

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ

ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ИНСТИТУТ -  
ФИЛИАЛ СИБИРСКОГО  
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА



# СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТЫ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
выпуск 1

ЛЕСОСИБИРСК 2019

УДК 37.016-051  
ББК 74.026я52  
Н 34

**Ответственный и научный редактор**

кандидат педагогических наук, доцент О.Б.Лобанова

**Редакционная коллегия:**

**М.Г. Сергеева**, старший научный сотрудник НИЧ доктор педагогических наук, доцент;

**Т.А. Бахор**, старший научный сотрудник НИЧ, кандидат филологических наук, доцент;

Н.34 Научно-методический журнал [Электронный ресурс] / отв.. и науч. ред. О.Б.Лобанова. – Лесосибирск: ЛПИ – филиал СФК, 2019.

В журнале представлены научно-методические материалы, раскрывающие широкий круг вопросов, связанных с методическими аспектами преподаваемых предметов. Авторы приводят основные результаты научно-методической деятельности в области образования.

Адресован студентам, аспирантам, работникам образования, научным сотрудникам.

© Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

Басалаева Н.В. Лекотека как форма сопровождения детей-инвалидов.....	4
Веккесер М.В. Рефлексивно-оценочные приёмы в процессе учебной деятельности в школе и вузе.....	14
<u>Захарова Т.В. Технология модульного обучения как фактор повышения активной деятельности школьников в учебном процессе.....</u>	<u>28</u>
Зырянова О.Н. Культурологический подход в историко-литературном курсе в вузе.....	36
Колокольникова З.У., Лобанова О.Б. Музейная педагогика как технология реализации деятельностного подхода в подготовке будущего учителя.....	47
Шмульская Л.С. Технология смешанного обучения в педагогическом вузе .	59
Храмова Л.Н. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ.....	68

## **ЛЕКОТЕКА КАК ФОРМА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ**

*Н.В.Басалаева,*

*канд.психол.наук, доцент,*

*заведующий кафедрой психологии развития личности*

Социализации детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, является важной и актуальной проблемой психолого-педагогического сопровождения.

Сегодня дети с проблемами развития, воспитывающиеся в домашних условиях, лишены каналов получения информации, доступных их здоровым сверстникам: скованные в передвижении и использовании сенсорных каналов восприятия, они не могут овладеть всем многообразием социального опыта. Они также часто испытывают затруднения в предметно-практической деятельности, ограничены в проявлениях игровой деятельности и общении, что негативно сказывается на их развитии.

Работа с такими детьми и их семьями – дело очень сложное. Это связано не только с характером патологии и возрастом ребенка, но и с необходимостью тесного сотрудничества с семьей или другими взрослыми, ответственными за уход и воспитание. Без этого взаимодействия успеха добиться практически невозможно.

Во многих городах России в последние десять-пятнадцать лет все активнее внедряются технологии психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями или выраженными проблемами развития, стараются активно использовать зарубежный опыт.

Одна из организационных форм такой помощи и, следовательно, одна из новых форм дошкольного образования – лекотека.

Слово «Лекотека» («Lekotek») образовано из шведского слова «leko», что значит «игрушка» и «tek» – «собрание», «коллекция». Первая лекотека была основана в 1963 г. университетской клинике в Стокгольме. По инициативе родителей и педагогов было создано своеобразное собрание развивающих игр и игрушек.

Первая американская лекотека, ставшая впоследствии Национальным центром, была открыта в штате Иллинойс в 1980 г. как общественная инициатива, поддерживаемая государством. Цель первой американской лекотеки – предоставление детям с особыми потребностями и их семьям места для встреч со специалистами. Сегодня американские лекотеки стали обучающими и ресурсными центрами, которые обслуживают тысячи детей с проблемами в развитии.

В РФ помощь детям со сложными и множественными нарушениями в развитии раннего и дошкольного возраста чаще всего оказывается за пределами

дошкольного образования. Это ухудшает возможности их включения в социум, обедняет ресурсы развития, создает дополнительные проблемы для последующего обучения в школе.

К сожалению, родители часто не знают, как общаться со своими детьми, особенно если ребенок имеет серьезные проблемы в развитии. Они боятся сделать что-то не так. Иногда думают, прежде всего, о том, чтобы найти принципиально новый способ лечения, который позволит сразу все изменить, чтобы ребенок стал абсолютно здоровым. В этой работе они ориентируются на специалистов (врачей, психологов), которые и должны оказать помощь.

Лекотека - это новая форма работы взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития, позволяет обеспечить доступность образования для этой категории детей. Лекотека может существовать как самостоятельное учреждение с отдельным финансированием (считаться автономным), или быть структурным подразделением детского сада, службы ранней помощи, общественной организации, психолого-медико-педагогического центра, дома ребенка и других организаций и учреждений, оказывающих психолого-педагогическую помощь детям с особыми образовательными потребностями.

Лекотека является новой формой образования детей. Она создается для тех детей, которые не могут быть зачислены в группу полного дня и в группу кратковременного пребывания, как правило, из-за имеющихся серьезных проблем со здоровьем, с социальной адаптацией, с физическим и психическим развитием [2].

По определению А.М. Казмина, лекотека — это структурно-функциональная единица, которая может осуществлять свою деятельность как автономно, так и в составе образовательных учреждений: дошкольных; образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи; учреждений специального образования; детских домов и интернатов; домов ребенка; реабилитационных центров и других организаций, оказывающих психолого-педагогическую помощь детям с ограниченными возможностями здоровья (от 2 месяцев до 11 лет) и особыми образовательными потребностями [6].

Если в первоначальном варианте модели «Российская Лекотека» (2000 г.) акцент ставился на игровые и технические средства, важные для развития ребенка, то сегодня лекотека в России рассматривается как служба психологического сопровождения и специальной педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с выраженными нарушениями и проблемами развития.

В.Н. Ярыгин отмечает, что лекотека – это не «хранилище игр», а универсальное средство комплексной реабилитации и социализации детей с нарушениями развития, направленное на устранение или уменьшение нервно-психических расстройств, восстановление и развитие нарушенных функций, компенсаторных навыков на основе игры как ведущей деятельности для

каждого ребенка. Это то место, где в условиях обогащенной коррекционно-развивающей среды родители получают квалифицированную помощь и поддержку специалистов, а их дети учатся и развиваются, реализуя свое право на получение образования [15].

Основными задачами лекотеки являются:

Общие задачи:

- подбор адекватных средств общения с ребенком;
- выявление уровня актуального развития данной категории детей;
- развитие коммуникативных способностей, расширение круга общения детей со сложностями в адаптации, обусловленными сочетанной патологией;
- улучшение сенсорного восприятия, двигательного-моторного развития, аффективной сферы и регуляторных способностей;
- формирование предпосылок для обучения ребенка в дошкольном образовательном пространстве;
- формирование зоны ближайшего развития ребенка с учетом индивидуальных потребностей;
- вовлечение семьи в процесс развития ребенка, поиск ресурсных возможностей внутри семьи;
- помощь семье в адаптации к инвалидности ребенка и преодоление психологических проблем, связанных с этим.

Частные задачи:

- оказание коррекционно-педагогической помощи ребенку посредством использования игро-терапевтических методов и приемов;
- нормализация детско-родительских отношений;
- обучение родителей методам игрового взаимодействия с детьми;
- обеспечение преемственности в сопровождении детей в учреждениях образования;
- проведение психопрофилактической и психо - коррекционной работы с членами семьи ребенка [5].

Посещают лекотеку дети с нарушениями развития или выраженными психогенными расстройствами, а также члены их семей или воспитатели.

Важным фактором является хотя бы минимальная образовательная перспектива для ребенка.

Деятельность лекотеки основана на гуманистическом подходе с использованием игровых методов, арт-терапевтических техник для проведения психопрофилактики, психокоррекции, осуществления психологической поддержки развития личности детей [1].

Пребывание детей в лекотеке определяется с учетом пожеланий родителей в зависимости от диагноза и индивидуальных особенностей ребенка [14].

Основными формами работы лекотеки являются: коррекционно-развивающие занятия с детьми на базе лекотеки, индивидуальные игровые сеансы, групповые игровые сеансы; консультирование родителей, домашнее

визитирование, диагностический игровой сеанс, терапевтический игровой сеанс; обучающие семинары [6].

Раскроем содержание основных форм работы лекотеки.

Консультация – это встреча специалиста лекотеки с родителями (воспитателями), во время которой, реализуется конструктивное сотрудничество специалистов и родителей.

Диагностический игровой сеанс представляет собой совместную игру родителей (воспитателей) с ребенком в специально оборудованном зале. Специалист ведет наблюдение за происходящим, в идеале – ДИС фиксируется на видео. Результаты наблюдения фиксируются на формализованных бланках. По результатам ДИС составляется сезонный план сопровождения семьи. Диагностический игровой сеанс включает диагностику уровня развития ребенка, которая осуществляется в игровой форме и предполагает междисциплинарную оценку специалистов [9].

Терапевтический игровой сеанс. Во время терапевтического игрового сеанса (обычно – 40 минут) происходит игровое взаимодействие специалиста с ребенком в присутствии, а иногда – с участием родителей (воспитателей). Перед началом ТИС и после его окончания специалисты коротко (5 минут) беседуют с родителями (воспитателями). После ТИС специалист заполняет протокол.

Вся коррекционно-развивающая работа с ребенком строится в соответствии с индивидуальной программой воспитания, обучения и развития ребенка в условиях семьи. Коррекционно-развивающие занятия с детьми проводят специалисты (дефектолог, психолог и логопед). Во время этих занятий специалисты обучают не только ребенка, но и родителей приемам работы с ребенком. В ходе работы используются оборудование и игрушки для тактильного и зрительного восприятия, языка и речи, средства для невербальной коммуникации, музыкальные игрушки, книги и многое другое. Обучение проходит в форме интересной для ребенка игры [12].

Индивидуальные игровые сеансы направлены на развитие коммуникативной, когнитивной, моторной, сенсорной, социальной сфер, качества взаимодействия взрослого и ребенка. Групповые игровые сеансы способствуют развитию также выстраиванию взаимодействия ребенка со сверстниками и другими взрослыми. Целью подгрупповых занятий является включение детей в группу сверстников и обучение их совместным игровым действиям.

Для закрепления знаний и тренировки навыков, полученных ребенком на занятиях в лекотеке, родители проводят занятия с детьми в домашних условиях по заданиям и рекомендациям специалистов. Для проведения таких занятий родителям выдаются игры и пособия из лекотеки. Основной принцип работы – индивидуальный подход к каждой семье.

В условиях обогащенной коррекционно-развивающей среды лекотеки родители получают квалифицированную помощь и поддержку специалистов, а

их дети учатся и развиваются, реализуя свое право на получение образования и где они понимают, что они не одиноки. Организованная таким образом деятельность лекотеки является важной частью всесторонней поддержки семей, воспитывающих детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья для их реабилитации, полноценной интеграции в общество и преодоления социальной исключенности [4].

Деятельность лекотеки связана с использованием вспомогательных средств, обеспечивающих полноценное вовлечение ребенка с особыми нуждами и окружающих его людей в игровую активность для обучения и развития общения в игре. Эти средства должны перекрывать все основные потребности ребенка с особыми нуждами, связанные с организацией его игровой деятельности. Материальная база лекотеки включает следующие разделы: специальное оборудование для детей с нарушениями движений; оборудование для развития общей подвижности; игрушки для развития ручных навыков; игрушки для развития тактильного восприятия; игрушки и средства для развития зрительного восприятия; игрушки для развития слухового восприятия; игрушки для развития мышления; игрушки для развития речи и языка; игрушки для поддержки социально-эмоционального развития; игрушки для игры с водой; игрушки для игры с сыпучими материалами; материалы для изобразительного творчества; музыкальные игрушки; компьютерные игры; средства для развития невербальной коммуникации [3].

В настоящее время имеется достаточно большая группа детей-инвалидов с особыми образовательными потребностями, которые не могут быть включены в имеющиеся образовательные программы вследствие тяжести и сложности нарушений развития или расстройств поведения, приводящих к социальной дезадаптации. Они нуждаются в особом индивидуально-ориентированном подходе, включающем поддержку их личностного и эмоционального развития, формирование психологических предпосылок обучения, оптимизацию родительско-детского взаимодействия, преодоление психогенных нарушений [8].

В зависимости от ситуации и возможностей учреждения встречи с семьей в лекотеке могут происходить от одного раза в месяц до трех-четырех раз в неделю.

Индивидуальные игровые сеансы имеют временные рамки, но в целом структура игрового сеанса и его содержание могут меняться в зависимости от потребностей и особенностей каждого ребенка. Обычная продолжительность встреч – 1 час.

Задача психолога заключается в том, чтобы найти «сильные стороны» ребенка, показать, чем он хорош, в чем успешен. Но для гармоничного взаимодействия мало создать положительный образ ребенка и показать, как можно его развивать, нужно, чтобы родитель сам получал удовольствие от игры с ребенком, чувствовал себя успешным. Так, например, можно попросить



маму показать, что любит ее ребенок, как они с ним играют, предложить включиться в игру, но не в качестве контролёра, а в качестве участника [12].

В.Н. Ярыгин отмечает, что групповые занятия способствуют развитию двигательных и сенсорных систем, повышению активности ребенка, развитию его коммуникативной, социальной и эмоциональной сфер, когнитивных навыков и навыков самообслуживания [16].

В работе с семьей и ребенком есть несколько ключевых моментов, во время которых основным содержанием работы специалиста является обследование.

Самым важным из них можно назвать первичное обследование. Цель специалиста – получить наиболее полную картину о проблемах ребенка, его сильных и слабых сторонах; разобраться в особенностях общения родителей и малыша, их взглядах и специфике семейной ситуации. На основании этой информации принимается решение о психологическом сопровождении семьи в рамках программы «Лекотека» и составляется индивидуальный план работы, учитывающий индивидуальные нужды ребенка и родителей.

Первичное обследование имеет свои особенности. В лекотеке имеются оценочные протоколы: «Оценка развития ребенка», «Оценка поведения родителя», «Психологические проблемы ребенка и родителя», в которых специалист фиксирует результаты своих наблюдений [13].

Наблюдение за поведением – основной метод получения информации. Он универсален для работы с младенцами, детьми раннего и младшего дошкольного возраста. Наблюдение и анализ спонтанного поведения ребенка позволяют констатировать не только дефицит, но и ресурсы развития, сферы компетентности маленького человека. Опираясь именно на ресурсы, на сильные стороны ребенка, специалист ищет пути помощи, планирует индивидуальную и групповую работу.

Для удобства последующей обработки все диагностические наблюдения по возможности фиксируются на видеокамеру. Видеонаблюдения имеют большое значение для оценки динамики развития ребенка, часто могут являться ценным иллюстративным материалом для бесед с родителями, облегчают работу специалистов на консилиуме.

Дальнейшие результаты обследования родительско-детского взаимодействия фиксируются в протоколе «Оценка поведения родителя», который включает в себя несколько рубрик и предполагает заполнение их конкретными характерными примерами, подтверждающими наличие или отсутствие соответствующего поведения [3].

Заполнение протокола проводится тем специалистом, который в дальнейшем будет работать с семьей. Проведение такого обследования в динамике помогает оценке эффективности работы.

По результатам анализа данных обследования и на основании работы консилиума специалистов лекотеки осуществляется индивидуальное планирование. Как правило, план делают на пять месяцев (учебное полугодие).

Он включает в себя цели (что ожидается сформировать или изменить у ребенка) и средства (примерный набор техник и материалов), которые планируется освоить во время индивидуальных игровых сеансов (для детей младше 4–5 лет игровые сеансы обычно проводятся в присутствии матери) [4].

Как уже отмечалось, цель, которую ставит перед собой психолог лекотеки, заключается в оказании эмоционально-психологической помощи семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями и детей-инвалидов: создание в семье атмосферы эмоционального комфорта и уважения, в которой ребенок сможет наиболее полно использовать собственный потенциал развития.

Из огромного разнообразия психологических методов лекотеки является метод игротерапии. Так как игротерапия — это тот самый метод, который лучше всего отвечает задачам развития ребенка.

Кроме того, эмоции и чувства наиболее интенсивно развиваются в ведущем виде деятельности — в игре. Именно поэтому условия лекотеки являются мощным средством развития положительных эмоциональных проявлений у детей с комплексными нарушениями.

Игротерапия в лекотеке направлена на решение следующих проблем, с которыми приходится встречаться психологу на занятиях:

- трудности коммуникации;
- нарушения поведения — умеренная агрессивность, вредные привычки;
- трудности эмоционального развития — неадекватная или неполная ориентировка ребенка в эмоциональных состояниях и чувствах, как самого себя, так и другого человека;
- трудности обозначения чувств и переживаний в речи и трудности осознания эмоциональных состояний;
- трудности личностного развития [8].

В условиях лекотеки в процессе игрового сеанса с ребенком используются следующие игры:

- Стереотипная игра — основа взаимодействия с ребенком, которая дает возможность переключения, если поведение ребенка выходит из-под контроля.
- Сенсорные игры, которые дают новую чувственную информацию, переживание приятных эмоций и создают возможность установления контакта с ребёнком (подходит для использования с любой категорией детей).
- Терапевтические игры, которые позволяют снять внутреннее напряжение, выплеснуть эмоции, выявить скрытые страхи (подходят для использования с любой категорией детей) [12].

Для всех видов игр характерны общие закономерности: повторяемость; путь «от ребенка» — недопустимо навязывать ребенку игру, это бесполезно и даже вредно, игра достигнет своей цели лишь в том случае, если ребенок сам захотел в нее поиграть. Каждая игра требует введения новых элементов сюжета и действующих лиц, использования различных приемов и методов. Все игры взаимосвязаны между собой и свободно «перетекают» одна в другую.

А.С. Фомина рекомендует при работе над развитием положительных эмоциональных проявлений у детей с комплексными нарушениями в условиях лекотеки использовать не только специальные дидактические пособия и игрушки, но и сенсорные игры: с водой, пеной и мыльными пузырями, с зеркалами, с крупой, игры с использованием природных материалов и материалов для арт-терапии (желательно с музыкальным сопровождением). Так как данный вид игр позволяет не только работать над развитием ощущений и восприятия ребенка, но и способствует стабилизации эмоционального фона, снятию эмоционального напряжения и агрессивных проявлений, они вызывают положительный эмоциональный отклик ребенка [7].

Также рекомендуется использование упражнений на релаксацию и работу в сенсорной комнате с использованием телесного контакта родителя и ребенка. Участие в каждой игре родителей является строгим условием.

Следует отметить, что в настоящее время в условиях лекотеки активно применяется арт-терапия как способ профилактики и коррекции отклонений в развитии ребенка, осуществляемый средствами искусства. Арт-терапевт вовлекает ребенка в творческую деятельность, выявляя и активизируя его потенциальные возможности. Целью работы арт-терапевта является развитие сенсорных систем, познавательной деятельности, моторной, личностно-социальной и эмоционально-волевой сферы ребенка с помощью различных художественных приемов. Арт-терапевтические занятия способствуют социокультурной адаптации ребенка посредством расширения его общего и художественно-эстетического кругозора.

Участие родителей в творческой деятельности вместе с детьми укрепляет эмоциональную связь и стимулирует становление более прочных, зрелых детско-родительских отношений. На занятии создается атмосфера комфорта и взаимоуважения, мотивирующая родителей следовать за ребенком и не вмешиваться в его игру, при этом поощряя его творческую активность. При этом в игровой ситуации недирективными способами ребенку предлагаются инструкции, и деятельность арт-терапевта строится таким образом, чтобы ребенок хотя бы частично выполнял эти инструкции в игре. Если на первоначальном этапе ребенок не реагирует на инструкцию, то арт-терапевт пытается стимулировать ребенка к выполнению задания собственным примером, следующий этап — выполнение задания «рука в руке», затем — по подражанию, и наконец — самостоятельное выполнение инструкции или её части [10].

В работе с детьми-инвалидами используются следующие методы арт-терапии:

1. Изотерапия - воздействие средствами изобразительного искусства: рисование (пальчиками, кистями, др. материалами); лепка (пластилин, солёное тесто, глина, др. материалы); аппликации, декоративно-прикладное искусство.

2. Музыкалотерапия-воздействие музыкой:

- пассивная: прослушивание музыкальных произведений (релаксационных, классических, народных), звуков природы (моря, дождя, птиц, животных);

- активная: игра на музыкальных инструментах, танцевальные движения, ритмические движения;

- интегративная: синтез активной и пассивной музыкотерапии, наглядно-образного, слухового и других каналов восприятия.

3. Имаготерапия- воздействие через образ, театрализацию. Используются методы куклотерапии и сказкотерапии, основанные на идентификации ребенка с образом персонажей сказок, животных (пальчиковые, перчаточные куклы, фигурки людей, животных, куклы, созданные детьми в процессе занятий).

Для того, чтобы показать ребенку новые чувственные ощущения в проигрывании сказок также включаются различные сенсорные игры со следующими материалами:

- сыпучие материалы (крупы: манка, гречка и др.; бобовые: горох, фасоль, чечевица и др.; картофельный крахмал и др.) для стимуляции осязательного чувства, развития мелкой моторики;

- природные материалы (камни, ракушки, листья, шишки и др.);

- специи и пряности (корица, гвоздика, ваниль и др.) для стимуляции обонятельной системы, дифференциации восприятия.

В рамках лекотеки арт-терапевтические занятия проходят 2 раза в неделю (одно — индивидуальное, второе — групповое, совместное с психологом) и имеют недирективную форму и гибкую структуру [11].

Таким образом, использование индивидуальных и групповых занятий в условиях лекотеки приводит к положительным изменениям в психологическом состоянии детей. Применение разнообразных игровых занятий позволяет сформировать у детей с комплексными нарушениями развития навыки социального взаимодействия со сверстниками и со взрослыми, а также способствует формированию положительных межличностных и эмоциональных взаимоотношений между детьми и окружающими его людьми.

#### *Список литературы*

1. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: ВЛАДОС, 2003. –368 с.

2. Бутко, Г.А. Организация работы с семьями в условиях лекотеки / Г. А. Бутко, Ю.Н. Борисова // Коррекционная педагогика. – 2012. - № 4. – С. 34-40.

3. Воронина, О.В. Индивидуальная педагогическая работа с родителями в рамках деятельности учителя-дефектолога структурного подразделения «Лекотека» / О. В. Воронина, А. Д. Вильшанская // Дошкольная педагогика. – 2011. - № 2. – С. 36-40.

4. Гайдар, Г.М. Опыт организации лекотеки как структурного подразделения на базе дошкольного образовательного учреждения / Г. М. Гайдар // *Коррекционная педагогика*. – 2008. - № 1. – С. 48-57.
5. Гусева, Т.Н. Новые формы дошкольного образования в Москве. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 211 с.
6. Казьмин, А.М. Организация деятельности лекотек и служб ранней помощи / А.М. Казьмин, Е.А. Петрусенко, А.И. Чугунова, В.Н. Ярыгин. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2011. – 183 с.
7. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2008. – 256 с.
8. Лекотека в системе дошкольного образования города Москвы. Методический сборник / Т.Н. Гусева, М.М. Цапенко, М.А. Толстова, В.Н. Ярыгин М. – М: Сфера, 2009. – 217 с.
9. Лекотека как новая форма социализации и образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.П. Есипова, О.Ю. Пискун. – Новосибирск, 2011. – 116 с.
10. Лунева, Е.Н. Разработка и апробирование индивидуальных образовательных маршрутов для детей, посещающих лекотеку / Е. Н. Лунева // *Дошкольная педагогика*. – 2011. - № 6. – С. 44-46.
11. Матасов, Ю.Т. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях / Ю.Т. Матасов, В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова– Каро, 2005. – 325 с.
12. Савицкая, И.А. К вопросу об открытии новых форм дошкольного образования в ДОУ // *Обруч: образование, ребенок, ученик*. – 2013. - № 5. – С.1-8.
13. Соколова, Н.Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. – М.: «Академия, 2005. – 180 с.
14. Устюжанина, Л. В. Что такое лекотека? // *Ребенок в детском саду*. – 2011. - № 5. – С. 79-84.
15. Ярыгин, В.Н. Российская Лекотека / В. Ярыгин // *Обруч: образование, ребенок, ученик*. – 2008. - № 1. – С. 48-54.
16. Ярыгин, В.Н. Российская Лекотека / В. Ярыгин // *Обруч: образование, ребенок, ученик*. – 2007. - № 2. – С.36-38

## РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНОЧНЫЕ ПРИЁМЫ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

*М.В.Веккесер,*

*Заведующий кафедрой филологии и язфковой коммуникации,  
канд.филол.наук, доцент*

Оценивание рассматривают как мощное и многоплановое воздействие на обучающегося. Оно влияет на ход учебной деятельности, успешность, мотивацию, на формирование определённых черт личности ребёнка. В истории педагогики оценочный компонент имел различные требования: от телесных наказаний до отсутствия оценок вообще. В современной школе оценивание - это средство воздействия на обучающегося с целью развития его самостоятельности, активности, ответственности и пр. В этой связи с этим особо актуальной становится задача формирования у обучающегося правильно уметь оценивать свою деятельность и её результаты, а также изменения, которые происходят в предмете деятельности и в самом себе.

Изучению оценивания в ходе школьного обучения посвящен целый ряд работ. Отметим, на наш взгляд, основополагающие, к числу которых можно отнести концепцию Б.Г. Ананьева, теорию оценивания в контексте развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, труды Ш.А. Амонашвили и др. В работах исследователей постулируются следующие положения: 1) оценка – мощный мотивационный компонент обучения, способствующий развитию и улучшению результатов учебной деятельности; 2) верно организованное оценивание позволяет сформировать у обучающихся умение осуществлять анализ причин неудач в ходе выполнения определённой деятельности; развивающее оценивание требует создания необходимых условий для организации особого характера сотрудничества учителя и обучающегося, обучающихся между собой, который должен строиться на взаимоуважении, доверии, эмоциональной безопасности; 4) оценка – средство объективации собственных изменений, способствующая становлению дифференцированной, адекватной и рефлексивной личностной самооценки.

Изучение темы включает в себя три основных этапа: водно-мотивационный, операционально познавательный и рефлексивно-оценочный. В ходе первого этапа обучающиеся осознают, для чего им необходимо изучать данную тему и что им придётся осваивать; в ходе второго – происходит осознание содержания темы и овладение учебными действиями: на последнем этапе – происходит рефлексирование и анализ своей деятельности и её оценка. Главная цель – научиться рефлексивной деятельности, которая формирует способность обобщать и адекватно оценивать свою деятельность и её продукт.

В этой связи актуальным становится внедрение в современной школе системы формирующего оценивания. Оно даёт возможность получить учителю информацию о том, насколько эффективно и успешно происходит обучение, что прежде всего помогает установить, достигнуты ли поставленные цели обучения [Пинская, 2010]. В контексте технологии формирующего обучения происходит осуществление обратной связи, которая позволяет корректировать процесс обучения в плоскость результативности и эффективности. Такая технология имеет определённые преимущества:

- наметить образовательный результат, который подлежит формированию и корректной оценке в отношении каждого обучающегося, и организовать в соответствии с этим свою деятельность [Дистанционные образовательные технологии, 2010: 143];

- вовлечь обучающегося в активную образовательную и оценочную деятельности [Бородкина, Тихонова, 2015: 33].

Важно отметить, что под оценкой в современной дидактике понимают процесс, в ходе которого соотносятся реальные результаты в образовании с целями, которые были запланированы учителем. К основным функциям оценивания относят: информационную, контролирующую, регулирующую. Однако при рассмотрении существующей системы оценивания, принятой в школе, становится очевидным, что эта система не всегда выполняет обозначенные выше функции.

Система оценивания, интегрированная в образовательную практику, – постоянный процесс. Характер этапа обучения определяет применение двух видов оценивания: стандартное оценивание (констатирующее, суммирующее, итоговое) и формирующее оценивание (текущее, диагностическое, внутреннее) [Пинская, 2010]. Стандартное оценивание включает определённый набор мероприятий контрольного характера, на этапе завершения разделов, тем. Контрольные задания содержат принципиально значимые блоки полученных знаний, сформированных умений и навыков в ходе изучения учебного материала. Стандартные оценка и отметка – средство определения и объёма изученного и усвоенного материала за определённый период. Они определяются непосредственно учителем, школой, также внешними организациями. Применение формирующего оценивания осуществляется для получения информации о текущем состоянии с целью определения ближайших шагов для определения перспективы (корректировка методов, приёмов, форм обучения; учёт возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося и пр.), в дальнейшем позволяющей улучшить понимание изучаемого материала школьниками, улучшить работу учителя по устранению недочётов. Такое оценивание с учётом «внешней оценки» (оценивание обучающегося учителем) включает и «внутреннюю» оценку в виде самооценки, взвимооценки и комбинированной оценки. Такой подход способствует не только количественному улучшению результатов, но и их качественному изменению.

М.А. Пинская отмечает, что «стандартное оценивание и формирующее оценивание выполняют одни и те же функции в образовательном процессе, а именно: 1) обучающую; 2) воспитательную; 3) ориентирующую; 4) стимулирующую; 5) диагностическую; 6) формирования самооценки учащихся [Пинская, 2010]. Но стоит отметить, что стандартное и формирующее оценивание предусматривают разные цели. Первое преимущественно применяется с целью подведения итога обучения и дополнения контрольных процедур и тестовых заданий в ходе текущей работы; оно включает выставление отметок и текущую фиксацию достижений. Формирующее же оценивание может использоваться для получения актуальной информации в определённый момент, для тщательного учёта достижений каждого обучающегося.

Переход от стандартной (традиционной) модели оценивания к формирующему оцениванию предполагает расставить акценты следующим образом:

- 1) с традиционных письменных работ на учебные проекты, творческие и исследовательские работы, составление тестов, проблемных вопросов;
- 2) с неявных критериев оценивания на чёткие и всем понятные критерии оценивания;
- 3) с оценивания учителем на оценивание с участием обучающихся;
- 4) с принципов отметочной конкуренции на сотворчество и сотрудничество;
- 5) с оценки результатов на оценивание анализа и синтеза, интерпретации и понимания;
- 6) с оценивания знаний на оценивание умений и навыков;
- 7) с принципов важности и значимости оценки (отметки) на значимость учения;
- 8) с итогового и суммарного оценивания на динамическое оценивание результатов.

И.С. Фишман, Г.Б. Голуб пишут: «Формирующее оценивание предполагает оценку достижений учащихся учителем, который их обучает, то есть человеком, находящимся внутри процесса обучения тестируемых учащихся. Оно ориентировано на конкретного ученика, призвано выявить пробелы в освоении учащимся того или иного элемента содержания образования, с тем чтобы восполнить их с максимальной эффективностью, и не предполагает сравнения результатов разных учащихся» [Фишман, Голуб, 2007: 34]. По определению А.М. Пинской, «это скорее не балльная, а словесная, описательная система, понимаемая как «оценивание для обучения» [Пинская, 2009: 45].

Прежде всего формирующее оценивание (внутреннее оценивание) позволяет определить индивидуальные достижения результатов каждого обучающегося, при этом оно не предполагает сравнение результатов, продемонстрированных разными школьниками, и административных выводов



по результатам обучения. Вид оценивания называется формирующим, поскольку оценка ориентирована на конкретного обучающегося, направлена на выявление пробелов в освоении школьниками учебного материала. Это позволяет восполнить «слабые» места максимально результативно.

Образно раскрыть суть формирующего оценивания можно с помощью развёрнутой метафоры, которую приводят в своей работе «Формирующая оценка образовательных результатов учащихся» И.С.Фишман и Г.Б. Голуб: «Если представить учеников в образе растений, то внешнее (суммирующее) оценивание растений есть процесс простого измерения их роста. Результаты измерений могут быть интересны для сравнения и анализа, но сами по себе они не влияют на рост растений. Внутреннее (формирующее) оценивание, наоборот, сродни подкормке и поливу растений, являя собой то, что напрямую влияет на их рост» [Фишман, Голуб, 2007: 34]. Авторы сравнивают традиционную оценку с измерением роста растения, а формирующую – подкормкой и поливом, которые непосредственно влияют на его рост.

В зарубежной педагогике широко обсуждаются преимущества и особенности организации для обучения формирующего обучения. Имеются интересные рекомендации и выводы, которые мотивируют целесообразность использования такой системы оценивания [Black, 2008; Black, Wiliam, 2008].

Группа Assessment Reform Group сформулировала десять основных принципов формирующего обучения [Black, Wiliam, 1998]. Главный принцип – оцениваемое должно быть средством эффективного планирования деятельности учителя и обучающегося.

Целью формирующего обучения является создание условий для того, чтобы привить обучающимся стремление к участию в процессе собственного обучения, к самооценке и контролю. Иными словами: «Цель формирующего оценивания состоит в совершенствовании качества учебной деятельности (учения). Именно это стоит за определением формирующего оценивания как оценивания для обучения» [Пинская, 2010].

М.А. Пинская приводит формулировку базовых условий использования формирующего оценивания, к числу которых относит:

1) центрирование на обучающемся, такое внимание учителя улучшает процесс учения;

2) от учителя требуется определённый профессионализм, поскольку именно он решает: что и как оценивать, как реагировать на результаты оценивания;

3) процесс оценивания должен быть разносторонне результативным, так как оценивание концентрируется на обучении, при этом сами школьники активно участвуют в процессе оценивания, это развивает у них навык самооценивания, что в итоге приводит к росту познавательной мотивации и активности, благодаря этому они погружаются в учебный материал и понимают, что учитель тоже заинтересован в их успехе;

4) оценивание в первую очередь должно улучшить качество учения, а не быть только основанием для выставления отметки);

5) оценивание должно быть непрерывным и иметь обратную связь.

Последнее условие очень важно, поскольку информирование учителем обучающегося о его результатах способствует:

- мотивации обучающегося на получение и освоение новых знаний, на дальнейший успех и саморазвитие;
- осознанию учащихся того, что хорошо получается;
- концентрированию внимания школьников на том, что требует улучшения (или исправления);
- адекватным рекомендациям о необходимых исправлениях [Пинская, 2010].

Здесь необходимо выбрать приёмы обучения, которые позволят реализовать данную технологию.

Существуют и другие подходы, определяющие условия реализации технологии формирующего оценивания.

Так, П. Блек и Д. Вильям рекомендуют на начальном этапе работы определить намерения обучающихся и критерии их успеха; на следующем этапе необходимо организовать работу в группах; на последнем этапе создать обратную связь, обеспечивающую продвижение школьников вперёд, активизацию их деятельности в подгруппе и паре для осуществления взаимооценивания; так они будут понимать, что в какой-то мере сами являются организаторами своего обучения [Black, 2008].

И.С. Фишман и Г.Б. Голуб тоже на первом этапе предлагают провести работу по определению планируемых результатов; на втором – организовать деятельность, способствующую их достижению при помощи осуществления обратной связи [Фишман, Голуб, 2007].

Анализ рассмотренных подходов позволяет сформулировать план действий, позволяющий применить технологию формирующего оценивания в школьном процессе обучения:

- 1) определить содержание планируемых результатов;
- 2) организовать деятельность учителя и обучающегося, направленную на планирование и достижение результатов;
- 3) осуществить сопровождение процесса достижений результатов посредством обратной связи.

Поставленная цель определяет выбор приёмов работы в контексте реализации данной технологии. Выделяют разновидности приёмов формирующего обучения, применяемые на уроке.

В основе рассматриваемого оценивания должны лежать определённые критерии. Их разрабатывает учитель желательнее совместно с обучающимися. Такая система критериального оценивания даёт возможность:

- 1) определить успешность усвоения предметного материала;

2) выявить сформированность того или иного практического умения и навыка;

3) сверить достигнутый уровень обучающимися с тем, который заложен в учебную программу.

Мы уже указывали, что формирующее обучение позволяет активизировать познавательную мотивацию. Как правило, оценка и отметка выступают определённым мотиватором. В педагогической науке различают понятия оценки и отметки. Отметка – это регламентированное стандартами обозначение степени знаний обучающегося, оценка же представляет собой развёрнутую словесную характеристику результатов, усилий, устремлений. Отметка зависит от оценки, вот почему оценка должна быть предшествующей отметке.

Говоря о технологии формирующего оценивания, представляется важным затронуть проблему влияния оценки на личность обучающегося. Психологи утверждают о существовании тесной связи между успехами, достигнутыми в ходе овладения учебной деятельностью и личностным развитием. В каждой возрастной группе влияние оценки различно. Так, самооценка в младшем школьном возрасте происходит преимущественно под влиянием оценивания учителя. Отношение родителей и учителей определяет отношение младшего школьника к себе, т.е. формируется определённая самооценка и самоуважение. Конечно, это определяет влияние на развитие личности. Младшие подростки относятся к учёбе уже несколько по-другому, в этот период происходит снижение успеваемости. Главной ценностью оценки для этого школьного возраста выступает следующее: она даёт им возможность занять в коллективе более высокое «положение», однако если такое положение обеспечивается за счёт проявления других качеств, то её значимость падает.

В старших классах обучающиеся дифференцированно относятся к учебным предметам в зависимости от их способностей в той или иной предметной области и от профессиональных намерений. Оценка авторитетных и значимых для них взрослых способна влиять на самооценку обучающегося, на отношение к учебному предмету и к учёбе в целом.

При этом в любом возрастном диапазоне отношение школьника к оценке зависит от особенностей его личности: темперамента, характера, уровня самооценки и притязаний и других факторов.

Педагоги указывают один из главных недостатков системы оценок и отметок – это их возможное травмирующее влияние на развитие личности школьника. В этом отношении технология формирующего оценивания позволяет сгладить и устранить такое отрицательное влияние. Отметка и оценка тесно связаны с самооценкой, мотивацией достижения, мотивацией учебной деятельности, отношением к учебной деятельности, тревожностью, эмоциональным комфортом и благополучием, психологическим климатом в классе, взаимоотношением с окружающими (между школьником и учителем, одноклассниками, родителями).

Мнение учителя о школьнике зачастую влияет на детское самовосприятие: каждая невысокая оценка и отметка уменьшают в глазах обучающегося собственную значимость и успешность. Он не может отделить себя от результатов собственной деятельности: школьник в этом видит утверждение его неуспешности и даже никчёмности. Наоборот, при высоких отметках и оценках обучающийся ощущает себя успешным и способным, в этом случае формируется положительное самовосприятие.

Оценочная деятельность педагога может оказывать воздействие и на мотивацию достижения результата. Если школьник постоянно находится в поле отрицательного оценивания, то ослабевает мотив достижения успеха. Стремление к успеху на первом этапе заменяется напряжённым состоянием ожидания оценки или отметки, затем безразличным отношением к ним и в целом к познавательной деятельности в ходе учения.

Школьная тревожность тоже может стать результатом влияния оценки и отметки. Обучающийся пребывает в состоянии страха не соответствовать ожиданиям окружающим, перед учителем, родителями. Как показывают исследования психологов, самый большой страх – страх, обусловленный ситуацией проверки знаний. Ученик, постоянно получающий отрицательные отметки и оценки, переживая неудачи, провоцирует появление неуверенности в себе, в результате снижается уровень притязаний и самооценки, а это препятствует формированию мотивации и положительного отношения к учебной деятельности.

Оценивание оказывает значительное влияние на взаимоотношения подростков с окружающими. Отметки могут являться причиной низкого или высокого авторитета среди сверстников, источником межличностных конфликтов и пр. в классе и семье. При стойком состоянии неуспеха, при постоянных упреках со стороны учителя, родителей обучающийся стремится любыми способами их предотвратить, в результате он начинает хитрить, прогуливать занятия, обманывать, начинает списывать и т.п.

Следует отметить, что существует мнение, что оценки и отметки проводят некую «социальную селекцию»: отличники – «удачники социализации» – поступают в вузы, получают возможность овладеть престижными профессиями и занять высокие должности и получать достойные зарплаты; «неудачники социализации» переживают в жизни, в профессиональной деятельности ситуации неуспеха. А всё начинается со школьного оценивания. Конечно, не отрицается, что неуспешный в учёбе может в дальнейшем стать успешным в жизни.

Мнения психологов относительно обозначенной выше проблемы не исключают выставления «плохих» отметок. Однако здесь важно понимание того, что отрицательная оценка и отметка не являются карательной мерой, они должны быть объективны и понятны не только обучающемуся, но и понятны родителям.

Отечественные психологи определяют факторы, влияющие на объективность оценивания. К их числу относят негативную установку («эффект ореола»): ребёнок внешне не симпатичный, неопрятный, из социально неблагополучной семьи (среды) может соотнестись с образом неспособного ученика. Типичные ошибки оценивания: великодушные (оценивающий даёт несколько завышенную оценку знакомым лицам, предпочитает в большей степени говорить о положительных качествах и свойствах и в меньшей – о недостатках и недочётах); ошибка контраста (оценка даётся на основе сопоставления одного обучающегося с другим) [Кашкаров].

Не рекомендуется давать отрицательные оценки и выставлять такие же отметки с целью наказания в ситуации, когда у школьника в данный период сложная жизненная ситуация. В этом случае к их высказыванию и выставлению надо относиться очень осторожно, так как можно спровоцировать стресс. К числу рекомендаций можно отнести следующее: если отметка «спорная», то её нужно выставлять в пользу обучающегося.

Традиционная практика школьного обучения функцию оценивания возлагает на учителя. Обучающийся, как правило, освобождается от этого процесса, это приводит к тому, что собственная оценочная деятельность не формируется. Из этого следует, что школьнику должна предоставляться возможность, тактично направляемая учителем, отстаивать собственное мнение, тем самым будет формироваться собственная оценочная деятельность обучающегося и вместе с этим будет развиваться умение анализировать оценочные суждения, высказанные учителем.

Становится очевидным: оценка и отметка – это прежде всего мотивирующее средство, которое должно побуждать обучающегося к активной работе. Любая оценка, считающаяся школьником справедливой (неважно, положительная она или отрицательная), оказывает влияние на мотив, станет стимулом деятельности и поведения в будущем.

Оценка в контексте технологии формирующего обучения выступает мощным средством и воспитания, воздействуя на развитие школьника в целом. Из этого следует, что система оценивания – важный элемент сферы обучения и учения, она влияет на все сферы жизни, является одним из способов регулирования отношений с окружающими, помогает строить планы на будущее. Формирующее оценивание, умело организованное, может явиться благотворным фактором во всех отношениях в процессе развития личности ребёнка, оно способствует и доверию к учителю. В этом случае роль учителя огромна в создании атмосферы психологического комфорта.

В ходе использования формирующего оценивания (формативного) оценивания учитель должен знать и целенаправленно использовать различные приёмы данной технологии. Только в этом случае систематического использования конкретных техник позволит получить качественные результаты обучения [Кравцова, Пинская, 2012: 164].

Существуют определённые приёмы, позволяющие реализовать технологию формирующего оценивания. Их выбор обусловлен степенью подготовленности коллектива обучающихся, темой и типом урока и прочими факторами.

Приём «Мини-обзор» предполагает ответ обучающегося на вопросы типа: «Какой момент на уроке / занятии был наиболее важным?», «Какой момент на уроке / занятии остался наименее ясным?»

Приём «Направленная расшифровка»: в данном случае предполагается представить сложный материал в виде серии рисунков, картинок, схем. Включает следующие этапы: выделение главной характеристики темы, понятия, правила; выделение существенных (ключевых) характеристик темы, понятия, правила; представление ассоциативного ряда (образов, картинок), возникающего при характеристике понятия или какой-либо другой информации; словесная «расшифровка» изучаемого понятия или какой-либо другой информации

Приём «Кубик Блума»: здесь потребуется бумажный кубик, на гранях которого написаны слова-просьбы: назови, почему, объясни, предложи, придумай, поделись. Далее формулируется тема урока, которая обозначает определённый круг вопросов, на которые необходимо будет ответить. На следующем этапе урока учитель бросает кубик и согласно выпавшей грани необходимо будет указать: какого типа будет задан вопрос (вопрос должен начинаться со слова, обозначенного на выпавшей грани). Грань «Назови» предполагает демонстрацию знаний, так как могут формулироваться вопросы типа «Назови главных героев поэмы ...», «Назови два существенных признака однокоренных слов» и т.д. Грань «Почему» даёт возможность установить причинно-следственные связи: необходимо описать процессы, явления, факты и пр., например: «Почему "Мёртвые души" Н.В. Гоголя имеет такое название?», «Почему Печорина относят к "лишним людям"?», «Почему в некоторых словах нет окончания?» и др. Надпись «Объясни» требует ответа на вопросы: «Объясни, почему ... является главным героем произведения ...?» или «Ты действительно думаешь, что ...», «Ты уверен, что ...», например: «Ты уверен, что во всех личных формах глагола, оканчивающихся в инфинитиве на -ить пишется буква "и"?» и под. Слово-просьба «Предложи» позволяет обучающемуся объяснить, как использовать то или иное правило орфографии, т.е. надо раскрыть: как знание используется на практике. Например: «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание жанровых особенностей басни?», «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание правил речевого этикета?», «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание признаков текста?», «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание приёмов сжатия текста?», «Предложи, как бы ты поступил на месте Евгения Онегина в ситуации ...?», «Что бы ты сделал на месте Гринёва?» и т.д. Надпись «Придумай» позволяют проявить творчество: «Придумай ситуацию, когда необходимо использовать разные этикетные клише при выражении просьбы»,

«Придумай, как тебе бы хотелось, чтобы поступила Татьяна Ларина», «Придумай свою концовку басни "Стрекоза и Муравей"», «Придумай, какой должна быть жена Чацкого» и под. Грань «Поделись» требует умения оценивать значимость полученных знаний, способности анализировать, выделять факты, сведения, акцентировать внимание на их оценке (здесь может добавляться эмоционально-оценочный компонент): «Поделись, почему ты выбрал именно эту тему», «Поделись с нами, что тебя сегодня обрадовало на уроке», «Поделись с нами, что тебе больше всего понравилось на уроке» (в последнем случае может быть самое разнообразные варианты – всё зависит от конкретных темы и целей урока). Таким образом, приём «Кубик Блума» можно использовать на любом типе урока на этапе рефлексии, однако наиболее эффективно его можно применить на обобщающих уроках.

Приём «Ромашка Блума» в своей основе предполагает работу с текстом. Необходимо заготовить ромашку из шести лепестков, каждый содержит определённый вопрос. Применяются следующие разновидности вопросов: 1) простые вопросы (необходимо назвать определённые факты, информацию: «Что?», «Когда?», «Где?», «Как?» – вопрос начинается со слова «назови...»); 2) уточняющие вопросы (они начинаются с клише типа «Если мы правильно поняли ...», в результате устанавливается «обратная связь»); 3) интерпретационные вопросы (обычно они начинаются со слова «почему», это позволяет насколько обучающийся может устанавливать причинно-следственные связи); 4) творческие вопросы (данный вопрос должен содержать элемент условности, прогноза: «Что изменилось бы ...», «что произойдёт, если ...», «Как вы думаете, каким образом цель коммуникации обуславливает ситуацию речевого общения?», «Придумай ...»); 5) практические вопросы (дают возможность установления практической значимости полученной учебной информации: «Где вы в обычной жизни можете наблюдать речевую ситуацию выражения просьбы?», «Как бы вы поступили на месте героя романа ...?», «Предложи ...»); 6) оценочные вопросы (направлены на определение критериев, позволяющих оценить те или иные события, явления и т.п.: «Поделись, почему герой романа ...?»)

Приём «Создания лэпбука»: здесь необходима картонная папка, содержащая заранее подготовленный материал по определённой теме, которую необходимо тщательно «проработать». Использование этого приёма трудоёмко и предполагает проведения предварительной работы по сбору информации, которую необходимо творчески оформить в виде книжечек, писем и других творческих «продуктов». Этот приём позволяет реализовать учебный проект на обобщающих уроках.

Приём «Рефлексивная пауза». Обучающимся предлагается трёхминутная пауза, которая даст им возможность осмыслить понятие, идею урока, связать с предыдущим материалом, знание и опыт, при этом будут выясняться моменты недопонимания и непонимания:

- *У меня изменилось отношение к ...*

- Я открыл, что ...
- Я узнал больше о том, что ...
- Меня удивило то, что ...
- В итоге я почувствовал, что ...
- Я стал относиться иначе к ... и т.п.

В педагогической практике целесообразно использовать «Одноминутное эссе». Такой приём позволяет осуществить обратную связь: выяснить, что обучающиеся узнали и усвоили по теме, например, в контексте урока открытия нового знания. Здесь предлагается ответить на следующие вопросы:

- Что самое главное и значимое я узнал сегодня?
- Какие вопросы остались для меня не понятными?
- Что я хотел бы уточнить, конкретизировать? и т.п.

В последующем предполагается анализ ответов обучающихся, это позволит определить качество достигнутого школьниками результатов на уроке. Конечно, это ничто иное, как «рефлексия содержания учебного материала» [Мызникова].

Уже считается универсальным приёмом использование процедуры «Составление тестов», которая может быть особенно эффективно использоваться на уроках русского языка. Самостоятельное составление тестов – способ осмысливания и аккумуляции полученной информации на уроке. В ходе реализации этого приёма обучающийся выполняет определённые действия:

- обозначает для себя границы темы;
- вспоминает то, что узнал и усвоил по теме;
- при необходимости повторяет изученное, уточняет информацию;
- составляет высказывание по данной теме;
- формулирует вопрос (открытый или закрытый вопросы, вопрос с множественным ответом или предполагающий однозначное утверждение в форме «да» / «нет» (см. подробнее о вариантах такого приёма: [Пинская, 2010: 16]).

В настоящее время признанным считается, что одно из направлений постепенного перехода – использование системы рейтингового оценивания [Красноборова, 2010: 77].

Отмечают следующие преимущества такого оценивания:

- обучающийся стремится к получению более высокого балла за счёт качественной подготовки;
- происходит мотивация, обусловленная продвижением к первому номеру рейтингового списка (рейтинга-списка);
- осуществляется систематическая учебно-познавательная деятельность;
- своевременно выполняются работы, предусмотренные графиком учебного процесса;
- предполагается проявление творческой активности и реализация научно-исследовательской деятельности;



- имеется возможность регулярно получать информацию о набранных баллах. Всё это позволяет со стороны обучающегося «управлять» учебным процессом через стремление достичь лучших результатов в ходе оценки своей работы [Лебедева, 2005: 33].

Технологию формирующего оценивания можно использовать и в вузе. На занятиях по дисциплине «Педагогическая риторика» студентам необходимо представить публично выступление на свободную тему в рубрике «Не могу молчать!». После представления сообщения выступающий проводит рефлексию: удалось ли заинтересовать аудиторию; каким образом было налажено взаимодействие со слушателя; с какой целью в электронном презентационном выступлении использовалась та или иная информация и пр.

Студентам предлагается оценить выступление по заданным критериям. Также используется и оценивание в «свободной» форме, при этом мы преднамеренно уходим от формулировок оценивания типа «не удалось...», «к числу недостатков можно отнести...», «не получилось ...» и т.п. Вместо этого предлагается следующее: «За что мы можем поблагодарить ...», «Что мы пожелаем в дальнейшем пожелать ...», «Чем нас сегодня поразил ...», «В ходе выступления, представленного ..., я осознал ...» и т.п. (обязательно высказывается каждый студент). Такого рода клише позволяют самим студентам активно участвовать в обсуждении представленных выступлений. В результате формируются дискурсивные педагогические умения, а также профессиональные умения оценивания. Эта дисциплина частично реализуется с применением электронного обучения посредством системы «Moodle», где студенты размещают эссе на тему «Мой риторический идеал». Затем назначаются рецензенты, дающие заключение по определённым критериям: соответствует ли работа жанровым особенностям эссе; насколько оригинально автор подошёл к изложению доводов; как обозначена авторская позиция и т.п. Мы считаем, что такая форма работы тоже может быть отнесена к числу приёмов формирующего оценивания.

Формирующее оценивание позволяет обучающемуся: в определённой мере осознать результат своей деятельности на уроке в каждом конкретном случае и в соответствии с этим в дальнейшем так организовать свою работу, чтобы улучшить результат; понять, что важное было уроке; обнаружить, что он ещё не знает или не усвоил; выяснить, что ещё недостаточно хорошо умеет делать. В результате школьник становится активным субъектом оценочной деятельности. Учитель, применяя данную технологию, получают информацию о том, насколько эффективно идёт усвоение учебного материала обучающимися, а это в дальнейшем даёт возможность корректировать организацию учебного процесса на уроке.

В ходе реализации технологии формирующего оценивания необходимо учитывать следующие условия:

- 1) активное вовлечение школьников в учебный процесс;

2) полученные результаты оценивания должны использоваться для корректировки процесса обучения (форм, средств, методов, приёмов и пр.);

3) установление «обратной связи», позволяющей иметь актуальную информацию об уровне достижений учащихся.

Руководствуясь базовыми принципами, предложенными М.А. Пинской и Группой Assessment Reform Group, мы используем в своей работе приёмы формирующего оценивания, которые отвечают следующим требованиям:

1) применение критериев оценивания в соответствии с поставленными учебными задачами;

2) отказ от открытого сравнения деятельности и работ студентов;

3) привлечение студентов к оцениванию работ других и собственных работ по определённым заранее критериям;

4) производить оценивание не только самих работ, но процесс обучения (что получилось выполнить лучше и почему);

5) документация достижений обучающихся;

6) использование электронных инструментов оценивания.

В данной работе представлен далеко не полный список приёмов данной технологии. Очевидно одно: оценивание необходимо проводить как с целью итоговой фиксации в сфере достижений обучающихся, так и с целью формирования предметных и метапредметных умений обучающихся.

Использование приёмов формирующего оценивания позволяет обучающемуся адекватно оценивать свои результаты. В этом случае решаются некоторые проблемы, связанные с оцениванием. В частности, в этом случае снимается проблема справедливости выставленных отметок.

Е.Г. Бойцова отмечает, что «для внедрения в практику работы формирующего оценивания необходимо создание единой внутришкольной системы, использующей банк техник, приемов и методов формирующего оценивания, единого критериального аппарата для схожих видов работ, подкрепленного нормативными актами и методическими рекомендациями по использованию результатов оценивания» [Бойцова, 2014: 171].

Итак, сегодня на уроке в школе и на занятии в вузе должен быть востребованным такой подход, который позволит устранить негативные моменты в оценивании, индивидуализировать учебный процесс, повысить познавательную мотивацию и сформировать учебную самостоятельность обучающихся. Всё это может обеспечить технология формирующего оценивания – технология, направленная на улучшение процесса обучения. Суммируя вышеизложенное, отметим, что данная технология способствует качественному росту обучающегося через использование учителем / преподавателем данных оценивания. Она обеспечивает качественную коррекцию собственной педагогической деятельности, поскольку целью такого оценивания является совместная деятельность субъектов обучения.

*Список литературы:*

1. Black P., William D Seven Strategies of Assessment for Learning.– Oxford, 2008. 135 p.
2. Black P.; Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5. № 1. P. 7–74.
3. Black, P. Assessment For Learning. Putting it into practice. Berkshire: Open University Press, 2004. 135 p.
4. Баранова М.А., Гриценко Е.А. В конкурентной борьбе за успеваемость [Электронный ресурс]. URL: <http://psy.1september.ru> (дата обращения: 23.05.2019).
5. Бойцова Е.Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе / Е.Г. Бойцова // Человек и образование. 2014. №1.
6. Бородкина Н.В., Тихонова О.В. Формирующее оценивание в школе: учебное пособие. Ярославль, 2015.
7. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / под общ. ред. М.Б. Лебедевой. СПб, 2010.
8. Кашкаров А.П. Как оценивают в России: отметка или оценка? [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagoginfo.blogspot.com/2011/11/kak-ocenivajut-v-rossii.html> (дата обращения: 23.05.2019).
9. Кравцова И.Л., Пинская А.М. Критериальное оценивание входит в практику отечественной школы // Народное образование. 2012. №2.
10. Красноборова А.А. Технология критериального оценивания в логике компетентностного и личностно ориентированного подхода // Начальная школа плюс До и После. 2010. №1.
11. Ксендзова Г.Г. Школьная отметка: стимулятор умения или "дамоклов меч"? // Директор школы. №5. 2000.
12. Лазаренко И.А. Сила оценки [Электронный ресурс]. URL: <http://psy.1september.ru> (дата обращения: 23.05.2019).
13. Лебедева М.Б. Формирующее оценивание: современное понимание // Методические рекомендации по нормам оценивания образовательных результатов по информатике в соответствии с требованиями ФГОС ООО. СПб, 2005.
14. Мызникова М.А. Формирующее оценивание на уроках истории. [Электронный ресурс]. URL: [http://ya-uchitel.ru/publ/stati/obuchenie\\_v\\_shkole/fo](http://ya-uchitel.ru/publ/stati/obuchenie_v_shkole/fo) (дата обращения: 12.02.2019).
15. Образовательные стандарты. [Электронный ресурс]. URL: <http://76202s011.edusite.ru/p75aa1.html> (дата обращения: 14.02.2019).
16. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие. М.: Логос, 2010. 264 с.
17. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание для обучения. Практическое руководство для учителей. [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/5230-Formiruyushchee-ocenivanie-ocenivanie-dlya-obucheniya.html> (дата обращения: 17.02.2019).

18. Пинская М. А. Оценивание для обучения: практическое руководство. М.: Чистые пруды, 2009. 35 с.

19. Фишман И.С., Голуб И.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: методическое пособие. Самара: Учебная литература, 2007. 244 с.

**УДК 373.5**

---

**ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР  
ПОВЫШЕНИЯ АКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В  
УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

---

*Т.В.Захарова,*

*канд.пед.наук, доцент,*

*доцент кафедры высшей математики, информатики и естествознания.*

Модульное обучение появилось в конце второй мировой войны в результате обострившейся социально – экономической нужды, когда возникла крайняя необходимость внедрения системы обучения профессиональным умениям в относительно короткий период. Были подробно изучены индустриальные задачи и разработано руководство по их теоретическому и технологическому применению. В то время модульное обучение как термин ещё не было адаптировано к образованию и профессиональному обучению.

Толчком к внедрению модульных технологий послужила конференция ЮНЕСКО, которая прошла в Париже в 1974 году. Участники конференции настаивали на создании открытых и гибких структур образования и профессионального обучения, дающих возможность приспосабливаться к изменяющимся потребностям науки, а также адаптироваться к местным условиям. Этим требованиям соответствовало модульное обучение, позволяющее гибко строить содержание из блоков, объединять различные виды и формы обучения, выбирать наиболее подходящие из них для определённой аудитории обучающихся, которые, в свою очередь, получали возможность самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной учебной программой в удобном для них темпе.

Интерес многих зарубежных и российских авторов к модульному обучению определяется стремлением к достижению различных целей. Дж. Расселл и М. Гольдшмид стремились дать возможность учащимся работать в удобном темпе, выбрать подходящий для конкретной личности способ учения; Дж. Клингстед и С. Курх – позволить обучающимся определить свои сильные и слабые стороны, используя корректирующие модули. Такие, как В.Б. Закорюкин, [3] предполагали гибкое структурирование содержания обучения из скомплектованных единиц учебного материала; И. Прокопенко [6], П. Юцявичене [7] – желали показать высокий уровень подготовленности обучающихся к профессиональной деятельности. Другие (В.В. Карпов,

С.А. Калягаев [5], М.А. Анденко) хотели установить междисциплинарные связи и решить проблемы взаимодействия между специальными кафедрами высшей школы или же систематизировать знания и умения по учебной дисциплине.

Многие учёные отмечают, что модульное обучение является наиболее целостным и системным подходом к процессу обучения, который обеспечивает эффективную реализацию дидактического процесса, потому как модульное обучение содержит в себе ряд прогрессивных идей, накопленных в педагогической теории и практике (Т.В. Гуськова, Л.Н. Пономарева, Т.И. Шамова, П.А. Юцявичене и др.): логическая выстроенность действий обучающегося, активность выполнения которых обеспечивается индивидуальностью темпа учебно – познавательной деятельности и возможностью самоконтроля (идеи программированного обучения); ориентированность на достижение цели при выполнении деятельности, состоящей из слагаемых действий (идеи теории поэтапного формирования умственных действий); гибкость в управлении деятельностью обучающихся (идеи кибернетического подхода); рефлексивность своих результатов с результатами других обучающихся (идеи психологии). Учёные (Е.В. Астахова, М.В. Ивкина, И.В. Калашникова, Н.В. Сорокина, М.С. Шаповалова др.) говорят о том, что использование модульных программ и модулей в образовательном процессе значительно повышает степень самостоятельности обучающихся в познании и в организации познания, а также создаёт условия для активной познавательной деятельности.

#### **Изложение основного материала статьи.**

Центральным понятием модульного обучения является понятие модуля. Несмотря на всю солидность модульного обучения как в содержательном, так и в возрастном аспекте, до сих пор существуют различные точки зрения на понимание модуля.

Рассмотрим существующие определения модуля в хронологической последовательности их появления.

По мнению М. Гольдшмид, модуль – это автономная, независимая единица в спланированном ряде видов учебной деятельности, предназначенная помочь студенту достичь некоторых четко определенных целей (1972 г.).

Основатель модульного обучения Дж. Рассел понимает под модулем учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий (1974 г.).

Г. Оуэнс рассматривал модуль как обучающий замкнутый комплекс, в состав которого входят педагог, обучаемые, учебный материал и средства, помогающие им реализовать индивидуализированный подход и обеспечить их взаимодействие (1975 г.).

По мнению отечественных исследователей В.М. Гареевой, С.И. Куликовой и Е.М. Дурко, обучающий модуль представляет собой соединение различных видов и форм обучения, подчиненных общей теме учебного курса или актуальной научно – технической проблеме (1987 г.).

Затем понятие модуль становится более конкретнее. Так, Ю.Ф. Тимофеева формулирует понятие модуль как относительно самостоятельную часть определённой системы, несущую функциональную нагрузку, что в обучении соответствует «дозе» информации или действия, достаточной для формирования тех или иных профессиональных знаний и навыков будущего специалиста.

Один из современных авторов, обосновавших сущность и методические основы модульного обучения, разработавших принципы и правила построения модульной программы является П. А. Юцявичене. Для него модуль – это основное средство модульного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает в себя целостную программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей (1990 г.) [7].

Авторы В.В. Карпов и С.А. Калягаев определяют модуль, с точки зрения профессионального обучения, как: «организационно –методическая междисциплинарная структура учебного материала, предусматривающая структурирование информации с позиций логики познавательной деятельности (1992 г.) [5].

В.А. Ермоленко, в свою очередь, характеризует модуль или блок как содержательно и функционально завершённую структуру элемента содержания, реализующих одну или несколько учебных целей (1999 г.).

Для С.С. Быковой модуль – это часть блока, такой объём учебного материала, благодаря которому гарантируется первичное приобретение некоторых теоретических и практических навыков для выполнения какой – либо конкретной работы (1999 г.) [1].

Таким образом, несмотря на множество существующих определений понятия, мы останавливаемся на определении модуля П.А. Юцявичене и будем рассматривать его как основное средство модульного обучения, являющееся законченным блоком информации и содержащее в себе целостную программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей.

*Для того, чтобы перейти на модульное обучение необходимо создать определённые условия:* мотивация учителей; готовность школьника к выполнению самостоятельной учебно – познавательной деятельности: сформированности минимума знаний и общих учебных умений; материальные возможности школы в размножении модулей. Это является важным условием так, как они только тогда сыграют свою роль, когда каждый ученик будет обеспечен этой программой действий.

*Для перехода на модульное обучение преподавателю изначально необходимо разработать модульную программу, которая включает комплексную дидактическую цель и совокупность модулей. Модули обеспечивают достижение этой цели. Чтобы составить такую программу, педагог выделяет основные научные идеи курса. Далее структурирует учебное*

содержание вокруг этих идей в определённые блоки. Затем формирует комплексную дидактическую цель (КДЦ). Эта цель имеет два уровня. Первый уровень – усвоение учебного содержания учеником и устремление в его использовании на практике. Второй уровень – изучение учебного содержания в будущем. У программы должно быть название. После чего из комплексной дидактической цели выделяются интегрирующие дидактические цели (ИДЦ) и происходит формирование модулей. В каждом модуле присутствует своя интегрирующая дидактическая цель. Совокупность решения этих целей обеспечивает достижение КДЦ [2].

Модули включают в себя крупные блоки учебного содержания. Исходя из этого каждая интегрирующая дидактическая цель делится на частные дидактические цели (ЧДЦ), на основе которых выделяются учебные элементы. Каждой частной дидактической цели соответствует свой учебный элемент. В результате получается древо целей. Вершиной этого древа выступает комплексная дидактическая цель для модульной программы. Среднее звено занимают интегрирующие дидактические цели для построения модулей и нижнее звено – частные дидактические цели для построения учебных элементов.

*Реализовать индивидуальный подход в модульном обучении возможно в нескольких направлениях.*

1. *Уровневая дифференциация обучения.*

Существуют три уровня сложности содержания обучения: А, В и С. Охарактеризуем каждый из данных уровней.

Уровень А соответствует минимальному уровню усвоения учебного содержания, рассчитан на ученика с низкой обучаемостью, низким уровнем учебных умений, имеющего пробелы в знании пройденного материала.

Уровень В для учащихся, которые при относительно невысокой обучаемости достигают хороших результатов в обучении, компенсируя недостаточное развитие способностей к отдельным мыслительным операциям прилежанием, организованностью, использованием рациональных приёмов в учении.

Уровень С представляет собой углублённый вариант содержания материала, который рассчитан на учащихся с высокой обучаемостью, положительным отношением к учению и высоким уровнем самоорганизации.

2. *Учёт индивидуального темпа усвоения учебного материала.*

Учащиеся работают в индивидуальном темпе. При быстром усвоении тех или иных учебных элементов школьники могут свободно переходить от одного уровня сложности к другому, более высокому, в зависимости от самооценки своих возможностей. Это один из способов положительной мотивации учения.

3. *Индивидуализация через организацию помощи и взаимопомощи.*

В модульной программе предусмотрены задания, выполнение которых требует парной, групповой, коллективной форм организации деятельности, способствующей развитию коммуникативных умений.

#### 4. *Организация индивидуального контроля.*

Входной контроль определяет степень готовности ученика к работе на уровне А, В или С. Выходной контроль соответствует минимальному уровню усвоения знаний.

Одним из требований к модульному обучению с точки зрения его индивидуализации является разнообразие учебных элементов, предлагаемых ученику на каждом модульном уроке. Каждый вид учебных элементов призван активизировать определённые мыслительные механизмы: память, восприятие, мышление и т.д. использование табличных, иллюстративных, кино – видео УЭ позволяет построить зрительное представление об объекте или процессе. Текст, как носитель учебной информации, применяется наиболее часто как в традиционной школе, так и при модульном обучении. Строгая дозировка объёма текстового УЭ в модуле является его отличительной особенностью. Индивидуальный темп изучения материала учащимся обусловлен скоростью чтения и понимания прочитанного.

*Используя технологию модульного обучения необходимо учитывать некоторые правила:*

1. В начале каждого модуля необходимо проводить входной контроль знаний и умений учащихся.

*Цель входного контроля* – получение информации об уровне усвоения ранее изученного материала и уровне готовности учащихся к работе.

2. Если есть пробелы в знаниях учащихся, необходимо провести их коррекцию.

3. Обязательным является осуществление текущего и промежуточного контроля в конце каждого учебного элемента (самоконтроль, взаимоконтроль, сверка по образцу).

Их *цель* состоит в том, чтобы выявить пробелы в усвоении для их дальнейшего устранения в процессе работы.

4. После завершения работы с модулем должен быть проведён *выходной контроль*. Он показывает уровень усвоения учащимися изученной темы.

5. Если *итоговый контроль* показал низкий уровень усвоения материала, то необходимо провести его доработку.

6. *Итоговая отметка* выставляется в соответствии с заданными критериями.

7. Введение модулей в учебный процесс нужно осуществлять постепенно.

Нами был разработан модуль для старшей школы по теме «Многогранники».

Модуль был построен по следующей схеме: название модуля; интегрирующие дидактические цели; знания и умения, которыми учащиеся должны овладеть в результате изучения курса; целевой план действий учащихся; банк информации (входной контроль; изучение нового материала (повторение ранее изученного); закрепление нового (ранее изученного); выходной контроль (представлен контрольной работой в 2 вариантах)).



Рассмотрим один из составных элементов модуля.

*Модуль «Многогранники»*

*Интегрирующие цели:*

1. Усвоить определения понятия многогранника, призма, пирамида;
2. Рассмотреть особенности этих понятий;
3. Отработать умения строить многогранники, различать их и применять

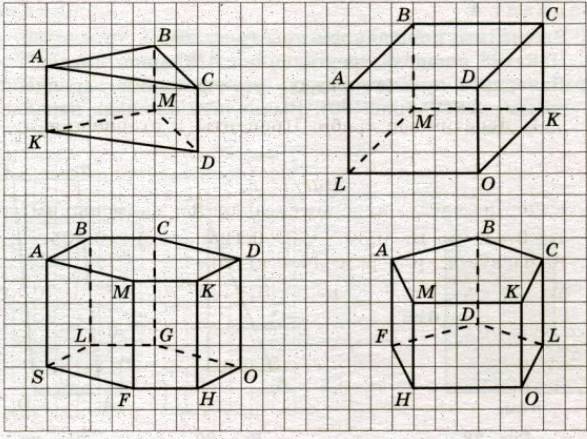
при решении задач.

*В результате изучения данного курса учащиеся должны:*

1. Знать определения понятий многогранника, призмы;
2. Уметь строить чертёж, а также различать многогранники между собой.
3. Уметь применять полученные знания при решении задач.

Таблица 1 – Разработка учебных элементов по теме «Многогранники».

№ УЭ	Учебный элемент с указанием заданий	Руководство по усвоению учебного материала
УЭ – 1	<p>1.0 <i>Цели:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• закрепить навыки решения задач с тетраэдром и параллелепипедом;</li> <li>• усвоить определения: многогранник, геометрическое тело;</li> <li>• познакомиться с основными видами многогранника, его элементами.</li> </ul> <p>1.1 Запишите дату и тему урока в тетрадь. <i>Тема урока:</i> Понятие многогранника.</p>	
	<p>1.2 В первой главе нами уже были изучены два таких понятия, как тетраэдр и параллелепипед. Вам необходимо вспомнить определения этих понятий и их составные элементы. Для этого откройте и прочитайте учебник на стр. 24, 25 (п. 12, 13).</p>	<p>Закройте учебник и повторите про себя три раза.</p>
	<p>1.3 Прочитайте учебник на странице 60 – 61 (п. 27, 28).</p>	<p>Письменно ответьте на вопросы:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Какая поверхность называется многогранником?</li> <li>2. Что называют гранями, рёбрами, вершинами и диагональю многогранника?</li> <li>3. Какие бывают</li> </ol>

	<p>1.4 Используя рисунок, посчитайте число граней, рёбер, вершин данных многогранников.</p>  <p>1.5 Прочитайте понятия граничная точка фигуры, граница фигуры, ограниченная и связная фигуры, геометрическое тело, секущая плоскость (п. 28, с. 61 – 62).</p> <p>1.6 Используя модели многогранников (куба, параллелепипеда, тетраэдра), назовите их составные элементы, а именно: грани, рёбра, вершины, диагонали граней и диагонали многогранника).</p> <p>1.7 Домашнее задание: п. 27 – 28 выучить определения.</p>	<p>многогранники? 4. Какой многогранник называют выпуклым? Зафиксируйте полученные данные в тетрадь.</p> <p>Выберите себе пару и попробуйте рассказать друг другу данные определения.</p> <p>Продолжается работа в парах.</p>
УЭ – 2	<p>2.0 Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• усвоить определение понятия призма;</li> <li>• познакомиться с теоремой о площади боковой поверхности прямой призмы;</li> </ul> <p>2.1 Давайте вспомним:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Что называется многогранником?</li> <li>- Дайте определение граням многогранника.</li> <li>- Что называют рёбрами, а что</li> </ul>	<p>Закройте учебники, тетради, возьмите отдельный листок и ответьте на вопросы. Обменяйтесь листами с соседом по парте и</p>

<p>вершинами многогранника?          - Диагональю многогранника называется ...          - При каком условии многогранник является выпуклым?          - Дайте определение геометрического тела.</p> <p>2.2 Запишите дату и тему урока в тетрадь.  <i>Тема урока:</i> Призма. Площадь поверхности призмы.</p> <p>2.3 Откройте учебник на стр. 63, 64</p> <p>2.4 Опираясь на определение понятия многогранника, назовите все компоненты призмы (боковые рёбра, основания, боковые грани).</p> <p>2.5 Познакомьтесь с формулировкой и доказательством теоремы о площади боковой поверхности прямой призмы на стр. 65 учебника.</p> <p>2.6 <i>Домашнее задание:</i> подготовиться по пункту 30 к тестированию.</p>	<p>проверьте правильность ответов. Сообщите результаты учителю.</p> <p>Прочитайте теорию и сделайте конспект основных понятий.</p> <p>Пользуясь определением многогранника.</p> <p>Закройте учебник, попытайтесь воспроизвести доказательство теоремы о площади боковой поверхности прямой призмы, заполняя пропущенные слова, словосочетания, формулы.</p> <p>Доказательство:          Боковыми гранями прямой призмы являются ..., основания которых – ... призмы, а высоты равны ... <math>h</math> призмы.          Площадь боковой поверхности призмы равна ... .          В процессе выноса множителя <math>h</math> за скобки, получим в скобках ..., т.е. его периметр <math>P</math>. Итак, <math>S_{бок} = \dots</math>. Что и требовалось доказать.</p>
---	--

## Выводы.

Таким образом, при модульном обучении каждый учащийся занимается активной и эффективной учебно-познавательной деятельностью. Происходит персонализация контроля, самоконтроля, коррекции, степени самостоятельности учащегося. Ученик получает большие возможности для самореализации. Модульное обучение гарантирует учащимся освоение стандарта образования, а также продвижение на более высокий уровень обучения.

*Список литературы:*

1. Быкова, С.С. Реализация модульного обучения в контексте формирования профессиональной ответственности будущих педагогов // С.С. Быкова // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №6. – С.62–67
2. Гайфутдинова, Е.С. «Дайте мне точку опоры...», или Как работает технология // Е.С. Гайфутдинова, В.Б. Сергеева // Филологический класс. – 2015. – №4. – С.36 – 41
3. Закорюкин, В.Б. Модульное построение учебных пособий по специальным дисциплинам. Проблемы вузовского учебника. // В.Б. Закорюкин, В.М. Панченко, Л.М. Твердин. – Вильнюс: ВГУ, 1983
4. Захарова Т.В., Лобанова О.Б., Казакова Т.В. Некоторые аспекты использования web-квест технологии в условиях реализации ФГОС ООО // Materialy XIV Miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji „Nauka: teoria i praktyka - 2018», Volume 1 Przemysł: Nauka i studia. – С.34-37
5. Калягаев, С.А. Технология модульного обучения, обобщение опыта // С.А. Калягаев // Среднее образование: управление, методика, инновации. – 2013. – № 5. – С. 107 – 110
6. Петренко, А.С. Принципы модульного обучения в отечественном и зарубежном опыте // А.С. Петренко // Мир образования – образование в мире. – 2015. – № 1. – С. 63 – 69
7. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

**УДК 378:821.161.1(091)**

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОМ КУРСЕ В ВУЗЕ**

*О.Н. Зырянова, канд. филол. наук, доцент,  
доцент кафедры филологии и языковой коммуникации*

Одна из основных проблем современного образования, с которой сталкивается преподаватель в вузе и в школе – фрагментарное, клиповое мышление обучающихся, затрудняющее формирование целостной картины мира. Т.Е. Землинская и Н.Г. Ферсман указывают: «Обладатель клипового

мышления воспринимает мир как череду практически не связанных между собой событий и фактов, не анализируя их и не стремясь к получению целостной картины, при этом обладая высокой скоростью переключения с одного фрагмента на другой, с одной задачи на другую» [6, с. 154].

Изучение историко-литературного курса в вузе предполагает знакомство с литературным процессом, осмысление закономерностей его и смены литературных эпох и направлений, поэтому культурологический подход становится определяющим в преподавании. Т. Е. Беньковская указывает, что «умение учащихся «сопрягать» явления и факты, видеть историко-литературный процесс в его внутренней динамике и многоголосом единстве делает возможным<...> обозначить одну из граней различия между «информированным» и подлинно культурным читателем, способным к синтезу духовного опыта предшествующих поколений» [2, с. 171].

Расширение культурологического контекста дисциплины возможно благодаря междисциплинарным и внутрипредметным связям:

- связь с историей и русским языком;
- возможность обучающихся делать широкие культурно-исторические обобщения на основе прочитанных произведений;
- взаимодействия нескольких художественных произведений;
- диалог между литературой и искусством;
- диалог литературы различных эпох;
- диалог писателей одного времени [2, с. 171].

Одним из сложных писателей мира В. Набоков назвал Н.В. Гоголя. Многогранность его творческой личности обусловило большое разнообразие подходов к изучению, основными среди которых являются религиозно-философский и собственно-эстетический. Важным представляется соединение этих двух подходов в процессе изучения творчества писателя в вузе.

Знакомство с личностью Н.В. Гоголя и его творчеством предполагается как на лекционных, так и на семинарских занятиях, поэтому важно организовать как аудиторную, так и внеаудиторную, самостоятельную работу студентов.

Лекция с элементами беседы и дискуссии позволяет включить обучающихся к обсуждению уже на первом этапе изучения творчества писателя, тем более, что знакомство с некоторыми произведениями Н.В. Гоголя уже состоялось в школе, и есть необходимый биографический и литературный контекст. Предлагаем сравнение и обсуждение точек зрения В. Набокова и Ю.М. Лотмана. В. Набоков в «Лекциях по русской литературе» указывает на аномальность, парадоксальность творчества классика: «Мир Гоголя сродни таким концепциям в современной физике, как «Вселенная — гармошка» или «Вселенная — взрыв»; он не похож на спокойно вращавшиеся, подобно часовому механизму, миры прошлого века. В литературном стиле есть своя кривизна, как и в пространстве, но немногим из русских читателей хочется нырнуть стремглав в гоголевский магический хаос» [12, с. 127]. Ю.М. Лотман

также отмечает в качестве определяющей черты выход за пределы реальности: «Мышление Гоголя как бы трехмерно, оно все время включает в себя модус: «а если бы произошло иначе». Вообще это «а если бы» является основой того, что в творчестве Гоголя обычно называют фантазией. Но если, например, в творчестве Гончарова событие происходило так, и только так, «как происходило» и должно было произойти, то в многомерном пространстве гоголевского искусства каждая реальность — как бы «реальность», потому что на ее месте могло бы быть бесчисленное множество столь же вероятных реальностей. Реальность для Гоголя — всегда одна из многих тысяч возможностей, случайно выхваченных жизнью из бесконечного пространства ее потенций» [10, с 697].

Важно обратить внимание на лекции на портрет Н.В. Гоголя, так как в одном из основных биографических источников – «Выбранных местах из переписки с друзьями», – писатель указывает, что единственный схожий изображением, – это портрет кисти Федора Моллера (1841), гравированный Ф.И. Иорданом. Портрет же художника А. Иванова, написанный также в 1841 году, он не любил, считая, что изображен там неудачно. Н. Гоголь пишет: «Но если бы случилось так, что после моей смерти письма, после меня изданные, доставили бы какую-нибудь общественную пользу (хотя бы даже одним только чистосердечным стремлением ее доставить) и пожелали бы мои соотечественники увидеть и портрет мой, то я прошу всех таковых издателей благородно отказаться от своего права; тех же моих читателей, которые по излишней благосклонности ко всему, что ни пользуется известностью, завели у себя какой-нибудь портрет мой, прошу уничтожить его тут же, по прочтенье сих строк, тем более что он сделан дурно и без сходства, и покупать только тот, на котором будет выставлено: «Гравировал Иорданов» [3, с. 37].

Работа с портретом писателя в данном случае позволяет, с одной стороны, подготовить студентов к практической деятельности: они самостоятельно смогут выбрать нужное изображение писателя при подготовке уроков в школе, с другой стороны, тема портрета, портрета живописного и словесного, важна и в связи с поэтикой творчества Н.В. Гоголя.

В. Зеньковский отмечает, что уже в ранних произведениях Н.В. Гоголь обладал удивительным мастерством «давать живые портреты людей – без лишних слов, без особого труда в их зарисовке. Внутренний мир героев «Миргорода» или «Мертвых душ» раскрывается во всем – в их образе мышления, в их отношении к людям и к самим себе, в их внешнем портрете, в языке» [7, с. 1994].

Сам Н.В. Гоголь отмечает предельную детальность создаваемых им портретов: «Я никогда не писал портрета, в смысле простой копии. Я создавал портрет, но создавал его вследствие соображения, а не воображения. Чем более вещей принимал я в соображение, тем у меня верней выходило создание» [3, с. 293]. «Угадывая» человека по «самым мельчайшим подробностям его внешности», Н.В. Гоголь достигает необычайной конкретности изображения,

«живописности», максимальной выразительности наружности своих персонажей. Поэтому герои его сразу привлекли внимание общественности, в том числе и внимание художников и иллюстраторов. Иллюстраторам «Мертвых душ» были А. Агин, П. М. Боклевский, М. Шагал и многие другие.

Большинство рисунков А. А. Агина изображает диалог действующих лиц между собой, например, иллюстрации «Чичиков и Собакевич», «Чичиков и Плюшкин», «Чичиков у Манилова» и др. Неотъемлемой частью агинской иллюстрации являются «подрисуточные подписи.

«Гоголевские типы» П.М. Боклевского относятся уже к следующему этапу развития русской иллюстрации. Художник увидел в поэме Гоголя всего лишь галерею монстров. Почти все иллюстрации в последующие десятилетия не раз перерисовывались и варьировались, в полный рост или, чаще, только их лица, то в тоне, а то штрихом. Как правило, все они статичны.

Петр Соколов написал портреты к «Мертвым душам» в начале 1890-х годов. Художника интересовали не столько гоголевские «типы», сколько целостная атмосфера книги, жизненная среда персонажей. От их подчеркнутой характерности, типичной для работ ранних иллюстраторов, он отказался. По его мнению, герои Гоголя – люди как люди. Соколов изображает персонажей поэмы в бытовой обстановке, иногда в окружении второстепенных героев.

В 1923 –1926 годах в Париже огромную серию иллюстраций к «Мертвым душам» исполнил в офорте Марк Шагал. Его образы выглядят ирреальными, невещественными, как бы несуществующими, но при этом они наделены новой, уже чисто художественной жизнью, которая кажется более живой в своей концентрации, чем обыкновенная жизнь. Мир Гоголя в интерпретации Шагала, прежде всего – движущийся. Герои вышагивают, танцуют, кричат, разговаривают, открыв рот и порой высунув по-клоунски язык, предметы.

К семинарскому занятию по поэме «Мертвые души» можно предложить задания, при выполнении которого студенты должны будут сопоставить работы кисти А. А. Агина, портреты П.М. Боклевского, П. Соколова и М.Шагала. Для сопоставления портретов необходимо будет не только прочитать произведение, но и изучить литературоведческие, искусствоведческие и методические источники, чтобы придумать систему вопросов на сопоставление произведений живописи и литературы. Задание систематизировать знания по поэтике портретных описаний, созданных Н.В. Гоголем и рецепции его творчества в живописи.

Известно, что жизнь Н. В. Гоголя – это путь духовных исканий. Вспоминая о своем детстве, писатель говорит о том, что очень набожная мать постоянно заставляла его посещать церковь: «К несчастью, родители редко бывают хорошими воспитателями детей своих... На все я глядел бесстрастными глазами; я ходил в церковь, потому что мне приказывали или носили меня; но, стоя в ней, я ничего не видел, кроме риз, попа и противного ревеня дьячков. Я крестился, потому что видел, что все крестятся» [3, с. 152].

Гоголь не относится к тем людям, которые рождаются с любовью к Богу, ему необходимо было самому к этому прийти. Именно поиск этого пути и рождает в душе писателя противоречивое отношение к вере. Отсюда в его творчестве появляется одна из особенностей – мистика. Однако, это явление проходит эволюцию в творчестве писателя, меняется ее роль и значение. С.И. Машинский отмечает: «На протяжении всей своей писательской деятельности Николай Васильевич развивал идею борьбы добра и зла. Интересно, что зло по Гоголю находится не вне человека, а в самом человеке, в его душе. Именно поэтому на протяжении всей жизни человек должен бороться с этим злом и не давать ему развиваться» [11, с.123].

В ранний период своего творчества Николай Васильевич выдвигает мистическое на передний план. В сборнике рассказов «Вечера на хуторе близ Диканьки» мистическое, демонологическое представлено в гротескной форме. В ранних повестях внимание автора уделяется славянской демонологии.

В цикле «Вечера на хуторе близ Диканьки» герои находятся во власти религиозно-фантастических представлений, языческих и христианских верований. В повестях обнаруживаются следующие персонажи народной демонологии: черт, русалка, колдун, ведьма, которые воссозданы в соответствии со сложившимися в народном сознании представлениями. Отличие видим только в отношении самого писателя к нечистой силе. Есть повести, где он относится к сверхъестественным явлениям иронически, высмеивает нечистую силу и она не вызывает страх. Гоголь предписывает демонологическим персонажам отрицательное начало с эстетической целью, чтобы более глубоко заглянуть в мир души человека.

Творчество Н.В. Гоголя условно делят на два периода, первый связан с ранними повестями, составившими цикл «Вечера на хуторе близ Диканьки», где торжествует юмор и славянская демонология, второй – все, что написано после 1833 года. Ко второму периоду относятся сборники «Миргород», «Арабески», «Петербургские повести», поэма «Мертвые души». Несмотря на явную смену характера повествования с комического на драматический, произведения второго периода продолжают основные мотивы раннего творчества, в том числе и комический пафос, перерастающий чаще в сатиру.

Славянская комика «вечеров» репродуцируется в «Мертвых душах» с весьма своеобразным перераспределением. Мир поэмы – это российский, а не украинский мир «Вечеров». Как отмечает С.М. Козлова, «в демонологической кодификации главного героя Гоголь использует приемы, найденные в «Вечерах», и именно атрибуция черта – прямая или иносказательная – в ранних повестях позволяет уверенно эксплицировать знаки славянского черта в образе Чичикова» [8, с. 47].

На сходство Чичикова с чертом указывает и его умение перевоплощаться, умение подстроиться под каждого из персонажей, а также описание героя. Первым знаком является «фрак брусничного цвета с искрой», который соотносится с красной свиткой черта в «Сорочинской ярмарке». Свиное рыло



черта отраженно воспринимается и в словах Коробочки: «Да у тебя, как у борова, вся спина и бок в грязи» [4, с. 37]. Интересно то, что перед тем как к Коробочке приезжает Чичиков, она видит сон, в котором ей снится черт. Также взглянув в зеркало Чичиков про себя думает какой же он гадкий, не случайно он называет себя именно тем эпитетом, которым Коробочка описывает черта, которого она видела во сне.

Автор в портрете Чичикова указывает нам его многоликость: «В бричке сидел господин не красавец, но и не дурной наружности, ни слишком толст, ни слишком тонок, нельзя сказать, чтобы стар, однако и не так, чтоб слишком молод» [4, с. 3]. На его изменчивость указывает и то, как его воспринимают другие герои. Взгляд героев поэмы на Чичикова постоянно меняется, причем его благонамеренный образ постепенно «тает» в глазах окружающих. В начале он для них – «благонамеренный человек», далее «херсонский помещик», затем «подосланный чиновник из канцелярий генерал-губернатора», «капитан Копейкин», «переодетый Наполеон», «шпион», «делатель фальшивых бумажек», «антихрист».

Что касается главной функции черта – ловца христианских душ, – то по сравнению с «Вечерами» в «Мертвых душах» наблюдается явная инверсия в содержании этой ситуации. Если в ранних повестях обменно-торговый дискурс как правило преобразуется в дискурс торга христианина с чертом; то в поэме он превращается в авантюрно-торговую сделку, вытесняя сакральный смысл в подтекст.

Получается, что если брать во внимание те два аспекта, в которых рассматривается образ Чичикова, то прослеживается концепция Гоголя о постоянной борьбе добра и зла в душе человека. Очевидно, что главный герой поэмы в первом томе уходит в сторону зла, он сам отчасти его воплощение. «Мертвые души» были задуманы как произведение о заблудшей душе, которая в конце концов должна встать на путь истинный. Гоголь хотел стать проводником, который бы привел заблудшую душу к искуплению и к возрождению. Однако, как мы знаем, последующие два тома читатели так и не увидели, то есть фактически перерождение героя не состоялось.

Ю.М. Лотман отмечает: «Гоголь верил, что он не «изображает», а творит мир. Отсюда источник одной из его важнейших трагедий. Молодой Гоголь верил, что, изображая зло, он его уничтожает. Зрелый Гоголь возложил на себя ответственность за существование зла, ибо изображение было, с его точки зрения, созданием того, что в романтической литературе часто фигурировало как метафора, для Гоголя превратилось в реальность. Он возложил на свои плечи создание мира и испугался того, что сам создал. Когда же, согласно замыслу, рядом с ужасным миром должен был быть создан другой — прекрасный, Гоголь почувствовал, что волшебное свойство создавать то, чего еще не было, его покинуло» [10, с. 52].

В плане практического занятия в методических рекомендациях необходимо обозначить вопросы проблемного характера, связанные с образом

Чичикова и с преемственностью мотивов и образов в «Мертвых душах» из раннего творчества: «Так кто же Чичиков – черт или раскаявшийся грешник?»; «Какие фигуры комического мира «Вечеров на хуторе близ Диканьки» репродуцируются в «Мертвых душах?» «Как перераспределяются элементы славянской комеди в «Мертвых душах?»».

Изучение литературы 19 века, в частности, творчества Н.В. Гоголя, должно быть связано с развитием традиций, тем, мотивов с современной литературой, чтобы у студентов было сформировано представление о литературном процессе и значимости классической литературы для искусства XX-XXI веков.

Интерпретация жизни и творчества Гоголя – одна из продуктивных стратегий не только современной литературы, но и театра, и кино. На обращении к его «слову», его произведениям, строятся многие драматические произведения конца 20 века «Старосветские помещики», «Коробочка» и «Иван Федорович Шпонька и его тетушка», «Мертвые души» Н. Коляды; «Брат Чичикова», «Панночка» Н. Садур; «Мертвые уши или Новейшая история туалетной бумаги», «Башмачкин. Чудо шинели в одном действии» О. Богаева. В 70-е годы А. Амальрик создает абсурдистскую пьесу «Нос! Нос? Но-с!» на основе повести Н.В. Гоголя.

Драматурги по-разному выстраивают диалог с претекстом: от переложения прозы в парцелированный диалог драмы, практически повторяя текст гоголевского произведения (Н. Садур «Панночка») до аллюзий на современные темы (О. Богаев «Мертвые уши или Новейшая история туалетной бумаги»). Но в большей степени авторы создают пьесы, в которых, с одной стороны, реконструируют мир гоголевских произведений, с другой – выстраивают свой, населяя его героями, отсутствующими в претексте, наполняя новыми сюжетными линиями.

Языковой сигнал, отсылающий к претексту, обозначен уже в названии пьесы О. Богаева – «Башмачкин. Чудо шинели в одном действии». Пьеса, как повесть Н.В. Гоголя, строится на тесном переплетении фантастического и реального. Точка отсчета – кража шинели, а основное действие связано с поисками шинели своего хозяина Башмачкина. Совмещение двух планов: реального и фантастического, – обозначено, как и у Н.В. Гоголя, через полубредовые видения главного героя. Башмачкин как будто управляет шинелью. Шинель, подобно носу в одноименной повести, разгуливает по Петербургу, к тому же жестоко наказывает тех, кто хоть как-то причастен к несчастьям Башмачкина: герои убивают друг друга, выпадают из окна, давятся калачом, проваливаются под лед, сгорают и т.д. Драматург реализует в этом сюжете идею возмездия, наказания, но это не явившаяся совесть, а вещь, которая несет энергию разрушения, смерти, так как на ней кровь (лейтмотивом проходит деталь: на шинели пятно крови). Шинель «причастна» и к смерти самого Башмачкина, ведь он скончался от невозможности пережить кражу. Но в пьесе герой умирает с улыбкой на лице, «словно ангела увидел», что

напоминает финал рождественского рассказа Ф. Достоевского «Мальчик у Христа не елке»: герой умирает, но смерть избавляет его от несчастий и открывает дорогу к исполнению желаний, обретению того, что он утратил. На глаза покойнику Башмачкину кладут вместо монет пуговицы от шинели, что становится знаком их единения.

Поэма «Мертвые души» становится объектом рецепции двух пьес Н. Коляды, одна из которой носит одноименное название с произведением Н.В. Гоголя, в другой, в соответствии с классической традицией, в названии выведено имя главного персонажа. У Н. Коляды им становится Коробочка, единственная женщина-помещица в поэме.

В обеих пьесах драматурга практически сохраняется основная фабульная схема, гоголевский текст, насколько это возможно при переводе прозы в драму, основные действующие лица. Автор предваряет текст пьесы двумя эпитафиями, первый – цитата из финала второго тома «Мертвых душ», представляет собой обращение к читателю, побуждающее задуматься прежде всего о себе, своем долге и «обязанности своей земной должности», в качестве второго эпитафия автор использует научный дискурс – статью из словаря, поясняющую, что такое «коробочка» в ботанике. Казалось бы, никак не связанные между собой эпитафии актуализируют библейскую истину: «...если пшеничное зерно, пав в землю, не умрет, то останется одно; а если умрет, то принесет много плода» (Иоан. 12:24).

Перестраивая исходный текст Н. Коляда не только оставляет гоголевские детали, но и по-новому обыгрывает их, развивает и утрирует гиперболы классика. Так, например, пугающие Чичикова своим внезапным шипеньем, похожим на змей, часы в доме помещицы, упоминаются в пьесе Н. Коляды и в картине, где Коробочка приезжает в город. Шипящие часы в поэме Гоголя являются не просто вещью, а становятся знаком, символом пугающего возмездия неумолимого времени, приближающего смерть. Коробочка у Н. Коляды, издающая хрипы, словно часы, старый механизм которых дал сбой, как будто бежит от приближающегося высшего суда, старается укрыться от него, прояснив в городе непонятное для нее поведение Чичикова. Апокалиптическая картина, явившаяся Коробочке в финале пьесы представляет собой доведенное до абсурдной фантазмагии описание Гоголем того состояния, в которое впал город N после появившихся в нем разговоров о покупке Чичиковым мертвых душ: «И все, все вышли, шли возле кибитки Настасьи Петровны и грозили ей кулаками. Будто на Страшном суде поднялись из земли обглоданные червями скелеты и пришли устроить ей суд» [9]. Страшная картина, внезапно явившаяся Коробочке, так же внезапно и исчезает, «как сон, наваждение, морок», что опять же соответствует гоголевской манере неразличения реальности и сна, реальности и фантастического.

Современный драматург использует так же в пьесе типичную для поэтики Гоголя «немую сцену»: «Немая сцена. Произнесенные слова поражают как громом всех. Звук изумления единодушно взлетает из дамских уст. Вся группа,

вдруг переменявши положение, остается в окаменении. Почти полторы минуты окаменевшая группа сохраняет такое положение» [9]. Но, если у Гоголя немая сцена – это финал пьесы, знаменующий наступление перелома после наивысшего напряжения от встречи с высшей силой, то в пьесе Н. Коляды, героини выходят из состояния окаменения, и, как ни в чем ни бывало, продолжают сплетничать дальше. Драматург показывает, насколько «непробиваемо» сознание дамского светского общества, насколько подвержено оно губительному воздействию пустой, бессмысленной болтовни, превращающей в пустоту всю их жизнь. В ситуации «ревизора» как явившейся совести оказывается только Коробочка.

В пьесе Н. Коляды «Мертвые души» возникает персонаж, не существующий в претексте – Гоголь, которого автор вводит в качестве действующего лица и в другую свою пьесу по мотивам гоголевского произведения «Старосветская любовь». Введение образа автора бессмертной поэмы, взывающего к совести созданной им героини (ГОГОЛЬ.Что, Настасья Петровна, торговала мертвыми душами? [9]), с одной стороны, указывает на вектор интерпретации драматургом исходного текста: «Мертвые души» как произведение, пробуждающее душу человека, заставляющее задуматься о собственном бытии и бытии всего человечества; с другой стороны, явление Гоголя-персонажа соответствует явному «авторскому» присутствию Н. Гоголя в тексте пьесы Н. Коляды, в основе своей близкой к гоголевской поэме.

Студентам могут быть предложены темы курсовых работ: «Рецепция повести «Шинель» Н.В. Гоголя в творчестве О. Богаева»; «Традиции Н.В. Гоголя в творчестве Н. Коляды»; «Гоголевский текст в творчестве в творчестве Н. Коляды», «Рецепция повести «Вий» Н.В. Гоголя в драматургии Н. Садур», «Образ Чичикова в драматургии Н. Садур» и т.д.

Постановки по пьесам Н.В. Гоголя начали выходить еще при жизни писателя. Так премьера «Ревизора» состоялась в Александринском театре еще в 1836 году. И Гоголь, кстати, был недоволен спектаклем: по его мнению, не правильно трактовали роль Хлестакова: «Хлестаков вовсе не надувает; он не лгун по ремеслу; он сам позабывает, что лжет, и уже сам почти верит тому, что говорит. Он развернулся, он в духе, видит, что всё идет хорошо, его слушают — и по тому одному он говорит плавнее, развязнее, говорит от души, говорит совершенно откровенно и, говоря ложь, выказывает именно в ней себя таким, как есть. <...> Хлестаков лжет вовсе не холодно или фанфаронски-театрально; он лжет с чувством; в глазах его выражается наслаждение, получаемое им от этого. Это вообще лучшая и самая поэтическая минута в его жизни — почти род вдохновения» [3, с. 302]. В этом смысле фильм «Ревизор» 1996 года Сергея Газарова с Евгением Мироновым в роли Хлестаковам следует трактовке главной роли рекомендациям автора.

Театральные постановки по произведениям Гоголя проходят во многих театрах России и в конце 20-начале 21 вв. Причем, ставят не только

драматические произведения, в театральном искусстве востребованы оказались повесть «Шинель» и поэма «Мертвые души».

Повесть «Шинель» до сих пор одно из самых неоднозначных, сложных произведений писателя, литературной критикой с момента её создания и до настоящего времени были выработаны разные подходы: социально-критический, фольклорно-мифологический, философско-религиозный.

В 2004 году значимым спектаклем для театральной жизни стала постановка «Шинели» в театре «Современник» режиссером Валерием Фокиным. «Чудо шинели в двух действиях» – так обозначил спектакль режиссер.

Главную роль – Башмачкина играет известная актриса Марина Неелова. У нее почти нет текста: своего Акакия Акакиевича она играет на одной только пластике, бессвязном бормотании и совершенно удивительной мимике. На сценической площадке ничего нет, на полупрозрачном заднике спроецирован снежный пух. Кроме Нееловой – Башмачкина на площадке есть только двухметровая шинель – мир, потеряв его, всякое существо гибнет. Драматург использует классический текст для его дальнейшего переосмысления в русле постмодернистского искусства и реализации собственных идей. Сценическое решение пьесы столь же неординарно и далеко от классических примеров.

Башмачкин Нееловой очень похож на того Башмачкина, который живет на экране так и не законченной мультипликационной «Шинели» Юрия Норштейна, которой режиссер посвятил почти 40 лет, начав съемки в 1981 году. На семинарское занятие может быть предложено индивидуальное задание: сопоставление образа Башмачкина повести Н.В. Гоголя, спектакля В. Фокина и мультипликационного фильма Ю. Норштейна.

В русле постмодернистской стилистики повесть интерпретируется в спектакле 2016 года Иосифа Райхельгауза «Шинель/Пальто» в «Школе Современной пьесы». Режиссер определил жанр спектакля как «Диалоги, опера, балет, танцы на льду для драматических артистов». На сцене артисты действительно не только играют, но и поют, танцуют и даже катаются на коньках. В роли шинели в спектакле выступают и пальто, и пуховик, и меховая накидка. А в финале появляется огромная шинель, которую «шьют» актеры, и укутывает весь зрительный зал.

В начале XXI века многие театры обратились к сценической интерпретации поэмы «Мертвые души». Первый театральный сценарий по поэме написал Михаил Булгаков в 1935 году, но, булгаковская версия тогда так и не увидела сцены.

В 2014 году «Мертвые души» ставит на сцене «Гоголь-центра» режиссер Кирилл Серебренников. Спектакль разыгран в духе музыкальной буффонады с переодеваниями, где все роли исполняют десять мужчин, меняя костюмы на юбки не покидая сцены. В спектакле перед зрителем проходит галерея узнаваемых типажей: Собакевич — человек из спецслужб, Ноздрёв — «новый русский», Плюшкин – сегодняшний нищий пенсионер и так далее.

В 2017 году в лесосибирском театре «Поиск» режиссером Олегом Липовецким был поставлен спектакль «Мертвые души» (по мотивам поэмы Гоголя).

В спектакле задействованы только три актера, которые играют всех персонажей поэмы, в том числе, и коней из тройки Чичикова, так называемую, птицу-тройку, передаваясь тут же на сцене, что снимает условность театрального действия. И эти кони связаны с лирической стороной спектакля, именно они произносят монолог о Руси-тройке, которая несется неизвестно куда.

Анализ спектаклей может быть осуществлен в форме письменной работы: рецензии, эссе, сопоставительного анализа. Но, как показывает опыт, студентам необходима помощь в интерпретации современных постановок, так как вольное прочтение режиссерами классического текста оформляется в образах, сложных для прочтения. Необходима подготовка к восприятию современной драмы, которая может реализоваться в комментированном просмотре начала спектакля в аудитории.

Таким образом, намеченные подходы к изучению творчества Н.В. Гоголя в культурологическом аспекте подтверждают мысль о том, что произведение культуры существует одновременно в пространстве нескольких культур, включая два времени, понятие которых также вводит В. А. Доманский: «время малое» – то есть время, в ходе которого совершаются события в произведении; и «время большое» – диахронное «время всегда». Жизнь художественного произведения в «большом времени» рассматривается как «биография», которая «обрастает» новыми фактами, дописывается с каждым новым веком[5]. Интерпретация произведений в контексте всего творчества писателя и его рецепции в современной литературе и культуре позволяет увидеть и «прочитать» эту новую «биографию», с учетом четырех основных составляющих литературного процесса: текста, автора, читателя и реальной действительности культурного и литературного контекста [1, с. 191].

#### *Список литературы:*

1. Баршт К. А. О научном принципе и перспективах литературоведения // Актуальные проблемы изучения и преподавания русской литературы: взгляд из России - взгляд из зарубежья: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 190-летию кафедры истории русской литературы филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета / Отв. ред. А.А. Карпов. - СПб.: Скрипториум, 2011)

2. Беньковская, Т. Е. Формирование системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы (1840-е – 2000-е гг.) [Электронный ресурс] // Т. Е. Беньковская // Академия естествознания, 2016. – Режим доступа: <https://monographies.ru/ru/book/view?id=553>

3. Гоголь Н.В. Выбранные места из переписки с друзьями. Москва: Сов. Россия, 1990.
4. Гоголь Н.В. Мертвые души: поэма. – Москва: Худож. Лит., 1985.
5. Доманский, В. А. Литература и культура. Культурологический подход к изучению словесности в школе [Электронный ресурс] / В. А. Доманский. – Москва: Флинта, 2015. – 480 с. Режим доступа: <https://knigogid.ru/books/790012-literatura-i-kultura/toread/page-7>
6. Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г. Методики вузовского обучения в контексте клипового мышления современного студента // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки, 4 (255) 2016. С.153-158
7. ЗЕНЬКОВСКИЙ В. Н. В. Гоголь // Гиппиус В. Гоголь; Зеньковский В. Н. В. Гоголь / Предисл., сост. Л. Аллена. — СПб: Logos, 1994. — С. 189—338. URL: <http://feb-web.ru/feb/gogol/critics/gzd/gzd-189-.htm>
8. Козлова С.М. Славянский юмор в творчестве Н.В. Гоголя // Художественное произведение: структура, дискурс, медиа: коллективная монография /под ред. С.М. Козловой. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2016. С. – 41-51.
9. Коляда Н. Электронный ресурс: Мертвые души URL: [http://kolyada.ur.ru/dead\\_souls/](http://kolyada.ur.ru/dead_souls/)
10. Лотман Ю.М. О русской литературе. Статьи и исследования (1958-1993): История русской прозы. Теория литературы.- СПб., 1997.- С. 694-711.
11. Машинский С. И. Художественный мир Гоголя: Пособие для учителей. — 2-изд / С. И. Машинский. — М.: Просвещение, 1979. — 432с.
12. Набоков В.В. Лекции по русской литературе/. Москва: Издательство Независимая газета, 2001. – 440.

**УДК 378:069.01**

**МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО  
УЧИТЕЛЯ**

*З. У. Колокольникова,  
заведующий кафедрой педагогики, канд.пед.наук, доцент,  
О. Б. Лобанова,  
доцент кафедры педагогики, канд.пед.наук, доцент*

Важнейшим направлением модернизации педагогического образования в России является переориентация образования с гностической парадигмы на деятельностную, формирование способности обучающегося к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе и общественной. Нормативно-правовые основы модернизационных процессов в образовании (ФЗ

«Об Образовании в РФ», 2012; Федеральные государственные образовательные стандарты, Стратегия развития воспитания и др.); определяют изменения в системе педагогического образования (Профессиональный стандарт педагога, ФГОС ВО и др.). На учителя возлагаются серьезные задачи: «Учитель осуществляет уникальную миссию, определяющую настоящее и будущее индивида, общества и в целом человеческой цивилизации, ... ведущая роль в содействии развитию личности по-прежнему принадлежит учителю. Именно он как личность и профессионал обеспечивает вхождение подрастающего поколения в мир культуры, социальных отношений, приобщает детей к духовному наследию прошлого и новейшим достижениям человеческой цивилизации» [2]. В современных условиях деятельностный подход приобретает все большую значимость при подготовке учителя в условиях профессионального образования. Формирование готовности будущего учителя к реализации ФГОС НОО и ФГОС ООО возможно при условии его профессиональной подготовки в деятельностном подходе [5].

Технологии традиционного обучения постепенно уходят в прошлое, а на первое место выходят технологии реализации деятельностного подхода (развивающее обучение, технологии активного обучения, интерактивные технологии), которые предоставляют обучающимся возможность самим активно участвовать в учебном процессе. По требованиям Профстандарта, большое значение приобретает освоение будущими педагогами современных, в первую очередь деятельностных, развивающих и интерактивных технологий: «знание основных принципов деятельностного подхода, видов и приемов современных педагогических технологий», «умение использовать в практике своей работы культурно-исторический, деятельностный и развивающий подходы», «реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности» [4].

Согласно ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» (2016), подготовка будущего педагога должна быть направлена на формирование следующих общекультурных и профессиональных компетенций, отражающих требования к овладению педагогическими технологиями (ОК-4, ОК-5, ОК-6, ОПК-1, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-6, ПК-7, ПК-11, ПК-14) [7]. Формированию этого спектра компетенций у будущих педагогов способствует использование в образовательном процессе технологий реализации деятельностного подхода.

В нашей статье мы рассмотрим музейную педагогику как образовательную технологию, основанную на деятельностном подходе. Использование музейной педагогики при организации образовательного процесса является на сегодняшний день достаточно новым явлением и поэтому мы можем рассматривать музейную педагогику как технологию реализации деятельностного подхода при организации учебного и воспитательного процесса в профессиональном образовании педагога. Музейно-педагогический процесс представляет собой единую и динамичную систему компонентов,



определяемых педагогическими категориями (воспитание, развитие, образование, обучение). Музейная педагогика оперирует теми же понятиями и категориями и подчиняется тем же законам, что и общая педагогика. Поэтому, рассматривая формы, методы, принципы и средства музейной педагогики, можно говорить о музейной педагогике как об одной из технологий реализации деятельностного подхода.

С точки зрения современных исследователей, деятельностный подход - такая организация учебного процесса, при которой невозможно неучастие в познавательном процессе: либо каждый обучающийся имеет определенное ролевое задание, в котором он должен публично отчитаться, либо от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи. При активном обучении центральное место занимает обучающийся. Ученые рассматривают личность, как субъект деятельности, которая сама определяет характер этой деятельности, формируется в ней и в общении с другими. Образ «человека-деятеля» стал основой трудов Б.Г.Ананьева, Л.И.Божович, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна и др. По их мнению, педагог не должен объяснять (давать знания в готовом виде), а в первую очередь обеспечивать процесс «открытия» нового. Деятельность в основе своей интенциональна (обусловлена мотивом и направлена на достижение определённой цели, самостоятельной или подчинённой другим целям и мотивам), операциональна (действия и операции направлены на достижение цели и решение поставленных задач), результативна (конечный или промежуточный результат деятельности соотносится с поставленной целью и степенью её достигнутой) и нормативна (деятельность осуществляется под субъективным и общественным контролем) (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн).

В зарубежных исследованиях можно выделить формальные и неформальные подходы к музейной педагогике. В рамках формального подхода представляет интерес исследования А. Barnes [9], Н. Din [10], L. Foreman-Pesca [11], D.R. Lynch [9], К. Traversb [11], которые посвящены особенностям теории и практики музейной педагогики. Представители неформального подхода рассматривают различные аспекты музейной педагогики: обучение в музее с использованием портативных планшетов (Gronemann [12]); обучение в музеях через игровую форму и неформальное общение (Tišliar [16], Watermeyer [17]); обучение с использованием мультисенсорных и диалогических подходов (Kreps [14]); разработка инклюзивных моделей обучения и воспитания (Latchem [15]); внедрение цифровых игр и симуляций в музеях и разработка идеи «пост-музейной» педагогики (Gruber [13]).

Концептуальные основания музейной педагогики активно обсуждаются в педагогической периодике и проходят экспериментальную проверку в рамках диссертационных исследований, обсуждаются на научных семинарах и конференциях. Общетеоретические вопросы музейной педагогики нашли свое отражение в работах В.М.Ахунова, В.Ю.Борисова, Н.В.Белоусовой, С.В.Ивановой, А.И.Клюкиной, К.Ю.Милованова, Т.Л.Мышевой, О.В.Пугач,

О.С.Сапанжа, Т.В.Склярской, М.В.Соколовой, Б.А.Столярова, Ю.Н.Сурикова, Л.С.Тимофеевой, С.А.Титовой, Т.В.Чумаловой, М.Ю. Юхневича и др. В проанализированных авторами исследованиях отражены различные аспекты музейной педагогики (табл. 1)

Таблица 1. – Идеи музейной педагогики в современной отечественной периодике.

Идеи музейной педагогики	Авторы
взаимодействие музея и образовательной организации	И.П.Борисова, И.М.Васильева, М.В.Кулакова, Т.А.Литягина, А.В.Лушникова, Д.В.Скоробогатов, С.В.Огородникова, В.Г.Шведов, Н.С.Шакирова, И.Е.Щекочихина, Е.С.Черноусова и др.
музей в структуре образовательной среды музея	О.С.Бабулина, Т.А.Завьялова, С.Е.Лебедева, М.А.Киселева, Е.П.Кондакова, М.Нургалиева, Е.П.Роговая, Т.М.Стручаева, Т.Д.Олексенко, Т.А.Чичканова, Е.В.Шамраева, Т.В.Хорхордина и др.
работа школьных и вузовских музеев	Н.И.Ильинская, Т.Н.Пономарева, М.В.Шапошникова и др
организация воспитательного пространства образовательного учреждения средствами музейной педагогики	Х.Х.М.Батчаева, О.М.Батчаев, Л.Л.Будай, А.Г.Вагапова, Э.В. Васичева, О.А.Игнатчик, Л.С.Именнова, А.И.Клюкина, А.П.Латорцев, М.В.Мацкевич, Ю.И.Моруденко, Е.Л.Налетова Т.А. Соколова и др
использование средств музейной педагогики в процессе воспитания патриотизма, гражданственности и ценностного отношения к культурно-историческому прошлому	Т.К.Большакова, А.Г.Вагатова, Т.Я.Лукашова, Я.В.Макарчук, Т.М.Жиркова, О.А.Кабинова, А.Л.Иванов, Е.З.Матвеева, А.С.Москвина, Л.В.Муратова, Е.В.Нкотина, Л.И.Ордуханян, В.В.Остроумов, Т.В.Панаева, М.К.Приятилева, Е.М.Проценко, И.А.Полищук, Е.Ю.Седова, М.Г.Чесняк, Т.В.Чумалова, Е.В.Шаповалова, В.Б.Шакимов и др.
музейная педагогика как условие формирования социального опыта учащихся	М.Ю.Билалов, Л.В.Василькина, И.А.Зеткина, О.М.Корженко, Н.Н.Резникова М.В.Соколова, М.В.Шулика и др.
Роль музейной педагогики в подготовке педагога	Н.Г.Арзамасцева, Р.М.Ахмадуллина, Н.Р.Валиахметова, С.В.Долецкая, Е.В.Кондратенко, Н.П.Лейкина, Е.П. Кондакова, А.П.Краченко, З.У.

	Колокольникова, О.Б.Лобанова, С.Л.Троянская, О.С.Сапанжа, О.М.Санковская, А.В.Штыров и др.
Информационные технологии в музейной педагогике	В.М.Войнова, Н.Д.Киосе, Н.А.Маркова и др.

Анализ исследований по проблемам музейной педагогики показывает, что чаще всего рассматривается экскурсионная работа (посещение музеев), деятельность музеев образовательных организаций (клубная работа в школе и вузе, исторические реконструкции, военная археология), подготовка музейной экспозиции и проведение экскурсий для посетителей (в том числе интерактивные, с использованием ИКТ и др.).

Областью музейной педагогики являются все виды контактов музея с аудиторией, самые различные способы обращения к человеку как участнику процесса музейной коммуникации. Музейная педагогика начинается тогда, когда возникает (или ожидается) эффект встречи музея с человеком. Исходя из этого, определим главные проблемы музейной педагогики [8]. Объектом музейной педагогики являются социокультурные, просветительские и образовательные аспекты музейной работы, в том числе особый подход к происходящим в музее разнообразным диалоговым процессам и коммуникативным воздействиям [3, с.16].

Музейная педагогика, как и педагогика в целом, направлена на решение задач воспитания и развития личности, т.к. это область научного знания, возникающая на стыке педагогики, психологии, музееведения, искусства (как части общей культуры) и краеведения (Е.Б.Медведева, М.Ю. Юхневич). Она исследует музейные формы коммуникации, характер использования музейных средств в передаче и восприятии информации с точки зрения педагогики.

Это объясняется тем, что в одной из целей своей деятельности музеи совпадают с целью педагогики – формирование всесторонне-развитой, свободной, креативной личности. Задачи музейной педагогики отличаются от общепедагогических практически только по их решению через специфический контент, представляющий собой сами артефакты, подлинные предметы культурного наследия, либо качественно выполненную имитацию артефактов. Основные методы работы музейной педагогики во многом пересекаются с общедидактическими методами и основываются на коммуникации, интерактивном действе, проблемном поиске, диалоге и др. Подобно теоретической педагогике, музейная педагогика не только обобщает имеющийся опыт, то и участвует в создании новых дидактических подходов, создает теоретические основания для музейно-педагогического прогнозирования [3, с.16].

Специфика музейного дела позволяет не только работать с разными возрастными и социальными группами, но и обладает многообразием способов воздействия на аудиторию, когда процесс приобретения знаний стимулируется

чувственным восприятием и эмоциональными переживаниями от изучения собранных в музее раритетов и иных ценностей истории и культуры. Музеи создают свою сферу, в которую привлекают учащихся, но и активно участвуют в образовательном и воспитательном процессе. Это очень сложный и многогранный процесс.

Исследуя сущность музейной педагогики и ее возможности в профессиональном педагогическом образовании, мы пришли к выводу, что музейная педагогика это область научно-практической деятельности современного музея, ориентированная на передачу культурного (художественного) опыта через организацию педагогического процесса и включения в различные виды деятельности в условиях музейной среды.

### **Реализация (практическая часть)**

Музейная педагогика как технология реализации деятельностного подхода в профессиональном образовании педагога, предполагает систематическую работу музея в образовательном учреждении, вовлечение студентов не только в деятельность по сбору, каталогизации и экспонированию музейных экспонатов, но в активную работу по подготовке музейных экспозиций и проведению экскурсий для студентов и школьников. Дадим характеристику структурным составляющим модели описания педагогической технологии, обозначенные выше (табл. 2).

Таблица 2. - Модель описания музейной педагогики как педагогической технологии профессионального образования [5].

Структурная составляющая модели описания педагогической технологии	Характеристика
название	музейная педагогика
целевые ориентации технологии	формирование спектра общепедагогических и профессиональных компетенций будущего педагога
концептуальные основы педагогической технологии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- личность педагога формируется в профессиональной и квазипрофессиональной деятельности в ходе музейной работы;</li> <li>- единство обучения, воспитания и самообразования;</li> <li>- идея включения будущих педагогов в научно-исследовательскую, проектную и творческую деятельность;</li> <li>- технология коллективно-творческой деятельности;</li> <li>- создание ситуаций встречи человека с артефактами прошлого</li> </ul>
содержание образовательного процесса	<ul style="list-style-type: none"> <li>- система профессиональных знаний и умений;</li> <li>- умения по организации экскурсий;</li> <li>- осознание социальной значимости и</li> </ul>

	ответственности в профессии педагога
процессуальная характеристика	<ul style="list-style-type: none"> <li>- алгоритм деятельности: организационный, исследовательский, экспозиционный и экспертный этапы (табл. 3);</li> <li>- комплексное применение и взаимосвязь методов, приемов и средств: проблематизация, интерактив, диалог и полилог, ИКТ и медиатеchnологии, музейная экспозиция, экскурсия, музейные экспонаты</li> </ul>
программно-методическое обеспечение	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Положение и план работы музея;</li> <li>- методические разработки музейных экспозиций, медиатека, музейные экспонаты (более 10000)</li> </ul>
экспертиза	<p>результативный и рефлексивно-аналитический аспекты экспертизы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- результативный (количество экскурсий и число посетителей);</li> <li>- аналитический (целесообразность и оптимальность всех средств подготовки музейной экспозиции; прогнозирование тематики будущих экспозиций);</li> <li>- рефлексивный (самооценка сформированных компетенций в ходе подготовки и проведения музейной экспозиции)</li> </ul>

Использование музейной педагогики позволяет формировать спектр общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего педагога, связанных с трудовыми действиями по использованию средств музейной педагогики, что позволяет решать задачи образовательного, воспитательного и развивающего характера. Музейная педагогика как технология реализации деятельностного подхода в подготовке учителя может быть использована при изучении таких предметов как «История педагогики и образования», «Система образования в Сибири», «Технологии профессионального образования», «Технологии воспитательной работы», «Педагогическая анимация» и др. Система формируемых профессиональных знаний и умений в рамках изучения этих дисциплин (историко-педагогические знания, технологии активного обучения, технологии исследовательской и проектной деятельности) используется при реализации трудовых действий по организации экскурсий. Кроме того решается воспитательная задача по осознанию будущими педагогами социальной значимости и ответственности своей профессии, приобретается опыт работы в команде, формируются навыки самоорганизации и самообразования. Особенностью профессиональной подготовки будущих педагогов посредством технологии музейной педагогики является также возможность максимально реализовать свои интеллектуальные способности и удовлетворять культурные потребности, оно стимулируется

экспрессивностью и тематическим разнообразием музейных предметов и экспонатов.

Процессуальная характеристика технологии музейной педагогики включает последовательность этапов: организационный, исследовательский, экспозиционный и экспертный. Покажем технологическую цепочку музейной педагогики на примере подготовки и проведения музейной экспозиции, для чего соотнесем компоненты деятельности и этапы подготовки музейной экспозиции, дадим характеристику последним (табл.3) [1].

Таблица 3.

Этапы подготовки музейной экспозиции в технологии деятельностного подхода [1]

Компоненты деятельности	Этап подготовки	Характеристика
Мотивы, цель, задачи	Организационный	Постановка целей и задач экспозиций, разработка тематики исследовательских проектов, распределение заданий по исследовательским группам и написание сценария
Операции, действия	Исследовательский	Поиск (изучение историко-педагогической литературы и архивных материалов) и систематизация материала, консультации с преподавателем-сотрудником музея, подготовка студентами историко-педагогических исследований в форме медиапрезентаций и видеофильмов
Результат	Экспозиционный	Оформление выставочных экспонатов и экспозиций (фотографии, плакаты и др.), участие в проведении экскурсий с элементами театрализации; использование спектра художественно-выразительных средств.
Рефлексия	Экспертный	Анализ проведения экскурсии, рефлексивный отчет участников, анкетирование, определение перспективной тематики музейных экспозиций

Каждый этап предполагает комплексное применение и взаимосвязь методов, приемов и средств: коммуникация, интерактивное действие, проблемный поиск, диалог, музейная экспозиция, экскурсия, реконструкция, музейные экспонаты, медиатехнологии, проектные технологии, технологии исследовательской деятельности и др.

Этап организационный подразумевает постановку целей и задач экспозиций, разработку тематики исследовательских проектов, выбор и формирование групп исследователей, распределение заданий по исследовательским группам, представление содержания экспозиции и написание сценария.

Второй этап работы – исследовательский, направлен на поиск, тщательный отбор и систематизацию материала. Поиск информации по исследовательскому проекту предполагает изучение историко-педагогической литературы и архивных материалов, работу с фото- и видеодокументами. Данный этап подразумевает также обсуждение исследовательской информации с преподавателем-сотрудником музея.

Экспозиционный этап включает в себя подготовку выставочных экспонатов, подготовку историко-педагогических исследований в форме медиапрезентаций и видеофильмов, изготовление моделей школьной формы разных лет, пошив костюмов, оформление экспозиций (фотографии, плакаты и др.), участие в проведении экскурсий с элементами реконструкции и театрализации, подбор стихотворений, песен и музыкального оформления. Медиа технологии позволяют обогащать музейные экспозиции, наполняя картинами, цитатами, звуками, видеосюжетами музейное пространство, оживляя восприятие и повышая внимание к культурному наследию. Творческая работа студентов выступает как основа интеграции их опыта (образовательного, социального) и потенциала музея. На этом этапе определяются тематика экскурсий в рамках темы музейной экспозиции, осуществляется подбор экспонатов, разрабатывается проект оформления учебной аудитории для проведения экспозиции.

В организации работы музея авторы выделяют два вида экспозиции: стационарная и временная. Описание экспозиционного этапа в большей мере относится к созданию временных экспозиций. В создании этих экспозиций активную роль играют студенты, изучающие курс «История педагогики и образования». Экспозиция оформляется в учебной аудитории и в течение двух-трех дней силами студентов проводятся 10-15 экскурсий для студентов и школьников.

Стационарная экспозиция расположена в помещении музея «От Енисейской губернии до Красноярского края» и представляет собой этапы развития образования в Сибири со второй половины XIX до конца XX века. Экскурсии на стационарной экспозиции проводят преподаватели и студенты для небольших групп посетителей. Особой популярностью пользуются музейные ночи и просмотр диафильмов и кинолент с использованием техники 60-80-х годов XX века.

Важнейший этап подготовки и проведения музейной экспозиции - этап экспертный. На этом этапе обучающиеся участвуют в устном анализе и готовят рефлексивный отчет, который включает написание отзывов и впечатлений по подготовке и проведению музейной экспозиции. Экспертиза, которая

проводится после совместного анализа и рефлексии студентов, включает обобщение высказанных мнений и именно в ходе экспертизы рождаются новые идеи работы музея. В нашей практике студентами были предложены следующие темы музейных экспозиций: «История школьной формы в России», «История студенчества», «Развитие педагогического образования в Сибири», «История единой трудовой школы в Сибири», «Просветительская деятельность декабристов в Сибири», «История детской игрушки», «Школа в годы Великой Отечественной войны», «История гимназического образования в России» и др.

Авторами апробирована технология музейной педагогики как реализация деятельностного подхода в подготовке будущего учителя в рамках работы музея истории образования «От Енисейской губернии до Красноярского края» при кафедре педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета (образован в 2008 г.). Эффективная реализация технологии музейной педагогики возможна при осуществлении ежегодного мониторинга профессиональных компетенций будущих педагогов. Мониторинг включает в себя процедуры входного анкетирования и самооценки уровня сформированности профессиональных компетенций, процедуру итогового анкетирования и рефлексии. Перед изучением курса «Истории педагогики и образования» и работой по подготовке и проведению музейной экспозиции студенты (1 и 2 курсов) заполняют анкету, в которой отмечают уровень сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. На этапе итогового тестирования студентам предлагается отметить формированию каких компетентностей и на каком уровне, способствовало участие в подготовке и проведении музейных экспозиций (высокий уровень, средний, низкий). Нами были опрошены 246 студентов факультетов ЛПИ-филиала СФУ.

По итогам работы в музее студенты выполняют рефлексивный анализ своей деятельности на предмет сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций (табл.4).

Таблица 4. - Самооценка сформированности компетенций будущего педагога средствами музейной педагогики (высокий уровень)

Компетенции	результат входного анкетирования %	результат итогового анкетирования %
Общекультурные	32,6	48,5
Общепрофессиональные	30,2	38,6
Профессиональные:		
в области педагогической деятельности	18,5	26,7
в области научно-исследовательской деятельности	33,4	39,6



в области культурно-просветительской деятельности	28,3	40,6
---	------	------

Респонденты считают, что в среднем динамика развития общекультурных компетенций составила 15,9%; общепрофессиональных 8,4 %; профессиональных компетенций в педагогической деятельности – 8,2%, научно-исследовательской – 6,2%, культурно-просветительской деятельности – 12,3. Динамика прослеживается как в целом по блоку компетенций, так и по отдельным компетенциям, что в целом позволяет сделать вывод об эффективности использования музейной педагогики как технологии реализации деятельностного подхода в профессиональной подготовке будущего учителя.

Рефлексивный отчет включал написание отзывов и впечатлений по подготовке и проведению музейной экспозиции, почти все студенты оценивали свою деятельность в музее как интересную и полезную. Представляют интерес конкретные примеры отзывов студентов: «это было интересно, на это стоило потратить столько времени и сил, я научилась выбирать нужный материал, перестала бояться выступать перед людьми (для меня это очень важно!)»; «музей - это что-то особенное, в этот день мы вложили все знания, умения, которые оттачивали на протяжении месяца кропотливой работы, этот день точно останется в памяти»; «музей был ответственным мероприятием, потому что нужно было донести информацию до детей; мы научились отбирать нужную информацию, делать презентации, работать в команде, взаимодействовать с детьми»; «на музее мы получили незабываемый опыт общения с публикой и развития своих профессиональных педагогических навыков, восхищает, что это уже 35 музейная экспозиция, которая проводится на протяжении многих лет»; «музей стал событием, потому что было приятно наблюдать за увлеченными лицами детей и работать в команде, серьезнее и ответственнее относиться к тому, что делаешь»; «на музее мы в костюмах выступали несколько раз за день перед школьниками и получили ценный опыт; научились слушать других, представлять себя и свою работу»; «полезны были выступления перед публикой, появилась уверенность!»; «серьезная подготовка, ответственное отношение преподавателей к своему делу, традиционность, наличие зрителей, волнение – все это яркие впечатления от музея», «весь процесс подготовки, объединение всего потока в одну большую команду – это было настолько круто! Также мне очень понравилось выступать для школьников и студентов. Главное, что я вынесла для себя – я поборола страх выступать на людях. Музей стал для меня огромным опытом и самым большим впечатлением за все два курса студенческой жизни», «Музейная экспозиция помогла изучить историю педагогики более детально, считаю, что по всем предметам нужны такие мероприятия, это было очень трудно и интересно»,

Приведенные отзывы еще раз подтверждают наше предположение об эффективности использования музейной педагогики при формировании

общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у студентов - будущих педагогов. Немаловажным является формирование спектра умений, связанных с представлением и защитой результатов творческо-поисковой работы будущего учителя. Студенты отмечают практико-ориентированный и деятельностный характер освоения новых знаний, возможность увидеть образцы выступления на публику, проанализировать свои и чужие ошибки, преодолеть трудности, присутствие эмоционального отклика на проделанную работу, формирование способностей и приобретение собственного опыта, что собственно и составляет компетенцию

### *Список литературы*

1. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Яковлева Е.Н. Формирование культурно-просветительской компетентности будущего учителя посредством музейной педагогики // Образование и наука. 2013. №2. С.147-156.
2. Концепции модернизации педагогического образования (проект, 2014) [Электронный ресурс] // Проект модернизации педагогического образования: сайт. - URL: <http://xn--80aaacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn--p1ai/documents/show/3> (дата обращения 19.05.2016).
3. Музейная педагогика как область педагогической науки / Под общ.ред. С.В.Ивановой. М., 2012. 72 с.
4. Профессиональный стандарт педагога. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс] // Проект модернизации педагогического образования: сайт. - URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/> (дата обращения 19.05.2016).
5. Колокольникова, Лобанова Музейная педагогика как технология активного обучения будущего учителя на этапе профессиональной подготовки // Педагогическое образование: теория и практика: коллективная монография. – Красноярск: СФУ, 2015. - С.287-300
6. Селевко Г.К. Воспитательные технологии. М., 2005. 320 с.
7. ФГОС ВО 440305 «Педагогическое образование» приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «9» декабря 2015 г. № 1426 [Электронный ресурс]// Портал Федеральных образовательных стандартов высшего образования: сайт. - URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения 19.05.2016).
8. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей: учеб. пособие по музейной педагогике. М., 2001. 223 с.
9. Barnes, A. From the classroom to the museum: Understanding faculty-designed assignments in an academic museum / Barnes, A., Lynch, D.R. // Museum Management and Curatorship. - 2012. - Vol. 27, Iss. 5. - Pp. 487-503.
10. Din, H. Pedagogy and practice in museum online learning / Din, H. // Journal of Museum Education. - 2015. - Vol. 40, Iss. 2. - Pp. 102-109.

11. Foreman-Pecka L. What is distinctive about museum pedagogy and how can museums best support learning in schools? An action research inquiry into the practice of three regional museums / L. Foreman-Pecka, K. Traversb // Educational Action Research. - 2013. - Vol. 21, No. 1. - Pp. 28–41.
12. Gronemann, S.T Portable Tablets in Science Museum Learning: Options and Obstacles / Gronemann, S.T. / Journal of Science Education and Technology. - 2017. - Vol. 26, Iss. 3. - Pp. 309-321.
13. Gruber, D.R. Medicalization of the Post-Museum: Interactivity and Diagnosis at the Brain and Cognition Exhibit / Gruber, D.R. // Journal of Medical Humanities. - 2016. - Vol. 37, Iss. 1. - Pp. 65-80.
14. Kreps, C. University Museums as Laboratories for Experiential Learning and Engaged Practice / Kreps, C. // Museum Anthropology. - 2015. - Vol. 38, Iss. 2. - Pp. 96-111.
15. Latchem, J. How does education support the formation and establishment of individual identities? / Latchem, J. // International Journal of Art and Design Education. - 2006. - Vol. 25, Iss. 1. - Pp. 42-52.
16. Tišliar, P. The development of informal learning and museum pedagogy in museums / Tišliar, P. // European Journal of Contemporary Education. - 2017. - Vol. 6, Iss. 3. - Pp. 586-592.
17. Watermeyer, R. Science engagement at the museum school: Teacher perspectives on the contribution of museum pedagogy to science teaching / Watermeyer, R. // British Educational Research Journal. - 2015. - Vol.41, Iss.(5). - Pp. 886-905.

**УДК 378**

## **ТЕХНОЛОГИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

*Л.С.Шмульская,  
доцент кафедры филологии и языковой коммуникации,  
канд.филол.наук, доцент*

В настоящее время высшая школа осуществляет поиск путей оптимизации учебного процесса с целью экономии ресурсов, высвобождения времени преподавателей, повышения эффективности учебного процесса. Решение данных задач возможно при использовании электронного обучения. Процесс изменения образовательной среды средствами информационных технологий предполагает, в частности: отход от классического аудиторного обучения; смещение приоритета в направлении индивидуализации; ликвидацию деления учебного процесса на аудиторную и домашнюю работу; перераспределение учебной деятельности в сторону увеличения доли исследовательской и результативной практической работы; удовлетворение потребностей современных студентов, «живущих» в цифровом мире; стимулирование педагогических нововведений; обмен знаниями и сотрудничеством на

внутривузовском и межвузовском уровнях; расширение возможности дистанционного обучения и упрощение доступа к образованию различных категорий обучаемых [Фомина, 2011]

В зависимости от степени применения электронного обучения в образовательном процессе выделяются онлайн-обучение и смешанное обучение. Онлайн-обучение (onlinelearning) – способ организации процесса самостоятельного изучения учебных материалов с использованием образовательной среды, основанной на интернет-технологиях. Смешанное обучение (blendedlearning) – сочетание сетевого обучения с очным, интеграция традиционных форм с электронными технологиями [Словарик учителя XXI века]. Исследователи отмечают, что в практике электронного обучения более распространено смешанное обучение. Это обусловлено прежде всего тем, что полностью онлайн-обучение подходит для опытных студентов, желающих объединить работу и обучение. Кроме того, в современном российском образовании регламентация нормативными документами количества аудиторных занятий и порядка прохождения промежуточной и итоговой аттестации удаленными студентами ограничивает возможности обучения, осуществляемого полностью в режиме онлайн, но не препятствует реализации смешанного обучения

Зарубежные специалисты дают разные определения смешанного обучения, перечислим только некоторые из них [Краснова, 2014].

Смешанное обучение – это:

- сочетание информационных технологий и традиционного обучения в классе на основе гибкого подхода к обучению, который учитывает преимущества тренировочных и контролирующих заданий в сети, но также использует другие методы, которые могут улучшить результаты студентов и сэкономить затраты на обучение;

- сочетание обучения в ходе личного общения и программированного обучения в едином образовательном пространстве;

- языковой курс, сочетающий обучение в ходе личного общения с соответствующим использованием технологий

В методике обучения на сегодняшний день разработаны разные модели смешанного обучения, однако стоит отметить, что процесс формирования подобного рода обучения не закончен.

Американские исследователи Грэхем и Бонк выделяют три разновидности смешанного обучения:

- непосредственное обучение, предполагающее личный контакт студентов и преподавателя в форме традиционных аудиторных занятий;

- самостоятельная работа студентов, которая включает в себя различные виды деятельности (поисковые задания в сети Интернет, вебквесты и т.д.) без помощи со стороны преподавателя;

- совместное электронное обучение, состоящее в выполнении разного рода заданий в сети, участии в вебинарах, онлайн конференциях, вики и т.д. [Bonk, Graham, 2005]

Смешанное обучение имеет определенные преимущества по сравнению традиционным методом как для учащихся, так и для преподавателей. Среди них отмечаются следующие:

- программы позволяют студентам заниматься в удобном для них темпе;
- получение немедленной помощи по трудным для обучающегося вопросам;
- преподаватели имеют возможность лучше группировать учащихся;
- обучение основывается на реальных фактах и ситуациях;
- формирование значения и понимания, а не запоминание информации;
- возможность перекрестного обучения по разным предметам;
- развитие самостоятельности в решении проблем;
- возможность общения посредством видеосвязи [Бугреева, 2015].

Элементарный уровень применения смешанного обучения осуществляется в рамках одного предмета и класса (группы, курса), подразумевает чередование прямого личного общения учителя/преподавателя и обучающихся с взаимодействием участников образовательного процесса опосредованным телекоммуникационными технологиями. Порядок чередования может быть фиксированным или гибким по усмотрению преподавателя.

Наиболее популярными считаются модели «смена рабочих зон», «перевернутый класс». Использование выше обозначенных моделей является наиболее целесообразным в случае, если изучение темы предполагает разные виды деятельности в рамках одного или нескольких занятий [Нечитайлова, 2014]. Подобные модели эффективны для организации проектной и исследовательской деятельности студентов.

Методический прием смены «зон», или «станций», который был использован и ранее в рамках традиционного обучения, модифицирован на основе следующих положений:

1. Работа в одной зоне обязательно должна быть основана на использовании электронных средств обучения.

2. Оборудованных рабочих мест должно быть больше, чем студентов в аудитории, чтобы предотвратить потерю времени отдельными обучающимися при ожидании завершения работы других.

3. Необходима организация предварительной подготовки студентов к работе в каждой зоне, что рекомендуется сделать на подготовительном этапе.

4. Схема занятия включает три этапа: организационный, этап деятельности в рабочих зонах и этап рефлексии.

Работа на подготовительном этапе данным этапом основана на дистанционном взаимодействии учителя и учеников по принципу «перевернутого класса» [Нечитайлова, 2014]. Данное понятие означает, что студенты впервые знакомятся с новым материалом за пределами аудитории,

как правило, через чтение или видео лекции, а затем используют время занятия, чтобы сделать более трудную работу по ассимиляции этих знаний, возможно, через решение задач, обсуждение или дебаты [Логинова, 2015].

Представим работу по смешанной модели «смена рабочих зон» обучения при изучении темы «Эмотивное пространство текста» на дисциплине «Филологический анализ текста». Отметим, что изучение темы осуществляется на нескольких занятиях, поскольку задания достаточно объемные, предполагающие детальный анализ художественных и научных текстов.

Подготовительная работа по теме включает следующие задания:

- изучите материал виртуальной лекции по теме «Эмотивное пространство», решите тесты, представленные в лекции. Лекция размещена в [электронной образовательной среде Moodle](#);

- зарегистрируйтесь в Российской научной электронной библиотеке eLIBRARY. Составьте библиографический список по теме опираясь на базу указанной библиотеки (не менее 10 источников);

- из библиографического списка выберите публикацию, изучите ее, подготовьте аннотацию. Учитывайте, что в структуру справочной аннотации входят такие компоненты: 1) выходные данные; 2) основные положения статьи; 3) кому предназначена;

- подготовьте конспект статьи Ван Тун «Эмотивная лексика в художественном тексте: функционально-семантический аспект (на материале повести Маши Трауб «О чём говорят младенцы»)», размещенной в [электронной образовательной среде Moodle](#). Конспект представьте в виде конспекта-плана. Результат своей работы выложите в форуме Moodle, оцените выполненную работу двух своих одногруппников;

В процессе работы в аудитории деятельность организуется внутри студенческой группы, которая делится на несколько подгрупп. Для каждой подгруппы создана своя так называемая зона – это зона непосредственного взаимодействия с преподавателем, зона работы онлайн и зона работы в подгруппах. Во всех зонах работа происходит по инструкции преподавателя.

В зоне «Онлайн» обучающиеся работают в [электронной образовательной среде Moodle](#): изучают теоретический материал в виде виртуальной лекции, заполняют глоссарий, решают тесты и т.д. Задание от преподавателя оформляется в виде маршрутного листа:

- в системе Moodle размещена ссылка на ресурс «Национальный корпус русского языка». Корпус – это информационно-справочная система, основанная на собрании текстов на каком-либо языке в электронной форме. Национальный корпус представляет язык на определенном этапе (или этапах) его существования и во всём многообразии жанров, стилей, территориальных и социальных вариантов. Выделите из корпуса контексты со словом «обида»;

- из выделенных из Национального корпуса русского языка контекстов со словом «обида» выделите атрибутивные сочетания, опосредовано передающих

психологическое состояние персонажей. Классифицируйте эти словосочетания. Сделайте вывод, оформите его в форуме;

- найдите в корпусе контексты со словом «обида», отражающие невербальное выражение этого чувства.

Деятельность в зоне «Работа в подгруппах» направлена на формирование умений обмениваться идеями, оценивать друг друга, совместно выполнять то или иное задание. При изучении темы «Эмотивное пространство текста» микрогруппам даются следующие задания:

2. Выпишите из рассказа В.М. Шукшина «Обида» эмоции главного героя. Обратите внимание, что эмоции персонажа изображаются как особая психическая реальность. Совокупность эмоций в тексте – своеобразное динамическое множество, изменяющееся по мере развития сюжета, отражающее внутренний мир персонажа в различных обстоятельствах, в отношениях с другими персонажами.

3. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова обида определяется как «несправедливо причиненное огорчение, оскорбление» [Ожегов, 2005, с.543]. Как видим, данное эмоциональное состояние может характеризоваться через другие близкие эмоции: оскорбление, огорчение. С помощью каких эмотивов конкретизируется состояние обиды в рассказе В.М. Шукшина?

4. Определите лексические, морфологические, синтаксические средства выражения эмотивных смыслов в пространстве рассказа.

5. Выпишите жесты героя, какие эмоции они выражают.

6. Встречаются ли образные средства выражения эмотивных компонентов? В чем их особенность?

7. Проявляются ли в тексте эмоции автора? Если да, то каким образом.

8. Составьте микрогруппой кластер на основе ваших наблюдений, представьте его своим одноклассникам.

9. Докажите, что автор считает обиду разрушительным чувством. Приведите примеры из текста.

10. Прочитайте рассказ В. Набокова «Обида». Охарактеризуйте эмотивное пространство мальчика Пути. Определите психотип мальчика.

11. Выпишите атрибутивные сочетания со словом «обида» из произведений В.М. Шукшина и В. Набокова «Обида». Проведите контекстологический анализ этих сочетаний, сделайте вывод.

12. Подготовьте сценарий беседы с подростками на основе этих произведений, включите в беседу фразу Пьера Буаста «Обиды записывайте на песке, благодарения вырезайте на мраморе».

В зоне «Работа с преподавателем» студенты задают вопросы педагогу, обсуждают спорные вопросы.

Таким образом, подобный вариант смешанной модели обучения предоставляет студентам и преподавателям новые возможности по изучению учебных курсов. Реализация смешанного обучения предполагает применение комплекса организационных форм, сочетающих групповую, индивидуальную,

реальную и виртуальную работу обучающихся. Смешанное обучение позволяет повысить мотивацию к обучению, у обучающихся появляются новые образовательные возможности, основанные на их активной позиции. Имеющееся в распоряжении обучающихся время – это время, которое они могут потратить на выполнение учебных заданий и освоение учебного материала, как самостоятельно, так и под руководством преподавателя. При этом педагог одновременно является и организатором их деятельности в реальном режиме, и сетевым преподавателем.

еще один вариант модели смешанного обучения, предполагает интеграцию взаимного дополнения технологий традиционного и электронного обучения и сокращение аудиторных занятий за счет переноса определенных видов учебной деятельности в электронную среду. При этом работа в электронной среде может занимать от 30 до 80 % времени, отведенного на освоение дисциплины, а вся учебная деятельность по дисциплине распределяется между аудиторной и электронной компонентами. гарантией качества смешанного обучения, на наш взгляд, является не просто отказ от части аудиторных занятий, но их системное замещение специальными видами учебного взаимодействия в электронной среде. соотношение аудиторной (традиционной) и виртуальной (электронной) компонентов может отличаться и зависит от большого количества факторов: предметная область, возраст слушателей, уровень подготовки слушателей, техническая инфраструктура для проведения обучения.

для реализации курсаприменяетсяспециальная технология проектирования учебного процесса, обеспечивающая качество обучения и позволяющая оптимально распределить аудиторное и электронное взаимодействие, сохранив выделенный на изучение дисциплины объем часов. для повышения квалификации преподавателей института в сибирском федеральном университете разработана программа «педагогическое проектирование электронного учебного курса по смешанной модели». основными принципами разработанной в сфу технологии проектирования являются:

- построение целостного учебного процесса за счет объединение аудиторного и электронного компонентов. особый акцент делается на связях и переходах заданий и других видов учебной деятельности между аудиторными занятиями и работой в электронной среде;
  - системность замещения аудиторных форм работы взаимодействием в электронной среде;
  - обеспечение коммуникативности и интерактивности учебного процесса в электронной среде;
  - отражение принципов смешанного обучения в специальной структуре электронного курса.
-



Для проектирования учебного процесса применяется адаптированная для смешанного обучения модель обратного дизайна [Велединская, Дорофеева], включающая 3 этапа:

- проектирование результатов обучения по дисциплине и разделам;
- разработка методов оценивания результатов обучения;
- разработка плана интеграции аудиторной и электронной компонент.

На начальном этапе проектируется результат обучения, т.е. определяется, что студенты должны знать, понимать и демонстрировать по завершении изучения дисциплины. Далее осуществляется декомпозиция каждого результата обучения по дисциплине на результаты ее разделов. Проектирование результатов обучения осуществляется в SMART-формате, позволяющем сформулировать максимально конкретные, измеримые, достижимые результаты для выстраивания эффективной системы оценивания по дисциплине [Велединская, Дорофеева]. Существуют определенные требования и по количеству результатов: 5–6 результатов для 3- кредитной дисциплины.

Второй этап посвящен разработке системы оценивания с целью определения достижения запланированных результатов. Система оценивания – комплекс оценочных мероприятий (обучающих и контролирующих), согласованных с результатами обучения. Как при формулировании результатов обучения, так и при подборе оценочных мероприятий используется таксономия уровней познания Б. Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка), что и обеспечивает необходимую целостность учебного процесса.

При проектировании оценочных мероприятий учитывается специфика реализации учебного процесса в электронной среде:

- необходимость оценивания всей учебной деятельности в электронной среде, включая работу по самооценке и взаимной проверке работ студентами для обеспечения внешней мотивации и удержания студентов в электронной среде;

- равномерность распределения оценочных мероприятий между учебными неделями с установлением четких сроков предоставления заданий. Это способствует регулярности работы студентов, выработке навыков контролировать время работы, исключает участие третьих лиц при выполнении заданий в электронной среде;

- разнообразие заданий, направленных не только на работу с учебными материалами, но и на взаимодействие студентов с преподавателем и друг с другом (стоит отметить, что используемая в ЛПИ – филиале СФУ система LMS Moodle дает возможности для такого взаимодействия);

- обязательное наличие маршрутных листов, инструкций, критериев оценивания для обеспечения качественного выполнения заданий;

- обеспечение взаимосвязанных переходов между аудиторной и электронной компонентами, для чего задания рекомендуется разбивать на этапы, реализуемые последовательно в аудитории и электронной среде.

Заключительный этап – это разработка плана совмещения аудиторного и электронного компонентов, а именно проектируются системы взаимодействия «студент – контент», «студент – преподаватель», «студент – студент», определяются необходимые учебные материалы и ресурсы. Проектирование на данном этапе дает возможность сократить аудиторные часы, перестроить оставшуюся деятельность в аудитории с целью обеспечения целостности учебного процесса; определять необходимое и достаточное количество мероприятий в электронной среде.

Перераспределение аудиторных часов в сторону уменьшения (лекций, практик/ семинаров, лабораторных занятий), безусловно, приводит к нарушению традиционной логики учебного процесса. Для обеспечения сбалансированности в смешанном обучении используются следующие виды деятельности: предаудиторная–аудиторная–постаудиторная деятельность. Стоит отметить, что предаудиторная и постаудиторная работа реализуется в электронной среде.

Преаудиторная работа предполагает самостоятельную деятельность студентов в LMS Moodle, которая будет продолжена на аудиторном занятии. В процессе предаудиторной работы осуществляется первичное знакомство с учебными материалами в электронной среде: обучающимся предъявляются учебные материалы и предлагается выполнить задания на понимание изучаемой темы. На данном этапе рекомендуется использовать простые элементы взаимной проверки, например, взаимное комментирование, для более глубокого погружения обучающихся в процесс освоения материалов. Все задания, выполняемые студентами на данном этапе, обязательно оцениваются. Задача преподавателя – анализ степени освоения материалов и наблюдение за работой студентов для организации эффективной аудиторной работы. Для обеспечения максимальной продуктивности необходимо наличие четко заданной системы требований, критериев, образцов студенческих работ, размещенных в электронной среде. Опыт внедрения данной технологии обучения показывает, что предаудиторная работа способствует увеличению взаимодействия обучающихся с преподавателем и друг с другом в процессе аудиторной деятельности, обеспечивает повышение успеваемости за счет более высокой интенсивности учебного процесса.

Аудиторные занятия занимают центральное место, с учетом которых выстраивается предаудиторная и постаудиторная работа. Аудиторная работа направлена на актуализацию и углубление знаний, предполагает систему заданий на применение и анализ полученной информации. Для обеспечения перехода в начале занятия необходимо подвести итоги предаудиторной работы: прокомментировать работу студентов в электронной среде, ответить на вопросы, осветить сложные моменты в формате мини-лекции. Но обратная связь не должна превышать 15 минут. Задания, выполненные студентами в электронной среде, могут служить темами для обсуждения во время

аудиторного занятия – преподаватель может расставить новые акценты, усложнив первоначальное задание.

Нельзя не отметить, что в системе смешанного обучения чрезвычайно важными являются лидерские способности преподавателя. Для того, чтобы помочь студентам освоиться в новой среде, преподаватель должен уметь моделировать процесс обучения и демонстрировать студентам, как искать необходимую информацию или ответы на поставленные вопросы, а также научить задавать правильные вопросы. Преподаватель должен уметь управлять различными видами обучающей деятельности, необходимой для выполнения конкретного задания или проекта. В модели смешанного обучения преподаватель помогает студентам перейти от простой фиксации преподаваемой информации к развитию навыков применения и адаптации имеющейся информации к новым условиям и ситуациям. Задача преподавателя заключается в умении правильно интерпретировать и анализировать данные, задача студентов – в умении определять причинно-следственные связи, интегрировать агрегированную информацию и демонстрировать полученные знания посредством их применения в конкретных ситуациях [Бугреева, 2015].

Постаудиторная работа – это снова переход в электронную среду для закрепления изученного материала. Она посвящена дополнению и завершению изучения соответствующей темы, а также закреплению изученного материала. Может включать следующие виды работ: выполнение домашних заданий, итоговый контроль, доработку заданий, выполненных в аудитории; завершение дискуссий, взаимное рецензирование / оценивание работ и т.д. Преподаватель здесь выступает в качестве эксперта: отвечает на вопросы и даёт комментарии на выполненные задания.

В настоящее время смешанное обучение становится чрезвычайно востребованным как в области обучения иностранным языкам в вузе, так и в других сферах профессионального образования. Современные студенты уже ожидают наличие онлайн компонента, сопровождающего основной курс по предмету. Использование метода смешанного обучения, по нашему мнению, должно привести к качественному изменению содержания обучения по иностранному языку. Разнообразие ресурсов электронной составляющей смешанного курса открывает новые возможности презентации учебного материала в доступной и интересной форме. Потенциал компьютерных средств для реализации качественного обучения языку, основанного на принципе гибкости и вариативности, позволяет студентам определять индивидуальную траекторию изучения предмета самостоятельно.

#### *Список литературы:*

1. Бугреева А.С. Проблемы и перспективы внедрения смешанного обучения в систему высшего профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 3. С. 67-70

2. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Организация учебного процесса в вузе по технологии смешанного обучения [Электронный ресурс]. URL: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/24760/1/notv-2014-042.pdf>
3. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: технология проектирования учебного процесса [Электронный ресурс]. URL: [file:///C:/Users/User/%D1%81%D1%81%D0%B0%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/%D1%81%D1%81%D0%B0%20(1).pdf)
4. Краснова Т. И. Смешанное обучение: опыт, проблемы, перспективы // В мире научных открытий. 2014. № 11. с. 10–26.
5. Логинова А.В. Особенности использования и принципы функционирования педагогической модели «перевернутый класс» // Молодой ученый. 2015. №9. С. 1114-1119.
6. Логинова А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения // Молодой ученый. 2015. №7. С. 809-811.
7. Нечитайлова, Е. В. Переверните класс или что такое смешанное обучение // Учительская газета. 2014. №46(10543).
8. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. М.: ООО «Издательство Оникс», 2005.
9. Фомина А.С. Смешанное обучение в электронном распределенном университете // Ученые записки. Вып. 34. М., 2011. С. 82–88.
10. Bonk С. J. & Graham С. R. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. – San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005.

УДК 373.2:614.8

## **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ**

*Л.Н.Храмова,*

*канд.эконом.наук, доцент,*

*профессор кафедры высшей математики, информатики и естествознания*

В настоящее время частота проявления опасности социального характера, агрессивность окружающей среды, отсутствие навыков правильного поведения в различных опасных ситуациях вызывает потребность в поиске путей формирования у подрастающего поколения сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности, готовности к безопасному поведению в повседневной жизни. Поэтому перед системой образования стоит задача – сформировать основы культуры безопасности жизнедеятельности с целью обеспечения собственной безопасности и безопасности окружающих людей [1]. В общеобразовательных учреждениях в связи с переходом на ФГОС преподавание предмета безопасность жизнедеятельности (БЖД) определяется различными нормативными документами, одним из которых является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», где отмечается важность: «формирования основ культуры безопасности жизнедеятельности»

[2]. В дошкольных образовательных учреждениях большое внимание уделяется формированию культуры безопасности жизнедеятельности, развитию у дошкольников умения предвидеть, классифицировать, избегать и правильно действовать в опасных ситуациях, что обусловлено требованиями ФГОС ДО. В соответствии с ФГОС ДО в дошкольных образовательных учреждениях выделена образовательная область «Социально-коммуникативное развитие», которая предусматривает: «...формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе» [3, с. 22]. Все это говорит о том, что формирование культуры БЖД у детей дошкольного возраста становится одной из приоритетных задач для дошкольной педагогики.

Культура безопасности жизнедеятельности – это единство личностного (ценности, мотивы, личностные качества) и деятельностного (знания, умения, навыки) компонентов. В старшем дошкольном возрасте при формировании культуры безопасности жизнедеятельности необходимо сформировать знания, умения и навыки, обеспечивающие безопасное поведение дошкольника в быту, в природе и на улице. Дети старшего дошкольного возраста должны знать о причинах и последствиях пожаров, сигналах светофора, правилах поведения в транспорте и на проезжей части, об опасностях при контактах с животным миром, осторожном поведении при контактах с незнакомыми людьми, бытовых опасностях, взаимосвязи и взаимодействии в природе и т.п. Процесс формирования культуры БЖД в старшем дошкольном возрасте сложный и многогранный, так как охватывает разные стороны жизнедеятельности дошкольника. Поэтому, по мнению Л.В. Коломийченко, в данном возрасте эффективно применение как ведущего метода игровой деятельности дошкольников, с целью поддержания интереса и мотивации старших дошкольников при формировании культуры БЖД [4].

Кроме того, необходимо отметить, что формирование основ культуры БЖД в старшем дошкольном возрасте организуется через игровую деятельность дошкольников во всех образовательных областях: социально-коммуникативное развитие; речевое развитие; познавательное развитие; физическое развитие; художественно-эстетическое развитие. Также, при формировании основ культуры БЖД необходим учет возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста.

С целью выяснить уровень сформированности культуры БЖД детей старшего дошкольного было проведено экспериментальное исследование (выборка составила 138 человек в возрасте 5-7 лет, база исследования: ДООУ Красноярского края).

Первым этапом работы явилось определение начального уровня сформированности культуры БЖД у детей старшего дошкольного возраста. Для этого была проведена со старшими дошкольниками комплексная беседа, состоящая из 3 блоков (тем): «Безопасность в быту», «Безопасность на улице», «Безопасность в природе».

Ответы дошкольников оценивались по 3-х бальной системе, определенной Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной [5]:

Оценка 3 (высокий уровень) – ставится тем детям, которые хорошо ориентируются в предложенной теме, не испытывают особых затруднений при ответе на вопрос.

Оценка 2 (средний уровень) – ставится дошкольникам, которые испытывают некоторые затруднения при выборе правильного ответа.

Оценка 1 (низкий уровень) – ставится дошкольникам, которые не ориентируются в предложенной теме, не могут самостоятельно выбрать правильный ответ на вопрос.

При анализе полученных результатов, было выявлено, что только 5% дошкольников имеют высокий уровень сформированности культуры безопасности жизнедеятельности; 65%–средний уровень; 30%–низкий уровень сформированности культуры БЖД.

Исходя из результатов беседы с дошкольниками с низким уровнем сформированности культуры БЖД было отмечено о необходимости проведения занятий по основам безопасного поведения в быту, на улице и в природе.

На втором этапе проводились занятия в соответствии с разработанной системой мероприятий по формированию основ культуры БЖД у старших дошкольников, представленной в таблице 1.

Таблица 1 – Содержание мероприятий по формированию основ культуры безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ

Непосредственно-образовательная деятельность	Образовательная деятельность в режимных моментах	Самостоятельная деятельность детей
1. Социально-коммуникативное развитие (игра «Я потерялся»; проблемные игровые ситуации «Один дома» и т.п.; сюжетно-ролевые игры «Пожарная часть», «Служба спасения», «Водители и пешеходы»);	Игра с мячом «Закончи фразу»; Игра «Нужные телефоны»; Игра «Вызываем скорую помощь»;	Сюжетно-ролевые игры: «Пожарные на учении», «Дом», «Автобус», «Пикник», «Поход в лес».
2. Речевое развитие (дидактические игры «Съедобные – несъедобные ягоды», «Сварим суп из грибов», «Копилка правил поведения» и т.п.);	Подвижная игра «Сигналы» (гроза, град, ураган); Игровое моделирование «Безопасное поведение с животными»;	Игровые ситуации: «Маме (папе, сестре и т.д. плохо)». Игровое моделирование «Встреча с незнакомым человеком».
3. Познавательное развитие (настольно-печатные игры		Игровое моделирование «На

Непосредственно-образовательная деятельность	Образовательная деятельность в режимных моментах	Самостоятельная деятельность детей
<p>«Азбука безопасности», «Чрезвычайные ситуации в доме»; игра «Вызываем скорую помощь»; игровое моделирование «Опасные ситуации»);</p> <p>4. Физическое развитие (подвижные игры «Пожарные сборы», «Сигналы светофора»; игровая ситуация «Затуши костер»);</p> <p>5. Художественно-эстетическое развитие (конструктивная деятельность «Пожарная часть»).</p>	<p>Дидактическая игра «Дорожные знаки»; Дидактическая игра «Найди, что может быть опасно»; Игровая ситуация «Поведение при пожаре».</p>	<p>льду», «У водоема», «В лесу».</p> <p>Игры–алгоритм: «Веселый и грустный лес», «Можно–нельзя», «Опасно–не опасно».</p>

Для формирования и развития навыков безопасного поведения в быту были организованы и проведены игры, основой которых выступили бытовые темы. Так, например, систематически проводилась сюжетно-ролевая игра «Дом», в ходе которой особое внимание уделялось формированию навыков безопасного поведения в быту. Для этого организовывались команды дошкольников по 4–5 человек и целенаправленно разыгрывались игровые ситуации, требующие принятия правильного решения в опасных ситуациях. Далее с дошкольниками обсуждались причины возникновения данных ситуаций и варианты, при которых можно было бы избежать их возникновения, чем подвели дошкольников к осознанному пониманию последствий неосторожного использования пожароопасных предметов, электроприборов, острых предметов и т.п. Дошкольники учились самостоятельно оценивать опасность ситуации, предвидеть ее последствия. При этом обращалось внимание на ошибки и затруднения детей, с целью помощи найти и запомнить правильное решение. Так, например, Света Р. в ходе обсуждения очередной опасной ситуации, произошедшей с «соседкой», сказала, что «если бы она убирала спички подальше, сын не поджег бы шторы», Надя Я. предложила «убирать таблетки повыше, чтобы ребенок не мог их достать».

С целью расширения и укрепления знаний дошкольников о правилах безопасного поведения на улице была организована игра «Имя–фамилия», когда дети должны были ловить мяч и быстро называть либо свое имя, либо фамилию. Для того, чтобы усложнить задачу, старались «запутать» дошкольников, прося назвать имя или фамилию «папы», «мамы», «сестры», «брата». Расширению знаний о правилах дорожного движения и развитию

навыков безопасного поведения на улице способствовала дидактическая игра «Дорожные знаки», в ходе которой отрабатывались правила перехода улицы, изучались дорожные знаки, при этом обращая внимание на назначение дорожных знаков (информационно-указательные, запрещающие, предупреждающие), их отличительные особенности (форма, цвет). Сюжетно-ролевая игра «Автобус» была направлена на усвоение правил поведения в общественном транспорте.

Для формирования представлений о безопасном поведении дошкольников с незнакомыми людьми на улице были организованы беседа и последующее игровое моделирование «Встреча с незнакомым человеком». В ходетак ой игры с дошкольниками были рассмотрены элементарные правила безопасности и способы соблюдения осторожности при контакте с незнакомыми людьми, разыграны игровые ситуации, требующие принятия решений. Например, дошкольникам предлагалось решить, как себя вести, если незнакомец пытается «угостить конфетами», зовет «прокатиться на машине», «сходить в кино на интересный мультфильм» и т.п. В итоге дошкольники самостоятельно пришли к пониманию того, чтобы элементарно обезопасить себя от контакта с незнакомым человеком на улице важно, прежде всего, соблюдать осторожность, а при возникновении подобных ситуаций стараться привлечь внимание взрослых.

С целью усвоения дошкольниками представлений о ситуациях, при которых необходимо обращаться в различные службы, в самостоятельную игровую деятельность дошкольников вносились проблемные ситуации типа: «Если украли сумку, что делать?», «Если горит трава, что делать?» и т.п., чем стимулировала дошкольников к поиску самостоятельных правильных решений. Например, Лиза С., обращаясь к Соне М., просила ее вызвать скорую помощь, так как у нее «болит сердце», напоминая, что нужно набрать номер «03». Также исполняя роль диспетчера скорой помощи, мы просили детей подробно рассказать о том, что с ними произошло: «как это случилось?», «что вы предприняли?» и т.п., для того, чтобы дошкольники представляли себе алгоритм действия в случае травмы и умели его объяснить. Наряду с этим старались чаще вовлекать в подобную работу дошкольников, показавших низкий уровень сформированности культуры безопасности жизнедеятельности на этапе констатирующего эксперимента, обращаясь к ним с вопросами: «Мне кажется, что я дым вижу, не подскажешь номер пожарной охраны», «У Маши голова болит, по какому номеру можно вызвать скорую помощь?» и т.п. Также просили дошкольников, что если им в ходе игры понадобится вызвать «скорую помощь», «полицию» или «пожарную охрану» обращаться с просьбой, например, к Артему О. или Саше П., чем не только привлекала внимание дошкольников с низким уровнем сформированности культуры БЖД к участию в игре, но и способствовала усвоению ими способов поведения при различных опасных ситуациях.



Особое внимание уделяли формированию и расширению знаний и представлений старших дошкольников о правилах безопасного поведения в природе, так как на этапе констатирующего эксперимента дошкольники показали очень низкий уровень знаний о безопасности в природе. С этой целью в ходе непосредственно-образовательной деятельности по социально-коммуникативному развитию познакомили дошкольников с различными ядовитыми растениями и грибами, рассмотрели отличительные особенности съедобных грибов и ягод от несъедобных, правила поведения при отравлениях ядовитыми грибами и растениями. На основе полученных знаний с дошкольниками организовывались игры с целью формирования навыков безопасного поведения в природе. Например, в ходе игры «Съедобное–несъедобное» дошкольники делились на две команды, каждой из которых предлагались карточки с картинками грибов и растений, которые необходимо было поделить на съедобные и несъедобные. После чего анализировались и обсуждались результаты. Также с дошкольниками организовывались сюжетно-ролевые игры, в ходе которых разыгрывались ситуации, требующие принятия правильного решения. Особенно дошкольникам понравилась сюжетно-ролевая игра «Пикник», где игровым замыслом выступал поход детей в лес. В процессе игры обращали внимание дошкольников на правила поведения в лесу: «не мусорить», «не разорять гнезда», «не оставлять костер непотушенным» и т.д., закрепляли представления детей о правилах безопасного поведения, опасных ситуациях, которые можно избежать, используя данные правила. С этой целью, привлекалось внимание дошкольников словами «смотрите, что за растение такое, надо попробовать», на что, например, Катя К. отреагировала «нельзя срывать и пробовать незнакомые растения». С целью формирования у дошкольников умения оказывать помощь в случаях отравления ядовитыми грибами и ягодами разыгралась ситуация «отравления», в ходе которой дошкольники вспоминали и перечисляли способы действий в подобной ситуации: «вызвать скорую помощь», «выпить много воды» и т.п. В ходе игры еще раз обращалось внимание детей на то, что «лучше не трогать и не пробовать незнакомые грибы и растения». В течение подобных игр с дошкольниками отработывали навыки безопасного поведения с животными, для чего использовали прием «разговор у костра», когда дошкольники усаживались «передохнуть» и слушали истории про опасность, исходящую от различных животных и способах предосторожности. При этом дети участвовали в беседе и приводили примеры опасных ситуаций взаимодействия с животными. Например, Кристина Л. отметила, что «нельзя лазить в улей, осы кусаются, это опасно». Максим С. привел пример, что «нельзя заходить в высокую траву, там может быть змея, наступишь нечаянно, и она укусит». Дошкольники познакомились с ситуациями, когда необходимо проявлять осторожность при общении с такими животными в природе, как змеи, медведи, клещи, что способствовало расширению и закреплению знаний о безопасном поведении в природе.

Помимо этого, с дошкольниками регулярно организовывались и проводились сюжетно-ролевые игры на тему безопасного поведения в природе, в ходе которых закреплялись правила поведения на льду, водоемах, предлагая детям самостоятельно решить ситуацию, выбирая правильный ответ. Такая работа способствовала расширению представлений старших дошкольников о мерах предосторожности, используемых с целью избегания опасности. Также, дошкольникам в процессе непосредственно-образовательной деятельности и образовательной деятельности в режимных моментах предлагалась подвижная игра «Берегись». В ходе этой игры при сигналах «гроза», «град», «ураган» и т.п. дошкольники должны были выбирать правильные действия и показывать их: «лечь на пол», «спрятаться под крышу», что способствовало привитию навыков правильной оценки обстановки и действия при различных чрезвычайных ситуациях природного характера.

После проведения системы мероприятий по формированию основ культуры БЖД у старших дошкольников в условиях ДОУ, состоялась повторная диагностика уровня сформированности культуры БЖД. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Сопоставительный анализ первичной и повторной диагностики уровня сформированности культуры БЖД у детей старшего дошкольного возраста

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	5% дошкольников	35% дошкольников
Средний	65% дошкольников	65% дошкольников
Низкий	30% дошкольников	-

Сопоставляя результаты первичной и повторной диагностики, было выявлено, что уровень сформированности культуры БЖД у детей старшего дошкольного возраста после реализации системы мероприятий, направленной на формирование основ культуры БЖД у старших дошкольников в условиях ДОУ повысился. Низкий уровень сформированности культуры БЖД после повторной диагностики не показал ни один дошкольник, тогда как при первичной диагностике низкий уровень сформированности культуры БЖД имели 30% детей; средний уровень сформированности культуры БЖД выявлен у 65% дошкольников, при первичной диагностике этот показатель также имели 65% детей, однако при повторной диагностике в эту группу вошли дети с первоначальным низким уровнем сформированности культуры БЖД; высокий уровень сформированности культуры БЖД значительно повысился и составил 35%.

Таким образом, внедренная в работу ДОУ предложенная система мероприятий по формированию основ культуры БЖД у старших дошкольников средствами игровой деятельности, показала высокую эффективность. Игровая деятельность (сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные игры, игровое

моделирование и т.д.)направленная на расширение и углубление знаний, умений и навыковстарших дошкольников по безопасности жизнедеятельности в быту, на улице и в природе, Формированию навыков безопасного поведения способствуют различные игры. При этом важно косвенно руководить игрой дошкольников и регулярно вносить в самостоятельную игру дошкольников ситуации, которые бы заставляли детей возвращаться к проблеме безопасности жизнедеятельности и продолжать игру, обсуждая и принимая сообща правильные решения. В ходе непосредственно-образовательной деятельности, организация игровой деятельности дошкольников согласно теме занятия, позволит детям легче усвоить необходимый материал. Например, разыгрывание проблемных игровых ситуаций «Один дома», «Опасные ситуации» способствуют накоплению жизненного опыта старших дошкольников, так как в ходе обсуждения рассматриваются различные варианты решений, предлагаемые детьми, обсуждаются допускаемые ошибки, закрепляются образцы безопасного поведения. Дидактические игры также способствуют расширению представлений дошкольников о безопасности жизнедеятельности в ходе непосредственно-образовательной деятельности, так как позволяют на практике проверить уровень усвоения знаний, умений и навыков, способствуя дальнейшему запоминанию необходимой информации. Например, дидактические игры «Дорожные знаки», «Съедобные – несъедобные ягоды», «Азбука безопасности», «Копилка правил поведения» позволяютнаглядно воспринимать объяснения педагога.

В режимных моментах с целью формирования культуры безопасности жизнедеятельности эффективно использование подвижных игр, которые стимулируют не только двигательную активность детей, но и познавательную. Например, на прогулке использование игр «Имя – фамилия», «Сигналы» способствуют усвоению знаний дошкольниками правил безопасного поведения на улице, в природе, формированию умений и навыков безопасного поведения, когда старший дошкольник не задумываясь, автоматически принимает правильное решение. Также во время прогулки организация игрового моделирования стимулирует старших дошкольников к усвоению правил безопасности, так как не только вызывает интерес детей, но и заставляет применять полученные знания и умения на практике. Например, игровое моделирование «Безопасное поведение с животными» позволяет дошкольникам познакомиться с правилами безопасного поведения с незнакомыми животными.

### **Список литературы:**

1. Бандура Т. А. Комплексный подход формирования безопасного образовательного пространства ДОУ // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2015. № 3. С. 81.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf>

3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнаука России от 17.10.2013 №1155 // Официальные документы в образовании. 2013. №36. С. 22

4. Коломийченко Л. В., Ванюкова К. А. Формирование знаний о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста // Пермский педагогический журнал. 2015. № 7. С. 26-30.

5. Авдеева Н.Н., Князева О. Л., Стеркина Р. Б.. Безопасность: Учебное пособие по основам безопасной жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. Санкт–Петербург: Детство–пресс, 2015. 240 с.

Научно-методическое издание

Ответственный и научный редактор О.Б.Лобанова  
Компьютерная верстка О.Б.Лобанова

Уч.-изд. л. 16