Аннотация. Статья подготовлена к 100-летию Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Автор статьи раскрывает связь научных направлений и школ, сложившихся в XX в. и развивающихся в современных условиях. В качестве примера отражено развитие идей профессора А.А. Огородникова о воспитании младшего школьника.

Ключевые слова: воспитание, начальная школа, педагог начальной школы, подготовка педагога начальной школы.

Zakharova Vera Anatolievna

Candidate of Pedagogical Science, Associate

Professor of Elementary Education Pedagogy,

*Head of the Center for Independent Educational
Quality Assessment,*

Perm State Humanitarian Pedagogical University,

Perm, Russia

e-mail: zaharova_va@pspu.ru

**To the 100th anniversary of Perm State Humanitarian Pedagogical University:
in the development of the ideas of Professor A.A. Ogorodnikov on education**

Annotation. The article prepared for the 100th anniversary of the Perm State Humanitarian Pedagogical University. The author reveals the connection between scientific directions and schools that developed in the 20th century and scientific directions and schools are developing in modern conditions. As an example, the development of the ideas of Professor A.A. Ogorodnikov about the upbringing of a younger student is reflected.

Key words: upbringing, primary school, primary school teacher, training of an elementary school teacher.

В 2021 г. ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (далее – ПГГПУ) отмечает 100-летие. Наш вуз – первый педагогический университет, появившийся на Урале. ПГГПУ известен своими традициями и активным научным и экспертным участием в инновациях. Традиции ПГГПУ – это научные школы, созданные и развивающиеся в нашем университете. В России и за рубежом признаны педагогические научные школы, основанные в вузе в XX в., такие как научная школа профессора И.Е. Шварца «Внушение в педагогическом процессе», которая сегодня развивается в четырех направлениях, возглавляемых профессорами А.С. Новоселовой, А.И. Санниковой, Л.К. Гейхман и доцентом И.Г. Никитиным.

В XXI в. в ПГГПУ оформились новые педагогические научные школы:

- научная школа профессора Л.В. Коломийченко «Социальное развитие и воспитание в культурологической парадигме образования»;

- научная школа профессора К.Э. Безукладникова «Антропоцентрические исследования современной парадигмы международного образования» [1];

- научная школа профессора В.И. Адищева «Музыкальное искусство и музыкальное образование: проблемы исторического развития».

В настоящей статье, которая готовится к публикации в материалах конференции, посвященной памяти профессора Александра Александровича Огородникова, хотелось бы осветить идеи А.А. Огородникова, на основе которых сложилось еще одно научное направление в ПГГПУ, посвященное воспитанию младшего школьника.

В процессе воспитания происходит передача ценностей от старшего поколения к младшему. Одно из направлений в работе с ценностями – воспитание. Современные условия определяют актуальность проблемы воспитания подрастающего поколения. Воспитательная деятельность – одна из трудовых функций педагога, включающая в себя понимание целей, осознание принципов, выбор методов воспитания [8].

Младший школьный возраст – один из важнейших этапов в процессе воспитания. Это период, имеющий свою специфику, – период усвоения норм и ценностей общества, становления нравственных убеждений. Воспитанию младших школьников и ценностным аспектам посвящены диссертационные исследования, выполненные под руководством профессора А.А. Огородникова в конце 90-х гг. XX – в начале XXI в.: Э.В. Андреевой «Воспитание мотива самообучения у младших школьников» (1999 г.), Г.В. Нарыковой «Коррекционные функции методов наказания в процессе воспитания младших школьников» (1999 г.), Л.С. Ощепковой (Половодовой) «Педагогические условия формирования милосердия у младших школьников» (2002 г.), Ю.Ю. Скриповой «Особенности применения методов поощрения в нравственном воспитании младших школьников» (2002 г.), В.А. Захаровой «Педагогические основы применения методов убеждения в нравственном воспитании младших школьников» (2003 г.), О.А. Вотиновой (Семенцовой) «Приобретение жизненного опыта младшими школьниками в семье и школе» (2003 г.), С.М. Болховитина «Воспитание гражданских добродетелей у младших школьников» (2005 г.). Под руководством А.А. Огородникова начато исследование Е.В. Гавриловой, обращенное также к проблемам воспитания младших школьников.

Каждая указанная тема исследования является актуальной и развивается. Настоящая публикация подготовлена в развитие идей профессора А.А. Огородникова [5] о целях и методах воспитания младшего школьника. Цель и методы воспитания – взаимосвязанные компоненты. Осмысливая цели, педагог отвечает на вопрос: «Какой результат мы хотим достигнуть?». Осмысливая методы воспитания, педагог ищет ответ на вопрос: «Как воспитываем?».

А.А. Огородников в беседах с аспирантами неоднократно подчеркивал мысль о прямой связи методов воспитания с целями, соответственно, с результатами воспитания, отмечал важность четкого целеполагания на государственном уровне. Сегодня, в XXI в., мы видим, что цели воспитания определяются актуальными нормативными документами. Изменения в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [9], проект новой редакции ФГОС НОО, Примерная программа воспитания [7] подчеркивают социальную значимость проблемы воспитания подрастающего поколения и задают современный национальный воспитательный идеал. Цели, определенные федеральными нормативными документами, конкретизированы в рабочей программе воспитания каждой образовательной организации.

Сравнивая два документа, регулирующие воспитание в начальной школе, отметим преемственность целей и планируемых личностных результатов в Примерной основной образовательной программе начального общего образования (2015 г.) и примерной программе воспитания (2020 г.) [6]. Результаты воспитания и в том, и в другом случае соотносятся с компонентами ценностных ориентаций:

- когнитивный, имеющий отношение к знаниям, представлениям;
- эмотивный, связанный с отношением, оценкой;
- поведенческий или деятельностный [3].

Заметим также, что в Примерной основной образовательной программе начального общего образования результаты в большей степени адаптированы к возрасту учеников 1–4-х классов, чем в примерной программе воспитания, которая относится ко всем уровням образования.

Отметим своеобразие процесса воспитания младшего школьника. Моральные оценки вначале формируются у ребенка как непосредственные эмоциональные переживания событий и действий, но постепенно обобщаются и отделяются от них, приобретают статус самостоятельных инстанций. В этом возрасте обогащается содержание нравственных понятий, повышается уровень их обобщенности, возрастает роль моральных понятий как критерия оценки и самооценки личности [4].

В современном обществе появляются новые проблемы, связанные с воспитанием. В работах известного психолога Ж. Пиаже [12], написанных в XX в., и его последователей отмечается связь интеллектуального и морального развития ребенка. В XXI в. психологи замечают особый феномен: при нормальном развитии интеллекта моральное развитие ребенка может отставать, появился термин «задержка развития души». Моральное создание в этом случае задерживается на стадии наивного гедонизма. В норме же для младшего школьника свойственна ориентация на образец и на поддержание социального порядка.

Соответственно, от того, насколько осознанно и целенаправленно ведется педагогом воспитательная деятельность с учениками начальной школы, во многом зависит дальнейшее становление воспитанника.

Развивая идею профессора А.А. Огородникова о специфике методов воспитания младших школьников, раскроем ее через классификацию методов воспитания. Возрастные особенности учеников начальной школы требуют единства в процессе передачи социально значимых знаний и организации деятельности детей, из такого единства вырастает оценка и отношение. Особенности младших школьников определяют две группы методов: методы убеждения и методы упражнения, которые применяются педагогом во взаимосвязи. Методы убеждения направлены на сферу нравственного сознания и соответствуют когнитивному компоненту результата. Методы упражнения направлены на сферу нравственного поведения и соответствуют поведенческому компоненту результата. Взаимосвязанное применение методов убеждения и методов упражнения создает условия для формирования оценки и отношения, что соответствует эмотивному компоненту результата воспитания.

Детализируя сказанное, мы разработали схему сбалансированного применения методов воспитания младшего школьника, где с каждой ступенью нравственного роста, по Л. Кольбергу [11], соотнесена группа методов воспитания. В работах М.И. Гессена [2] младший школьный возраст отнесен к этапу гетерономии – периоду, когда в жизни ребенка должен появиться взрослый, который донесет до него моральные нормы, поможет ребенку открыть духовно-нравственные ценности. В работах Л. Кольберга и его последователей [10] доказано, что младшему школьному возрасту, как правило, соответствует конвенциональный уровень: ориентация на образец, затем – ориентация поддержания социального порядка. Соответственно, в 1–2-х классах должны присутствовать методы примера, задающие образцы правильного поведения, и воспитывающие ситуации; в 3–4-х классах – требования, помогающие поддержать социальный порядок, и методы выполнения поручений. При этом ценности, которые доносятся до младшего школьника, должны быть представлены ясно, четко, однозначно. Заметим также, что в настоящее время велики индивидуальные различия детей. В одном классе могут учиться дети, находящиеся на более высоких и более низких ступенях морального развития. Разработанная в развитие идей профессора А.А. Огородникова схема поможет учителям начальной школы выстроить процесс воспитания применительно к особенностям каждого ребенка.

Опираясь на педагогические традиции и развивая идеи научных школ и направлений, ПГПУ идет в ногу со временем и создает современные инструменты для подготовки педагога начальной школы. Разработанные в развитие идей профессора А.А. Огородникова

материалы вошли в содержание электронного учебного пособия «Воспитание младшего школьника» (автор – В.А. Захарова). Указанное учебное пособие выступило в качестве материала для чтения в составе модуля цифрового курса «Педагогика начального образования», ставшего в 2020 г. одним из победителей конкурса разработки онлайн-курсов среди научно-педагогических работников ПГГПУ.

Список литературы

1. Безукладников К.Э. Научная школа «Антропоцентрические исследования современной парадигмы международного образования» [Электронный ресурс] // Вестник Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. – 2016. – № 2-2. – С. 7–18. – URL: <https://clck.ru/UFs9K> (дата обращения: 01.02.2020).
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15–26.
4. Мухина В.С. Психология детства и отрочества: учеб. пособие для студентов психол.-пед. фак. вузов. – М.: Ин-т практ. психологии, 1998. – 488 с.
5. Огородников А.А. Воспитательная работа в группах продленного дня начальной школы. – Пермь: ПГПИ, 1980. – 66 с.
6. ПООП – Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/DMkYX> (дата обращения: 01.02.2020).
7. ППВ – Примерная программа воспитания [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/UFsEz> (дата обращения: 01.02.2020).
8. ПСП – Профессиональный стандарт педагога, утвержденный Приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”».
9. ФЗ – Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
10. Aho S. The development of moral reasoning in children from 6 to 13 years of age // Educational practice and theory. – 1997. – Vol. 19, № 2. – P. 49–58.
11. Kohlberg L. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. – San Francisco: Harper and Row, 1984. – 724 p.
12. The moral judgment of the child / J. Piaget with assistance of seven collaborators; Transl. by M. Gaban. – New York: Free Press, 1966. – 410 p.

Зверева Юлия Владимировна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры
теории и технологии обучения и воспитания
младших школьников факультета педагогики
и методики начального образования*

*e-mail: **zv.ul@mail.ru***

Линк Наталья Александровна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры
теории и технологии обучения и воспитания
младших школьников факультета педагогики
и методики начального образования*

*e-mail: **natalialink@gmail.com,***

*Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия*

Обучение смысловому чтению при работе с лингвокраеведческими текстами в начальной школе

Аннотация. В статье рассматриваются задания, способствующие обучению младших школьников смысловому чтению. Приводятся примеры заданий к текстам краеведческой направленности, работа с которыми может быть организована на занятиях краткосрочного курса.

Ключевые слова: смысловое чтение, лингвистическое краеведение, младший школьник.

Zvereva Iuliya Vladimirovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Pprofessor Department of Theory and Methods of
Teaching and Training Junior Schoolchildren of the
Faculty of Pedagogy and Methods of Primary
Education*

*e-mail: **zv.ul@mail.ru***

Link Natalia Alexandrovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor Department of Theory and Methods of
Teaching and Training Junior Schoolchildren of the*

*Faculty of Pedagogy and Methods of Primary
Education
e-mail: natalialink@gmail.com,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

Using local ethnographic texts for teaching reading comprehension in elementary school

Annotation. The paper discusses exercises designed for teaching reading comprehension in elementary school. We present sample questions for working with texts that discuss cultural phenomena and corresponding linguistic terms adopted in local community. These tasks are appropriate for use in short-term courses.

Key words: reading comprehension, ethnographic texts, elementary school.

Умение осуществлять смысловое чтение текстов различного вида, жанра и стиля заявлено во ФГОС НОО в качестве одного из метапредметных результатов. В современной науке смысловое чтение трактуется как умение воспринимать текст как единое смысловое целое (точно и полно понять содержание текста и практически осмыслить извлеченную информацию). Проблемами обучения смысловому чтению и формирования читательской грамотности школьников занимаются многие российские педагоги и психологи [8].

Особое внимание смысловому чтению уделяется в начальной школе. Важная задача учителя – научить младшего школьника правильно, осознанно и выразительно читать. Смысловое чтение формируется прежде всего в рамках предмета «Литературное чтение», этому аспекту обучения посвящены работы таких исследователей, как О.В. Исаева [4], И.С. Хомякова [7], Ю.Ю. Скрипова [6], О.В. Шабалина [9]. Однако обучение смысловому чтению может происходить при анализе не только художественных, но и лингвокраеведческих текстов. Лингвистическое краеведение – это раздел лингвистики, который изучает языковую ситуацию региона в тесной связи с его историей и современным укладом жизни [1, с. 68]. По мнению Л.А. Климковой, лингвокраеведение включает несколько составляющих: сбор и фиксацию диалектного и онимического материала, лексикографическую обработку собранного материала, изучение языка местных памятников письменности, анализ языка художественных произведений, изучение языка города и др. [5, с. 95]. На наш взгляд, для младших школьников представляют интерес небольшие научно-популярные тексты, в которых рассматриваются названия региональных географических объектов (топонимы) и местные слова, отражающие материальную культуру края.

Для знакомства с лингвокраеведческими текстами можно использовать занятия в рамках внеурочной деятельности. Приведем примеры текстов и заданий к ним, которые могут стать основой краткосрочного курса, направленного на развитие лингвокраеведческой компетенции младших школьников и на формирование умения осуществлять смысловое чтение.

Текст № 1

*Название **Пермь** впервые упоминается в «Летописи временных лет» в XII в. Это слово первоначально служило названием целого края – Перми Великой, которая находилась на Верхней Каме, в междуречье Камы, Вишеры, Колвы и Язьвы. Город Пермь получил свое название гораздо позже, в XVIII в., когда императрица Екатерина II издала указ о создании губернского города, основанием которого послужил Егошихинский медеплавильный завод.*

*В науке существует несколько версий происхождения слова **Пермь**. Широкую известность получило мнение, согласно которому название **Пермь** происходит от коми-слова «парма» – густой лес, возвышенная местность, поросшая лесом. Однако в таком случае земля пермяков именовалась скорее бы Парма Великая, а не Пермь Великая.*

*По другой версии, происхождение слова связано с именем героя коми-пермяцких народных сказаний о Пере-богатыре. Предполагают, что коми-пермяки получили свое имя, потому что им покровительствовал в древности богатырь Пера. Но слово **Пермь** гораздо старше, чем предание о Пере.*

*Современные ученые считают наиболее обоснованным предположение о том, что слово **Пермь** происходит от вепсского слова «перама» («перамаа») – «дальняя» или «далекая земля». Вепсы – народ, который сейчас живет на территории Карелии, Вологодской и Ленинградской областей. Они являются потомками древнего финского племени «весь», русские также называли этот народ «чудь». Давным-давно племя обитало на нынешних землях центральной России, заходя и на Урал. Для вепсов территория Верхнего Прикамья была действительно далекой, дальней. Имя земли было затем использовано в качестве названия уральского города Пермь.*

Обучение младших школьников смысловому чтению предполагает нахождение в тексте информации для решения различных учебных задач, связанных с определением темы текста, его назначением, особенностями, принадлежности к определенному типу, стилю. Для формирования умения определять и формулировать тему и главную мысль текста могут быть использованы следующие задания.

➤ Из представленных заголовков обведи тот, который больше всего подходит к этому тексту:

- а) подарок вепсов

- б) сказание о Пере-богатыре
- в) Пермь Великая
- г) история названия города Пермь

Ответ: г

➤ Из представленных отметь высказывание, которое отражает главную мысль текста:

а) название города Пермь связано с названием края Пермь Великая;

б) вепсы – потомки древнего финского племени весь, они жили на северо-западе России;

в) коми-пермяки получили свое имя, потому что им покровительствовал Пера-богатырь.

Ответ: а

Для формирования умения определять назначение и тип текста могут быть использованы задания.

➤ Определи стиль текста:

а) художественный

б) научно-популярный

в) деловой

Ответ: б

➤ Определи назначение текста, автор хотел:

а) сообщить информацию

б) научить пользоваться различными инструментами, системами

в) воздействовать на читателя с помощью художественных образов

Ответ: а

Поиск в тексте информации в соответствии с учебной задачей может быть реализован в следующих заданиях.

➤ Найди и отметь вопрос, на который в тексте не дается ответа:

а) Связано ли название города Пермь с названием территории Пермь Великая?

б) Когда русские появились на территории Верхнего Прикамья?

в) Когда в летописях впервые встречается слово Пермь?

Ответ: б

➤ Какие реки упоминаются в тексте?

Ответ: Кама, Вишера, Колва, Язьва.

➤ Как еще называли вепсов русские?

а) коми-пермяки

б) чудь

г) коми

Ответ: б

➤ В каком веке город получил название *Пермь*?

а) в XII в.

б) в XVIII в.

в) в XIX в.

Ответ: б

➤ Сколько версий происхождения слова *Пермь* представлено в тексте?

Ответ: 3

➤ Как ты понимаешь слова «медеплавильный», «версия», к какому словарю нужно обратиться в случае затруднений?

Ответ: 1) медеплавильный – относящийся к выплавке меди; 2) версия – вариант в изложении, толковании чего-либо; 3) посмотреть значение слова можно в толковом словаре.

Текст № 2

История улицы Сибирской началась еще до появления губернского города Перми. В середине XVIII в. через поселок Егошихинского медеплавильного завода был проложен тракт, по которому проходила дорога из Москвы в Сибирь – Сибирский тракт. Главное предназначение тракта – перевозка товаров из Европы в Сибирь и из Сибири в Европу.

Улица Сибирская расположена перпендикулярно Каме, раньше она связывала удобный спуск к речной пристани и Сибирский тракт. В это время недалеко от Камы был построен гостинный двор и появились первые купцы. Знатные и богатые люди города возводили на улице Сибирской свои дома. Долгое время она была центральной и самой главной улицей Перми. На этой улице находилась большая часть государственных учреждений, дом губернатора, лучшие магазины в городе были сосредоточены тоже здесь. В июле 1863 г. на улице Сибирской появились керосиновые фонари, которые ее освещали.

Улица Сибирская заканчивалась около Загородного сада, который находился на южной границе города. В разные годы он носил названия: Загородный сад, Городской сад, Красный сад, парк имени Горького. Современная Сибирская начинается от реки Камы и заканчивается на пересечении с улицей Белинского. В советский период улица была переименована в честь Карла Маркса, но в 1998 г. ей вернули историческое название.

Для формирования умения определять и формулировать тему и главную мысль текста могут быть использованы следующие задания.

➤ Из представленных заголовков обведи тот, который больше всего подходит к этому тексту:

- а) улица Сибирская
- б) улицы Перми
- в) история улицы Сибирской

Ответ: в

➤ Из представленных отметь высказывание, которое наиболее точно передает главную мысль текста:

- а) История улицы Сибирской связана с историей города Перми и Сибирского тракта.
- б) Загородный сад носил названия Городского, Красного, парка имени Горького.
- в) На улице Сибирской находились лучшие магазины и дом губернатора.

Ответ: а

Для формирования умения определять тип текста может быть использовано задание.

➤ К какому типу изложения относится вторая часть текста:

- а) рассуждение
- б) повествование
- в) описание

Ответ: в

Поиск в тексте информации в соответствии с учебной задачей может быть реализован в заданиях.

➤ Согласен ли ты с тем, что:

- а) Сибирский тракт связывал Сибирь и юг России;
- б) керосиновые фонари появились на Сибирской в июле 1863 г.;
- в) Улица Сибирская шла параллельно реке Каме.
- г) дом губернатора находился на улице Сибирской.

Ответ: б, г

➤ Как еще назывался Загородный сад?

Ответ: Городской сад, Красный сад, парк имени Горького.

➤ Подбери синоним к слову «возводили», которое встречается во второй части текста.

Ответ: строили

➤ Как ты понимаешь слово «тракт», к какому словарю нужно обратиться в случае затруднений?

Ответ: 1) большая проезжая дорога; 2) обратиться к толковому словарю.

Поможет в обучении смысловому чтению выделение частей текста, определение ключевых слов и микротем текста, составление плана. Для этого могут быть использованы задания.

➤ Прочитай заключительную часть текста и выбери из предложенных ключевые слова:

- а) загородный сад, улица Сибирская, историческое название
- б) советский период, река Кама, южная граница
- в) разные годы, пересечение с улицей, в 1998 г.

Ответ: а

➤ Согласен ли ты с предложенной формулировкой главной мысли первой части?

Если не согласен, то предложи свою.

Название улицы Сибирской связано с Егошихинским медеплавильным заводом.

Ответ: Нет. Название улицы Сибирской связано с Сибирским трактом.

➤ Определи микротему второй части:

- а) описание улицы Сибирской
- б) керосиновые фонари
- в) гостиный двор

Ответ: а

Предметом изучения лингвистического краеведения могут быть не только названия географических объектов, личные имена и фамилии жителей Пермского края, но и региональная лексика различных тематических групп. На наш взгляд, могут вызвать интерес младших школьников слова-названия продуктов питания и блюд из них. Приведем пример текстов о традиционном питании жителей Пермского края и задания к ним. Основой представленных ниже текстов послужили статьи Ю.В. Зверевой, посвященные питанию [2, 3].

Текст № 3



В питании жителей Пермского края существенное место занимали блюда из различных видов муки. На столе прикамцев всегда были пироги и шаньги, хлеб хозяйки тоже пекли дома. Названия всего того, что готовилось из теста, было связано с глаголом стряпать (постряпать): постряпёнки, постряпушки, стряпня.

Сейчас мы покупаем в магазине чаще всего пшеничный хлеб, который еще называют белым. А раньше в крестьянском хозяйстве женщины пекли хлеб из разной муки: ржаной, овсяной, гречневой, гороховой, ячменной (ее еще называли ясной). Такой хлеб назывался ржаніна, овсяница, гречішник, горóховик, я́сник. Пшеничный хлеб выпекался довольно редко, обычно пшеничники готовили к празднику.

В речи жителей Прикамья использовались специальные слова для обозначения пирогов с различной начинкой. Из капусты готовили капустники, пироги с картошкой назывались картóвники, любили жители края также моркóвники, рéпники, лúковики, свекóльники. Детям особенно нравились пироги с ягодами: бруснічники, черёмушники, чернічники. Кроме овощей, грибов и ягод в качестве начинки использовались дикорастущие травы, например, побеги хвоща полевого (пéстики) и листья щавеля. Пироги с пестиками назывались пестичные, а пироги с щавелем – кіслениками (кісленка ‘щавель’ в пермских говорах). На свадьбы и другие праздники готовили пироги с рыбой – ры́бники.

В традиционном питании жителей Пермского края были распространены шаньги с разными начинками: крупой, картофельным пюре, сметаной. Шаньга с начинкой из перловой крупы называлась перлóвенная, из пшениной крупы – прóсовая шаньга. Шаньги, смазанные сверху сметаной, назывались налеву́шки. Шаньги из пресного теста с защипанными краями с картофельным пюре или творогом назывались по-особенному – куликí.

Тесное соседство русских и коми-пермяков привело к заимствованию русскими некоторых кушаний, а также их названий. Особое место в питании жителей края занимают пельмени, слово заимствовано из коми-пермяцкого языка, в котором пель ‘ухо’ и нянь ‘хлеб’.

Важным этапом, способствующим развитию смыслового чтения, является дотекстовый этап. Одно из заданий может быть связано с использованием приема антиципации, т.е. предвосхищения содержания текста по иллюстрации, автору, заголовку.

➤ Рассмотрите иллюстрацию перед текстом, подумайте, о чем будет говориться в этом тексте.

Для формирования умения определять и формулировать тему и главную мысль текста могут быть использованы следующие задания.

➤ Из представленных заголовков обведи тот, который больше всего подходит к этому тексту

- а) Пироги и шаньги на столе пермяков
- б) Продукты питания
- в) Пермские шаньги

Ответ: а

➤ Из представленных отметь высказывание, которое наиболее точно передает главную мысль части текста, посвященной пирогам.

- а) Пирог из лука назывался луковиком.
- б) Детям особенно нравились пироги с ягодами.
- в) Названия пирогов часто связаны с их начинкой.

Ответ: в

Для формирования умения определять назначение и тип текста могут быть использованы задания.

➤ Определи стиль текста:

- а) художественный
- б) научно-популярный
- в) деловой

Ответ: б

➤ Определи назначение текста, автор хотел:

- а) сообщить информацию
- б) научить пользоваться различными инструментами, системами
- в) воздействовать на читателя с помощью художественных образов

Ответ: а

Поиск в тексте информации в соответствии с учебной задачей может быть реализован в заданиях.

➤ Согласен ли ты с тем, что:

- а) Морковником называется пирог с начинкой из моркови.
- б) Черёмушник – это пирог с черникой.
- в) Слово «стряпня» происходит от слова «стряпать».
- г) Слово «пельмени» русское по происхождению.

Ответ: а, в

➤ К слову «пшеничный» подбери синоним из части текста, посвященной хлебу.

Ответ: белый

➤ Опираясь на текст, объясни название шаньги «налевушка».

Ответ: шаньга, смазанная сверху сметаной.

Одно из умений работать с информацией – интерпретация сплошного текста и перевод его в одну из форм несплошного, например, в таблицу. Выполняя задание, младшие школьники подбирают материал для таблицы, формулируют заголовок, определяют количество столбцов. Приведем пример подобного задания.

- Составь таблицу, в которой будут представлены названия пирогов и их начинки.

При обучении смысловому чтению можно использовать прием языковой аналогии, т.е. умение предугадывать слово на основе представленной в тексте модели. Приведем пример задания.

- Из текста ты узнал, что пироги с капустой назывались капустники, с картошкой – картошники, с брусникой – брусничники, а как могли называться пироги с грибами?

Ответ: грибники

Текст № 4

Любимые каши и овощи на столе наших предков

Пища была и остается важным элементом жизни человека, культуры народа. Питание отражает особенности быта и хозяйствования, климатические условия проживания носителей языка. А что же было на столе у жителей Пермского края? В питании пермяков большую роль играли зерновые культуры и овощи, из которых готовили разнообразные кушанья.

Одним из распространенных блюд была каша, ее готовили из различных круп: пшеничной, ячменной, ржаной, овсяной, пшенной, гречневой. Если готовили густую кашу, называли ее крупянка, а жидкую кашу из смолотой в муку крупы называли заболтуха, заваруха, затируха, размазня.

Из разных видов муки делали кисели: гороховый, овсяный, ржаной, картофельный. Кисели были густыми, в тарелку добавляли масло и ели ложками. Любили прикамцы и молочный кисель, готовили его из молока с картофельным крахмалом.

Большое место в питании населения Пермского края занимали различные овощи: брюква (ее еще называли кáлега), капуста, репа, редька, картофель. О важной роли овощей в питании свидетельствуют поговорки, например: Из редьки семь перемен [разных блюд]. Редечка тертая, да редечка с соком, редечка сочными [тонкими ломтиками], редечка то́пками [толстыми кусочками], да редечку так поедим, редечка парёная.

Словом каша называли в Прикамье не только кушанья из крупы, но блюда из вареных овощей. Кашу из репы называли ре́пная каша, или ре́пница, а картофельное пюре – карто́вная каша. В огородах часто выращивали брюкву (корнеплод, похожий на репу), из нее тоже варили кашу и называли кáлежная каша, кáлежница. Из картофеля и моркови готовили также запеканки, или, по-пермски, селя́нки.

Различные овощи (репу, брюкву, свеклу) также варили в печи. Это блюдо называлось парёнки и печёнки. Парёнки могли заготавливать впрок: вынув из печки, их сушили. Парёнками и печёнками лакомились дети, они любили их сладкий вкус. Привычный для нас сахар и сладости были редкостью в крестьянской семье.

Преобладание зерновых культур и овощей в питании – примета русской традиционной кухни. Такая пища была незамысловатой, простой в приготовлении и не вредила здоровью.

На дотекстовом этапе одно из заданий будет основано на приеме антиципации, т.е. предвосхищении содержания текста по заголовку. Приведем пример задания.

- Прочитай заголовок и попытайся представить, о чем пойдет речь в этом тексте.

После первого прочтения можно поработать над умениями делить текст на основные смысловые части, определять микротему каждой части текста и составлять его план. Приведем пример подобного задания.

- Раздели текст на части и озаглавь каждую из них.

Один из возможных вариантов ответа: 1. Вступление. 2. Каши из крупы. 3. Кисели. 4. Овощи. 5. Блюда из вареных овощей. 6. Парёнки. 7. Заключение.

Поиск в тексте информации в соответствии с учебной задачей может быть реализован в следующих заданиях.

- Согласен ли ты с тем, что:

- а) Крупянка – это жидкая каша из смолотой в муку крупы.
- б) Кисели варили густыми и ели ложками.
- в) Важное место в питании пермяков занимали помидоры.
- г) Картофельное пюре называли картовная каша.

Ответ: б, г

- Найди и отметь вопрос, на который не дается ответа в тексте:

- а) Какие блюда из мяса готовили пермяки?
- б) Какие каши были на столе у пермяков?
- в) Как называлось любимое лакомство детей, приготовленное из овощей?

Ответ: а

- Подбери синоним к слову «парёнки».

Ответ: печёнки

➤ Опираясь на вторую часть текста, замени словосочетание «жидкая каша» синонимами.

Ответ: заболтуха, заваруха, затируха, размазня.

- Опираясь на текст (4–5-я части), объясни слово «калежница».

Ответ: калежница – каша из брюквы (калеги).

- Почему дети любили парёнки?

Ответ: Дети любили парёнки, потому что они были сладкими, а сахара и сладких блюд почти не было.

- Как жители Пермского края называли брюкву?

- а) морковь
- б) калега
- в) калежница
- г) затируха

Ответ: б

Обращение к материалам лингвистического краеведения активизирует познавательные интересы младших школьников и создает положительный эмоциональный фон обучения. Правильно организованная работа с лингвокраеведческими текстами расширяет представление обучающихся о культуре края и лексическом богатстве родного языка, воспитывает любовь к Прикамью.

Список литературы

1. Демичева В.В., Еременко О.И., Яковлева Т.В. Использование лингвокраеведческого материала на уроках русского языка // Начальная школа. – 2008. – № 11. – С. 68–71.
2. Зверева Ю.В. Лексика питания в пермских говорах: продукты растительного происхождения // Филология в XXI веке: методы, проблемы, идеи: материалы II Всерос. (с междунар. участием) науч. конф. / Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Пермь, 2014. – С. 215–222.
3. Зверева Ю.В. Способы номинации выпечных хлебных изделий в пермских говорах // Филология в XXI веке: методы, проблемы, идеи: материалы II Всерос. (с междунар. участием) науч. конф. / Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Пермь, 2013. – С. 147–155.
4. Исаева О.В. Обучение смысловому чтению младших школьников // Педагогические науки. – 2016. – № 10, Т. 1. – С. 7–9.
5. Климова Л.А. Лингвокраеведение в отечественном научном и образовательном пространстве // Вестник Костром. гос. ун-та. – 2017. – Т. 23. – С. 92–96.
6. Скрипова Ю.Ю. Обучение младших школьников смысловому чтению несплошных текстов как условие формирования умения работать с информацией // Реализация воспитательно-образовательных функций современной начальной школы: сб. ст. по материалам X Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Л.В. Селькиной. – Пермь, 2019. – С. 189–193.
7. Хомякова И.С. Смысловое чтение как метапредметный результат обучения в начальной школе // II Всерос. науч.-метод. конф. «Современная начальная школа: достижения, проблемы, перспективы». – М., 2018. – С. 22–27.
8. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Становление читательской грамотности, или Новые похождения Тяни-Толкая // Вопросы образования. – 2015. – № 1. – С. 284–300.

9. Шабалина О.В., Скрипова Ю.Ю. Контрольно-измерительные материалы по литературному чтению как средство оценки уровня сформированности читательских умений младших школьников // Современное начальное образование: актуальные проблемы обучения и воспитания: сб. материалов Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. (24–27 марта 2015 г., г. Пермь) / ред. кол.: Л.В. Селькина, М.А. Худякова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2015. – С. 120–128.

Иванова Елена Владимировна

*кандидат психологических наук, доцент
кафедры теории и технологии обучения
и воспитания младших школьников факультета
педагогики и методики начального образования,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия
e-mail: mikiel@mail.ru*

Опорный конспект по истории как результат смыслового чтения младших школьников

Аннотация. В статье рассматривается проблема создания учениками опорных конспектов на уроках предмета «Окружающий мир» при изучении историко-обществоведческого материала. Автор раскрывает смысл понятия «опорный конспект», показывает роль опорных конспектов при осмыслении текстов исторического содержания и их значение в преобразовании информации; обращает внимание на трудности, возникающие у младших школьников при самостоятельном конструировании опорных конспектов.

Ключевые слова: опорный конспект, смысловое чтение, младший школьник, работа с информацией.

Ivanova Elena Vladimirovna

*Candidate of Psychological Sciences, Associate
Professor Department of Theory and Technology of
Teaching and Education of Younger Students*

*Faculty of Pedagogy and Methodology Primary
Education,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia
e-mail: mikiel@mail.ru*

Basic synopsis on history as a result of semantic reading of primary schoolchildren

Annotation. The article deals with the problem of students' creation of key notes in the lessons of the subject "The World Around" in the study of historical and social science material. The author reveals the meaning of the concept of "pivotal synopsis", shows the role of pivotal notes in understanding texts of historical content and their significance in transforming information; draws attention to the difficulties encountered by junior schoolchildren in the independent design of reference notes.

Key words: basic synopsis, semantic reading, junior schoolchild, work with information.

Обязательным планируемым результатом обучения в начальной школе является универсальное учебное действие «смысловое чтение». Смысловое чтение включает умение находить и извлекать информацию из различных текстов для решения практических задач [3]. Практическое применение информации учеником предполагает, что он умеет искать информацию, анализировать ее, структурировать, предоставлять другим людям в максимально рациональной форме. Для того чтобы помочь учащимся эффективно осмысливать, запоминать и обобщать информацию, учитель может использовать опорно-логические схемы или опорные конспекты. По мнению основоположника идеи создания опорных конспектов в нашей стране Виктора Федоровича Шаталова, опорный конспект представляет собой определенную систему опорных сигналов, которые включают в себя такие элементы, как рисунки, чертежи, криптограммы, и содержат главную, необходимую для запоминания, информацию [4].

На уроках предмета «Окружающий мир» при изучении достаточно сложного для восприятия обучающихся историко-обществоведческого материала опорные конспекты позволяют освоить объемную информацию в доступном виде. В них информация сжимается, наглядно демонстрируются связи между компонентами изучаемого материала, выделяется главное, что облегчает восприятие, понимание. Опорные конспекты упрощают процесс запоминания новых терминов, так как их содержание часто визуализируется.

При обучении созданию опорных конспектов можно выделить несколько этапов:

1) учитель на доске составляет опорный конспект по изучаемому материалу, раскрывая явления в логической последовательности, определяя темп и в нужный момент прерывая или возобновляя изобразительный ряд;

2) обучающиеся, работая в группе, структурируют учебный материал, помогая друг другу (таким образом, взаимодействуя, они создают опорный конспект);

3) наконец, ученики самостоятельно составляют свой собственный опорный конспект по изучаемому материалу.

Важно заметить, что, конструируя опорный конспект, обучающиеся приобретают навыки работы с информацией: учатся обобщать, систематизировать, преобразовывать информацию из одного вида в другой (из изобразительной, схематической, условно-знаковой в словесную и наоборот); кодировать и декодировать информацию.

Рассмотрим процесс создания опорного конспекта на основе текста учебника по теме «Как жила Московская Русь при “Грозном”» царе» [1, с. 78–80].

Текст

А теперь поговорим о XVI (16) в. – том времени, когда Московская Русь стала большим и сильным государством. В него входят Тверь и Рязань, Новгород и Псков, Черниговские и Смоленские земли.

Первым русским царем стал великий князь Иван Васильевич, Иван IV (4). В 1547 г. в возрасте 16 лет его «венчали на царство» – возложили на голову корону. На Руси она называлась шапкой Мономаха. Происходило это торжественное событие в Успенском соборе Московского Кремля. Иван Васильевич стал именоваться царем и великим князем всея Руси.

При Иване IV появились органы центрального управления – приказы. Появилось в это время и стрелецкое войско. Стрельцы были вооружены не только копьями, саблями, бердышами, но и пищалями – огнестрельным оружием.

Во время царствования Ивана IV увеличилась территория Руси. К Русскому государству были присоединены Казанское, Астраханское и Сибирское ханства, которые ранее входили в состав Золотой Орды.

После чтения текста ученики должны составить опорный конспект, для этого им предлагается выполнить ряд заданий. Сначала текст надо разделить на смысловые части и подчеркнуть ключевые слова в каждой части. Это позволит ученикам выделить опорные фрагменты текста, которые несут на себе содержательную нагрузку. Например, в первой части можно выделить такие ключевые слова, как: XVI (16) в., Московская Русь, большое и сильное государство, Тверь, Рязань, Новгород, Псков, Черниговские и Смоленские земли. Далее ученикам предлагается проанализировать порядок ключевых слов и даты. Выполнение этого

задания позволит логично структурировать и расположить в опорном конспекте основную информацию. После этого на основе ассоциаций школьники должны подобрать условные символы и рисунки, с помощью которых можно закодировать информацию из текста и мысленные образы. Затем ученики подбирают цветовую гамму и оформляют конспект целиком.

Приведем пример возможного опорного конспекта по этому тексту.



Таким образом, смысловое чтение текста учебника, осмысление событий и явлений, установление причинно-следственной целостности исторического процесса способствуют формированию у учеников основ исторического мышления [2, с. 294].

Однако при создании опорных конспектов у младших школьников могут возникнуть определенные трудности, такие как:

- трудности, связанные с умением из большого объема текста выделить главное;
- трудности, связанные с нахождением ключевых слов, т.е. опорных фрагментов текста, которые несут на себе содержательную нагрузку всего высказывания и располагаются в определенном порядке;
- нелегко младшим школьникам бывает систематизировать информацию, отразить объективные логические связи, например, историческую хронологию;

- кроме того, трудным может быть и превращение материала письменного текста в изобразительную, условно-графическую наглядность, т.е. кодирование информации;

- также достаточно проблемным для младших школьников может быть и декодирование самостоятельно построенного опорного конспекта.

Обобщая изложенное, можно отметить, что конспект нужен для учащихся, чтобы научиться интерпретировать, перерабатывать и «сворачивать» любую информацию; выделять в ней самое необходимое и главное для решения учебной задачи; упростить, облегчить запоминание насыщенного специальной терминологией текста; сохранить логическую связь сложного материала для дальнейшего его использования, делать выводы. Таким образом, прочитывая текст, школьник создает опорный конспект, в котором отражается уровень его смыслового чтения.

Список литературы

1. Ворожейкина Н.И., Виноградова Н.Ф. Наша Родина в прошлом. Беседы по истории России для 3 класса четырехлетней начальной школы. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2002. – С. 78–80.

2. Иванова Е.В. Опорные конспекты как средство формирования смыслового чтения в начальной школе // Воспитание и обучение в современном культурно-образовательном пространстве начальной школы: электрон. сб. ст. по материалам XI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Педагогические чтения памяти профессора А.А. Огородникова» (27 февраля 2020 г., г. Пермь, Россия) / под общ. ред. М.А. Худяковой; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2020. – С. 294.

3. Логвина И., Рождественская Л. Формирование навыков функционального чтения. Книга для учителя. – Тарту: TARTU ULICOOL.NARVA KOLLEDZ, 2012. – 58 с.

4. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.

Иващенко Елена Викторовна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
теории, педагогики и методики начального
образования и изобразительного искусства,
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
Белгород, Россия*

e-mail: Ivaschenko@bsu.edu.ru

Балясникова Татьяна Викторовна

учитель начальных классов,

МБОУ «Борисовская начальная

общеобразовательная школа им. Кирова»,

п. Борисовка

*e-mail: **tatbalyasnikova@mail.ru***

Формирование у младших школьников представлений о базовых национальных ценностях на уроках технологии

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования у младших школьников представлений о базовых национальных ценностях на уроках технологии. Авторы рассматривают возможности использования средств народной педагогики для формирования представлений о национальных ценностях.

Ключевые слова: базовые национальные ценности, средства народной педагогики, урок технологии, младший школьник.

Ivashchenko Elena Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate

Professor of the Department of Theory, Pedagogy and Methodology of Primary Education and Fine Arts,

Belgorod State National Research University,

Belgorod, Russia

*e-mail: **Ivaschenko@bsu.edu.ru***

Balyasnikova Tatyana Viktorovna

School Teacher MBOU "Borisovka Primary

Secondary School Named after Kirov", v. Borisovka

*e-mail: **tatbalyasnikova@mail.ru***

Formation of primary school students ideas about basic national values in technology lessons

Abstract. The article deals with the problem of formation of primary school students ideas about basic national values in technology lessons. The authors consider the possibilities of using the means of folk pedagogy to form ideas about national values.

Key words: basic national values, means of folk pedagogy, technology lesson, junior school student.

Актуальность проблемы формирования представлений младших школьников о базовых национальных ценностях, их нравственного облика продиктована социальными запросами, предъявляемыми к школе, необходимостью приобщения учащихся к системе общечеловеческих ценностей в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Следует отметить, что особое внимание уделяется именно начальной школе, поскольку степень решения проблемы в данный период определяет эффективность обучения на следующих этапах образования.

Проблема формирования базовых национальных ценностей подрастающего поколения многоаспектна. Она рассматривается как в философских работах С.Ф. Анисимова, А.Г. Здравомыслова, В.И. Сагатовского, В.П. Тугаринова и др., так и в психолого-педагогических работах Е.В. Бондаревской, В.А. Караковского, И.М. Осмоловской, А.Д. Солдатенкова, Е.Н. Шиянова и др.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России выделяются такие базовые национальные ценности, как: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, искусство и литература, природа, человечество [2, с. 8]. Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров. А эти ориентиры там, где хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории.

Ключевая роль в духовно-нравственном сплочении общества отводится образованию. В соответствии с базовыми национальными ценностями определяется содержание духовно-нравственного развития и воспитания личности на каждой возрастной ступени.

На наш взгляд, одним из важных учебных предметов, который способствует формированию духовно-нравственных ценностей у младших школьников, является технология. В программах по технологии для начальной школы выделяются такие основные задачи, как: духовно-нравственное развитие учащихся; освоение нравственно-этического и социально-исторического опыта человечества, отраженного в материальной культуре; развитие эмоционально-ценностного отношения к социальному миру и миру природы через формирование позитивного отношения к труду и людям труда; знакомство с современными профессиями; формирование идентичности гражданина России в поликультурном многонациональном обществе на основе знакомства с ремеслами народов России; развитие

способности к равноправному сотрудничеству на основе уважения личности другого человека; воспитание толерантности к мнениям и позиции других и пр. [3, с. 4].

Необходимо отметить, что ценностными ориентирами содержания учебного предмета «Технология» являются ценности: жизни, природы, человека, добра, истины, семьи, труда и творчества, свободы, социальной солидарности, гражданственности, патриотизма, человечества. Мы видим, что они отражают базовые национальные ценности, отмеченные в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания.

Результатом изучения курса «Технология» становятся не только заложенные в программе знания и умения, но и качественное выполнение практических и творческих работ, личностные изменения каждого ученика в его творческом, нравственном, духовном, социальном развитии, в том числе сформированность у учащихся представлений о базовых национальных ценностях.

На наш взгляд, одним из важных условий формирования представлений о базовых национальных ценностях являются средства народной педагогики, проверенные веками: игры, загадки, пословицы и поговорки, сказки.

Принято считать, что загадки способствуют умственному развитию детей, так как приучают их анализировать предметы и явления действительности, сравнивать их свойства и качества. По мнению Г.Н. Волкова, «в то же время загадки о труде, доброй славе, лжи, жизни, молодости и старости непременно содержат материал, так или иначе призывающий молодежь к совершенствованию своих нравственных качеств» [1, с. 43]. Таким образом, загадки являются важным средством воздействия на сознание ребенка. Их цель – осуществление умственного воспитания в единстве с другими сторонами формирования личности.

Педагоги начальной школы для духовно-нравственного воспитания обучающихся широко используют пословицы и поговорки. Пословицы разных народов отражают общечеловеческие духовно-нравственные ценности, они призывают к труду, развитию ума, уважению к старшим, укреплению здоровья и т.п. В своем исследовании Г.Н. Волков отмечает, что «пословицы – не старина, не прошлое, а живой голос народа: народ сохраняет в своей памяти только то, что ему необходимо сегодня и потребуется завтра. Пословица создается всем народом, поэтому выражает коллективное мнение народа. В ней заключена народная оценка жизни, наблюдения народного ума» [1, с. 54].

Пословицы с древнейших времен являлись педагогическим средством. С одной стороны, они содержат педагогическую идею, с другой – оказывают воспитательное влияние, несут образовательные функции: повествуют о средствах, методах воспитательного влияния, соответствующих представлениям народа, дают характерологические оценки

личности – положительные и отрицательные, которые, определяя так или иначе цели формирования личности, содержат призыв к воспитанию, самовоспитанию и перевоспитанию.

Например, на уроках технологии можно предложить детям подумать и объяснить смысл пословиц о труде: «Кто любит трудиться, тому есть чем похвалиться»; «Землю солнце красит, а человека – труд»; «Без успеха в учебе нет успеха в труде»; «Вдохновение приходит во время труда»; «Век живи – век трудись, а трудясь, век учись»; «Кто любит трудиться, тому без дела не сидится» и многие другие.

Не менее важны для формирования представлений обучающихся о базовых национальных ценностях народные сказки. В сказках содержатся педагогические идеи, в течение многих столетий они также являются важным воспитательным средством. Знакомство со сказками своего народа должно обязательно входить в курс образования и воспитания каждого ребенка. Как отмечал В.А. Сухомлинский, сказка – благодатный и ничем не заменимый источник воспитания любви к Родине, к родной земле, потому что сказка – творение народа, она воздействует на душу ребенка. В сказке перед взором ребенка возникают образы родной природы, люди с их характерами и нравственными поступками, быт; из них дети получают образцы родного языка [4, с. 288].

Рассмотрим фрагмент урока технологии (с использованием средств народной педагогики) по теме: «Проект “Убранство русской избы”». Изделие: «русская печь».

В начале урока обучающимся можно предложить отгадать загадку: *«В теплом царстве стоит пещера каменная, а в пещере лютый змий; и как бывает в том царстве стужа, змий раскручинится, и начнет у него изо рта пламень огненный исходить и из ушей кудряв дым метатится, а из очей искры сыплотся».*

Если хорошенько подумать, нетрудно догадаться, что «теплое царство» – это крестьянская изба, в которой стоит русская печь – «пещера каменная», где прячется огонь.

- Может быть, кто-то уже догадался, что мы будем делать на уроке? (Ответы детей.)

- А теперь отгадайте старинные загадки, и вы узнаете, что готовят в русской печи.

Что на сковороду наливают, да вчетверо сгибают? (Блин)

Меня бьют, колотят, режут, а я все терплю, людям добром плачу (Хлеб)

Возьму пышно, сделаю жидко, брошу в пламень, будет как камень (Пирог)

- Вспомните сказки, в которых печь является главным персонажем. (Ответы детей.)

Самая известная сказка – «По щучьему велению», где ленивый Емеля, даже очень ленивый, потому что ему лень было даже слезть с печи, заставил печку ездить саму туда, куда ему надо. В сказке «Гуси-лебеди» печка сначала накормила Аленушку пирогами, а потом укрыла ее с братцем Иванушкой от гусей-лебедей, посланцев злой Бабы-яги.

- Ни один предмет быта в российской истории не несет в себе столько русского духа и традиций, сколько вместила в себя русская печь! Русская печь была сердцем каждой избы, каждого дома. Ее топили дровами и зимой, и летом, потому что готовили в ней пищу. На ней спали, отдыхали, лечились. Она и обогревала, и кормила, и здоровье берегла.

В ходе практической работы обучающиеся выполняли изделие «русская печь» из пластилина.

Таким образом, целью данного урока являлось знакомство детей с убранством русской избы, значением печки в жизни народа. В ходе данного урока дети активно обсуждали народные сказки и получили представления о быте народа. Данный урок способствовал формированию чувства уважения к своей истории, к народной культуре.

Подводя итог, отметим, что уроки технологии могут занять заметное место во всестороннем и гармоничном развитии личности школьников. В том числе они оказывают влияние на формирование представлений о базовых национальных ценностях, прежде всего таких, как труд, творчество, патриотизм, искусство (красота, гармония). Важную роль в этом процессе играет использование средств народной педагогики, таких как пословицы, поговорки, загадки, сказки, которые способствуют формированию знаний о нравственных категориях. В процессе осуществления художественно-прикладной деятельности на уроках технологии у обучающихся формируются такие качества, как трудолюбие, уважение к труду людей, целеустремленность и настойчивость.

Список литературы

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2010. – 24 с.
3. Роговцева Н.И., Анащенкова С.В. Технология. Рабочие программы. 1–4 кл.: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2019. – 74 с.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1974. – 28 с.

Козлова Ирина Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, естествознания и методик преподавания математики и естествознания факультета подготовки учителей начальных классов,

*Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия
e-mail: kozlovaig@cspu.ru*

**Развитие практико-ориентированных знаний у младших школьников на уроках
и во внеурочной деятельности**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития интереса к родному краю через решение практико-ориентированных заданий. Младшим школьникам необходимо рассказывать о родном крае на различных школьных дисциплинах, в том числе на уроках и во внеурочной деятельности по математике и русскому языку. Результаты исследования показали, что значительно повышается интерес к окружающей действительности, если в процессе обучения использовать задания с краеведческим содержанием.

Ключевые слова: практико-ориентированные знания, региональные особенности.

Kozlova Irina Gennadievna
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor of the Department of Mathematics,
Natural Science and Methods of Teaching
Mathematics and Natural Science, Faculty of
Primary School Teacher Training,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical
University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: kozlovaig@cspu.ru*

**Development of practice-oriented knowledge in the classroom and in extracurricular activities
for younger students**

Annotation. The article deals with the development of interest in the native land through the solution of practice-oriented tasks. Younger students should be taught about their native land in various school disciplines, including in the classroom and in extracurricular activities in mathematics and Russian. The results of the study showed that the interest in the surrounding reality increases significantly if you use tasks with local history content in the learning process.

Key words: practice-oriented knowledge, regional peculiarities.

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования подчеркивается, что в ходе обучения «школьники овладеют основами практико-ориентированных знаний о человеке, природе и обществе, в том числе на многообразном материале природы и культуры родного края» [3, с. 270]. Также отмечается, что образовательные учреждения конкретизируют требования включения национальных и этнокультурных особенностей региона в содержание основных образовательных программ начального образования. Содержательное наполнение части основной образовательной программы должно отражать образовательные потребности и интересы обучающихся, в том числе по изучению региональных особенностей.

С целью развития адекватной локальной (местной) и региональной идентичности детей западноевропейские ученые советуют в образовательные программы включать «спиральный подход», который бы учитывал познавательные интересы и потребности школьников в соответствии с их возрастными особенностями. В Концепции краеведческого образования в Челябинской области указывается, что при этом обучающиеся сначала знакомятся с локальным (местным) пространством в пределах собственного непосредственного субъектного опыта, но постепенно охватывают в своем восприятии территории все более широких масштабов [2].

Одной из основных задач начальной школы является формирование целостного образа края, привлекательного и интересного. У младших школьников в силу возрастных особенностей рекомендуется формировать представление о регионе от родного дома к ближайшей округе и Челябинской области в целом. Поэтому младшим школьникам необходимо показывать родной край через объекты, близкие детям: их дом, улицу, ближайший парк, речку; примеры, доступные непосредственному восприятию обучающихся данного возраста; объекты регионального, российского и мирового значения.

Во время проведения уроков и во внеурочной деятельности учителю необходимо учитывать национальные, региональные и этнокультурные особенности. Задания, содержащие материал о ближайшем окружении младших школьников, о городах, реках, озерах, географических объектах Южного Урала, могут в этом помочь.

Рассмотрим пример задачи. «Общая площадь лесов на территории Челябинской области составляет 28 000 км². Но распределены они неравномерно. Больше всего лесов в горно-лесной зоне, меньше – в лесостепной, и редкие лесные островки встречаются в степной зоне. Какие площади занимают леса в этих трех зонах, если известно, что в горно-лесной зоне лесистость в 10 раз выше, чем в степной, а в степной зоне – в 3 раза меньше, чем в лесостепной?» В задаче в интересной форме преподносится материал о площади лесов в области.

Приведем пример задач в процессе изучения темы «Доли». «В Челябинской области 18 рек имеют длину более 100 км. Их называют большими, а все остальные – малыми. Сколько всего (малых и больших) рек в нашем крае, если число малых рек в 199 раз больше числа больших рек?» «Геологами разведано в Челябинской области 42 месторождения подземных вод. Сколько среди них месторождений с целебной минеральной водой, если известно, что она найдена в каждом седьмом из них?» Через формирование понятия «доля» учащиеся знакомятся с реками и месторождениями минеральной воды в области.

Пример задания для 2-го класса по математике. «Посчитайте, на сколько меньше наименьшее двузначное число, чем наибольшее двузначное число, и в ответе получите длину самой крутой реки Челябинской области – Большой Сатки». При изучении темы устные приемы сложения и вычитания учитель не только формирует математические понятия, но и дает представление в интересной, познавательной форме о реках Южного Урала.

Рассмотрим, задание для 2-го класса по русскому языку. «Сколько раз звук [о] используется в стихотворении Аси Горской о нашем Челябинске?»

В самом сердце древнего Урала
Ты найди Челябинск миллионный.
Город начинается с вокзала,
С нашего Советского района,
С привокзальной площади и сквера,
Где сегодня строится метро,
А еще с твоей и нашей веры
В справедливость, разум и добро» [1, с. 37].

В ходе исследования проводилось анкетирование, которое показало, что интерес к математике, русскому языку и родному краю значительно вырос. Правда, к сожалению, к математике и русскому языку гораздо меньше, чем к краеведческому материалу.

Таким образом, применение заданий, содержащих краеведческий материал, помогает не только лучше усвоить предметные знания, но и повысить интерес к родному краю.

Список литературы

1. Интеллектуальный краеведческий марафон: сб. заданий для младших школьников / Е.В. Григорьева, М.М. Бормотова, И.Г. Козлова и др.; под общ. ред. Н.П. Шитяковой, А.Ю. Личидовой. – Челябинск: АБРИС, 2014. – 128 с.
2. ККО – Концепция краеведческого образования в Челябинской области (Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 13.09.2005 г. № 01 – 1006).
3. ППУП – Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. – М.: Просвещение, 2011. – 400 с. – (Стандарты второго поколения).

Махмутова Лариса Гантульхаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, естествознания и методики обучения математике и естествознанию факультета подготовки учителей начальных классов,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия

e-mail: mahmutovalg@cspu.ru

«Шнуровка» как прием закрепления табличного умножения и деления

Аннотация. В статье описывается использование приема «шнуровка» при работе с младшими школьниками на этапе закрепления табличного умножения и деления. Данный прием призван разнообразить образовательный процесс, вызвать интерес у обучающихся, а главное – сформировать прочные вычислительные навыки табличного умножения и деления.

Ключевые слова: начальная школа, табличное умножение, табличное деление, прием «шнуровка».

Makhmutova Larisa Gaptulkhaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics, Science and Teaching Methods of Mathematics and Science, Faculty of Primary School Teachers' Training,

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

e-mail: mahmutovalg@cspu.ru

"Lacing" as a method of consolidation of tabular multiplication and division

Annotation. The article describes the use of the method "Lacing" when working with primary school pupils at the stage of consolidating of tabular multiplication and division. This method

is intended to diversify the educational process, to arouse interest among pupils, and most importantly – to form strong computational skills in tabular multiplication and division.

Key words: primary school, tabular multiplication, tabular division, method "Lacing".

Формирование вычислительных навыков табличного умножения и деления является одной из важнейших задач курса математики начальной школы, что неоднократно отмечалось методистами [1, 2]. Для обеспечения качественного формирования навыков табличного умножения и деления необходимы:

- подготовка к составлению и заучиванию таблицы умножения;
- создание у младшего школьника установки на запоминание табличных случаев умножения и деления;
- использование приемов, облегчающих нахождение результата;
- постоянная тренировка;
- разнообразные методические приемы запоминания и проверки таблицы умножения (дидактические игры, использование стихотворений, рифмовок и песен (например, А. Усачева), применение карточек) [3].

Для закрепления табличного умножения и деления целесообразно использовать различные формы: фронтальный опрос, математический диктант, в том числе с использованием веера, перфокарты, карточки с математическими заданиями, игры, (например, «Домино») и пр. При проверке необходимо учитывать уровень запоминания: сначала детям дают время для вычислений, а затем задания предлагаются уже с ограничением времени.

В качестве примера рассмотрим прием «шнуровка», который используется для закрепления табличного деления на 8 (из опыта учителей Германии). Ученикам предлагается воспользоваться картонными ключами, к которым прикреплены шнуры. Размер ключа примерно 20 на 10 см. Материал – плотный картон (предполагается многократное использование). Края ключа состоят из изгибов. С левого края ключа в хаотичном порядке в столбик написаны табличные делимые, посередине – делитель, а с правой стороны ключа в столбик – частные. Ребенок шнурует ключ так, чтобы при соединении делимых и частных получился правильный ответ. С обратной стороны ключа даны подсказки в виде прорисованных линий, по которым проходит шнурок (рис. 1, 2). Аналогично можно изготовить подобные ключи и для табличных случаев умножения. Таким образом, можно отработать табличные случаи умножения и деления системно по каждому числу.



Рис. 1. Вид лицевой стороны ключа для шнуровки



Рис. 2. Вид оборотной стороны ключа

Ценность приема заключается в том, что ребенок может осуществить контроль знания табличного умножения и деления самостоятельно. Допустима также работа в парах, когда ученики обмениваются ключами. Время работы можно постепенно сокращать по мере формирования автоматизированного вычислительного приема. Поскольку таких ключей несколько, то обеспечивается разнообразие при повторении темы и на последующих уроках.

По отзывам студентов нашего факультета, которые использовали прием «шнуровка» во время прохождения педагогической практики, а также тех студентов-заочников, которые являются педагогами-практиками, использование подобных ключей разнообразило образовательный процесс по теме, вызывало интерес у младших школьников. Кроме того, отметим, что при манипуляциях с ключами задействована мелкая моторика рук.

Итак, при изучении таблицы умножения нужно учитывать такие факторы, как необходимость заучивания таблицы наизусть, обязательность постоянного повторения и контроля, обеспечение мотивации младших школьников. Для отработки материала на этапе закрепления следует подбирать такие приемы, которые позволили бы формировать у младших школьников навыки табличного умножения и деления и при этом вызывали интерес детей. Одним из таких приемов может считаться прием «шнуровка».

Список литературы

1. Махмутова Л.Г. Методика обучения математике в начальной школе: учеб.-практ. пособие. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 216 с.

2. Селькина Л.В., Худякова М.А., Демидова Т.Е. Практикум по методике преподавания математики [Электронный ресурс]: для студентов факультетов подгот. учителей нач. кл. / Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2014. – 146 с. – URL: <https://clck.ru/UFwvU> (дата обращения: 08.02.2021).

3. Усачев А.А. Считарь. – М.: РООССА, 2009. – 143 с.

Митяева Надежда Игоревна

*магистрант первого курса факультета
педагогики и методики начального образования,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия
e-mail: n954242@gmail.com*

Научный руководитель:

Худякова Марина Алексеевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой теории и технологии
обучения и воспитания младших школьников,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия
e-mail: mamigx@mail.ru*

Командный менеджмент как инновационный ресурс развития образовательной организации

Аннотация. В статье раскрывается содержание понятия «командный менеджмент» как инновационный ресурс в учреждениях среднего общего образования, который предполагает создание и функционирование педагогических команд. Описаны условия и модели развития, а также выделены признаки и подходы к процессу формирования команд.

Ключевые слова: командный менеджмент, команда, управление, инновационный ресурс, образовательная организация.

Mityaeva Nadezhda Igorevna

*1st Year Undergraduate Student of the Faculty of
Pedagogy and Methods of Primary Education,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

e-mail: n954242@gmail.com

Scientific Adviser:

Khudyakova Marina Alekseevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Head of the Department of Theory and
Technology of Teaching and Upbringing of Younger
Schoolchildren,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

e-mail: mamigx@mail.ru

Team management as an innovative resource for the development of an educational organization

Annotation. The article reveals the content of the concept of "team management" as an innovative resource in institutions of secondary general education, which involves the creation and functioning of pedagogical teams. The conditions and models of development are described, as well as the signs and approaches to the process of team formation are highlighted.

Key words: team management, team, management, innovation resource, educational organization.

Национальный проект «Образование», разработанный Министерством просвещения Российской Федерации, обозначил ключевые позиции развития отечественного образования на период с 2019 по 2024 г. Данный проект предполагает решение двух основных задач: обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования и воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [6].

Сегодня повышение качества образования рассматривается как «управление качеством образования», которое включает в себя следующие виды деятельности: разработка качественных программ, повышение качества образовательного процесса, его инновационной составляющей, совершенствование качества управления организацией. Повышение качества управления актуально на всех уровнях образования, в частности, в учреждениях среднего общего образования.

Современная система образования находится в состоянии реформирования и характеризуется переходом от традиционной (знаниевой) образовательной парадигмы к системно-деятельностной (компетентностной), ориентированной на развитие личности, а не только на простую трансляцию знаний. Это нашло отражение, в частности, в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в федеральных государственных образовательных стандартах. Все преобразования в образовательной сфере связаны в первую очередь с людьми, педагогическими коллективами. В связи с этим в образовательной практике появляются противоречия между необходимостью развития персонала в условиях современной модели образования и недостаточно эффективным управлением этим процессом [6].

Образовательные учреждения, стремящиеся получить конкурентное преимущество за счет качества своей работы, инноваций, в первую очередь должны думать о развитии коллектива, команды. Именно в сплоченных коллективах можно рассматривать вопрос об активизации инновационной деятельности, творческом взаимодействии ее членов. Поэтому одним из наиболее востребованных личных качеств педагога, наряду с профессионализмом, надежностью, чуткостью, готовностью прийти на помощь, является способность действовать в команде. Кроме того, данное качество выделяется в документе нового типа, системно представляющем актуальную информацию о требованиях к трудовой деятельности, – профессиональном стандарте педагога: «уметь сотрудничать (конструктивно взаимодействовать) с другими педагогами и специалистами в решении воспитательных задач (задач духовно-нравственного развития ребенка)»; проявлять «готовность к взаимодействию с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума» [7].

Сегодня в отечественном образовании появляется множество инновационных управленческих практик, обусловленных необходимостью изменений подходов и форм профессиональной деятельности, и это закономерно, так как руководителям в последние десятилетия стал доступен опыт мировой практики управления организациями. Одной из таких инновационных практик является реализация *командного менеджмента* в образовательной организации. Предназначением *командного менеджмента* является

формирование педагогических команд, организация конструктивного командного взаимодействия, управление командными процессами, что отражает модель командного менеджмента.

Команда – это сплоченный, компетентный, высокомотивированный состав сотрудников организации, обладающий способностью к командной работе, имеющий общие цели и задачи и разделяющий ответственность за результаты совместной работы. Под педагогической командой понимается группа педагогов образовательного учреждения и других субъектов, созданная для решения стратегических и тактических задач развития этого учреждения [2].

Основной задачей формирования команды и управления должно стать сохранение работоспособности ее членов, которая может быть еще лучше использована при условии удачного входа в команду.

Команда в менеджменте может одновременно занимать внешнюю (субъект управления) и внутреннюю (изменяющийся по ходу проекта элемент) позицию по отношению к проекту (как объекту управления) и к процессам его осуществления, что является одной из особенностей.

Командный метод работы является более эффективным в управлении организацией в современных условиях, в отличие от жесткого административного управления. Переход к новому методу управления требует перестройки мышления, поведения, способов принятия решений, что является требованием рыночной экономики и шансом качественного изменения системы управления образовательной организацией.

Процесс формирования команды может быть как случайным (стихийным), так и целенаправленным. Стихийный процесс характеризуется появлением неформальных лидеров и сплоченностью вокруг общей деятельности [1].

Целенаправленный подход к процессу формирования команды требует от руководителя ясного представления причин серьезных изменений в системе управления.

Говоря о технологиях командообразования, можно понимать под ними процесс целенаправленного формирования особого способа взаимодействия людей в организованной группе, позволяющего эффективно реализовывать их энергетический, интеллектуальный и творческий потенциал сообразно стратегическим целям организации. Однако есть мнения, что о процессе командообразования можно говорить, если приглашается специальный бизнес-консультант (тренер, коуч), который работает с группой и применяет методы развития командного взаимодействия.

Рассмотрим модели процесса развития команды.

Большинство исследователей (М. Келли, R. Wellins, Е.Ю. Безрукова и др.) предполагают, что группы проходят через несколько этапов, если они существуют в течение длительного периода.

Самой влиятельной моделью процесса развития (с точки зрения ее влияния на последующие разработки и практику бизнеса) была модель Брюса У. Такмана. В ней рассматривается пять стадий: формирование, штурм, нормирование, выполнение, отстранение. На первом этапе люди начинают работать вместе и стараются узнать своих новых коллег, речь идет о построении отношений внутри группы и разъяснении задач. Затем, на втором этапе, члены группы начинают проверять («штурмовать») границы, установленные на этапе формирования. Часто начинается конфликт между естественными стилями работы членов команды, некоторые могут подвергнуть сомнению ценность цели команды и сопротивляться выполнению задач. Сопротивление преодолевается на третьем этапе, в котором развиваются внутригрупповое чувство и сплоченность, устанавливаются стандарты и принимаются новые роли. При этом может наблюдаться длительное совпадение этих двух стадий, поскольку, по мере появления новых задач, команда может вернуться к поведению стадии штурма. В итоге команда достигает стадии исполнения, когда работа ведет – без трений – к достижению цели команды, а межличностная структура становится инструментом целевой деятельности. Но многие команды переходят и на стадию отстранения, например, проектные группы существуют только в течение фиксированного периода времени или когда постоянная команда может быть расформирована путем организационной реструктуризации [4, с. 397–410].

Особого внимания заслуживает модель Т.Ю. Базарова, которая была предложена на основании описанного подхода Такмана и включает четыре стадии:

1. Адаптация. Это этап, на котором происходит обмен информацией, анализ задач и поиска оптимального варианта и способа решения. В отношениях членов группы доминирует настороженность, результативность работы низкая;

2. Группирование и кооперация. На этой стадии приходит понимание и желание выполнять поставленную задачу, формируется первичная структура группы, развивается солидарность и сплоченность, так как общение становится более открытым и конструктивным;

3. Нормирование. Этап характеризуется усилением личных взаимоотношений, разработкой принципов группового взаимодействия;

4. Функционирование. На последнем этапе группа достигает максимального уровня эффективности, организационного и социально-психологического единства [3].

Похожие стадии командообразования можно увидеть и в модели К. Бланшара, описание которой дается с использованием таких элементов, как процесс и содержание.

Содержание – это основная задача группы, указывающая на то, что сделано группой, а процесс описывает, как коллектив работает. Процесс – это то, что происходит с членами группы и между ними: борьба за лидерство, общение, взаимодействие и методы принятия решений. Модель рассматривает факторы продуктивности (совокупные знания членов команды, уровень развития навыков, опыт, способность работать и получать результаты) и морального состояния (командный дух, настрой, сплоченность). Соотношение степени выраженности этих параметров формируют четыре этапа в развитии любых групп, независимо от их назначения:

Этап 1 – ориентация. На этом этапе производительность низкая, а моральный дух высокий. Команда разрабатывает правила будущей работы, набор соглашений, в которых указано, что будет выполняться, почему это важно и как команда будет работать вместе для достижения результатов.

Этап 2 – неудовлетворенность. Этот этап характеризуется борьбой за власть и конфликтом, он также является основой для творчества и оценки сложности задачи.

Этап 3 – интеграция. Члены команды начинают понимать друг друга, работать вместе, чтобы устранить разногласия. Развивается уверенность в себе и чувство сплоченности.

Этап 4 – производство. Стадия эффективной работы, высокий уровень понимания ценностей, целей, обязанностей и результатов [4, с. 397–410].

Также сегодня активно используется характеристика стадий процесса командообразования, предложенная Д. Янkelовичем: старт, состояние неопределенности, ориентация на лидера, жестко структурированная команда, самоуправляемая рабочая команда [4, с. 397–410].

Первая стадия – старт. На ней происходит позиционирование рабочих команд, формируется план поэтапной передачи полномочий, система управления организацией практически не изменяется.

На второй стадии начинается перераспределение функций, ответственности и полномочий. Руководители управляют развитием команды, объясняют роли и обязанности, координируют усилия, помогают в установлении коммуникаций с внешней средой. Возникает много проблем, связанных с новыми функциями и обязанностями, что вызывает неопределенность и высокую вероятность конфликтов. Эта стадия может быть самой продолжительной во времени.

Далее, на следующей стадии, проводится перепроектирование в системе управления, происходит передача полномочий, не связанные с финансовыми показателями и человеческими ресурсами. Менеджеры обучают группу методам принятия решений, контролируют и оценивают производительность, появляются лидеры команд.

Четвертая стадия – жестко структурированные команды. Команды получают полномочия, связанные с человеческими ресурсами, внимание сосредоточено на усовершенствовании работы.

Пятая стадия – самонаправляемые команды. Передаются полномочия, связанные со стоимостными показателями, коммуникациями с внешней средой. Менеджеры оказывают поддержку в поиске новых путей развития.

В представленной модели мы видим пять этапов развития группы в эффективную команду, схожие с этапами в предыдущих моделях. Тем не менее модель групповой динамики может быть расширена, чтобы объяснить не только основные этапы, но и поддерживающие их прохождения [4, с. 397–410].

Такую идею реализовали А. Дрекслер и Д. Сиббет, предложив семь фаз производительности команды. Каждая из них определяется основным вопросом, стоящим перед членами команды.

1. Ориентация. Основной вопрос, заданный на этом первом этапе модели, заключается в следующем: «Почему мы здесь?». Команда должна работать вместе, чтобы определить задачу, которую каждый человек считает лично полезной или важной для организации. Когда члены команды не могут представить свою роль, они испытывают беспокойство и дистанцируются от группы.

2. Выстраивание доверия. Создатели модели предположили, что на этом этапе люди хотят знать, с кем они будут работать – свои ожидания, повестку дня и компетенции. Доверие можно установить только после того, как установлены ясность в отношении отдельных ролей и обязанностей и понимание стилей и опыта друг друга.

3. Определение цели. Здесь команда работает над определением общего видения, обсуждая возможности, варианты и причины, по которым эти цели могут быть или не быть лучшими вариантами. На этом этапе могут возникнуть некоторые разногласия, поэтому необходимо, чтобы каждый мог достигнуть понимания. Это подходящее время для решения любого конфликта между индивидуальными и организационными целями.

4. Обязательство. Когда цели понятны и определены варианты, внимание обращается на вопрос: «Как мы это сделаем?». Это означает принятие решений о ресурсах, сроках и четкое распределение ролей. Поскольку начальные этапы производительности команды связаны с долей ошибок, то может потребоваться возврат к целям, развитию доверия и пересмотр первоначальной цели, прежде чем станет возможно полностью решить проблемы этапа обязательств.

5. Реализация. Здесь доминируют сроки и планирование, используются инструменты управления проектами, блок-схемы или рабочие планы. При столкновении с непредвиденными препятствиями также возможен возврат на более ранние этапы процесса.

6. Высокая эффективность. На этом уровне каждый ощущает себя частью целого, происходит спонтанное взаимодействие, синергия, и полученные результаты превосходят ожидания за счет включения в работу всех человеческих способностей, имевшихся потенциально. Хотя формат этой модели может предполагать, что данный этап – это вершина, которую достигают все команды, исследования Сиббета и Дрекслера показывают, что многие из них никогда не проходят эту фазу. Хороший рабочий уровень может быть достигнут на предыдущем этапе.

7. Обновление. Основной вопрос на этом этапе процесса: «Зачем продолжать, поскольку высокие показатели требуют больших усилий?». Можно думать об обновлении как о завершении, так и как о новом начале. Каждый член команды может оценить, что сработало и не сработало, что было достигнуто и теперь может быть оставлено позади, а какие проблемы еще предстоит решить. Таким образом, любые группы – это динамичные, сложные, постоянно меняющиеся, живые системы, у которых есть модели поведения и собственный жизненный цикл. Поэтому использование любых инструментов и подходов для построения команды не должно нарушать позитивные естественные тенденции динамики коллектива. Эффективную команду можно создать как «с нуля» (привлекая отдельных работников или полностью новую команду), так и на основе реорганизации действующей команды (с новыми целями и / или перераспределением ролей между членами) [4, с. 397–410].

Говоря о том, что команда сформирована и эффективна в работе, можно утверждать, что ранее были соблюдены следующие условия: участники имеют единое представление относительно целей, средств и методов достижения целей; в команде создан баланс между сплоченностью и напряжением; разработаны и согласованы механизмы принятия решений; функциональные обязанности и роли участников разделены и достаточны для достижения целей; выработаны нормы и правила работы; есть общекомандные ценности [5].

Рассматривая эффективность работы команды, можно выделить ее признаки:

- неформальная и открытая атмосфера;
- понимание и принятие задач;
- желание прислушиваются друг к другу;
- участие всех членов группы в обсуждении принципиальных вопросов;
- поощрение, как высказывание идей, так и выражение чувств в ходе обсуждения [3].

Командный менеджмент – мощный инновационный ресурс развития педагогической организации, интегральное направление, реализующее цели ориентации педагогических

работников на творческую составляющую работы, партнерство в управлении организацией, конструктивное взаимодействие, основанное на ресурсах группового потенциала. Менеджмент, предполагающий создание и функционирование педагогических команд при условии доверия и высокого уровня социального капитала образовательной организации.

Для реализации командного менеджмента в учреждениях среднего общего образования необходимо использование определенных технологий, управленческих подходов (интерперсональный, ролевой, проблемно ориентированный), понимание его сущности, предназначения, целей; знание закономерностей организации командной работы, умение формировать команды, управлять командными процессами, осуществлять командное взаимодействие. Все это позволит упростить линейно-функциональную иерархию и сделать структуру организации более динамичной.

На научно-методическом уровне актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки дидактических средств и модели подготовки руководителей образовательных организаций к реализации командного менеджмента. Таким образом, в дальнейшем нами будет создана модель подготовки управленческих кадров образования, отражающая подходы, принципы, педагогические условия подготовки руководителей образовательных организаций к освоению командного менеджмента, реализация которой обеспечивает эффективность подготовки руководителей и развитие необходимых профессиональных компетентностей. А затем данная модель будет подтверждена экспериментально.

Список литературы

1. Авдеев В.В. Управление персоналом. Технология формирования команды: учеб. пособие. – М., 2002.
2. Александрова Е.А. Командообразование в педагогической среде как фактор, стимулирующий инновационную деятельность в образовательном учреждении // Специфика образования взрослых в условиях социокультурного развития регионов. – Тюмень: ТОГИРРО, 2006.
3. Базаров Т.Ю. Управление персоналом развивающейся организации. – М., 2006. – 276 с.
4. Клименкова Т.А., Щедрина И.В. Эффективное использование существующих моделей и подходов в управлении процессом командообразования // Креативная экономика. – 2018. – Т. 12, № 3. – С. 397–410.
5. Мередит Р.Б. Команды менеджеров. Как объяснить их успех или неудачу. – М.: Кивитс, 2009. – 236 с.
6. НП – Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/UFxxK>
7. ПСП – Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/DX8nq>

Новикова Ольга Николаевна

аспирант третьего курса кафедры высшей математики и методики обучения математике, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
e-mail: novikova.no@yandex.ru

Современное состояние проблемы формирования основ экономической грамотности школьников в педагогической литературе

Аннотация. За последние три года Банк России ежегодно проводит сессии онлайн-уроков финансовой грамотности для школьников. В 2020 г. онлайн-уроки вновь были включены в программу в рамках стратегического соглашения о взаимном сотрудничестве Банка России и Министерства образования и науки Российской Федерации. Программы уроков разработаны преимущественно для 6–11-х классов, проходят в виде онлайн-лекций, отличаются наглядностью и подачей материала как теоретического, так и практического. Для обучающихся начальной школы, а также для 5-го класса программ в рамках данного сотрудничества не предусмотрено, поэтому целью данной статьи явилось определение современного состояния проблемы формирования основ экономической грамотности младших школьников в современной педагогической литературе.

Ключевые слова: экономическая грамотность, финансовая грамотность, математическая задача, задача на основе ситуации (сюжетная задача), занятие на основе ситуации.

Novikova Olga Nikolaevna

*3rd Year Postgraduate Student of the Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*
e-mail: novikova.no@yandex.ru

Current state of the problem of forming the foundations of economic literacy of schoolchildren in pedagogical literature

Annotation. Over the past three years, the Bank of Russia has held annual sessions of online financial literacy lessons for schoolchildren. In 2020 online lessons are again included in the program under the strategic agreement on mutual cooperation between the Bank of Russia and the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. The lesson programs are designed primarily for grades 6–11, are held in the form of online lectures, and are characterized by clarity and presentation of both theoretical and practical material. For primary school students, as well as for the 5th grade, there are no programs within the framework of this cooperation, so the purpose of this article is to determine the current state of the problem of forming the foundations of economic literacy of younger schoolchildren in modern pedagogical literature.

Key words: economic literacy, financial literacy, math problem, situation-based problem (story problem), situation-based activity.

Вопросы формирования экономической грамотности на начальных ступенях школьного образования остаются актуальными для педагогов на протяжении последних пятнадцати лет. В 1990-х гг. были разработаны учебно-методические комплексы (А.Ф. Аменд, И.В. Ермакова, Е.Н. Землянская, И.А. Сасова, И.В. Липсиц и др.). По мнению Е.Н. Землянской, экономическая грамотность – это «процесс и результат формирования у школьников экономически значимых качеств личности, знаний, умений; системы ценностных представлений о взаимосвязях явлений экономической и социальной жизни; опыта и нравственно-ценностной мотивации социально-экономической деятельности, позволяющих личности адаптироваться и интегрироваться в существующие установки общества» [2].

Экономическая грамотность (по И.В. Липсиц) – это знание логики экономических процессов и оптимальные способы поведения в мире экономики [3].

На наш взгляд, данные определения не обладают конкретикой, исключающей разночтения понимания структуры экономической грамотности, позволяющей однозначно определить степень сформированности данной категории. Кроме того, эти определения не отражают возрастные особенности школьников.

Период до 2000-х гг. можно охарактеризовать определенной стабильностью в методиках, методах и средствах формирования экономической грамотности – это игры, кроссворды, небольшие сюжетные задачи. Но с течением времени стало понятно, что специфичность экономических категорий заключается в быстром темпе обновления и появления новых понятий, которых не существовало, либо были, но в малой степени обращали на себя внимание, такие как криптовалюта, франшиза и прочие, поэтому можно заключить, что учебно-методические комплексы морально устаревают за короткий срок. Об

этом свидетельствует появление в 2000-х гг. Концепции национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации.

С появлением данной Концепции началось смещение в сторону формирования финансовой грамотности. Финансовая грамотность приобрела широкую популярность, она подразумевает под собой систему знаний, умений и ценностных установок, необходимых для принятия взвешенных решений в сфере личных финансов [3].

Среди положительных моментов данной Концепции важным является тот факт, что появился единый подход реализации программы, сформированы основные цели Концепции: развитие человеческого потенциала; повышение уровня благосостояния и финансовой безопасности граждан России; внедрение стереотипов принятия экономических решений гражданами России и т.д.

Несомненный плюс программы в том, что она предполагает возможность включения в основные общеобразовательные программы школ, а также предусматривает мероприятия, направленные по повышению квалификации педагогического состава и развитие специфичных компетенций, совершенствующих, а зачастую и формирующих уровень имеющейся финансовой грамотности.

Предлагаемые темы для изучения при освоении программы:

- Все про кредит, или Четыре правила, которые помогут
- Платить и зарабатывать банковской картой
- Вклады: как сохранить и приумножить
- С деньгами на «ты», или Зачем быть финансово грамотным
- Пять простых правил, чтобы не иметь проблем с долгами
- И др.

На протяжении 3 лет данный список тем изменятся незначительно. Ведение лекций однотипно: минимальный теоретический блок, который сопровождается решением элементарных практических заданий.

Считаем, что данные лекции можно использовать как вводные для изучения темы, так как для освоения и закрепления материала терминологии и ключевых экономических понятий однозначно не достаточно. Кроме того, данная программа рассчитана на обучающихся 6–11-х классов, для учащихся начальной школы и 5-х классов занятий не предусмотрено.

В 2016 г. в рамках проекта «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» была разработана Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Методы преобладают интерактивные, такие как «дерево решений», «сетка решений», «мозаика» и пр.

Сформулированы ключевые компетенции, которые должны сформироваться в процессе освоения программы, при этом определен базовый и продвинутый уровни, позволяющие определить необходимые рамки «повседневной жизни» и выходящие за «повседневные знания». Материал подобран по принципу минимакса, т.е. ежегодное тематическое содержание примерно одно и то же и включает в себя основные содержательные блоки: деньги, страхование, доходы, расходы и пр. [5] с последовательным расширением и усложнением материала, тем самым обеспечивая преемственность между различными возрастными группами.

Для дальнейшего изучения под экономической грамотностью будем понимать *комплекс теоретических знаний, включающий в себя освоение основных экономических понятий и правил, умение решать математические задачи с экономическим содержанием (теоретическая составляющая), и практических умений, характеризующихся организованностью и рациональностью (практическая составляющая).*

Таким образом, основной инструментарий формирования экономической грамотности – это математические задачи и задачи на основе ситуации (экономические).

Под математическими задачами (Л.П. Стойлова, А.М. Пышко) понимаем «описание некоторой ситуации на естественном языке с требованием дать количественную характеристику какого-либо компонента ситуации, установить наличие или отсутствие отношений между ее компонентами или определить вид этого отношения, найти последовательность требуемых действий». Состав математической задачи, принятый в современной педагогической литературе: условие, в котором сообщаются сведения об объектах и некоторых величинах, характеризующих данные объекты, об известных и неизвестных значениях этих величин, об отношениях между ними; вопрос, содержащий указание на то, что требуется найти или определить [4].

Задачи на основе ситуации (экономические) – это также описание некоторой ситуации, но характеризующейся неоднозначностью, неопределенностью, избыточностью вводных данных либо, наоборот, отсутствием необходимой информации, которую нужно восполнить для решения.

Ввиду того, что в структуре экономической грамотности мы выделяет теоретическую и практическую составляющие, оценивать сформированность основ экономической грамотности предлагаем посредством математических задач и задач на основе ситуации (экономических).

Экономические и математические задачи могут быть реализованы в структуре занятия по принципу метода case-study [6]. Но необходимо учитывать тот факт, что данный метод возможно использовать только при относительно сформированном понятийном аппарате (преимущественно старшие классы), младший же возраст, исходя из психолого-возрастных

особенностей, характеризуется определенной ограниченностью, поэтому предлагаем использовать аналог метода case-study – занятия на основе ситуации (ЗНОС) [1, с. 69–71].

ЗНОС могут быть реализованы следующим образом: от обозначенной экономической ситуации посредством деятельности осуществляется переход к решению математической задачи с экономическим содержанием (рисунок).



В данном случае экономическая задача и задача на основе ситуации принимаются как синонимичные значения. Экономическое содержание математической задачи задается тематическим аспектом (выгодный вариант, определение стоимости, расход сырья и материалов и пр.). Любая экономическая ситуация сводится к решению задачи на основе ситуации (экономической задачи), которая может выступать как педагогический прием «яркое пятно», а может сводиться к формулированию, в каких «житейских» условиях математическая задача может преобразоваться в задачу на основе ситуации.

ЗНОС позволят практически применить умения и проверить сформированность стереотипов поведения экономически грамотно человека. Суть в том, что ученик сам определяет свою роль в сложившейся ситуации (не сюжет с закрепленной ролью, а именно ситуация!), которая может иметь множество вариантов. Задача школьника – научиться находить ориентир и двигаться к решению, не всегда оптимальным путем (но это и ценно!), определить свои возможные ошибки с целью дальнейшего недопущения их, а также формирование собственного опыта проб и ошибок, наблюдение за выигрышной или, наоборот, проигрышной позицией по отношению к другим участникам ситуации.

Таким образом, анализ литературы по вопросу формирования экономической грамотности школьников позволил выявить основной инструментарий этого процесса: математические задачи с экономическим содержанием и задачи на основе ситуации (экономические задачи). Математические задачи позволяют определить уровень сформированности теоретической составляющей, экономические задачи способствуют выявлению уровня сформированности практических умений, а в комплексе обозначенный инструментарий помогает охарактеризовать сформированность умений школьника принимать обоснованные решения и осознанно участвовать в процессах и явлениях хозяйственной деятельности общества.

Список литературы

1. Горчинская А.А. Сюжетно-ситуативные занятия по экономике в начальной школе // Начальная школа плюс: До и После. – 2007. – № 11. – С. 69–71.
2. Землянская Е.Н. Теория и методика воспитания младших школьников. – М.: Юрайт, 2015. – 507 с.
3. Сасова И.А., Аменд А.Ф. Экономическое воспитание школьников в процессе трудовой подготовки / под ред. В.К. Розова. – М.: Просвещение, 1988. – 254 с.
4. Селькина Л.В., Худякова М.А. Методика преподавания математики: учеб. для студентов факультетов подготовки учителя нач. кл. – Пермь: ПГГТУ, 2013. – 374 с.
5. Финансовая грамотность: учеб. программа. 5–7 классы / Е.А. Вигдорчик, И.В. Липсиц, Ю.Н. Корлюгова, А.В. Половникова. – М.: ВАКО, 2018. – 40 с.
6. Remenyi D. Case Study Research [Электронный ресурс] // Academic Conferences and Publishing International Limited, Reading, RG4 9SJ, United Kingdom, info@academic-publishing.org. – 2013. – 298. – URL: <https://clck.ru/UFzgZ> (дата обращения: 7.02.2021).

Перадзе Мариам Бежановна

*магистрант первого курса факультета
педагогики и методики начального образования,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия
e-mail: peradzemariam@yandex.ru*

Научный руководитель:

Захарова Вера Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
теории и технологии обучения и воспитания
младших школьников,*

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
e-mail: zaharova_va@pspu.ru

Актуальность формирования умения планирования у младших школьников

Аннотация. В статье рассматривается актуальность формирования регулятивных УУД у учащихся младшего школьного возраста. Автор раскрывает результаты опроса родителей и учителей по формированию регулятивных УУД.

Ключевые слова: педагог, начальная школа, универсальные учебные действия (УУД), регулятивные УУД, планирование.

Peradze Mariam Bezhanovna

*1st Year Undergraduate Student of the Faculty of
Pedagogy and Methods of Primary Education,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

e-mail: peradzemariam@yandex.ru

Scientific Adviser:

Zakharova Vera Anatolyevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor of the Department of Theory and
Technology of Teaching and Upbringing of Primary
Schoolchildren,*

*Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

e-mail: zaharova_va@pspu.ru

The relevance of the formation of planning skills of primary school students

Annotation. The author examines the problem of the formation of planning skills of primary school children. The author reveals the results of a survey of parents and teachers of primary school students on the problem of the formation of planning skills.

Key words: teacher, primary school, universal instructional activities (UIA), regulatory UIA, planning.

Современному выпускнику школы для успешной социализации нужны не только сумма знаний, но и стремление и умение самостоятельно осваивать новую информацию и опыт. В связи с этим в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) в качестве одной из целей образования определено развитие личности обучающихся на основе формирования универсальных учебных действий (УУД) [2].

УУД влияют на успешность достижения образовательных результатов и обеспечивают школьникам возможность самостоятельно осуществлять учебную деятельность, проявлять способность к саморазвитию и самосовершенствованию, создают условия для самореализации личности на основе готовности к непрерывному образованию.

А.Г. Асмолов писал, что в широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком значении этот термин можно определить, как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [1].

Для изучения опыта формирования действия планирования в образовательных учреждениях нами проведено анкетирование педагогов и родителей учеников начальных классов. Цель – исследование актуальности формирования регулятивных УУД, а именно умения планирования у младших школьников.

Путем анкетирования мы изучили опыт формирования действия планирования в практике работы учителей начальных классов. В анкетировании участвовали 9 учителей начальных классов с. Барда. Педагогический стаж опрошенных учителей составил от пяти до сорока лет.

Учителя отметили, что проблема формирования регулятивных УУД у младших школьников является актуальной.

Анализ ответов на вопрос, «Оцените, насколько успешно вам удастся организовать работу по формированию следующих регулятивных УУД у младших школьников», показал, что учителям успешнее всего удастся организовать работу по таким регулятивным УУД, как планирование, контроль, оценка. Педагоги также отметили, что испытывают затруднения при организации работы с такими универсальными действиями, как целеполагание, саморегуляция, коррекция.

При оценке доли времени, выделяемого на формирование регулятивных УУД, мы использовали шкалирование от 1 до 5, где 1 – «минимальная доля», 5 – «максимальная доля».

Большинство учителей оценили долю времени, выделяемого на формирование УУД в урочной деятельности, на уровне «удовлетворительно», во внеурочной деятельности – «выше среднего».

Опираясь на ответы учителей, мы можем сделать следующий вывод: в практике работы школ во внеурочной деятельности уделяется больше времени на формирование регулятивных УУД, чем в урочной.

Анализ ответов на вопрос, «Оцените, насколько часто в своей работе по формированию действия планирования у младших школьников вы используете те или иные приемы», показал, что большая часть опрошенных учителей (80 %) уделяют время оценке результата и процесса выполнения плана, а также самостоятельному составлению плана учащимися. Реже всего используют работу с деформированным планом и работу по анализу готового плана.

Также в анкете мы просили привести примеры курсов, направленных на формирование регулятивных УУД, которые ведутся в начальной школе. Только 6 учителей (27 % опрошенных) смогли привести подобные примеры. Были названы такие курсы, как «Лепка», «Мир пластилина», «Робототехника», «Маленькая лаборатория» и др.

Особый интерес для нас представлял вопрос о методиках оценки уровня сформированности регулятивных УУД. Результаты анкеты показали, что учителя проводят диагностику метапредметных УУД в 1-х и 4-х классах. Для оценки метапредметных УУД при работе с младшими школьниками учителя используют мониторинг региональной системы оценки качества образования.

Проанализировав ответы учителей, мы можем сделать следующие выводы:

- для всех учителей актуальна проблема формирования регулятивных УУД;
- учителям успешнее всего удается организовать работу по таким регулятивным УУД, как контроль и оценка;
- учителя испытывают затруднения при организации работы с такими УУД, как целеполагание, саморегуляция, коррекция;
- во внеурочной деятельности уделяется больше времени на формирование регулятивных УУД, чем в урочной.

подавляющая часть учителей уделяют время и внимание оценке результата и процессу выполнения плана, а также самостоятельному составлению плана учащимися. Реже всего используют работу с деформированным планом и анализ готового плана.

Таким образом, работа с деформированным планом и работа по анализу готового плана – наименее разработанные в практике учителей начальной школы аспекты. Краткосрочных курсов по данному направлению разработано и реализуется пока мало.

Для выявления актуальности формирования регулятивных УУД нами также было проведено анкетирование родителей первых классов МБОУ «Бардымская СОШ № 2».

Для всех родителей является актуальной проблема формирования умения планирования. Далее родители привели примеры ситуаций, когда младшие школьники используют умение планировать в своей деятельности. Встречаются следующие ответы: при составлении режима дня, выполнении домашнего задания, а также при подготовке к праздникам, каникулам и поездкам. Некоторые родители высказали, что их дети не умеют планировать.

Большинство родителей отметили, что у учащихся важнее всего воспитывать такие умения, как целеполагание (50 %), контролировать и оценивать (40 %), исправлять допущенные ошибки (40 %).

Анализ ответов на вопрос, «Планируете ли вы вместе с ребенком и что конкретно?», показал, что все родители (95 %) планируют вместе с младшими школьниками. Например, составляют режим дня (50 %), намечают последовательность выполнения домашнего задания (50 %). Некоторые родители (5 %) отметили, что начинают любое дело с планирования.

Проанализировав ответы родителей, мы можем сделать следующие выводы:

- вопрос формирования умения планирования очень важен для родителей;
- родители отмечают, что их дети планируют свою деятельность в основном в рамках организации обучения, а также в процессе выполнения домашнего задания;
- часть школьников не умеют планировать, родители заинтересованы, чтобы дети овладели этим умением.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что результаты анкетирования учителей и родителей подтвердили актуальность разработки курсов внеурочной деятельности, направленных на формирование регулятивных УУД у младших школьников. Именно поэтому мы решили создать курс, который предполагает индивидуализированный подход в формировании регулятивных УУД во внеурочной деятельности в начальной школе.

Одним из основных блоков УУД являются регулятивные УУД, которые обеспечивают способность учащегося организовывать свою учебно-познавательную деятельность, проходя по ее этапам: от осознания цели – через планирование действий – к реализации намеченного, самоконтролю и самооценке достигнутого результата, а если надо, то и к проведению коррекции.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2011. – 151 с.
2. Проект ФГОС – Проект Приказа Минобрнауки России «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (по состоянию на 11.12.2020) (подготовлен Минобрнауки России).

Рябухин Владимир Владимирович

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
экономики факультета информатики
и экономики,*

*Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия*

e-mail: v_ryabukhin@mail.ru

Учитель начальной школы как субъект разработки и реализации самоустанавливаемых образовательных стандартов

Аннотация. В статье обосновывается необходимость для педагога начальной школы овладения управленческой позицией субъекта стандартизации индивидуальной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагог, начальное общее образование, стандарт.

Ryabukhin Vladimir Vladimirovich

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associated
Professor, Department of Economic, Faculty of
Informatics and Economics,*

*Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

e-mail: v_ryabukhin@mail.ru

An elementary school teacher as a subject of the development and implementation of self-set educational standards

Annotation. The article substantiates the need for an elementary school teacher to master the managerial position of the subject of standardization of individual professional activity.

Key words: teacher, primary general education, standard.

Интерпретация деятельности педагога начального общего образования в части разработки и реализации самоустанавливаемых стандартов обучения, воспитания, развития обоснована сложившимися социально-экономическими реалиями. Нормативно-организационное обеспечение качества школьного образования началось с разработки

и реализации ФГОС НОО в 2009 г. В результате специально проведенных в начале 2016 г. исследований [4, с. 272–278] было установлено, что «средняя скорость» изменений содержания документа составляет 11 % в год. Таким образом, к моменту редактирования документа в соответствии с нормами ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» в 2019 г. возник закономерный вопрос, что в содержании ФГОС НОО может и должно быть подвергнуто корректировке, ведь если содержание документа изменяется на 11 % в год, то к 2019 г. общий объем изменений составит 110 % (?). Организованные и проведенные в конце 2018 – начале 2019 г. многочисленные дискуссии и обсуждения в профессиональных сообществах различных иерархических уровней темы высокого и даже инновационного качества изменений стандарта еще раз подтвердили прочность отечественного ментального ограничения: «Поговорили, обсудили = сделали». Игнорирование современным чиновничеством понимания стандарта как эталонной, неизменяемой в течение длительного промежутка времени нормы процесса и результата деятельности (для сравнения обоснованные в начале XX в. Ф.У. Тейлором [3] стандарты: проходные и непроходные калибры, поля допуска до сих пор без каких-либо изменений успешно применяются на всех технических производствах глобального мира) ставит педагога перед необходимостью занимать управленческую позицию в отношении обучения, воспитания, развития ребенка. Нормативно-организационная обоснованность такой позиции обеспечивается профессиональным стандартом «Педагог»: от 80 до 100 % трудовых действий функций «обучение», «воспитание», «развитие» – управленческие. Однако овладение управленческим смыслом профессионального стандарта требует сформированности в сознании педагога герменевтического понимания уникальности профессии: одновременное оказание качественной образовательной услуги и обеспечение интериоризации ребенком вечных ценностей. Необходимо отметить, что в Пермском крае возникновение такого понимания не позиционируется как главный результат профессионального образования, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Исключение составляет магистерская программа «Менеджмент начального общего образования», реализуемая на факультете педагогики и методики начального образования Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Содержательно овладение управленческой позицией в отношении самостоятельного создания эталонных норм деятельности может быть обеспечено путем анализа и интериоризации подхода к взаимодействию учителя и ученика, предложенного в отечественной педагогике П.Д. Юркевичем [5]. Между учителем и учеником должна установиться и постоянно поддерживаться «моральная связь», системозадающими компонентами которой являются личное достоинство и благодеяние, поддерживаемые чувствами сострадания, симпатии, товарищества. Личное достоинство

педагога главным образом связано с пониманием своей работы как обеспечения управления процессами обучения, воспитания, развития ребенка на основе формирования в его сознании ценностно-смысловых отношений к окружающему миру. Личное достоинство ученика определяется уровнем готовности к сотрудничеству и степенью заинтересованности в обучении, воспитании, развитии. С позиций экономики образования личное достоинство ученика может быть интерпретировано как непосредственное заинтересованное участие в обеспечении качества образовательной услуги. Благодеяние педагога обоснованно интерпретируется как обеспечение соответствия процесса и результата обучения, воспитания, развития положениям теории «воспринятого качества» (К. Гронроуз [3]) и «модели разрывов» (А. Парашураман, В.А. Зайтамл, Л.Л. Берри [3]). То есть учитель в инициативном порядке может изучить образовательные ожидания ребенка и его семьи не только и не столько соответствующие нормам ФГОС, но и обладающие определенной спецификой; сделать их эталонными нормами своей профессиональной деятельности (у педагога НОО в очень широком предметном содержании); спланировать, организовать и проконтролировать неукоснительное соблюдение самоустановленных стандартов в повседневной деятельности. Такой подход закономерно обеспечит высокую производительность педагогического труда и эффективность управления образовательными системами короткого жизненного цикла: уроком, родительским собранием, классным часом, экскурсией, консультацией и т.п. Современная интерпретация благодеяния ученика – отношения доверия к планам и предложениям педагога. Чувства симпатии, сострадания и товарищества в современной интерпретации – это проявления достаточно высокого уровня развития эмоционального интеллекта. Проявление эмпатических чувств в отношении ребенка и его семьи также может стать предметом самоустановленных педагогом НОО эталонных норм профессиональной деятельности. В соответствии с теорией «воспринятого качества» эмпатия услугодателя – определяющий фактор качества услуги. Деятельность по разработке и реализации самоустанавливаемых образовательных стандартов позволит педагогу НОО четко сформулировать смыслы оперативных, тактических и стратегически ориентированных действий. В частности, при совершении оперативных действий с позиции самоустанавливаемых стандартов может быть исследован, описан и реализован развивающий потенциал ВПР – камня преткновения и предмета широкомасштабных управленческих спекуляций и манипуляций в общем образовании. В тактически ориентированных действиях самоустанавливаемые стандарты будут способствовать полноценной реализации миссии начальной школы: обеспечения максимального безусловного развития емкости когнитивного и эмоционального интеллекта ребенка. Практически это означает, что двойки ребенок начнет получать в седьмом и начале восьмого

класса. В стратегически ориентированных действиях самоустанавливаемые образовательные стандарты обеспечат развитие «ума, сердца, рук ребенка как единого целого» (Л.В. Занков) [1] и воспитание «не преуспевающего человека-угодника, а духовно зрячего, сердечного, цельного человека с крепким характером» (И.А. Ильин) [2], что особенно значимо в ситуации глобальной цифровизации.

Список литературы

1. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М., 1996. – 432 с.
2. Ильин И.А. Путь духовного обновления. – М., 2017. – 320 с.
3. Классики менеджмента / под ред. Б. Уорнера. – М., 2000. – 1170 с.
4. Рябухин В.В. Качество стандартов общего образования в обеспечении устойчивого роста человеческого капитала // Актуальные вопросы развития национальной экономики: материалы V Междунар. заоч. науч.-практ. конф. (15 апреля 2016 г.): в 2 ч. / Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Пермь, 2016. – Ч. 2. – С. 272–278.
5. Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. / под общ. ред. А.И. Пискунова. – М., 2006.

Самбикина Оксана Семеновна

*кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой теоретической
и прикладной психологии,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия
e-mail: sambikina-oksana@yandex.ru*

Семья как фактор психологического здоровья младшего школьника

Аннотация. Сохранение психологического здоровья школьников является одной из ключевых проблем современной психологии и педагогики. Обобщенная модель психологического здоровья включает в себя аксиологический, инструментально-технологический, потребностно-мотивационный, развивающий и социально-культурный компоненты. Основными критериями психологического здоровья являются: позитивное самоощущение, позитивное восприятие окружающего мира, людей; высокий уровень развития рефлексии; наличие стремления улучшать качество основных видов деятельности; успешное прохождение возрастных кризисов; адаптированность к социуму, умение адекватно выполнять основные социальные и семейные роли. Важнейшим из факторов

психологического здоровья младшего школьника выступает семья. Семейные роли, семейные границы, паттерны взаимодействия, семейная история и мифология – параметры семейной системы, которые оказывают как позитивное, так и негативное влияние на психологическое здоровье ребенка.

Ключевые слова: психологическое здоровье, младший школьник, семья, параметры семейной системы.

Sambikina Oksana Semenovna

*Candidate of Psychological Sciences, Associate
Professor, Head of the Department of Theoretical
and Applied Psychology,*

*Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

e-mail: sambikina-oksana@yandex.ru

Family as a factor of psychological health of a primary school student

Abstract. The preservation of the psychological health of schoolchildren is one of the key problems of modern psychology and pedagogy. The generalized model of psychological health includes axiological, instrumental-technological, need-motivational, developmental, and socio-cultural components. The main criteria of psychological health are: a positive sense of self, a positive perception of the world around us, people; a high level of reflection; the desire to improve the quality of the main activities; successful passage of age-related crises; adaptability to society, the ability to adequately perform the main social and family roles. The most important factor in the psychological health of a primary school student is the family. Family roles, family boundaries, interaction patterns, family history, and mythology are parameters of the family system that have both positive and negative effects on the child's psychological health.

Key words: psychological health, primary school student, family, parameters of the family system.

Одной из ключевых проблем современной системы образования является сохранение и укрепление психологического здоровья школьников. Как отмечает О.В. Хухлаева, обобщенная модель психологического здоровья представляет собой совокупность следующих компонентов: аксиологического, инструментально-технологического, потребностно-мотивационного, развивающего и социально-культурного [4].

Аксиологический компонент включает в себя позитивный образ «Я», знание своих индивидуальных особенностей и принятие себя, осознание своей ценности и уникальности; принятие других людей, осознание их ценности и уникальности и т.п. Инструментальный компонент предполагает владение рефлексией как средством самопознания; способность концентрировать сознание на самом себе, внутреннем мире и своем месте во взаимоотношениях с другими; умение понимать и описывать свои эмоциональные состояния и состояния других людей; возможность свободного и открытого проявления чувств без причинения вреда другим; осознание причин и последствий как своего поведения, так и поведения окружающих; умение найти ресурсы для действия в трудных ситуациях, решения проблем, умение видеть их обучающее воздействие. Потребностно-мотивационный компонент подразумевает наличие потребности в саморазвитии: человек становится субъектом своей жизнедеятельности, имеет внутренний источник активности. Под развивающим компонентом понимают наличие такой динамики в физическом, личностном, умственном и социальном развитии, которая вписывается в границы нормы, присущей данным историческим и культурным условиям, и не создает предпосылок для возникновения психосоматических заболеваний. Социально-культурный компонент характеризуется возможностью человека успешно функционировать в окружающих его социально-культурных условиях, его приобщением к национальным духовным ценностям, которые в свою очередь являются частью общечеловеческих знаний.

Основными критериями психологического здоровья младшего школьника являются: позитивное самоощущение (преобладающий позитивный эмоциональный фон настроения), позитивное восприятие окружающего мира, людей; высокий уровень развития рефлексии; наличие стремления улучшать качество основных видов деятельности (стремление хорошо учиться); успешное прохождение возрастных кризисов; адаптированность к социуму (прежде всего к семье и школе), умение адекватно исполнять основные социальные и семейные роли.

Среди факторов, влияющих на психологическое здоровье младших школьников, особое место принадлежит семье. С точки зрения системного подхода в психологическом консультировании и психотерапии нарушение психологического или соматического здоровья ребенка зачастую является симптомом проблем, кроющихся внутри семьи, проявлением дисфункции всей семейной системы. Но семья является не только фактором, способным нарушить здоровье ребенка, она же представляет собою мощнейший источник ресурсов для его сохранения и укрепления [1–3].

Более подробно остановимся на том, какие из параметров семейной системы оказывают влияние на психологическое здоровье ребенка. В качестве факторов, оказывающих позитивное влияние на здоровье младшего школьника, выступают следующие: нормативные семейные

роли, присущие как самому ребенку, так и его родителям; четкие и гибкие границы между элементами семейной системы, в качестве которых выступают члены семьи, а также между семейными подсистемами (супружеской, родительской и детской), семьей и социумом; конструктивные паттерны взаимодействия; благоприятный семейный сценарий и др.

Негативное влияние на психологическое здоровье ребенка оказывают патологизирующие семейные роли («кумир семьи», «любимчик», «козел отпущения», «больной ребенок», «беби», «золушка» и др.) и ролевые конфликты; размытые или жесткие границы, приводящие к симбиозу, образованию коалиций или к изоляции, отсутствию близости; патогенные паттерны взаимодействия (супружеские конфликты родителей, негативные стили общения и воспитания, «двойные ловушки», «семейные тайны» и т.п.); системные травмы в семейном сценарии; семейные мифы и т.п.

Знания об этих факторах и их учет в процессе работы с ребенком помогут педагогам и психологам создать условия для гармоничного развития младших школьников, сохранения и укрепления их физического и психологического здоровья, а достижению большей результативности будет способствовать слаженное взаимодействие семьи и школы, обеспечивающее возникновение синергетического эффекта.

Список литературы

1. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
2. Вяткин Б.А. Самбикина О.С. Индивидуальность и стиль учения растущего человека / Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2016. – 63 с.
3. Самбикина О.С. Взаимосвязь характера детско-родительских отношений со стилем учебной деятельности младших школьников разного пола // Ярослав. пед. вестник. – 2015. – Т. 2, № 2. – С. 190–195.
4. Хухлаева О.В. Психологическое здоровье учащихся как цель работы школьной психологической службы [Электронный ресурс] // Школьный психолог: журн. – 2007. – № 14. – URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200701402>

Селькина Лариса Владимировна

*кандидат педагогических наук, доцент, декан
факультета педагогики и методики начального
образования,*

*Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия*

e-mail: selkinalv@mail.ru

Система работы по формированию пространственных представлений в математическом образовании младших школьников

Аннотация. Статья посвящена методико-математическому аспекту формирования пространственных представлений младших школьников; обозначена структура пространственного мышления; указаны причины необходимости развития пространственных представлений в младшем школьном возрасте; выделены этапы работы педагога начальных классов по достижению образовательного результата «ориентировка в пространстве и на плоскости»; отмечены недостатки современных подходов к изучению геометрического материала в начальном курсе математики; предложен возможный вариант решения проблемы за счет внедрения в учебно-воспитательный процесс программы краткосрочного курса «Геометрия вокруг нас».

Ключевые слова: пространственное мышление, пространственные представления, пространственное воображение, типы и структура пространственного мышления, объемные фигуры.

Selkina Larisa Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate

Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy and

Methodology of Primary Education,

Perm State Humanitarian Pedagogical University,

Perm, Russia

e-mail: selkinalv@mail.ru

The system of work on the formation of spatial representations in the mathematical education of primary schoolchildren

Annotation. The article is devoted to the methodological and mathematical aspect of the formation of spatial representations of junior schoolchildren; the structure of spatial thinking is indicated; the reasons for the need to develop spatial representations in primary school age are indicated; the stages of the work of the primary school teacher to achieve the educational result «orientation in space and on the plane» are noted; the shortcomings of modern approaches to the study of geometric material in the elementary course of mathematics; a possible solution to the problem is proposed by introducing a short-term course program «Geometry around us» into the educational process.

Key words: spatial thinking, spatial representations, spatial imagination, types and structure of spatial thinking, volumetric figures.

Мышление определяется как психологический процесс познания, связанный с открытием субъективно новых знаний, с решением поисковых задач, с творческим преобразованием действительности. Мыслительная деятельность совершается при помощи мыслительных операций (сравнение, анализ и синтез, абстрагирование, обобщение, конкретизация); это сложнейшая и многосторонняя психическая деятельность. В зависимости от того, в какой степени мыслительный процесс опирается на восприятие, представление или понятие, различают три основных вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактное.

Пространственное мышление является разновидностью образного. Наиболее полно содержание данного понятия раскрыто в работах И.С. Якиманской: «пространственное мышление – вид умственной деятельности, обеспечивающий создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения различных практических и теоретических задач» [4]. Структура пространственного мышления образует группу мыслительных операций, осуществляемых в представлении над образами пространственных фигур.

Из определения и структуры пространственного мышления можно выделить его виды.

1. Эмпирическое пространственное мышление определяется как совокупность мыслительных операций по опознанию и классификации пространственных объектов и образов по их внешним формально-общим признакам с помощью сравнения данных, выделяемых из конкретного предмета (чувственно воспринимаемого или представляемого по памяти), с целью отнесения этих признаков к той или иной группе.

2. Пространственное мышление теоретического типа есть совокупность особых мыслительных действий по воспроизведению и конструированию характерных идеализированных пространственных объектов и систем их связей, отражающих в своем единстве всеобщность, сущность трансформаций исходного объекта и его отношений с другими пространственными предметами. Формирование пространственного мышления теоретического типа представляет собой овладение учащимися способностью отыскивать источник происхождения, сущность и всеобщий способ конструирования и преобразований, осуществление реальных трансформаций во внутреннем (умственном) и внешнем планах двух- и трехмерных объектов в различных геометрических пространствах.

В школе формируется эмпирический тип пространственного мышления. Данный тип мышления отождествляют с формированием пространственных представлений [1, 4].

Необходимость формирования у младших школьников пространственных представлений обусловлена тремя причинами: математической, физиологической и психологической.

С математической точки зрения обучение младших школьников элементам геометрии является пропедевтикой к изучению систематического курса геометрии в средней школе; ученики осваивают геометрическую терминологию, учатся различать и изображать геометрические формы, обосновывать принадлежность объекта к группе фигур (например, квадратам) по ряду существенных признаков (наличие прямых углов и равных сторон, взаимно перпендикулярных диагоналей).

С точки зрения физиологии изучение геометрического материала способствует развитию правого полушария головного мозга, отвечающего за способность человека оперировать образами. Так как для детей 6–10 лет характерно наглядно-образное мышление, то этот возраст наиболее благоприятен для развития пространственного воображения, для обучения правого полушария. В настоящее время школьные методики обучения развивают главным образом левое полушарие, тем самым переоценивая логическое мышление в становлении мыслительной деятельности ребенка. Н.С. Подходова, ссылаясь на работы И. Соньер, пишет: «Обучая левое полушарие, вы обучаете только левое полушарие. Обучая правое полушарие, вы обучаете весь мозг!». Именно правое полушарие связано с развитием творческого мышления, интуиции, с умением ориентироваться в пространстве – необходимым компонентом любого вида учебной деятельности [2].

Психологическая причина заключается в том, что с самого рождения нас окружает трехмерный геометрический мир. Дети накапливают достаточно большой запас пространственных представлений. Игрушки различной формы, а также дома, растения, являющиеся, по сути, моделями геометрических тел, позволяют детям воспринимать и получать сведения об объемных телах и их свойствах из окружающего нас мира. Таким образом, развитие пространственных представлений имеет важное значение для общего психического развития ребенка. Высокий уровень развития пространственных представлений способствует успешному освоению многих дисциплин, в том числе математики, географии, черчения. Поскольку пространственные свойства и отношения наиболее отчетливо выступают в геометрических объектах, являющихся абстракцией реальных предметов, то главная роль в развитии пространственного мышления принадлежит геометрии. Н.С. Подходова считает, что, учитывая психологические особенности развития ребенка дошкольного возраста, его жизненного опыта (он рисует, конструирует, лепит и т.д.), который накапливается именно в трехмерном пространстве, изучение элементов геометрии должно основываться на принципе фузионизма – совместном изучении элементов

планиметрии и стереометрии. Это направление нашло отражение в начальных курсах геометрии, преподаваемых в школах в XVIII и XIX вв. В российских школах также были периоды, когда изучение геометрических форм начиналось с изготовления моделей. Задача эффективного развития пространственного мышления может быть решена только в случае, если выделение геометрических фигур направляется «сверху вниз», т.е. от пространственных форм и пространственных отношений к плоским (как составляющим пространственных) [2].

В школу ребенок приходит уже с определенным опытом познания окружающего мира. С самых первых уроков в 1-м классе по любой программе основное внимание уделяется формированию пространственных представлений. Пространственные ориентировки включают два вида ориентировки, тесно взаимосвязанные между собой, – ориентировку в собственном теле и в окружающем пространстве. Сначала формируются представления в отношении собственного лица, затем по отношению тела в целом: покажи левую бровь, правое ухо, правый глаз; закрой глаза и скажи, что у тебя под левой бровью, а что находится сбоку от носа; где у тебя плечи, левое плечо, что находится под шеей; поднять то левую, то правую руку; соотнесение части тела с правой рукой, назвать их (правая нога, правая щека, правое ухо); соотнесение с левой рукой, назвать части тела (левое колено, левая бровь); показать левой рукой правую бровь, левую ногу и т.д.; что находится выше: кисть или локоть руки. Продолжительность этой работы зависит от появления у детей уверенности ориентировки в собственном теле.

Ориентировка детей в окружающем пространстве развивается в определенной последовательности: 1) положение предметов по вертикальной оси (верх-низ); 2) движение предметов вперед и назад; 3) отношение объектов (справа или слева). При этом все действия сопровождаются движениями рук и глаз. Работа предусматривает использование следующих упражнений на определение:

➤ местоположения предмета (например, тетради) при многократных перемещениях (положить тетрадь на стол, переместить ее под стол, оставить на столе, но накрыть коробкой, положить тетрадь перед коробкой, за коробку, слева от коробки и пр.);

➤ пространственного расположения предметов по отношению к себе (например: покажи, какой предмет находится справа от тебя, слева от тебя; скажи, где находится шкаф, окна, дверь, стул);

➤ пространственных отношений между двумя-тремя предметами или изображениями; ребенку предлагается взять правой рукой книгу и положить ее у правой руки, взять левой рукой тетрадь и положить ее у левой руки; ответить на вопрос: «Где находится книга, справа или слева от тетради?». Стоя в строю, назвать, кто стоит за ребенком, после него, через два

человека от него спереди или сзади. Определить части тела у ребенка, стоящего перед конкретным учеником;

➤ последовательности предметов – выложить карандаши, фишки, шары, каточки с изображениями геометрических фигур, цифр, отвлеченных символов и пр., назвать их по порядку слева направо, затем справа налево.

Затем следует этап «оречевления» пространственных отношений. Школьник учится понимать и использовать предлоги и слова. На данном этапе уместно использовать в работе произвольные изображения, а затем уже геометрические формы. Сначала учитель работает над формированием пространственных представлений учащихся на уровне понимания и показа. Затем ученик использует возможность самому употреблять предлоги и составлять речевые конструкции. Например:

- на полках находятся разные предметы, назови, что находится на третьей полке, а что находится выше машины, ниже, над ней, на ней, между ней и мячом;

- скажи, где стоит лампа, где находится стол по отношению к лампе, где лежат книги по отношению к лампе;

- на рисунке изображены геометрические фигуры: скажи, как расположены они по отношению к прямоугольнику; что изображено правее него, что левее; какая фигура находится ближе к прямоугольнику, какая дальше;

- сравни два предмета, расскажи, какие они, используя сравнительные прилагательные: мяч большой, мяч маленький, резиновый, желтый, красный, стул жесткий, стул мягкий.

Дальше работа ведется в направлении уточнения пространственного расположения фигур, например: нарисуй круг, справа от него – квадрат, слева от квадрата отметь точку, ниже – крестик. Полезно также выполнение графических диктантов: двигаемся от отмеченной точки – две клетки влево, 1 клетку вниз, 3 клетки по диагонали влево и пр. Также на данном этапе системно используются различные математические игры, такие как: игры со спичками, танграм, колумбово яйцо, монгольская игра, вьетнамская игра, волшебный круг, пентамино, тримино, тетрамино.

Приведем классификацию упражнений на развитие пространственных представлений:

- ▲ Задания на определение расположения предметов в пространстве.
- ▲ Задания на ориентировку на поверхности парты, листе бумаги.
- ▲ Задания на составление картинок из разрезанных частей.
- ▲ Задания на дорисовывание симметричной половины изображения.
- ▲ Задания на нахождение адекватной вставки в узор.

Важнейшим этапом в формировании пространственных представлений является изучение объемных фигур (геометрических тел). Перечислим этапы работы по изучению данного раздела содержания начального математического образования.

1. Выделение формы в предметах окружающей действительности, классификация предметов по форме (плоские и объемные, апельсин и мяч, коробка и шкаф, карандаш и пенал и пр.).

2. Соотнесение формы предмета с моделью геометрического тела (апельсин – шар, коробка – прямоугольный параллелепипед, карандаш – цилиндр).

3. Выделение элементов пространственных фигур – ребро, грань, основание, вершина, боковая поверхность; введение в речевую практику младших школьников следующих терминов: «плоская поверхность», «изогнутая поверхность», «плоские фигуры», «объемные фигуры».

4. Выделение знакомых плоских фигур на поверхности тел; определение плоскостного изображения пространственных фигур (вид сверху, сбоку, спереди, снизу). Этот этап позволяет связать в единое целое объемные и плоскостные фигуры, где плоскостные фигуры выступают в своей естественной для трехмерного пространства роли – части объемного тела (например, круг выступит как часть поверхности конуса или цилиндра, прямоугольник – как часть поверхности призмы, треугольник – пирамиды).

5. Классификация геометрических тел по разным признакам: а) наличие оснований и их количество; б) наличие ребер и вершин; в) виды поверхностей (только плоские, плоские и изогнутые (кривые), только изогнутые. На данном этапе полезно выполнять сравнение моделей объемных фигур. Например, сравнивая модели шара, цилиндра, конуса, дети отмечают, что общее для них – это способность катиться. Различие в том, что шар катится произвольно, цилиндр – по прямой, конус – по кругу, в центре которого находится его вершина. Различия этих тел также в том, что у шара нет ни вершин, ни оснований, у цилиндра – два основания, но нет вершин, у конуса – одно основание и одна вершина. Аналогично рассматриваются и сравниваются призма и пирамида, цилиндр и призма, пирамида и конус и т.д. Вариантом такой работы является сравнение объемных фигур одного наименования. Например, детям предлагается сравнить несколько разных призм. При выполнении задания выявляются признаки сходства и различия (признаки сходства: все призмы имеют два основания – многоугольника, ребра и вершины, боковые грани у них – прямоугольники; признаки различия: основаниями являются разные многоугольники, число вершин и ребер различное, длина ребра).

6. Выделение из реальных предметов сложной формы части, имеющей форму пространственных фигур.

7. Создание модели объемных фигур из пластилина, овощей и композиций из этих моделей.

8. Знакомство с различными приемами изображения на плоскости объемных предметов, создающих иллюзию объемности: художники-живописцы используют для этого игру светотени или перспективу, графики – искривление линий, чертежники – ортогональную проекцию. Помимо этих приемов, дети знакомятся с изображением трех видов объекта (спереди, сверху, сбоку). Этот способ особенно важен для развития пространственного воображения.

Знакомство с развертками геометрических тел, моделирование объемных фигур из бумаги [3]. Заметим, что в учебниках по начальной математике, как правило, не реализована обозначенная логика формирования пространственных представлений (на протяжении всех лет обучения в начальной школе ученики осваивают геометрию на плоскости – изучают многоугольники, их свойства, учатся изображать и сравнивать), поэтому педагоги вынуждены обеспечивать достижение младшими школьниками образовательного результата, связанного с ориентировкой в пространстве, посредством внеурочной деятельности. Нами разработана программа краткосрочного курса «Геометрия вокруг нас» для учащихся четвертых классов и ее методическое обеспечение (тетрадь с печатной основой для учащихся, методические рекомендации для учителя, электронный образовательный ресурс, комплект диагностических материалов для выявления позитивной динамики формируемых умений и мотивационного компонента учебной математической деятельности). В результате освоения курса ученики получают возможность обогатить свой словарный запас названием геометрических тел (пирамида, конус, усеченный конус, тела вращения, платоновы тела и пр.), научатся различать многогранники и тела вращения, совершенствуют умение описывать взаимное расположение предметов в пространстве и на плоскости, устанавливать связь между объектом и его отражением, распознавать развертки геометрических тел, изображать на плоскости геометрические тела, определять фигуры в сложном чертеже, конструировать объект по заданным условиям.

Список литературы

1. Каплунович И.Я. Развитие структуры пространственного мышления // Вопросы психологии. – 2003. – № 3.
2. Методика и технология обучения математике. Курс лекций: пособие для вузов / под науч. ред. Н.Л. Стефановой, Н.С. Подходовой. – 2-е изд., испр. – М.: Дрофа, 2008.
3. Селькина Л.В., Худякова М.А., Демидова Т.Е. Методика преподавания математики: учеб. для студентов факультета подготовки учителей нач. кл. / Перм. гос. гуманитар.- пед. ун-т. – Пермь, 2013. – 374 с.
4. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления. – М.: Просвещение, 1980. – 240 с.

Селькина Лариса Владимировна

*кандидат педагогических наук, доцент, декан
факультета педагогики и методики начального
образования*

e-mail: selkinalv@mail.ru

Мерзлякова Олеся Артёмовна

*студентка пятого курса факультета
педагогики и методики начального образования*

e-mail: oleskamerzlyakova@mail.ru,

*Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия*

Технологические карты как средство индивидуализации обучения младших школьников математике

Аннотация. В статье рассматривается проблема учета индивидуальных особенностей младших школьников в процессе обучения математике. Предлагается технологическая карта как средство обучения математике с учетом индивидуальных особенностей учащихся, повышающее качество усвоения учебного материала.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, стиль познавательной деятельности, обучение математике, технологические карты.

Selkina Larisa Vladimirovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy and
Methodology of Primary Education*

e-mail: selkinalv@mail.ru

Merzlyakova Olesya Artemovna

*1th Year Student of the Faculty of Pedagogy and
Methods of Primary Education*

e-mail: oleskamerzlyakova@mail.ru,

*Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

Technological maps as a means of individualization of teaching mathematics to primary school students

Annotation. The article deals with the problem of taking into account the individual characteristics of primary school students in the context of teaching mathematics. The technological map is proposed as a means of teaching mathematics, taking into account the individual characteristics of students, with the help of which the level of assimilation of educational material increases.

Key words: individualization of learning style of cognitive activity, teaching mathematics, technological maps.

Основным фактором успешного обучения в школе является усвоение необходимых знаний и способов действий. Т.М. Сорокина утверждает, что реализуемые в начальной школе многовариантные образовательные практики требуют от педагогов умения учить детей способам добывания знаний, формировать учебную деятельность и мышление школьников [3]. Исходя из этого, ученик должен быть исследователем в учебной деятельности, искать различные пути решения, уметь работать с разными видами информации. Вместе с тем существуют разные способы восприятия и понимания информации, которые зависят не от желания ученика учиться, а связаны с его психическими особенностями, его психологическим статусом. Ученики, особенности которых не учитываются при планировании и осуществлении педагогического процесса, могут попасть в группы риска и будут признаны отстающими в учебной деятельности. Поэтому учет индивидуальных особенностей учащихся при организации учебного процесса является актуальным в современной педагогической науке и практике.

Научные трактовки понятия «индивидуализация обучения» различны. А.А. Кирсанов рассматривает индивидуализацию как «систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» [1, с. 138]. И.Э. Унт пишет, что индивидуализация – «это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются» [5, с. 31].

Одним из способов учета индивидуальных особенностей учащихся является опора на преобладающий стиль познавательной деятельности. Под индивидуальными стратегиями познания понимаются внутренние механизмы познавательных процессов, которые связаны

с определенным видом деятельности и состоят из внутренней установки критерия достижения результата, операций для его достижения, динамики познавательного процесса, закрепления достигнутого результата деятельности. Каждый ученик обладает своим собственным индивидуальным стилем познания, под которым понимаются познавательные предпочтения на сенсорном, ценностном, смысловом уровнях, а также предпочтения операций логического мышления, познавательных стратегий, содержания, видов и форм познавательной деятельности. В исследованиях В.А. Колги было доказано, что аналитичность – синтетичность познавательной деятельности является общим знаменателем для многих познавательных стилей, так как отражает величину масштаба измерительно-оценочных шкал, которые использует человек, и особенности принятия решений [2].

Аналитический и синтетический стиль мышления отличаются друг от друга ведущей операцией. Учащимся-аналитикам свойственно деление целого на части, а учащимся-синтетикам – создание единого целого из различных элементов. С учетом данных особенностей стиля учащихся учитель может корректировать учебный процесс, опираясь на преимущественную типологию заданий для каждого стиля.

В многочисленных исследованиях доказано, что ученики с синтетическим стилем успешно справляются с заданиями на определение последовательности действий, вычленение единого сюжета, выявление сходства понятий и объектов, с чтением схем и их заполнением, но затрудняются в выделении частей целого, предпочитают работать в группе. Субъекты учения с аналитическим стилем легче и быстрее вычленяют части, недостающие детали, лучше справляются со словарными заданиями, где необходимо определить и раскрыть значение слов, выявить различия объектов, однако процесс сложения целого из частей вызывает у них сложности. «Синтетики» получают большую пользу от тех видов деятельности, в которых им будет позволено самим создавать, синтезировать (объединять), предсказать что-то новое. Учащиеся-аналитики успешны в тех видах деятельности, которые позволяют им углубиться в детали, проанализировать, сделать выводы. Для учащихся с аналитическим стилем наиболее предпочтительными будут такие задания, как решение задач, письменные опросы с неограниченным сроком выполнения, вопросы «закрытого» типа. Письменное решение задач позволяет этой группе учащихся проявить свои способности к анализу, а на вопросы «закрытого» типа они успешно подберут ответ из предлагаемых вариантов. Для учащихся с синтетическим познавательным стилем подойдут методы устного опроса, задания с «открытыми» вопросами, с фиксированным сроком выполнения. Вопросы «открытого» типа дают им возможность проявить творческие способности, продемонстрировать собственный развернутый ответ.

Учет индивидуальных познавательных стилей учащихся в процессе обучения требует особой организации учебной деятельности:

- учебный материал должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения;
- учебные задания должны предполагать возможность выбора;
- необходимо стимулировать учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов переработки учебного материала, важно обеспечивать контроль, самоконтроль, оценку и самооценку не только результата, но главным образом и процесса учения.

Заметим, что организовать учебный процесс с учетом перечисленных требований возможно при помощи технологических карт. Технологическая карта – это маршрутный лист, в котором указана последовательность действий по самостоятельному изучению темы урока, осуществлению самопроверки и самоконтроля результатов учебной деятельности [4].

Технологическая карта есть у каждого ученика, она может быть составлена в соответствии с шагами учебной деятельности, посвященной изучению нового материала или его закреплению (в зависимости о ведущей дидактической цели). Если основная цель урока связана с открытием способа действия, то его технологическая карта имеет структурные элементы, соответствующие уроку открытия нового знания: вспомни, подумай, обобщи, изучи, потренируйся, проверь себя, оцени себя.

Для того чтобы подтвердить или опровергнуть гипотезу о целесообразности применения технологических карт, составленных с учетом индивидуальных познавательных стилей учащихся («аналитики» и «синтетика»), в процессе формирования предметных образовательных результатов младших школьников по математике, было проведено исследование, охватывающее учащихся третьего класса образовательной организации г. Перми. Исследование состояло из трех этапов – констатирующего, формирующего и контрольного.

На начальном (констатирующем) этапе опытной работы определили преобладающий стиль познавательной деятельности у каждого учащегося класса с помощью теста Р. Гарднера «Свободная сортировка объектов» [6], в результате чего класс разделили на две группы – «аналитиков» (5 учеников) и «синтетиков» (25 учеников).

Формирующий этап опытной работы заключался в организации обучения математике с применением технологических карт.

Представим фрагмент технологических карт по теме «Сутки. Месяц. Год».

На этапе актуализации знаний учащимся с аналитическим стилем познавательной деятельности необходимо было определить лишнюю единицу измерения (классификация).

Затем с помощью заданий «закрытого» типа необходимо было определить, сколько меньших единиц содержится в более крупных единицах измерения (часов в сутках; минут в часах; секунд в минуте; дней в месяце). Учащимся с синтетическим стилем познавательной деятельности было предложено определить общее в предложенных единицах измерения – сутки, месяц, год, неделя (обобщение). Далее путем вопросов «открытого» типа учащиеся определяли, сколько меньших единиц содержится в более крупных единицах измерения времени.

На этапе пробного учебного действия учащимся было предложено одинаковое задание: сравнить между собой 8 месяцев и 30 недель.

Далее, на этапе выявления места и причины затруднения, а также построения проекта выхода из затруднения, учащиеся отвечали на поставленные вопросы, определяли тему урока.

На этапе открытия нового знания учащимся с аналитическим стилем познавательной деятельности был предложен текст, после работы с которым они смогли определить, сколько месяцев в году, полных недель в месяце, дней в неделе, суток в месяце. Учащимся с синтетическим стилем познавательной деятельности для открытия нового знания был предложен календарь и система вопросов по его изучению.

Чтобы подтвердить гипотезу, опытная работы была организована таким образом, что сначала учащиеся осваивали новую тему по технологической карте, соответствующей преобладающему стилю познавательной деятельности, затем учащиеся получили технологическую карту, ориентированную на противоположный познавательный стиль.

В ходе выполнения заданий по технологической карте с учетом стиля познавательной деятельности учащиеся быстро выполняли задания, с интересом задавали вопросы, успели выполнить все запланированные задания. По результатам самостоятельной работы тему усвоили 22 учащихся, что составляет 79 % от общей численности класса. Из них 12 учащихся (43 % от общего количества детей в классе) выполнили самостоятельную работу полностью правильно, а 10 учащихся (36 % от общего количества детей в классе) выполнили самостоятельную работу частично верно.

На втором уроке (где технологическая карта не соответствовала стилю познавательной деятельности) учащиеся столкнулись с затруднениями при изучении нового материала, задания выполняли более медленно, что негативно повлияло на темп урока и качество усвоения учебного материала. Результаты самостоятельной работы были

следующими: тему усвоили 17 учащихся, что составляет 65 % от общей численности класса. Из них 4 учащихся (15 % от общего количества детей в классе) выполнили самостоятельную работу полностью правильно, а 13 учащихся (50 % от общего количества детей в классе) выполнили самостоятельную работу частично верно. Девять учащихся (35 % от общего количества детей в классе) не справились с самостоятельной работой совсем. Количественный анализ данных свидетельствует о подтверждении гипотезы исследования: при учете индивидуального стиля познавательной деятельности качество усвоения учебного материала повышается. Это обусловлено рядом факторов. Во-первых, работая с технологическими картами, учащиеся осваивают материал в индивидуальном темпе, что позволяет им разобраться в задании, вникнуть в его суть, понять требование. Во-вторых, учет стиля познавательной деятельности позволяет учащимся воспринимать новый учебный материал на основе преобладающего способа усвоения и переработки информации. Вместе с тем опытная работа выявила риски предлагаемой методики обучения математике (самостоятельное изучение материала по технологическим картам, составленным с учетом преобладающего стиля познавательной деятельности), основной из которых – недостаточный опыт самостоятельной учебной деятельности школьников, что затрудняет процесс самостоятельного овладения знаниями вплоть до стрессовой ситуации и отказа от работы. Для минимизации рисков следует организовать обучение, ориентированное на формирование учебной самостоятельности школьников, в том числе посредством технологических карт, разработанных педагогом с учетом индивидуальных познавательных стилей учащихся.

Список литературы

1. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань, 1982. – 124 с.
2. Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Л., 1976. – 164 с.
3. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / под ред. Е.А. Климова. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 448 с.
4. Моделирование современного урока с использованием технологической карты: метод. пособие / под ред. И.А. Ситявиной. – Сенгилей: Сенгилеев. пед. техникум, 2019. – 48 с.
5. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 191 с.
6. Gardner R.W., Schoen R.A. Differentiation and abstraction in concept formation // Psychological Monographs: General and Applied. – 1962. – Vol. 76, № 41. – P. 1–21.

Сергеева Лариса Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
теории и методики начального и дошкольного
образования института образования*

и социальных наук,

Псковский государственный университет,

Псков, Россия

e-mail: larek60@yandex.ru

Формирование функциональной математической грамотности младших школьников

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития функциональной грамотности школьников. Автор обосновывает возможность использования открытых практико-ориентированных задач с целью формирования функциональной математической грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, открытые задачи, практико-ориентированные задачи.

Sergeeva Larisa Anatolievna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Department of Theory and Methodology
of Primary and Preschool Education, Institute of
Education and Social Sciences,*

Pskov State University, Pskov, Russia

e-mail: larek60@yandex.ru

Formation of functional mathematical literacy of primary schoolchildren

Annotation. The article deals with the problem of the development of functional literacy of schoolchildren. The author substantiates the possibility of using open practice-oriented problems in order to form functional mathematical literacy.

Key words: functional literacy, mathematical literacy, open-ended problems, practice-oriented problems.

В современном образовательном стандарте наряду с привычным понятием «грамотность» появилось понятие «функциональная грамотность». А.А. Леонтьев определяет функционально грамотного человека как человека, «который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [2, с. 25]. В рамках проблемы формирования функциональной грамотности представляет интерес и понятие, появившееся в конце XX в., «новая грамотность». Д. Букингем подчеркивал: «чтобы понимать важные аспекты нашего мира, необходимо новое определение грамотности, определение, которое не привязано к конкретным технологиям или практике, но, скорее, позволяет нам увидеть компетенции, которые необходимы при овладении всеми аспектами культуры и коммуникации» [7, с. 21].

В связи с необходимостью формирования в современной школе функционально грамотной личности произошло изменение целей образования от освоения системы знаний к формированию способности использовать знания для решения различных жизненных и профессиональных задач, находить необходимую для этих целей информацию, преобразовывать ее для создания новых знаний и технологий. Основные проблемы в подготовке наших школьников, выявленные международными исследованиями PISA, это дефицит умений формулировать вопросы; обосновывать, доказывать, аргументировать свою точку зрения; строить развернутые высказывания; устанавливать надежность информации, осуществлять диалог, дефицит знаний knowhow.

Понятие функциональной грамотности, будучи интегрированным показателем, является многокомпонентным понятием по своему составу и структуре. В качестве одного из компонентов функциональной грамотности правомерно рассматривать функциональную математическую грамотность, которая предполагает формирование в непосредственной связи с формированием коммуникативной компетенции.

Математическая грамотность определяется как «способность индивидуума формулировать, применять и интерпретировать математику в разнообразных контекстах. Она помогает людям понять роль математики в мире, высказывать хорошо обоснованные суждения и принимать решения» [1].

На наш взгляд, развитие функциональной математической грамотности возможно в рамках реализации межпредметной интеграции, которая способствует формированию представлений о единой картине мира и возможности применять полученные знания в решении жизненных задач.

Приведем аргументы для обоснования возможности использования специальным образом сконструированных открытых практико-ориентированных задач с целью формирования у младших школьников функциональной математической грамотности.

1. В.В. Сериков определяет практико-ориентированные задачи как задачи, направленные на «простейшие практические потребности человека» [5]. При этом важна выделенная автором особенность задачных ситуаций – в ней должна быть представлена не придуманная учителем учебная ситуация, основанная на непроверенных данных, а более «целостная жизненная коллизия», сюжет и числовые данные в которых имеют реальную основу. И.М. Шапиро в качестве одного из требований к практико-ориентированной задаче называл реальность описываемой в условии задачи ситуации, числовых значений данных; воспитывающее воздействие условия задачи на учеников [6].

2. Важной является и высказанная в работе Л.О. Рословой и М.А. Бачуриной мысль о том, что появление в тексте задачи дополнительной, «лишней» для ответа на вопрос, информации, необходимость рассмотрения различных вариантов формулировки вопросов задачи способствуют формированию функциональной математической грамотности, учат учеников «отбирать» нужные данные для ответа на поставленный вопрос [4, с. 1058].

3. Сюжеты практико-ориентированных задач, создаваемые в целях развития математической грамотности младших школьников, должны быть социально ориентированными. Исследователи, занимающиеся решением проблемы формирования функциональной грамотности школьников, формулируют тезис, что формирование соответствующих умений нельзя сводить к решению исключительно бытовых проблем [8], важным является включение в содержание сюжетных историй, связанных с культурой, искусством, историей.

4. Целесообразно предлагать школьникам так называемые комплексные задания: наличие одного сюжета и вопросов к этому сюжету, которые могут относиться к разным темам курса математики и даже к различным учебным дисциплинам; задания, требующие отбора данных для ответа на поставленный вопрос; вопросов, связанных с необходимостью поиска информации в различных источниках для решения поставленной задачи.

Рассмотрим пример.

«Псковичи любили свой театр. Об этом говорит большое количество зрителей, посещавших его. В 1898 г. количество зрителей составило 31 тысячу, в следующем – около 50 тысяч, а в 1900 г. – более 61 тысячи. Летом 1902 г. Народный театр принял 79 510 зрителей, из которых на “галерке” смотрело спектакли около ____ тыс. человек, в два раза больше, чем в партере. Театр был массовым, если учесть, что население Пскова насчитывало немногим более 30 тыс. человек» [3, с. 119].

Сформулируй вопросы и задания к тексту.

Как изменилось количество зрителей, посетивших Народный театр, к 2020 г. по сравнению с 1900 г.? Определи, сколько раз, в среднем, псковичи посещали театр в 1900 г.? В 2020 г.?

Узнай, сколько стоит билет в театр в партер и на “галерку”. Сформулируй задачу о посещении театра учениками нашего класса.

Какая информация о Народном театре тебе известна? В каком году открыт Народный театр? Найди информацию о постановках Народного театра этого периода, кто из известных актеров играл на сцене театра?»

Мы считаем, что в эпоху информатизации и цифровизации образования, когда любая информация доступна обучающимся, изучение математики должно демонстрировать учащимся возможность описания явлений и объектов реальной действительности на языке математики, решения жизненных задач средствами математики, что способствует достижению младшими школьниками функциональной математической грамотности.

Список литературы

1. Ковалева Г.С. Общие подходы к определению функциональной грамотности учащихся основной школы. Концептуальные рамки разработки учебно-методических материалов для оценки функциональной грамотности учащихся [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/MgZcb>
2. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баласс: ИД РАО, 2003. – С. 22–25.
3. Псковский край в истории России. – Псков: ПОИПКРО, 2001. – 288 с.
4. Рослова Л.О., Бачурина М.А. Содержание математического образования в контексте формирования функциональной математической грамотности // Сборник научных трудов междунар. науч.-практ. конф. «Образовательное пространство в информационную эпоху» (ЕЕИА-2019) / ФГБНУ «Ин-т стратегии развития образования РАО». – М., 2019. – С. 1054–1068.
5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
6. Шапиро И.М. Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.
7. Buckingham D. Towards new literacies, information technology, English and media education // The English and Media Magazine. – 1993. – P. 20–25.
8. Jablonka E. Mathematical Literacy [Электронный ресурс] // Second International Handbook of Mathematics Education. – 2003. – P. 77–104. – URL: <https://clck.ru/UG9Ed>

Скрипова Юлия Юрьевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
теории и технологии обучения и воспитания
младших школьников,*

*Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия*

e-mail: yla059@pspu.ru

Особенности работы младших школьников со сплошным и несплошным текстом

Аннотация. Формирование функциональной грамотности младших школьников остается актуальной проблемой современного образования. Средствами формирования одного из видов функциональной грамотности, а именно читательской грамотности, могут стать разнообразные приемы обучения детей работе с текстами. В статье обозначены умения, составляющие содержание оценки читательской грамотности, и приемы их формирования при работе со сплошными и несплошными текстами.

Ключевые слова: читательская грамотность, сплошной текст, несплошной текст, читательские умения, приемы работы с текстом.

Skripova Yulia Yurievna

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the
Department of Theory and Technology of Teaching
and Upbringing of Younger Schoolchildren,*

*Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

e-mail: yla059@pspu.ru

Features of the work of junior schoolchildren with solid and discontinuous text

Annotation. The formation of functional literacy of primary schoolchildren remains an urgent problem of modern education. A means of forming one of the types of functional literacy, namely reading literacy, can be a variety of techniques for teaching children to work with texts. The article identifies the skills that make up the content of the assessment of reading literacy, and the methods of their formation when working with continuous and non-continuous texts.

Key words: reading literacy, solid text, discontinuous text, reading skills, methods of working with text

Одним из видов функциональной грамотности младших школьников является читательская грамотность. Трактовки читательской грамотности в международном исследовании качества чтения и понимания текста PIRLS (Progressin International Reading Literacy Study) и в международной программе по оценке качества обучения PISA (Programme for International Student Assessment) несколько отличаются, что объясняется особенностями субъектов оценочных процедур. Грамотность чтения – это способность понимать и использовать те формы письменного языка, которые требуются обществу и ценятся человеком. Читатели могут извлекать смысл из текстов в различных формах. Они читают, чтобы учиться, участвовать в сообществах читателей в школе и повседневной жизни и для удовольствия (Международная ассоциация по оценке учебных достижений IEA) [4].

Читательская грамотность – способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни (Международная программа по оценке качества обучения PISA (Programme for International Student Assessment) [5].

В исследовании PIRLS 2021 г. оцениваются два вида чтения, которые чаще других используются учащимися во время учебных занятий и вне школы: чтение с целью приобретения читательского литературного опыта и чтение с целью усвоения и использования информации. В статье рассмотрим особенности обучения младших школьников чтению второго вида.

Для оценки читательской грамотности выбраны умения, связанные с работой с информацией и анализом текста: нахождение информации, заданной в явном виде; формулирование выводов; интерпретация и обобщение информации; анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста. Сопоставив умения, оцениваемые PIRLS, и умения смыслового чтения, можно сделать вывод о том, что систематическое и целенаправленное обучение младших школьников смысловому чтению на уроках и во внеурочной деятельности обеспечит передовые позиции нашей страны в международном исследовании качества чтения и понимания текста.

Умения смыслового чтения формируются при работе с разными видами текстов, которые различаются формами представления информации.

Под сплошным понимается текст, не прерываемый включенными в отдельные строки формулами, таблицами, заголовками, иллюстрациями. К сплошным относятся тексты разных

типов и жанров. В несплошных текстах информация предьявляется невербальным или не только вербальным способом.

В связи с этим младших школьников необходимо учить различным типам чтения и реализации при чтении различных читательских стратегий

В исследовании Е.В. Бунеевой и О.В. Чиндиловой обозначены виды, цели чтения, а также результаты работы младших школьников со сплошными текстами [1, с. 57].

Цель просмотрового чтения – получить самое общее представление о содержании и смысле текста. Конечный результат – решение, читать или не читать текст. Приемы работы со сплошным текстом:

- анализ заголовка, прогнозирование темы;
- анализ подзаголовков, просмотр рисунков, схем, подписей к ним (если есть), шрифтовых и графических выделений;
- знакомство со структурой текста;
- просмотр первого и последнего абзацев текста;
- знакомство с оглавлением (если есть);
- чтение аннотации (если есть).

Цель ознакомительного чтения – извлечение основной информации. Конечный результат – решение, достаточно информации, или текст нужно перечитывать и анализировать. Приемы работы со сплошным текстом:

- чтение текста по абзацам, фиксирование внимания на существительных, первом и последнем предложениях каждого абзаца;
- выделение по ходу чтения значимой информации;
- расстановка по ходу чтения условных графических знаков, принятых самим читающим.

Цель изучающего чтения – проникновение в смысл при помощи анализа текста. Конечный результат – понимание всех смысловых уровней текста. Приемы работы со сплошным текстом:

- выделение смысловых частей текста;
- прогнозирование содержания или смысла последующих частей текста с опорой на прочитанное;
- выделение ключевых слов;
- замена смысловых частей их свернутыми вариантами, эквивалентами;
- выявление деталей текста, подтекстовой информации;
- определение принадлежности текста к тому или иному функциональному стилю;

- составление вопросов проблемного характера во время и после чтения текста;
- выписывание основных суждений;
- составление плана и граф-схемы, которая выявляет структуру текста и взаимосвязь его частей;
- переработка: создание вторичных текстов на основе данного;
- читательские комментарии к тексту.

Рассмотрим некоторые виды заданий для работы со сплошными текстами, предложенные М.П. Воюшиной [2, с. 176–188]. Формировать умения определять тему и основную мысль текста целесообразно одновременно в процессе сопоставления произведений на одну тему, но не совпадающих по основной мысли, и произведений, раскрывающих одну мысль на разном материале. Работа с познавательным текстом, направленная на выявление информации, проходит более эффективно, если сопровождается различными пометками в тексте. Для отделения новой информации от уже известной целесообразно во вступительной беседе перед чтением произведения выяснить, что дети знают о предмете описания, и дать задание отмечать в тексте все новые для них сведения. Можно составить таблицу с соответствующими графами: что я об этом знаю; что нового я узнал. При чтении нескольких произведений на одну тему материал из второй графы постепенно перемещается в первую, и дети наглядно убеждаются, как растет их кругозор. Закончить урок можно новыми вопросами: о чем еще хотелось бы узнать, как и где искать ответы на возникшие вопросы.

Еще один вид работы с текстом – постановка к нему познавательных вопросов. Задать вопрос часто бывает сложнее, чем ответить на него, ведь чтобы сформулировать вопрос, надо выделить познавательный материал в тексте, понять смысл этой информации и найти точную формулировку вопроса.

Прием составления плана может быть использован при чтении как художественного, так и познавательного текста. При работе с художественным текстом ученик с помощью плана выделяет элементы сюжета или выявляет динамику эмоций, с познавательным текстом – структурирует информацию, определяет логику развития мысли.

Для формирования у детей знания о видовых особенностях художественного, научно-популярного, научно-художественного, справочного текстов можно провести сопоставительный анализ произведений разных видов. Сравнивать лучше произведения на близкую тему, в этом случае перед детьми рельефнее предстанут видовые отличия, причем целесообразно подобрать такие тексты, по названию которых нельзя определить их видовую принадлежность.

Н.М. Дружинина предложила интересные игровые приемы работы, стимулирующие самостоятельное чтение книг [3]. «Познавательный бой» – дети составляют дома познавательные вопросы по материалам прочитанных книг. «Слушай лучше» – учитель читает произведение, дав детям установку на выделение и запоминание познавательного материала. После чтения команды делятся своими наблюдениями. «Анкета» – заполнение анкеты на животное – героя произведения: для чего надо знать место его распространения, кто его враги, с кем он живет в мире, чем питается, как приспосабливается к окружающим условиям и т.д. «У кого спросим» – учитель задает вопрос, а школьники решают, у кого из авторов научно-познавательных книг можно об этом узнать. Этот игровой прием можно совместить с книжной выставкой, тогда ответ может быть получен прямо на уроке.

Очевидно, что многие из названных выше приемов носят универсальный характер и в равной степени могут использоваться при чтении как сплошных, так и несплошных текстов. Актуальными для чтения несплошных текстов Е.В. Бунеева и О.В. Чиндилова считают следующие приемы ознакомительного чтения:

- определение вида несплошного текста (таблица, схема, карта и пр.);
- знакомство со структурой текста, определение количества столбцов, строк и пр.;
- выделение ключевых слов (знаков, символов и т.д.);
- выявление разных смысловых блоков несплошного текста;
- формулирование основного содержания несплошного текста.

Приемы изучающего чтения несплошных текстов – это:

- анализ особенностей и возможностей данного вида несплошного текста;
- анализ структуры текста, обоснование количества столбцов, строк и пр.;
- составление целостного представления о содержании текста на основе выделенных ключевых слов (знаков, символов и т.д.);
- замена смысловых блоков (элементов) текста их развернутыми эквивалентами;
- изложение содержания несплошного текста, в том числе с учетом информации, представленной в неявном виде [1, с. 58].

Работу со сплошными и несплошными текстами на уроках и во внеурочной деятельности обеспечат современные технологии: продуктивного чтения, развития критического мышления через чтение и письмо, технология смыслового чтения.

В 2019–2020 гг. был проведен педагогический эксперимент в четвертых классах школ г. Перми. Применение этого метода имело целью выявить эффективность приемов формирования у младших школьников умений смыслового чтения. Гипотеза педагогического эксперимента: уровень сформированности умений смыслового чтения

у младших школьников повысится, если систематически использовать стратегии и приемы обучения смысловому чтению сплошных и несплошных текстов на всех уроках по предметам учебного плана и во внеурочной деятельности.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента была проведена диагностическая работа, которая выявила недостаточно сформированные умения обучающихся. Диагностика строилась на основе сплошного художественного и несплошного текстов и 10 заданий к ним. Наибольшую трудность вызвали задания, направленные на умения извлекать необходимую информацию и использовать ее, понимать смысл текста и подбирать заголовки, формулировать простые выводы и находить аргументы в тексте, свободно ориентироваться и отвечать на вопросы по содержанию текста, выделять существенную информацию из текста, представленную в неявном виде.

В результате анализа выполнения заданий диагностической работы был рассчитан средний процент выполнения работы в каждом классе: 59 % в 4-м «А» классе и 66 % в 4-м «Б» классе; 4-й «А» класс стал экспериментальным, 4-й «Б» класс – контрольным.

На формирующем этапе был проведен комплекс уроков с использованием различных приемов обучения младших школьников смысловому чтению сплошных и несплошных текстов. В комплекс были включены уроки по окружающему миру, литературному чтению, математике, технологии, изобразительному искусству. Вместе с этим были запланированы и проведены занятия краткосрочного курса внеурочной деятельности. Уроки и занятия проводились в экспериментальном классе в соответствии с рабочей программой и тематическим планированием (система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова).

При проведении уроков и занятий краткосрочного курса использовались такие приемы смыслового чтения, как: «Дерево предсказаний», «Верные и неверные утверждения», «Мозговой штурм», «Ассоциативный куст», таблица «Знаю – хочу узнать – узнал» – при работе с текстом до чтения; приемы «Инсерт», «Диалог с автором», «Чтение в кружок», «Чтение с остановками» – на этапе работы с текстом во время чтения и приемы «Кластер», «Толстые и тонкие вопросы», «Ромашка Блума», «Синквейн» и др. – на этапе работы с текстом после чтения.

Покажем организацию читательской деятельности обучающихся на некоторых уроках. На уроке изобразительного искусства «Украшение вазы. Орнамент» перед чтением сплошного текста при помощи приема «Дерево предсказаний» дети высказывают свои предположения о том, что такое орнамент и о его видах, как давно появился орнамент. В ходе чтения учащиеся используют прием «Инсерт», отмечая в тексте известную и новую

информацию. Затем фиксируют на «Дереве предсказаний» информацию из текста, которая подтверждает их предположения, находят место для размещения новой информации.

На уроке математики по теме «Круговые диаграммы» учащиеся работают с сплошным текстом, используя прием «Толстые и тонкие вопросы». Дети составляют, а затем отвечают на вопросы друг друга к этому тексту. Затем учитель задает свои «тонкие» и «толстые» вопросы, ответы на которые предполагают актуализацию знаний учащихся о разновидностях углов, их измерении и особенностях. Для создания проблемной ситуации используется прием «Верные и неверные утверждения». Ученикам, работающим с сплошным текстом, нужно отметить, какие утверждения, на их взгляд, являются верными, а какие нет.

На одном из занятий краткосрочного курса внеурочной деятельности по теме «Город, в котором я живу» на этапе целеполагания дети составляют синквейн о городе Перми, затем ученики работают с текстом до чтения с помощью приема «Верите ли вы...?». Учащиеся отмечают истинность и ложность высказываний о городе на основе уже имеющихся знаний. На деятельностном этапе занятия ребята работают с текстом, используя прием «Инсерт», отмечают в тексте известную и новую информацию, факты, которые удивили, и информацию, которая вызывает вопросы. Также учащиеся возвращаются к приему «Верите ли вы...?» и отмечают в таблице ложные и верные утверждения уже после прочтения текста. Затем детям предлагается творческое задание, которое проводится в группах с целью расширения знаний учащихся о культуре, достопримечательностях, исторических местах и известных людях Перми. Учащиеся делятся на 4 группы. Каждой группе выдается текст на одну из тем. Задача учащихся – подготовить выступление по заданной теме и придумать вопросы с помощью приема «Ромашка Блума» для своих одноклассников на понимание материала выступления. На этапе контроля детям предлагается составить кластер о городе Перми, тем самым систематизировать уже имеющиеся знания о родном городе и новые, которые учащиеся получили на занятии при чтении сплошных текстов.

На контрольном этапе эксперимента в контрольном и экспериментальном классах проводилась диагностическая работа, аналогичная первой и нацеленная на выявление тех же умений смыслового чтения. Можно отметить, что после проведения комплекса уроков и занятий краткосрочного курса с использованием различных приемов обучения младших школьников смысловому чтению уровень сформированности читательских умений учащихся возрос. Результаты выполнения заданий диагностической работы № 1 и диагностической работы № 2 в экспериментальном классе представлены на диаграмме (рис. 1).

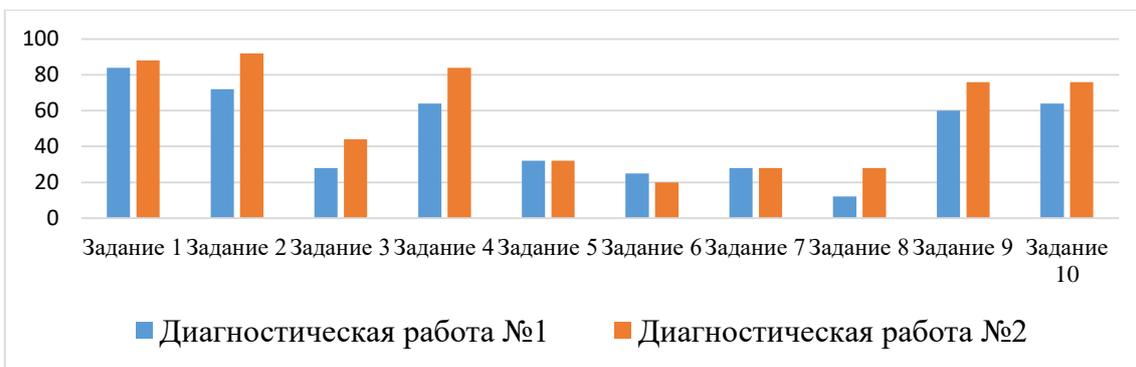


Рис. 1. Доля обучающихся экспериментального класса, правильно выполнивших задания диагностической работы № 1 и диагностической работы № 2

Средний процент выполнения работы учащимися экспериментального класса составил 70 %, т.е. вырос на 11 %. В контрольном классе средний процент выполнения работы по классу вырос на 2 % и составил 68 % (рис. 2).

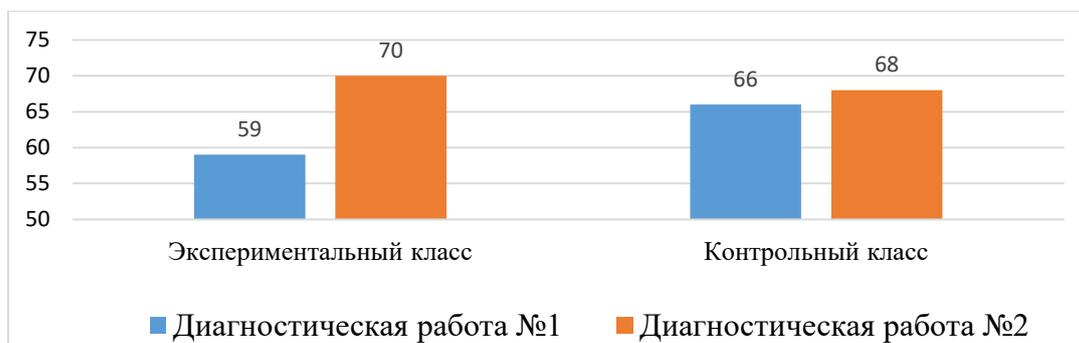


Рис. 2. Средний процент выполнения диагностической работы № 1 и диагностической работы № 2 учащимися экспериментального и контрольного классов

Полученные результаты позволяют утверждать, что внедрение в образовательный процесс приемов смыслового чтения сплошных и несплошных текстов способствует повышению уровня сформированности читательских умений младших школьников, а следовательно, читательской грамотности.

Таким образом, в образовательном процессе начальной школы необходимо использование большого разнообразия текстов: сплошных, несплошных, составных. Важно развивать различные стратегии чтения текстов разных видов и, согласно новым требованиям PIRLS, готовить к компьютерному формату тестирования.

Список литературы

1. Бунеева Е.В., Чиндилова О.В. Приемы продуктивного чтения несплошных текстов // Начальная школа: До и После. – 2014. – № 4. – С. 55–59.

2. Воюшина М.П. Методика обучения литературе в начальной школе / под ред. М.П. Воюшиной. – М.: Академия, 2010. – С. 176–188.

3. Дружинина Н.М. Проблемы методической оценки научно-познавательной детской книги // Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / под ред. М.С. Васильевой, М.И. Омороковой, Н.Н. Светловской. – М.: Педагогика, 1977. – С. 124–144.

4. IEA – Международный проект «Изучение качества чтения и понимания текста» [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/UH3LE>; <https://clck.ru/UH3Q4> (дата обращения: 13.02.2021).

5. PISA – Programme for International Student Assessment [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/UH3NJ> (дата обращения: 13.02.20).

Стручаева Тамара Михайловна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
профессионального обучения и социально-
педагогических дисциплин,*

*Белгородский государственный аграрный
университет имени В.Я. Горина,*

Белгород, Россия

*e-mail: **struchaevaT@mail.ru***

Котова Светлана Ивановна

учитель начальных классов,

*МБОУ «Погореловская СОШ», Корочанский
район Белгородской области, Россия*

*e-mail: **kotowa.svetlana2015@yandex.ru***

Экскурсионная краеведческая деятельность с учениками сельской школы

Аннотация. В статье описывается опыт работы по организации экскурсионной деятельности с учащимися сельской территории. В практике конкретной сельской школы преобладают комплексные экскурсии историко-культурного и православного содержания. Педагогом после экскурсии используется рассыпанная краеведческая тетрадь с разнообразными заданиями. Экскурсии – способ воспитания у обучающихся патриотизма и расширения культурного кругозора.

Ключевые слова: экскурсионная деятельность, краеведение, духовная направленность, послеэкскурсионная работа, патриотизм, региональные музеи.

Struchaeva Tamara Mikhailovna

Candidate of Pedagogical Sciences,

*Associate Professor of the Department of Vocational
Training and Socio-Pedagogical Disciplines,*

Belgorod State Agrarian University of the

V.Ya. Gorina, Belgorod, Russia

e-mail: struchaevaT@mail.ru

Kotova Svetlana Ivanovna

Elementary School Teacher

MBOU "Pogorelovskaya Secondary School",

Korochansky District of the Belgorod Region,

Russia

e-mail: kotowa.svetlana2015@yandex.ru

Excursion study of local lore with students of rural areas

Annotation. The article describes the experience in organizing and after-excursion activities with students in rural areas. In the practice of a particular rural school, complex excursions of historical, cultural and Orthodox directions prevail. The teacher is used for after-excursion activities scattered local history excursion notebook with a variety of tasks. Excursions are a way of educating students in patriotism and expanding their cultural horizons.

Key words: excursion activity, local history, spiritual orientation, after excursion work, patriotism, regional museums.

Одним из направлений внеурочной деятельности в современной школе является экскурсионная работа, имеющая краеведческую направленность. В начальных классах экскурсии предусматриваются в рамках проведения занятий по окружающему миру, изобразительному искусству, технологии, но чаще всего экскурсии используются педагогом начальной школы в качестве комплексного вида учебной и внеучебной деятельности. В сельских школах есть возможность проводить уроки-экскурсии с учениками чаще, чем в городских.

Как правило, экскурсии связаны не только с конкретным программным материалом, но и имеют большие возможности для проведения краеведческих наблюдений, опытов, мини-исследований, изучения достопримечательностей школьного микрорайона, знакомства с историей родного населенного пункта и деятельностью его выдающихся представителей. Если говорить о воспитательном потенциале экскурсионной работы краеведческого содержания, то это в первую очередь воспитание патриотизма, гражданственности, экологической культуры. Проведение урока в «зеленом классе», на пришкольной территории, в сельском парке или у местного водоема расширяет образовательное пространство школьников, заставляет рассматривать известные детям природные и культурные объекты с другой стороны – образовательной, учебной. Естественно, это и иные эмоции, чем на уроке в классе, это соединение школьной теории с конкретной практикой. Экскурсии обогащают жизненный опыт обучающихся, формируют познавательные интересы, способствуют закреплению и применению знаний об окружающем мире.

Учитывая важное значение экскурсионной деятельности в жизни младших школьников, педагоги белгородских школ стараются проводить таких уроков как можно больше, рассматривают экскурсионную деятельность как важную составную часть программы работы школьных кружков по краеведению, экологии, белгородоведению. Для системной организации такой деятельности используется разработанный творческой группой ученых и педагогов-краеведов интегрированный региональный курс «Белгородоведение», его программа для урочной и внеурочной деятельности, методические пособия, краеведческая тетрадь «Мой край – родная Белгородчина» [1].

Приведем в качестве примера экскурсионную деятельность с младшими школьниками Погореловской СОШ Корочанского района Белгородской области, проводимую педагогом С.И. Котовой. Село Погореловка находится на въезде в районный город Короча, но эта сельская школа – современный образовательный комплекс, ничем не уступающий школе городской. Корочанский район Белгородской области является в целом сельской территорией. Он специализируется на выращивании садовых культур, а именно яблок. Знаменит район необычайно благоприятными условиями для произрастания яблок – об этих благоприятных климатических и почвенных черноземных условиях писал в прошлом веке знаменитый отечественный ученый И.В. Мичурин. Действительно, корочанское яблоко стало брендом Белгородчины. В начале прошлого века в городе работала школа садоводов для подростков и взрослых, был создан атлас яблочных культур, включавший более ста сортов. Сохранилось и охраняется как культурное наследие здание школы.

Кроме того, Короча известна и в истории Российского государства: через Корочанский район четыре века назад проходила знаменитая Белгородская засечная черта, спасавшая рубежи Московского государства в XVII в. от набегов отрядов Крымского ханства, половцев. Остатки древних укреплений сохранились в окрестностях города-крепости Яблонов. А в 2019 г. на территории современного села Яблоново Корочанского района воссоздали по старым образцам типовую крепость Белгородского оборонительного рубежа, которая стала достопримечательностью областного значения и местом для исторических экскурсий. Корочанский район известен на Белгородчине также своими святыми источниками с ключевой минеральной водой. В городе Короча в XIX в. началась духовная деятельность митрополита Московского и Коломенского Макария (Булгакова).

С учащимися начальных классов Погореловской школы проводятся пешие прогулки и поездки по памятным местам Корочанского района:

- 1) «Четыре жизни Корочанского вестового колокола» (посещение ротонды с колоколом);
- 2) «Засечная черта как граница между миром и войной, добром и злом, прошлым и настоящим» (посещение районного краеведческого музея) [2];
- 3) поездка в село Яблоново к крепости Белгородской засечной черты [4];
- 4) путешествие к подножию Белой горы (знакомство с историческим местом первой Корочанской оборонительной крепости);
- 5) экскурсия к источнику «Ясный колодец» и Монаховой кринице [6];
- 6) экскурсия в храм Рождества Пресвятой Богородицы г. Корочи – памятник архитектуры второй половины XIX в.;
- 7) «Движение вверх Михаила Булгакова» (к 200-летию со дня рождения митрополита Московского и Коломенского Макария – историческая экскурсия по городу);
- 8) «Большие люди маленького села» (посещение столярной мастерской при храме Казанской иконы Божьей Матери в селе Плоское);
- 9) «Короча – второй Крым» (историческая экскурсия о развитии садоводства в районе);
- 10) посещение районной Аллеи Героев Советского Союза – участников Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.

В год 75-летия Великой Победы педагогами Белгородской области уделялось серьезное внимание героико-патриотическому направлению в воспитании школьников, несмотря на удаленную работу в апреле – мае 2020 г. Это акция «Окно Победы», заучивание песни «День Победы» и семейное исполнение ее в указанное время, участие с родителями в онлайн-формате во Всероссийской акции «Бессмертный полк», возложение букетов сирени к братским могилам и памятникам. Дети с волнением наблюдали, как нашу область

с символическим знаменем Победы облетали самолеты, смотрели Парад Победы по телевизору вместе с родителями и старшими членами семьи.

Следует сказать, что Белгородская область с октября 1941 по август 1943 г. жила в оккупационном режиме (тогда область была частью Курской области). Великая Отечественная война 1941–1945 гг. затронула каждую белгородскую семью. Об этом напоминают братские могилы в каждом населенном пункте, аллеи Героев Великой Отечественной войны, Вечный огонь у памятников в каждом районном центре. Белгород вошел в историю нашей страны как город первого салюта и Город воинской славы. Местами для выездных экскурсий белгородских школьников традиционно являются такие музеи федерального значения, как диорама «Курская битва. Белгородское направление» (г. Белгород), Государственный военно-исторический музей-заповедник «Прохоровское поле», Мемориал в честь героев Курской битвы (п. Яковлево). Белгородская диорама и «Прохоровское поле» входят в список объектов «Семь чудес Белгородчины».

В Белгородской диораме расположено самое масштабное художественное полотно о Великой Отечественной войне (площадь более 1000 м²), выполненное художниками студии имени М.Б. Грекова. На картине запечатлено знаменитое танковое сражение под белгородским селом Прохоровкой, которое произошло 12 июля 1943 г. В нем приняли участие более 1200 немецких и советских танков. Подобного сражения мир не видел. День 12 июля в нашей области является нерабочим днем, в поселке Прохоровка на Третьем ратном поле России проводятся разные торжественные мероприятия федерального и регионального значения. Каждые 20 минут со Звонницы на танковом поле раздается колокольный звон в память о погибших защитниках Отечества [2].

После пеших походов, поездок по Корочанскому району и по Белгородской области свои впечатления дети отражают в «Дневнике путешествий» и в краеведческой тетради [5]. Для учащихся нами разработаны рабочие листы для выполнения разных творческих заданий по результатам экскурсионной работы: заполнение карты похода, разгадывание кроссвордов, подготовка мини-сочинений, запись словарика новых краеведческих понятий, составление и решение краеведческих задач. Подведение итогов экскурсии – важная часть работы с младшими школьниками: это систематизация краеведческих сведений, акцентирование внимания детей на наиболее значимых моментах и деталях экскурсии, обмен впечатлениями, эмоциями. Итоговые работы – сочинения, фотографии, карты, сувениры, рисунки – размещаем в краеведческом уголке класса. Полученные краеведческие материалы используются затем на уроках математики, окружающего мира. Приведем в качестве примера несколько краеведческих задач, составленных совместно с учащимися по материалам проведенных экскурсий.

- 1) Город Короча основан в 1637 г. Сколько лет исполнилось нашему городу в 2020 г.?
- 2) В начале XX в. в Короче было 15 улиц, 1 переулок и 755 жилых строений. В начале XXI в. стало 27 улиц, 10 переулков и 1571 жилой дом. Какие изменения произошли за 100 лет?
- 3) В начале XX в. Корочанская больница была рассчитана на 20 стационарных больных, а в начале XXI в. мест стало на 250 больше. Сколько больных может вместить Корочанская ЦРБ?
- 4) В 1850 г. в Корочанском уезде было 728 мельниц, из них ветряных 652. Сколько водяных мельниц насчитывалось в тот год в нашем уезде?
- 5) На территории Корочанского района насчитывают 252 вида птиц, из них $\frac{2}{3}$ – гнездящиеся, а остальные – перелетные. Сколько видов птиц, гнездящихся и перелетных, в нашей местности?

Каждая поездка это по существу коллективное творческое дело педагога, детей, родителей, работников культуры, требующее тщательной подготовки и анализа. Опыт экскурсионно-краеведческой работы с младшими школьниками с. Погореловки, система патриотического воспитания на краеведческом материале отражены в методическом пособии «Места, куда хочется вернуться» [3]. Краеведческие материалы как часть учебно-познавательной программы школы способствуют расширению кругозора школьников, их творческому развитию, повышают интерес к культуре родного края. Формируемые на уроках предметные учебные действия находят при этом выход во внеурочную деятельность и практическое применение в обычной жизни, входят в систему УУД, на развитии которых сделан акцент в современном образовательном стандарте.

Список литературы

1. Белгородоведение в начальных классах: метод. пособие для учителя нач. кл. / под ред. Т.М. Стручаевой. – Белгород: Политерра, 2014. – 178 с.
2. Белгородская энциклопедия / гл. ред. В.В. Овчинников. – Белгород, 1988. – 359 с.
3. Котова С.И., Стручаева Т.М. Места, куда хочется вернуться. Краеведческие экскурсии школьников по Корочанскому району Белгородской области. – Майский: Изд-во Белгород. ГАУ, 2019. – 63 с.
4. Осыков Б.И. Села Белгородские: энцикл. справ. – Белгород, 2001. – 312 с.
5. Стручаева Т.М., Котова С.И. Экскурсионная краеведческая деятельность с учащимися сельской территории // Воспитание и обучение в современном культурно-образовательном пространстве начальной школы: сб. / под общ. ред. М.А. Худяковой. – Пермь, 2020. – С. 335–340.
6. Родники Белогорья: моногр. / сост. А.Л. Петин, Н.Н. Новых. – Белгород: КОНСТАНТА, 2009. – 304 с.

Худякова Марина Алексеевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой теории и технологии
обучения и воспитания младших школьников
e-mail: mamigx@mail.ru*

Цепенщикова Дарья Игоревна

*студентка пятого курса факультета
педагогики и методики начального образования
e-mail: dasha.tsepenshikova@yandex.ru,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия*

Развитие познавательной активности младших школьников на занятиях математического кружка

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития познавательной активности младших школьников на занятиях математического кружка. Приводятся примеры заданий, которые требуют неординарного подхода к решению, что способствует повышению познавательной активности младших школьников, развитию их творческих способностей.

Ключевые слова: познавательная активность, внеурочная деятельность, младший школьник, математический кружок, приемы и методы развития познавательной активности младших школьников.

Khudyakova Marina Alekseevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor Head of the Department of Theory and
Technology of Teaching and Upbringing of Younger
Schoolchildren*

e-mail: mamigx@mail.ru

Tsepenshchikova Darya Igorevna,

*1th Year Student, Faculty of Pedagogy and Methods
of Primary Education*

e-mail: dasha.tsepenshikova@yandex.ru,

*Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

Development of cognitive activity of primary school students in the classroom of the mathematical circle

Annotation. The article deals with the problem of the development of cognitive activity of primary school students in the classroom of a mathematical circle. Examples of tasks that require an extraordinary approach to solving, which contributes to the increase of cognitive activity of younger students, the development of their creative abilities, are given.

Key words: cognitive activity, extracurricular activities, junior high school students, math club, techniques and methods of developing cognitive activity of junior high school students.

Приоритетной целью начального образования становится развитие у младших школьников готовности самостоятельно ставить учебные цели, планировать способы их достижения и пути реализации, контролировать и оценивать свои учебные действия и полученные результаты, т.е. не только быть активным субъектом учебной деятельности, но и проявлять познавательную активность в этой деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает требования к образовательным результатам, где акцентируется внимание не просто на получении знаний, а на познавательном и личностном развитии учащихся в образовательном процессе. Достижению данных результатов способствует познавательная активность младшего школьника, которая является социально значимым качеством личности и формируется в деятельности. Феномен познавательной активности как один из важнейших факторов обучения постоянно привлекает внимание исследователей.

Э.А. Красновский говорил, что познавательная активность – это «проявление всех сторон личности школьника: это и интерес к новому, стремление к успеху, радость познания, это и установка к решению задач, постепенное усложнение которых лежит в основе процесса обучения» [4, с. 52–53].

Познавательная активность, по мнению В.В. Давыдова, это качество учебной деятельности учащегося, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу обучения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и умениями, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение целей, умении получать эстетическое наслаждение, если цели достигнуты [3].

Т.А. Платонова, А.М. Матюшкин, А.А. Вербицкий под познавательной активностью понимают внутреннюю мотивацию, побуждающую ребенка к деятельности [6, с. 6].

М.И. Лисина к познавательной активности относит самостоятельную, инициативную деятельность ребенка, направленную на познание окружающей действительности (как

проявление любознательности) и определяющую необходимость решать задания, которые ставят перед ним в конкретных жизненных ситуациях [5, с. 18].

Таким образом, можно сказать, что познавательная активность является важной составляющей учебной деятельности младших школьников. Познавательная активность – это качество учебной деятельности, которое выражено всесторонним проявлением личности обучающегося, стремлением ребенка решать задания, стремлением к эффективному овладению знаниями и умениями.

Для познавательной активности, связанной с приобретением знаний и умений, которые необходимы для решения познавательных задач, характерны:

- стремление решать интеллектуальные задачи;
- стремление получить средства для решения указанных задач;
- потребность в интеллектуальных достижениях;
- вопросы по изучаемой теме по типу «Как это сделать?», «Для чего это надо делать?», «Что правильно, что неправильно?» и т.п., характеризующие стремление научиться, усвоить новую информацию или освоить новый способ действия;
- установка на овладение предлагаемым способом деятельности;
- позитивное эмоциональное переживание, связанное с усвоением новых знаний, приемов, способов деятельности, отработкой сложных операций, нахождением путей решения учебных задач;
- интерес к значению незнакомых слов;
- ситуационный характер познавательного интереса: после получения новых сведений, по окончании действия (урока, выполнения задания) интерес исчерпывается, появляются симптомы пресыщения [7].

Также можно выделить механизмы, с помощью которых происходит развитие познавательной активности младших школьников. Это творческие работы; проектная и исследовательская деятельность; игровая и самостоятельная деятельность. Анализ педагогического опыта в аспекте рассматриваемой темы позволил определить, что учителя начальных классов для развития познавательной активности наиболее часто проводят интегрированные уроки; комбинируют различные формы учебной деятельности обучающихся; используют дидактические игры, упражнения и задания, придуманные детьми, а также используют ресурсы внеурочной деятельности. Это обусловлено тем, что внеурочная деятельность ориентирована на расширение образовательного пространства ребенка, освоение им новых видов учебной деятельности. Именно во внеурочной деятельности ученик может познавать свои возможности и раскрывать свои таланты, осознанно применять базовые знания в ситуациях, отличных от учебных.

Под внеурочной деятельностью в рамках ФГОС НОО понимают образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение результатов освоения основной образовательной программы [8]. Сегодня она стала частью основного образования.

В школе чаще всего реализуется такая форма групповой внеурочной деятельности, как кружок, которая основана на добровольном посещении, включает многообразие видов коллективной деятельности, направленных на достижение определенного образовательно-воспитательного результата. Несмотря на то что кружковая работа имеет длительную историю и организуется в отечественной образовательной системе с 1920-х гг. прошлого века, она не утратила своей привлекательности для школьников и продолжает приносить большую пользу в развитии всех сфер личности учащихся [2, с. 18].

Для решения проблемы развития познавательной активности была разработана программа математического кружка для младших школьников. Созданию программы предшествовал анализ учебников математики для 3-го класса и существующих программ внеурочной деятельности по математике для начальной школы («Занимательная математика» Е.Н. Щегольникова, «Мир цифр» О.Н. Михайлова, «Математическая шкатулка» С.В. Власова и т.д.). Это позволило выявить разделы и темы, представляющие познавательный интерес для обучающихся и способствующие развитию их познавательной активности. Приведем примеры тем: «Старинные меры длины», «Что дала математика людям», «Геометрическая мозаика», «Занимательные задачи», «Задачи с многовариантными решениями» и пр.

Разработанная программа «В мире увлекательной математики» относится к общеинтеллектуальному направлению внеурочной деятельности, реализуется в объеме 1 часа в неделю, общее количество часов – 15. Для учета возрастных особенностей младших школьников предусмотрена организация подвижной деятельности учащихся, которая не мешает умственной работе. С этой целью в программу включены подвижные математические игры, последовательная смена обучающимися «центров» деятельности в течение одного занятия, что приводит к передвижению учеников по классу в ходе выполнения математических заданий на листах бумаги, расположенных в разных зонах классной комнаты или на ее стенах, и др. Во время занятий важно поддерживать прямое общение между детьми (возможность подходить друг к другу, переговариваться, обмениваться мыслями).

Отличительной особенностью данной программы является то, что она предусматривает включение задач и заданий, трудность которых определяется не столько математическим содержанием, сколько новизной и необычностью математической ситуации, что способствует развитию познавательной активности, появлению у учащихся желания

отказаться от образца, проявить самостоятельность, сообразительность, любознательность, а также формированию умений работать в условиях поиска.

Содержание программы представлено следующими разделами: из истории математики, числа и операции над ними, математические ребусы и головоломки, геометрия вокруг нас, занимательные задачи, проект «Звездная математика», математическая викторина, и может быть использовано для показа учащимся возможностей применения тех знаний и умений, которыми они овладевают на уроках математики. Таким образом, содержание программы «В мире увлекательной математики» направлено на воспитание интереса к предмету, развитие познавательной активности, творческих способностей.

Анализ дидактических материалов для программ внеурочной деятельности по математике (рабочая тетрадь «Умники и умницы» О.А. Холодовой, рабочая тетрадь «Математика с улыбкой» Марка Беденко и т.д.) помог выявить типологию заданий, способствующую развитию познавательной активности младших школьников [1, 9].

Представим задания, выбранные для реализации программы «В мире увлекательной математики».

Примеры заданий.

Задание 1. (Задание из раздела «Числа и операции над ними»)

Вставь пропущенные числа, чтобы получились верные равенства.

1. $(\square * \square) + 7 = 36 + \square * 3$
2. $45 - \square + (8 * \square) = 120 - \square$
3. $114 + 67 - \square =: \square 6 + \square$

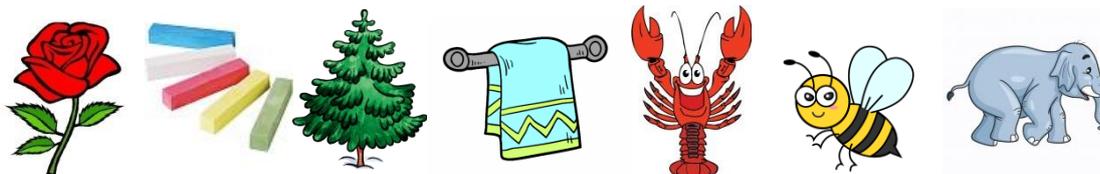
Для выполнения данного задания необходимо уметь расставлять порядок действий, уметь вычислять в пределах 200. Задание предполагает учебно-исследовательскую деятельность учащихся с целью установления правила, что стимулирует познавательную активность. Работа над данным заданием развивает внимание, мышление и логику, его решение стимулирует применение поискового характера, включает в себя элементы анализа и обобщения.

Задание 2. (Задание из раздела «Математические ребусы, головоломки»)

Составь ребус. Воспользуйся картинками при составлении ребусов.

Слова: мрак, роса, метель, гроза, солнце

Картинки:

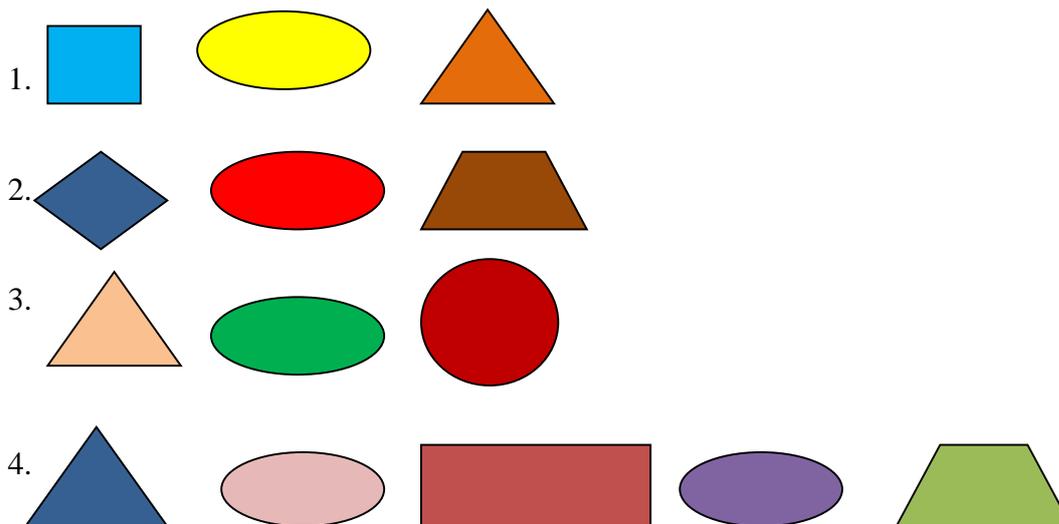


Для выполнения данного задания необходимо с помощью картинок, букв, знаков составить ребусы.

Учащиеся анализируют слова, картинки, сопоставляют их, применяют знаково-символическое моделирование, что вызывает познавательную активность младших школьников, развивает воображение и творческие способности.

Задание 3. (Задание из раздела «Геометрия вокруг нас»)

Расшифруйте слова с помощью геометрических фигур.



Зашифруйте слова, которые представлены на карточке.

Слова: крот, рокот.

Для решения данного задания необходимо знать названия геометрических фигур, уметь находить закономерность и расшифровывать слова. Учащимся необходимо проанализировать цепочки из геометрических фигур с целью выявления закономерности, с помощью которой были зашифрованы слова.

При выполнении задания предполагается учебно-исследовательская деятельность учащихся с целью установления правила, что стимулирует познавательную активность. Работа с данным заданием развивает внимание, мышление и логику, носит творческий характер.

Таким образом, можно сделать вывод, что познавательная активность – это проявление всех сторон личности школьника: это и интерес к новому, стремление к успеху, радость познания, это и установка к решению задач, постепенное усложнение которых лежит в основе процесса обучения. Развитию познавательной активности способствует организация внеурочной деятельности, которая повышает интерес к изучаемым предметам и углубляет предметные знания и умения младших школьников.

Список литературы

1. Беденко М.В. Математика с улыбкой: раб. тетр. 3-й кл. [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/UAkBd> (дата обращения: 13.04.2019).
2. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Академия, 2011. – 457 с.
4. Красновский Э.А. Показатели в образовании // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 5. – С. 53–57.
5. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–35.
6. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5–17.
7. Прихожан Н.В. Познавательная активность // Школьный психолог. – 2010. – № 43.
8. ФГОС НОО – Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
9. Холодова О.А. Юным умникам и умницам: задания по развитию познавательных способностей (8–9 лет): раб. тетради: в 2 ч. Ч. 1. – 5-е изд., перераб. – М.: Росткнига, 2010. – 64 с.

Царегородцева Елена Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры педагогики и психологии детства,

Уральский государственный педагогический

университет, Екатеринбург, Россия

e-mail: elena-carik@rambler.ru

Формирование мотива достижений как результат воспитания младших школьников

Аннотация. В статье затронута проблема формирования мотива достижений у школьников в процессе воспитания. Автор раскрывает психологические основания мотива достижений у младших школьников. Также обозначены педагогические ориентиры создания условий для воспитания мотива достижений.

Ключевые слова: мотив достижений, стремление к достижениям и успеху в группе.

Tsaregorodtseva Elena Anatolievna
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy
and Psychology of Childhood,
Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg,
Russia
e-mail: elena-carik@rambler.ru

Formation of the achievement motive as a result of education in primary school children

Abstract. The article deals with the problem of the formation of the achievement motive in schoolchildren in the process of education. The author reveals the psychological foundations of the achievement motive in primary school children. The pedagogical guidelines for creating conditions for the education of the achievement motive are also indicated.

Key words: the motive of achievement, the desire for achievement and success in the group.

Целевые приоритеты в области начального общего образования определяют обновление условий, гарантирующих личностные достижения как результат воспитания младших школьников. Согласно идеям отечественных исследователей в образовании (А.С. Белкина, В.П. Зинченко, Д.И. Фельдштейна и др.), воспитание младших школьников должно быть ориентировано на социальное познание себя среди других детей и взрослых, освоение всевозможных способов взаимодействий с ними, усвоение социальных ролей в учебной группе и персонализацию этих ролей. В связи с этим важной педагогической задачей в воспитательной деятельности является обеспечение психолого-педагогических условий формирования мотива достижений у учеников начальной школы. Данное положение напрямую связано со спецификой личностного развития младших школьников, где впервые у маленьких школьников происходит осознание своего успеха, переживание его среди других детей и значимых взрослых, что и приводит к началу формирования успешности как личностного новообразования.

«Мотив достижения», по Д. Макклелланду, важно рассматривать как устойчивое личностное образование, как внутреннее стремление личности в достижении позитивных результатов, успеха в каких-либо видах деятельности [5, с. 241].

М.В. Гамезо рассматривает мотив достижения как разновидность мотивации деятельности, которая проявляется как потребность человека добиваться успехов и избегать неудач [7, с. 75]. С позиции детской психологии мотив достижений для школьника – это

в первую очередь особое состояние переживания собственного успеха, состояние радости, удовлетворения от того, что достижения были одобрены педагогом. Это личностное переживание учебно-познавательной деятельности и ее результатов, которое должно быть позитивно подкреплено вербальными и невербальными средствами со стороны педагога и родителей. На основе этих положительных эмоциональных подкреплений у ученика будут формироваться устойчивые чувства достижения успеха и удовлетворенности достигнутыми результатами.

Маленький первоклассник изначально не стремится к успеху, а старается выполнять учебные задания для получения позитивных педагогических оценок (знаков успеха). Он испытывает позитивные эмоции и чувства от выполнения значимых практических учебных действий в известных для него видах деятельности (в рисовании, конструировании, общении, игровой и физической активности). Но со временем в учебной группе среди других он начинает сравнивать свои учебные действия и результаты деятельности с достижениями других детей. Согласно позиции Ф.Е. Василюк, Н.В. Дмитриева, младший школьник «переживать индивидуальные успехи и достижения не может изолированно, они возникают только во взаимосвязи с переживаниями по поводу оценивания их окружающими» [2, с. 120].

Известная пирамида потребностей А. Маслоу дает основания утверждать, что у каждого человека проявляется мотив достижений, который характеризуется как потребность в успехе, уважении среди других людей, потребность достигать более значимых результатов в деятельности и, соответственно, признание этого окружающими людьми [4, с. 38]. В сравнении с успехами взрослых, протяженных в пространстве и времени, ребенок ощущает свои успехи сиюминутно – «здесь и сейчас», не всегда понимая, действительно ли он успешен и почему это случилось. Позже на основании оценочных высказываний взрослого школьники начинают осознавать свои успехи в конкретных учебных и внеучебных ситуациях и / или видах деятельности, анализировать приложенные усилия.

Мотивация достижений у младших школьников прежде всего связана с переживанием ими эмоций удовлетворения / неудовлетворения от достигнутого в учебной деятельности. Поэтому для учеников не только важно доброжелательное отношение взрослых, но и становятся значимы уважение, одобрение и положительная оценка учебных достижений как социально одобряемые. Постепенно, к 3–4-му классу, оформляется новая специфическая потребность в достижении успеха в выполнении таких видов активности, которые дадут ощущение успешности среди других детей не только в учебном процессе, но и во внеурочной деятельности. Большую роль начинает играть стремление к признанию и одобрению со стороны окружающих людей. Р.С. Немов замечает, что «из данного качества как из общего корня при нормальном воспитании вырастает потребность в достижении успехов, целеустремленность, чувство уверенности в себе и другое» [6, с. 175].

Мотив достижений становится все более значимым в социальном аспекте: ученик начинает планировать участие в разных видах деятельности во взаимодействии с другими детьми и со взрослыми во внеурочное время. Например, успешное выступление перед другими учениками и взрослыми на уровне класса или школы, а также выполнение той или другой деятельности вызывает у школьников усиление мотива достижения. При этом стоит учитывать, что и неуспех может стимулировать учеников к качественному выполнению учебных действий. Например, особенно ярко мотивы достижений среди других проявляются в групповом сотрудничестве, в играх, где можно пережить успешность не только в игровом процессе (если дети являются организаторами, ведущими в игре; другие дети их выбирают; в игре именно к ним обращаются с просьбами и за помощью), но и в результате игры, т.е. от самого выигрыша, от желания других школьников продолжить с ними игру в дальнейшем.

Одним из действенных условий формирования социальной успешности у младших школьников является не только оценочная деятельность со стороны учителей, других учащихся, но и стремление к самооценке. Оценочные высказывания о себе с возрастом становятся более полными, развернутыми, дифференцированными. Ученик уже способен осознавать себя и свои достижения среди сверстников, а также отношение к себе окружающих («Меня хорошо оценивают...», «Меня выбирают на выступление...» или «Со мной хотят действовать в микрогруппе»).

Анализ результатов опроса учителей начальных классов и родителей позволил выделить причины, затрудняющие достижение успешности у младших школьников: тревога и страх потерпеть неудачу даже в простейших видах учебно-познавательной деятельности; сильная зависимость от взрослого (учителя или родителей), ощущение беспомощности без его участия; недостаток уверенности в себе, заниженная или недифференцированная учебная и личностная самооценка; отсутствие инициативы в общении с детьми и педагогом, «застывание» на отрицательных эмоциях, равнодушие к окружающим, пассивно-социальный тип поведения в группе детей, предпочтение только пассивных ролей, постоянный отказ от сотрудничества, от коллективных дел, асоциальное поведение в детской группе и др.

С учетом позиций ряда ученых, таких как А.С. Белкин, И.В. Дубровина, К.И. Воробьева, Е.В. Коротаева, А.Н. Пронина, И.В. Яковлева и др. [1, 3, 4], характеристика педагогических условий, обеспечивающих социальную успешность у учеников начальной школы, может быть описана в следующих установках:

- последовательное формирование мотива достижений у школьников: начиная со стимулирования и поддержки малейших учебных успехов, инициативы и самостоятельности в общении и деятельности с другими детьми и взрослыми и приводя к убеждению, фиксации в самосознании и речи понимания «что успех зависит от самого себя»;

- организация совместной деятельности ребенка со взрослым, который мотивирует ученика на достижение успеха в разных видах деятельности, приложение усилий, старания, стремление к самостоятельным решениям, преодоление трудностей;

- создание установки на достижение, на успех («завтрашней радости»), реализация во взаимодействии с другими детьми разнообразных приемов одобрения, похвалы сразу после незначительного достижения ребенка вместе с другими;

- формирование моделей успешного поведения школьников в условиях сотрудничества и способы поведения в ситуациях неудач;

- осуществление разнообразных форм совместной деятельности учеников, ориентированных на активное взаимодействие и совместную деятельность, стимулирование позитивной социальной активности младших школьников;

- воспитание мотива достижений как личностных побуждений ребенка для саморазвития через механизмы самопознания, самооценивания, самоопределения;

- ввиду того что школьники не всегда умеют определять свои затруднения в достижении цели и /или причины неуспеха, поощрять стремления учеников делиться с педагогами и другими детьми разнообразными впечатлениями, учить оценивать свои возможности, обсуждать и анализировать, различать способы достижения успехов и проявлять эмоциональную удовлетворенность результатами;

- организация и проведение различных интерактивных мероприятий интеллектуально-творческой, спортивно-оздоровительной, художественно-эстетической направленности во внеурочное время (соревнования, конкурсы, выступления, выставки работ, ярмарки, праздники и другие интерактивные формы).

Обобщая изложенное, отметим, что в процессе воспитания мотив достижений проживается, осознается и присваивается школьниками как важное личностное образование в активных и социально значимых взаимодействиях с педагогами и детьми. Мотив достижений нужно рассматривать как индивидуальное субъективное переживание успеха, радости от личных достижений, которое опосредуется внешней оценкой личностных результатов ученика со стороны педагогов, родителей, других школьников. Именно это позволяет говорить о дуальной природе социальной успешности индивида.

Список литературы

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
2. Василюк Ф.Е. К истории понятия переживания // Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации: материалы междунар. симп. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – С. 114–123.
3. Воробьева К.И. Психология успеха: моногр. – Хабаровск: ДВГУПС, 2011. – 118 с.

4. Коротаева Е.В., Царегородцева Е.А. Пирамида потребностей по А. Маслоу // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 5. – С. 36–39.
5. Макклелланд Д. Мотивация человека / науч. ред. пер. Е.П. Ильина; [пер. с англ. А. Богачев и др.]. – СПб.: Питер, 2007. – 669 с.
6. Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов вузов: в 3 кн. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – Кн. 2. – 607 с.
7. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / под ред. М.В. Гамезо. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 127 с.

Чугаева Ксения Андреевна

*магистрант первого курса факультета
педагогики и методики начального образования,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия
e-mail: chugaeva.k.a@mail.ru*

Научный руководитель:

Скрипова Юлия Юрьевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
теории и технологии обучения и воспитания
младших школьников,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, Пермь, Россия
e-mail: yla059@mail.ru*

Формирование функциональной грамотности младших школьников

Аннотация. Статья посвящена анализу таких понятий, как «функциональная грамотность», «функционально грамотная личность». Также были рассмотрены формы, основные черты, компоненты и компетенции функциональной грамотности. Для успешного формирования функциональной грамотности школьников на уроках в начальной школе нами были выделены определенные условия, которые описаны в статье.

Ключевые слова: функциональная грамотность, функционально грамотная личность, ключевые компетенции.

Chugaeva Ksenia Andreevna

*1st Year Undergraduate Student of the Faculty of
Pedagogy and Methods of Primary Education,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

e-mail: chugaeva.k.a@mail.ru

Scientific Adviser:

Skripova Yulia Yurievna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor of the Department of Theory and
Technology Training and Education of Junior
Schoolchildren,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

e-mail: yla059@mail.ru

Formation of functional literacy of primary schoolchildren

Annotation. The article is devoted to the analysis of such concepts as "functional literacy", "functionally literate person". The forms, main features, components and competencies of functional literacy were also considered. For the successful formation of functional literacy of schoolchildren in primary school lessons, we have identified certain conditions, which are described in the article.

Key words: functional literacy, functionally competent personality, key competencies.

Согласно Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования на первое место вместе с общей грамотностью (в это понятие входит понимание системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную базу компетенций обучающегося) выходит «формирование умения учиться как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями; включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач», а также личностное, социальное, познавательное и коммуникативное развитие, что обусловлено изменением общей парадигмы образования [6, с. 11].

В начале 70-х гг. XX в. повсеместное распространение получает термин «функциональная грамотность». В трактовке этого понятия выделяются связи между

грамотностью, производительностью труда и социально-экономическим развитием в целом [4]. Такое толкование грамотности в практической работе школ было связано с широким внедрением активных способов обучения. Целью многих школ на тот момент стало формирование именно функциональной личности учащихся. Выбор этой цели объясняется тем, что только функционально грамотная личность сможет объективно охарактеризовать обстановку, которая сложилась в социуме, сделать выбор в пользу нужной на данный момент времени профессии, принять верное решение, приспособиться к любой ситуации, освоить новейшие информационные технологии.

Функциональная грамотность определяется как способность использовать все постоянно приобретаемые в жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Функционально грамотная личность – это человек, который ориентируется в мире и действует согласно общественным ценностям, ожиданиям и интересам. Ключевые особенности функционально грамотной личности – это человек, самостоятельный, познающий жизнь и умеющий адаптироваться в социуме, обладающий определенными качествами, ключевыми компетенциями [4].

Ключевые компетенции – это свойства и качества, необходимые абсолютно каждому человеку вне зависимости от выбранного им рода профессиональной деятельности, наиболее общие способности и умения, позволяющие личности понимать ситуацию и достигать наилучшего результата в собственной жизни в условиях данного общества. Общеучебные умения (ключевые компетенции) развиваются в ходе обучения всем предметам на уровне, доступном обучающимся соответствующей возрастной группы, и подразделяются на четыре вида:

- организационные умения (компетенции личностного саморазвития или регулятивные действия);
- интеллектуальные умения (учебно-познавательные, информационные, ценностно-смысловые компетенции или познавательные универсальные действия);
- оценочные умения (ценностно-смысловые компетенции или личностные действия);
- коммуникативные умения (общекультурные, коммуникативные, социально-трудовые компетенции или коммуникативные действия) [5, с. 48].

Функциональная грамотность младших школьников может быть оценена как способность организационных, интеллектуальных, коммуникативных и оценочных умений.

При оценке функциональной грамотности младших школьников анализируются такие ее формы, как:

- 1) общая грамотность;
- 2) компьютерная грамотность;
- 3) информационная грамотность;
- 4) коммуникативная грамотность;
- 5) грамотность при овладении иностранными языками;
- 6) бытовая грамотность;
- 7) грамотность поведения в чрезвычайных ситуациях;
- 8) общественно-политическая грамотность [1, с. 51].

В отличие от грамотности как устойчивого свойства личности, функциональная грамотность является ситуативной характеристикой той же личности.

Функциональная грамотность:

- 1) является основным уровнем для формирования таких навыков, как чтение и письмо;
- 2) направлена на решение бытовых проблем;
- 3) обнаруживается в конкретных обстоятельствах и характеризует человека в определенной ситуации;
- 4) тесно связана с решением стандартных, стереотипных задач;
- 5) используется в качестве оценки прежде всего взрослого населения [2].

Компетенции функциональной грамотности:

- 1) способность выбирать и применять на практике разные технологии;
- 2) способность видеть проблемы и самостоятельно искать пути их решения;
- 3) способность совершенствовать свои навыки на протяжении всей жизни.

Компонентами функциональной грамотности считаются:

– знания данных, правил, принципов; овладение определенными понятиями и умениями, которые включают в себя познавательную основу решения типичных задач в разных областях жизнедеятельности;

– умения приспособиться к миру, который постоянно меняется; регулировать инциденты, работать с информационной средой; осуществлять деловую переписку; использовать принципы индивидуальной защиты в жизни;

– стремление разбираться в ценностях и нормах нынешнего общества; осуществлять характерные черты существования с целью удовлетворения собственных жизненных запросов; увеличивать свой уровень образования на основе осознанного выбора [1, с. 53].

Процесс формирования и развития функциональной грамотности средствами учебных предметов начальных классов исходя из предметных знаний, умений и навыков осуществляется на основе формирования навыков мышления. Средствами формирования и развития навыков мышления являются предметные задания, а формой организации –

проблемные ситуации. При этом сами навыки мышления служат инструментом перехода заданий в компетенции, т.е. в функциональную грамотность.

Все вышесказанное о функциональной грамотности можно представить в виде следующей схемы:



Содержание функциональной грамотности

Данный схематичный рисунок отражает различные виды функциональной грамотности. А также на схеме изображена важная взаимосвязь, которая отражает основную мысль: на основе знаний, умений и навыков, а также на основе навыков мышления формируется функциональная грамотность младших школьников, из которой в дальнейшем на основе навыков общего характера вырабатываются жизненные навыки.

Схема еще раз доказывает, что функциональная грамотность – очень нужный аспект жизни, который помогает приспособливаться к определенным ситуациям, адаптироваться в жизни.

С целью эффективного развития и формирования функциональной грамотности младших школьников, а также для удачного достижения ключевых и предметных компетенций на уроках в начальной школе важно придерживаться соответствующих условий:

– обучение должно носить деятельностный характер (одна из целевых функций обучения каждому предмету в начальной школе – формирование у школьников умений самостоятельной учебной деятельности, в связи с этим проблема функциональной грамотности определяется, как проблема деятельностная, как проблема поиска механизмов и способов быстрого приспособления в современном мире);

– учебная программа должна быть досконально продуманной и обязательно брать во внимание индивидуальные интересы обучающихся и их потребность в развитии (новый стандарт соответствует данному условию);

– на уроках ученики должны быть активными участниками процесса изучения нового материала, а не только слушателями;

– весь учебный процесс важно строить так, чтобы дети проявляли самостоятельность в решении тех или иных задач, а также учились брать на себя ответственность за результаты своей работы;

– на уроках необходимо использовать продуктивные формы групповой работы, это способствует развитию коммуникативных качеств учащихся;

– каждая школа должна активно поддерживать исследования учеников, их выступления на научно-практических конференциях [3, с. 66].

Таким образом, изучив психолого-педагогическую литературу по теме исследования, можно сделать следующие выводы:

– основа функциональной грамотности личности состоит в постоянном самостоятельном учении и умении применять все изученное в жизни;

– составляющими функциональной грамотности личности являются умения, иными словами, ключевые компетенции, которые были описаны выше;

– существуют различные формы функциональной грамотности;

– важная характеристика функциональной грамотности заключается в том, что она носит ситуативный характер.

В нашем исследовании изучалась роль олимпиадных заданий как средства формирования языковой грамотности младших школьников. Перед нами стояла задача разработать такие задания, которые бы не дублировали задания из учебников, для того чтобы учителя начальных классов могли их использовать в качестве дополнительного материала к урокам русского языка. Таким образом, мы выделили отличительные признаки данных заданий:

1) имеют нестандартные пути решения;

2) иная трактовка заданий (тракуются не так, как в учебниках);

3) позволяют проверить и эрудицию, и базовые знания учащихся, и умение применять эти знания на практике;

4) наличие критериев оценки знаний каждого задания.

Формирующий этап педагогического эксперимента заключался в систематическом включении олимпиадных заданий, направленных на формирование языковой грамотности

младших школьников. Данный комплекс заданий был предложен ученикам 2-го «А» класса (экспериментальная группа) в период с 5 ноября по 30 декабря 2019 г.

Комплекс олимпиадных заданий разрабатывался в соответствии с темами уроков по программе УМК «Школа России», по которой занимаются учащиеся 2-го «А» класса, а также исходя из ряда требований к олимпиадным заданиям. Весь комплекс состоял из 54 заданий.

Например, выполнение такого задания: *Незнайка написал слова, объясняя правописание слов так: паруса – пар, писал – писк, сады – садить, число – чистый, голубка – гол. Какие ошибки допустил Незнайка? Помоги ему их исправить*, вызвало у учащихся затруднение. Был сделан вывод, что большинство учащихся путают проверочное слово с проверяемым.

Важно отметить то, что после каждого выполненного детьми олимпиадного задания мы совместно с учащимися проводили анализ решения заданий, выявляя затруднения. После чего ученики, которые верно выполняли олимпиадные задания, объясняли пути решения, тем самым показывая способы преодоления затруднений учащимся, которые выполняли данные задания с ошибками.

Таким образом, все олимпиадные задания разработанного нами комплекса соответствовали темам в учебнике по русскому языку для 2-го класса и были направлены на формирование функциональной грамотности младших школьников.

В современном мире вопросу формирования функциональной грамотности младших школьников уделяется все больше и больше внимания. Причем обсуждают это на разных уровнях: и в школах, и в Министерстве образования.

Почему же именно сейчас эта тема стала наиболее актуальна? Разве раньше не было цели у школы вырастить функционально грамотную личность? Ответ прост. Современный мир стал куда сложнее, чем 20 или 30 лет тому назад. Все вокруг меняется, на смену чему-то старому появляются новые идеи, новые технологии. Все это требует новых подходов, стратегий в педагогике. Несомненно, важно идти в ногу со временем, а в данной ситуации пересмотреть и переосмыслить понятие «функциональная грамотность». Из этого следует то, что функциональная грамотность – понятие шире, чем просто базовая грамотность.

Функциональная грамотность закладывается еще в начальной школе – в 1-м классе, когда дети учатся читать, писать, считать, работать с информацией. Но мало этому научиться, нужно уметь все применить на практике, в повседневной жизни.

Только в процессе какой-либо систематической работы обучающийся сможет научиться действовать самостоятельно. Ежедневный труд учителя на уроке с использованием образовательных технологий обучения, которых он придерживается, благотворительно влияют на формирование функциональной грамотности учеников начальных классов, в зависимости от их возрастных и индивидуальных особенностей.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 2011. – 220 с.
2. Иванова О.А. Магистерская диссертация на тему «Психолого-педагогические особенности развития функциональной грамотности младших школьников» [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/UHAmi> (дата обращения: 15.03.21).
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2011. – 752 с.: ил.
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2014. – 39 с.
5. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2012. – 224 с.
6. Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех: сб. материалов / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Баласс, 2012. – 320 с.

Шабалина Ольга Валерьевна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и технологии начального обучения и воспитания младших школьников, доцент, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
e-mail: ola-perm@pspu.ru*

Смысловое чтение: разные подходы к пониманию термина

Аннотация. В статье предлагается описание разных подходов к пониманию смыслового чтения. Опираясь на опубликованные материалы, автор рассматривает это понятие как результат обучения, как деятельность ученика, как механизм, как технологию обучения.

Ключевые слова: смысловое чтение, элементарное чтение, грамотное чтение, читательская грамотность.

Shabalina Olga Valeryevna

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Technology of Primary Education and Upbringing of Junior Schoolchildren, Associate Professor,

Semantic reading: different approaches to understanding the term

Annotation. The article offers a description of different approaches to understanding meaningful reading. Based on published materials, the author considers this concept as a result of learning, as a student's activity, as a mechanism, as a learning technology.

Key words: semantic reading, elementary reading, literate reading, reading literacy.

Чтение – это сложный процесс рецептивной деятельности человека, восприятие и понимание письменного текста. Содержание понятия «чтение» во многом определяется наукой, с точки зрения которой оно рассматривается. Так, в отечественной психологии еще в XX в. сложилось представление о чтении как о виде деятельности, имеющем две стороны: 1) декодирование – воссоздание «звуковой формы слова на основе его графической (буквенной) модели» [17, с. 329] и 2) понимание письменных сообщений, которое слабо коррелирует с техникой чтения, но зависит от характера текста и психологической установки читающего [4, с. 31].

В связи с дифференциацией областей знания в центре внимания разных наук оказываются разные аспекты чтения. Так, с точки зрения физиологии чтение – это сложный психофизиологический процесс, который обеспечивается координацией мыслительной деятельности и особым образом организованной функции зрительного анализатора [6], интегративный навык, объединяющий в единую структуру деятельности все высшие психические функции, а именно: внимание, восприятие, память, мышление [1]. А с позиций информатики чтение – это извлечение содержания из последовательностей символов (сигналов) некоторого алфавита, действие над символами в технических информационных системах [9].

В сегодняшнем образовательном пространстве термин «смысловое чтение» также понимается по-разному, поэтому воспринимающему – учителю – сложно сразу определить, в русле какого подхода он употребляется. Идет ли речь только о смысловой стороне акта

чтения (понимании текста) или о коммуникации с текстом, о работе с информацией или об интерпретации содержания, о приемах и стратегиях обучения или о применении извлеченных знаний на практике?

Высокий интерес педагогов Пермского края к проблемам смыслового чтения проявился, когда в 2019 г. по заказу Министерства образования и науки Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет организовал курсы по смысловому чтению. На это сразу откликнулись более 120 учителей начальных классов. Слушатели хотели уточнить содержание понятия «смысловое чтение» (60 % учителей), узнать о разных подходах к этому термину в современном образовании, освоить приемы и технологии работы над смысловым чтением как результатом обучения младших школьников (81 % учителей). Такое внимание к теме показывает ее особую актуальность, а также необходимость специальной работы над уточнением того, что такое смысловое чтение, как его формировать у учителей, детей, студентов.

Для понимания смыслового чтения сравним его со сходными понятиями: элементарное чтение, сознательность чтения, грамотное чтение, читательская грамотность.

Элементарное чтение, вслед за Т.Г. Рамзаевой [7], рассматривается как первый этап обучения чтению, на котором у ученика формируются умения правильно озвучивать написанные знаки, темп и способы чтения. В центре внимания при формировании элементарного чтения находится техническая сторона, а затем качества, которые характеризуют смысловую сторону чтения: сознательность и выразительность. Именно осознанность чтения позволяет ребенку на уроках обучения грамоте понимать группу букв как слово, обладающее внешней звуковой оболочкой и внутренним семантическим содержанием. Далее ребенок с помощью специально подобранных приемов работы научается читать и понимать более крупные языковые единицы: предложения и текст [16].

В работах М.М. Безруких переход от чтения слов и предложений к сознательному чтению текста знаменует переход от элементарного чтения к грамотному чтению (рис. 1) [1]. При этом особенно важно, чтобы на уровне элементарного чтения у ребенка не возникало трудностей как с техникой чтения, так и с осмыслением прочитанного.

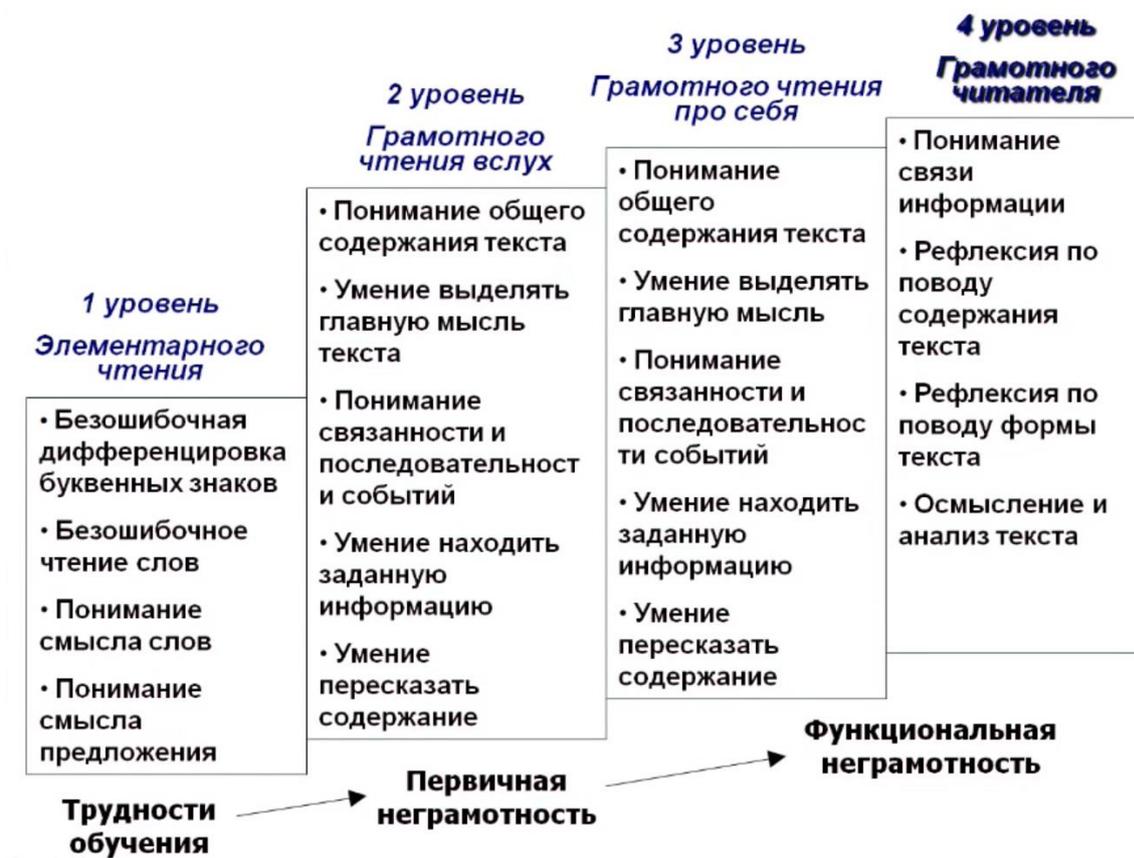


Рис. 1. Уровни сформированности навыка чтения (по М.М. Безруких)

На уроках литературного чтения в основе работы над грамотным чтением лежит именно сознательность чтения текстов. При работе с самостоятельно прочитанным текстом младший школьник учится определять тему, главную мысль текста, понимать последовательность событий, находить эпизоды с определенным содержанием. Система читательских умений, обозначенная в работах М.П. Воюшиной, более сложна и включает: умение воссоздавать в воображении картины жизни, созданные писателем; умение устанавливать причинно-следственные связи, видеть логику развития действия в эпосе, динамику эмоций в лирике; воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном произведении; умение целостно воспринимать образ-персонаж в эпосе, образ-переживание в лирике как один из элементов произведения, служащий для раскрытия идеи; умение видеть авторскую позицию (отношение, оценку) во всех элементах произведения; умение осваивать художественную идею произведения и умение определять авторский замысел будущего высказывания [2].

Постепенно расширяя круг детского чтения, углубляя работу с художественными и научно-познавательными текстами [10], учитель формирует у учеников смысловое чтение, которое, в отличие от грамотного чтения, предполагает умение осознанно использовать способы и приемы анализа текста, интерпретации содержания и формы произведения,

формулировать выводы [15]. Поэтому смысловое чтение является и предметным результатом обучения литературному чтению, и метапредметным результатом – универсальным учебным действием, влияющим на успешность обучения школьников в начальных классах и далее в среднем звене [13]. При этом как метапредметный результат смысловое чтение предполагает: осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободную ориентацию и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватную оценку языка средств массовой информации [3].

Рассмотрим иные подходы к пониманию смыслового чтения.

Л.А. Мосунова рассматривает смысловое чтение литературы не как действие, информативный акт постижения внешнего, сюжетно-фабульного слоя художественного текста, а как уникальную деятельность, как проникновение к глубинным, концептуальным, слоям текста [8]. По мнению автора, смысловое чтение отражает взаимосвязь духовно-нравственной, художественно-эстетической, интеллектуально-логической деятельности, что проявляется в формах самостоятельного творческого общения ученика с произведением искусства.

Н.Н. Сметанникова понимает смысловое чтение как педагогическую технологию [12]. Автор отражает этапы и стратегии работы по обучению смысловому чтению; показывает, что «обучение стратегиям чтения включает не только умение раскрывать иерархию информационных уровней (факты, мнения, суждения), иерархию смыслов текста (основная мысль, тема, подтема, микротема и т.д.), но и собственно процесс понимания (рефлексивная информация), т.е. процедуру обучения пониманию при чтении» [11, с. 74].

В международных исследованиях к смысловому чтению обращаются как к механизму формирования читательской грамотности, так как именно читательская грамотность измеряется в проектах PIRLS и TIMSS. Международный проект «Изучение качества чтения и понимания текста» (PIRLS) предполагает изучение у младших школьников опыта литературных (эстетических) переживаний при восприятии художественного текста, а также умений приобретать и использовать информацию [5]. Смысловое чтение в этих проектах рассматривается как процесс восприятия, понимания и интерпретации текста, обеспечивающий решение учебно-познавательных задач. В этой интерпретации смысловое чтение созвучно с читательской грамотностью, так как читательская грамотность (более широкое понятие) в материалах PIRLS трактуется как способность понимать и использовать письменную речь для целей, требуемых обществом и (или) ценных для самого человека [14].

И смысловое чтение, и читательская грамотность оказываются тесно связаны с понятием «функциональная грамотность», так как предполагают обучение использованию приобретаемых знаний для решения широкого круга жизненных задач.

Соотношение обсуждаемых понятий может быть условно графически представлено в виде перевернутой пирамиды. Стартовой вершиной этой пирамиды является элементарное чтение, которое как составная часть входит в грамотное чтение. Грамотное чтение, развиваясь, включается в смысловое чтение, которое, совершенствуясь, способствует формированию читательской грамотности и функциональной грамотности в целом (рис. 2).

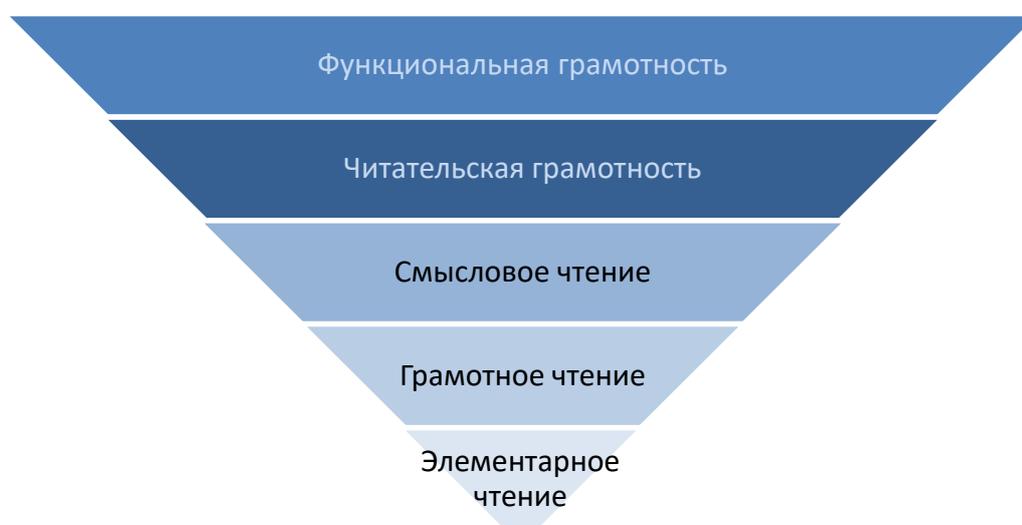


Рис. 2. Отношение смыслового чтения со сходными понятиями

Таким образом, смысловое чтение сегодня рассматривается как результат обучения, как деятельность ученика, как механизм, как технология обучения. В практике работы учителю важно понимать, какое содержание стоит за термином «смысловое чтение» в конкретной ситуации.

Список литературы

1. Безруких М.М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе. – М.: Пед. ун-т «Первое сентября», 2009. – 84 с.
2. Воюшина М.П. Формирование системы читательских умений в процессе анализа художественного произведения // Начальная школа. – 2004. – № 3. – С. 39–44.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособие. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.

5. Кузнецова М.И. Международное сравнительное исследование грамотности чтения младших школьников PIRLS: концепция, основные результаты и тенденции // Педагогические измерения. – 2017. – № 2. – 35–45.
6. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Академия, 2013. – 384 с.
7. Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М., 1987. – 415 с.
8. Мосунова Л.А. Смысловое чтение как деятельность: ее содержание и структура // Вестник Вятск. гос. гуманит. ун-та. – 2011. – № 2-1. – С. 151–157.
9. Семакин И.Г., Шестаков А.П. Основы программирования: учеб. – М.: Мастерство, 2002. – 432 с.
10. Скрипова Ю.Ю. Обучение младших школьников смысловому чтению несплошных текстов как условие формирования умения работать с информацией // Реализация воспитательно-образовательных функций современной начальной школы: электрон. сб. ст. по материалам X Всерос. науч.-практ. конф. «Педагогические чтения памяти профессора А.А. Огородникова» (6 февраля 2019 г., г. Пермь, Россия) / под общ. ред Л.В. Селькиной; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. –Пермь, 2019. – С. 189–193.
11. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах. Как реализовать ФГОС. – М.: Баллас, 2013. – 128 с.
12. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности). – М.: Шк. б-ка, 2005. – 512 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
14. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-летних школьников // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 123–150.
15. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Становление читательской грамотности, или Новые похождения Тяни-Толкая // Вопросы образования. – 2015. – № 1. – С. 284–297.
16. Шабалина О.В. Особенности формирования чтения у современного младшего школьника // Организация развивающей образовательной среды в начальной школе: электрон. сб. ст. по материалам IX Всерос. науч.-практ. конф. «Педагогические чтения памяти профессора А.А. Огородникова» (7 февраля 2018 г., г. Пермь, Россия) / под общ. ред. Л.В. Селькиной; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2018. – С. 202–210.
17. Эльконин Д.Б. Как научить детей читать // Избранные труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Ясинских Людмила Владимировна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
теории и методики воспитания культуры
творчества института педагогики и психологии
детства*

e-mail: valud7@inbox.ru

Ван Цичжи

аспирант

e-mail: 576329317@qq.com.,

*Уральский государственный педагогический
университет, Екатеринбург, Россия*

**Воспитательный потенциал дополнительного образования России и КНР в развитии
личностных достижений младших школьников**

Аннотация. В статье рассматриваются возможности дополнительного (внешкольного) образования для развития личности в России и в Китае. Авторы проводят сравнительный анализ содержания, форм реализации дополнительного образования, выявляют его воспитательный потенциал в развитии личностных достижений младших школьников. Определяется общее и частное в современных системах дополнительного образования России и КНР в аспекте успешной самореализации и социализации личности.

Ключевые слова: дополнительное образование, воспитание, младший школьник, планируемые личностные результаты, личностные достижения.

Yasinskikh Lyudmila Vladimirovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor of the Department of Theory and
Methodology of Education of Creative Culture of the
Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood
e-mail: valud7@inbox.ru*

Wang Qizhi

PhD Student

e-mail: 576329317@qq.com.,

*Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg,
Russia*

Educational potential of additional education in Russia and China in the development of personal achievements of primary school students

Annotation. The article examines the possibilities of additional (out-of-school) education for personal development in Russia and China. The authors conduct a comparative analysis of the content, forms of implementation of additional education, identify its educational potential in the development of personal achievements of younger schoolchildren. The authors define the general and the particular in the modern systems of additional education in Russia and China in the aspect of successful self-realization and socialization of the individual.

Key words: additional education, upbringing, junior school student, planned personal results, personal achievements.

Проблема гармоничного, всестороннего развития личности остается одной из актуальных на современном этапе развития педагогического образования. На решение данной проблемы направлена стратегия воспитательной деятельности учреждений дополнительного образования детей. В Концепции развития дополнительного образования детей его миссия определяется как наиболее полное обеспечение права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности [2, с. 1], включение детей в сферу культуры, науки, техники с целью личностного и профессионального самоопределения детей и подростков. Широкий спектр учреждений дополнительного образования, их демократичность, вариативность направлений позволяет реализовать многогранный воспитательный потенциал дополнительного образования. Так, центры внешкольного художественного образования создают условия для развития творческих способностей детей, достижения ими личностных результатов в области искусства.

Искусство – особая форма общественного сознания, выражение духовного опыта человечества в разнообразных видах художественного творчества, воплощение в обобщенных художественных образах эстетического и идейно-нравственного отношения к действительности. Приобщение к искусству в разных видах художественной деятельности способствует освоению ребенком духовно-нравственных ценностей, формированию ценностного отношения к искусству, а через него – и к окружающему миру.

В программах по дополнительному образованию воспитательный потенциал искусства представлен в содержании планируемых личностных результатов и заключается в воздействии на ценностно-ориентационную сферу личности. Достижение планируемых личностных результатов предполагает: наличие эмоционально-ценностного отношения к искусству, эстетического взгляда на мир в его целостности, художественном и самобытном

разнообразии; формирование личностного смысла постижения искусства и расширение ценностной сферы в процессе общения с ним; приобретение начальных навыков социокультурной адаптации в современном мире и позитивную самооценку своих творческих возможностей; развитие мотивации к художественной деятельности и реализацию в ней творческого потенциала; продуктивное сотрудничество со сверстниками при решении различных творческих задач; развитие духовно-нравственных и этических чувств, эмоциональной отзывчивости, понимание и сопереживание, уважительное отношение к историко-культурным традициям других народов.

Рассматривая воспитание как организованное и управляемое условие социализации личности в процессе обучения и организации ее жизнедеятельности, важно определить потенциал дополнительного образования в вопросах воспитания личности. Особенности организации процесса обучения и воспитания в центрах внешкольного воспитания, многообразии программ, нацеленных на удовлетворение потребностей школьников и их родителей, позволяют с пользой организовать свободное время ребенка вне школы. Для педагогов центров внешкольного художественного образования личностно-ориентированный подход является основным в построении индивидуальной траектории развития своих воспитанников. Результатом реализации данного подхода являются личностные достижения школьников, проявляющиеся в их разностороннем развитии и гармонизации с окружающим миром.

Прежде всего к личностным достижениям в рамках решения воспитательных задач в сфере дополнительного образования необходимо отнести осознание и принятие личностью нравственных ценностей, что проявляется в готовности младшего школьника к взаимодействию с социумом на основе следования нравственным нормам. Так, например, в процессе участия в конкурсах патриотической направленности, организаторами которых ежегодно выступают центры дополнительного образования, у школьников формируется любовь к Родине, происходит осознание российской идентичности в поликультурном социуме. Активная творческая самореализация в конкурсах и концертах развивает у школьников способность к рефлексии, стимулирует к саморазвитию и личностному росту. Сказанное выше позволяет отметить, что личностные достижения являются не только показателем уровня эффективности реализации воспитательных задач в процессе занятий в сфере дополнительного образования, но и мотивацией школьников к саморазвитию. Достижения возводят планируемые результаты на новый уровень, придают им значимость, осознанность и собственно мотивируют личность к самосовершенствованию. Рассмотрев потенциал дополнительного образования в развитии личностных достижений младших школьников на примере организации российской образовательной практики, обратимся к опыту работы в данном направлении центров внешкольного образования КНР.

В настоящее время система дополнительного образования КНР активно развивается. В эпоху технических преобразований, произошедших в Китае, по всей стране построены многопрофильные художественные учебные заведения вне кампуса, называемые «художественными школами». Они относятся к частным учреждениям, которые занимаются культивированием искусства, в дополнение к тем, которые были определены Министерством образования. Художественные учебные заведения вне кампуса – это учреждения, которые проводят различные художественные образовательные мероприятия для школьников и студентов вне школьной жизни. В последние годы художественное образование достигло беспрецедентного развития, и количество людей, участвующих в художественном образовании в КНР, резко увеличилось. По некоторым данным, «в Поднебесной насчитывается более 10 тысяч учреждений дополнительного (внешкольного) образования, в планах – открытие еще нескольких тысяч» [1, с. 30].

Центры внешкольного образования Китая разнообразны по направлениям, демократичны и являются эффективным дополнением к традиционному школьному образованию. Большинство родителей считают, что обучение детей искусству всесторонне обогатит их интеллект, чувства и повысит уровень культуры. Поэтому содержание внешкольных центров художественного образования в КНР весьма разнообразно. Так, в рамках музыкального внешкольного образования ребенок может выбрать себе любое из трех направлений: инструментальное, вокальное, танцевальное. Однако обучение в центрах внешкольного образования направлено в большей степени на приобретение и совершенствование профессиональных навыков [3]. По мнению Юань Цзин, если эффективно сочетать музыкальное обучение вне кампуса, как дополнительное, с музыкальным образованием в школе, в качестве основы, то можно получить более полноценное музыкальное развитие [4].

В центрах внешкольного образования традиционно проводятся индивидуальные и групповые занятия, а также применяются дистанционные технологии. Индивидуальные занятия способствуют выявлению одаренных детей и максимальному развитию их талантов. На групповых занятиях развивается мотивация детей к изучению искусства, определяется спектр их интересов. Для детей сельской местности, проживающих в труднодоступных районах Китая, проводятся занятия на дистанционной основе, что позволяет обеспечить доступность дополнительного образования, а также способствует выявлению одаренных детей в отдаленных районах КНР.

В основе обучения в центрах внешкольного образования заложена система оценивания по результату. Оценочный лист является своего рода показателем личностных достижений учащихся, уровня развития их способностей за определенный период. Также результатом

личностных достижений учащихся являются выступления учащихся в общественных местах: торговых центрах, на концертных площадках, где «ребенок может проявить свой талант и одновременно воспитать в себе смелость и уверенность в собственных силах» [3, с. 35]. Важно отметить, что достижение личностных результатов китайскими школьниками обеспечивается успешным сочетанием новаций дополнительного образования с философскими традициями конфуцианства, сохраняющимися в образовании КНР, такими как: почитание и уважение учителя, упорство в достижении цели и развитое чувство патриотизма. Можно заключить, что процесс обучения и воспитания в центрах внешкольного художественного образования направлен на развитие творческих способностей учащихся и совершенствование их личностных качеств.

Исследование проблемы воспитательного потенциала дополнительного образования в развитии личностных достижений младших школьников России и Китая показывает, что современное дополнительное образование является приоритетным в вопросах воспитания гармонично развитой личности. На сегодняшний день система дополнительного образования в обеих странах прошла успешный путь реформирования и рассматривается как неотъемлемая часть системы общего образования, как основа самореализации личности в современном социуме. Среди приоритетных задач внешкольного образования России и КНР выдвигается всестороннее развитие личности, ее творческого потенциала как основы успешной социализации. Анализ литературы показал, что цели и задачи дополнительного образования КНР во многом идентичны целям и задачам дополнительного образования в России, однако подходы в их реализации отличаются от российских, что обусловлено традициями воспитания в Поднебесной.

Список литературы

1. Кириенко Е.А. Современное дополнительное (внешкольное) образование в КНР – результат эффективной политики реформ [Электронный ресурс] // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. – 2016. – № 5. – URL: <https://clck.ru/UHNAc> (дата обращения: 09.02.2021).
2. КРДО – Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/UHH5P>
3. 袁景来课外音乐教育是学校音乐教育的补充和延伸 // 文群月刊. – 2018. – № 13. – P. 34–37.
4. 袁靖在校外音乐教育、校内音乐教育与桥梁之间 // 文继续阅读日记. – 2018. – № 13. – P. 58.

Электронное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ:
ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Электронный сборник статей
по материалам XII Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции
«Педагогические чтения памяти профессора А.А. Огородникова»
(17 февраля 2021 г., г. Пермь, Россия)

Часть 1

Под общей редакцией
Шабалиной Ольги Валерьевны

ИБ № 9/21
Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 44, оф. 115
Тел. (342) 215-18-52 (доп. 394)
e-mail: rio@pspu.ru

Тираж 50 экз.
Рекомендовано к использованию 14.05.2021 г.

Минимальные системные требования:
ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота
2.80 ГГц; монитор Super VGA с разреш. 1280x1024,
отображ. 256 и более цв.; 1024 Mb RAM; Windows XP и выше;
MS Power Point 2003 и выше; Adobe Acrobat 8.0 и выше;
Windows Media Player; CD-дисковод; клавиатура; мышь