

КОМИТЕТ ПО ОБРАЗОВАНИЮ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ЦЕНТР ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ  
И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ»

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА № 328  
С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
НЕВСКОГО РАЙОНА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

# **ШКОЛА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СЕТЬ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ**

**СБОРНИК СТАТЕЙ ПО ИТОГАМ  
VIII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ**

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ  
2017

УДК 004.9  
Ш 67

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ»

**Школа** нового поколения: образовательная сеть как ресурс развития. Сборник статей по итогам VIII международной научно-практической конференции. // Сост.: Шапиро К.В., Дорофеева Т.В. – СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2017. – 87 с.

Сборник включает в себя научные статьи педагогов - исследователей, материалы, обобщающие опыт педагогов образовательных организаций Санкт-Петербурга по теме: «Проблемы и перспективы метапредметной интеграции в современном образовании».

Материалы сборника публикуются в авторской редакции.

**ISBN 978-5-91454-115-3**

© ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ»,  
2017.

© ГБОУ школа № 328 с углубленным  
изучением английского языка  
Невского района СПб, 2017.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Галактионова Т.Г.</i> Метапредметная интеграция в теории и практике отечественного образования . . . . .	5
<i>Агафонова Т.А., Шапиро К.В.</i> Использование электронных таблиц в оценке и анализе уровня сформированности метапредметных результатов . . . . .	8
<i>Метелева А.И., Мазуренко Е.В.</i> Текст литературного произведения как объект исследования на уроках географии на материале рассказа Л.Н. Толстого «Кавказский пленник». . . . .	13
<i>Винокуров П.В.</i> Метапредметная интеграция на уроках истории. Поэзия Максимилиана Волошина через призму преподавания истории отечества 20 века . . . . .	16
<i>Волкова С.М.</i> «Традиционная русская кукла» в проектно-исследовательской деятельности . . . . .	18
<i>Журба А.И.</i> Edutainment в школе: необходимость и пути реализации (опыт интегративного подхода) . . . . .	22
<i>Ковалева М.И.</i> Фреймовая модель знаний как метапредметный результат образовательной деятельности . . . . .	25
<i>Корниенко Т.В., Потапов А.А., Шапиро К.В.</i> Практика использования элементов технологии «Дополненной реальности» в образовательной деятельности . . . . .	28
<i>Милёшина Л.В.</i> Что такое «Метапредметность» и зачем она нужна? . . . . .	31
<i>Михайлова С.В., Корневская Е.В.</i> Метапредметность как доминанта современного физического образования . . . . .	33
<i>Мокрушан А.А.</i> Проектный метод как способ интеграции учебного содержания в современной финской школе . . . . .	35
<i>Мокшина Ю.Л.</i> Фандом как форма сетевого взаимодействия участников образовательного процесса и инструмент развития метапредметных результатов . . . . .	38
<i>Тотолян А.А., Алтарева П.С.</i> Из опыта формирования познавательных компетенций средствами иностранного языка . . . . .	41
<i>Раппопорт Р.В.</i> Интегративные задания как один из способов борьбы с плагиатом при написании аналитических текстов в рамках школьного курса литературы . . . . .	44

<b>Гладиборода И.В.</b> Роль учителя в развитии лояльности ученика к школе как ресурса качества образовательных результатов . . . . .	47
<b>Свиридова Т.Н.</b> Тексториентированный подход на уроках русского языка как одно из условий формирования метапредметных навыков . . . . .	50
<b>Синица А.И.</b> Изучение невербальной коммуникации как одна из форм смыслового чтения . . . . .	54
<b>Сари Сулкунен</b> Обновление учебной программы в рамках реформы финского образования: развитие в межпредметных областях. . . . .	56
<b>Телешов С.В.</b> Метапредметные результаты – возможность невозможного? . . . . .	62
<b>Трегуб Т.В., Илюшин Л.С.</b> Коммуникативный подход как ресурс достижения метапредметных результатов в области школьного изучения иностранного языка . . . . .	64
<b>Тяглый А.Г.</b> Использование возможностей электронного образования в области метапредметной интеграции . . . . .	69
<b>Щелокова С.Д.</b> Альманах литературного творчества школьников как форма метапредметной интеграции (на материале «Альманаха литературного творчества» ОЦ «Сириус», г. Сочи) . . . . .	72
<b>Дорофеева Т.В., Дорофеев В.В., Шапиро К.В.</b> Использование автоматизированной сетевой среды оценки уровня сформированности метапредметных результатов обучающихся в системе внутренней оценки качества образования. . . . .	75
<b>Ненахова Е.Н.</b> Создание организационных и педагогических условий для развития и совершенствования управленческой и профессиональной компетенции учителя . . . . .	79
<b>Жебровская О.О.</b> Управление уроком: озадачить себя или других? . . . . .	83

ГАЛАКТИОНОВА ТАТЬЯНА ГЕЛИЕВНА  
(galaktionova.tg@mail.ru)  
доктор педагогических наук,  
профессор СПбГУ

## МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В данной статье автор пытается проанализировать исследовательский контекст проблемы метапредметной интеграции; осмыслить причины и следствия опыта советской педагогики в реализации интегративного подхода; сравнить целевые ориентиры выбора содержания метапредметной интеграции на разных этапах развития отечественной педагогики.*

**Ключевые слова:** *метапредметная интеграция, межпредметность, комплексные программы, принцип синергии*

На протяжении последних ста лет педагогическая наука пытается определить свое понимание сущности «метапредметной интеграции». Еще не присвоив этому явлению конкретного имени, стараясь сориентироваться в поле родственных понятий (комплексность, межпредметность, надпредметность и пр.) отечественные исследователи стремились выделить его характерные признаки, искали контексты и спорили о принципах, на основании которых могла бы строиться подобная интеграция. К числу ведущих отечественных специалистов по данной проблематике традиционно относят А.Г.Асмолова, А.В.Хуторского, Ю.В.Громыко, их труды определяют ключевые направления теории и практики «метапредметного подхода» в образовании [1, 5, 6]. Попытки использования и осмысления этого подхода нашли отражение в большом количестве современных диссертационных исследований. Информационный запрос по ключевым словам «метапредметная интеграция» позволил выявить на открытом информационном портале «электронная библиотека диссертаций» 229 работ (самая ранняя из которых была датирована 2003 годом), так или иначе связанных с метапредметной проблематикой. Результатом контент-анализа их названий стал перечень основных объектов научного интереса исследователей. Наиболее популярные представлены в данном списке: метапредметные погружения, метапредметные результаты, метапредметная направленность, метапредметные знания, метапредметные основы образовательного процесса, общепредметные (надпредметные, метапредметные) умения, метапредметный аспект, метапредметный характер деятельности современного человека, метапредметные термины и понятия, решение метапредметных задач, метапредметный уровень содержания образования, метапредметный спецкурс, новая метапредметная идеология, метапредметная область знания, метапредметная рефлексия, формирование метапредметных компетенций, метапредметный уровень исследований, метапредметные навыки самообразования, метапредметный потенциал, метапредметные объекты и приемы, метапредметные

технологии, метапредметная проектная деятельность, метапредметные объекты гносеологической направленности, метадеятельность, метазнания, метаспособы, метаумения. Даже этот небольшой перечень свидетельствует о широком диапазоне возможных направлений педагогического поиска в проблематике метапредметности. Однако нас интересует собственно «метапредметная интеграция» как дидактический феномен. Обращение к этимологии и философским корням понятия (лат. *integratio* – восстановление, восполнение, от *integer* – целый), «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов»<sup>1</sup> выявило ряд смыслообразующих доминант, характерных для «метапредметного типа» интеграции: ориентация на деятельность ученика (освоение универсальных способов работы с любым содержанием); обращение к различным источникам (утверждение многогранности, полифонии того или иного понятия); развитие рефлексивных умений (целеполагание, самоанализ, самооценка и пр.)

Мы будем исходить из утверждения, что использование метапредметной интеграции призвано преодолеть фрагментарность предметных знаний и выйти на уровень метапредметных результатов. Как следствие данного понимания возникают вопросы:

- Что представляют собой формы организации образовательного процесса, ориентированного на метапредметные результаты?
- Как может осуществляться оценка подобных результатов в процессе и по итогам метапредметной интеграции?
- Каким образом целесообразно выстраивать взаимодействие участников образовательного процесса, рассматривая его как значимый фактор формирования метапредметных результатов?
- В чем выражается изменение образовательной среды, необходимое для метапредметной интеграции?
- И, наконец, какова роль учителя в общем процессе формирования метапредметных результатов.

В поиске исторических предпосылок данного педагогического явления мы обратились к источникам, в которых описывается практика метапредметной интеграции в различные периоды развития отечественного образования [2, 3, 4].

Самым масштабным примером в истории российской педагогики, безусловно, является опыт внедрения комплексных программ ГУСа (государственного ученого совета 1923-1925 гг.). Эти события практически 100-летней давности достаточно скромно отражены в современных источниках. Рассмотрим утверждения, которые традиционно представлены в лекциях по истории педагогики. Начальный период становления советской власти требовал радикальных изменений системы образования. Ответом на вызовы времени стали педагогические идеи Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, П.П. Блонского, Н.Н. Иорданского, М.В. Крупиной, А.П. Пинкевича, М.М. Пистрака, С.Т. Шацкого, В.Н. Шульгина. Ими были созданы теоретические основы единой трудовой школы, разработаны

---

<sup>1</sup> Иногда под «интеграцией» понимается интегрированность, т.е. некоторый результат процесса интеграции, состояние упорядоченного функционирования частей целого. (Философская энциклопедия <http://dic.academic.ru>)

дидактические и методические средства их реализации, а также программы начальной и средней школ для учебных заведений различных типов (1923-1927 гг.). Программы имели рекомендательный характер, пропагандировали комплексный подход и концентрический принцип отбора содержания. Предлагаемая концепция была призвана устранить разрыв между школьными предметами и связать обучение с жизнью. Для этого учебный материал строился не по отдельным дисциплинам, а по темам и направлениям. Содержание учебного материала концентрировалось вокруг трех тем: природа, труд, общество – изучение которых осуществлялось с точки зрения взаимосвязи нескольких учебных предметов. Над освоением комплексных программ работали не классы, а бригады. При школах создавались лаборатории, мастерские, как центры научно-практической обработки содержания материала, полученного в процессе наблюдения и изучения окружающей жизни. Предметная система преподавания была ликвидирована на первой ступени обучения, но сохранялась на второй ступени. Однако большинство учителей-профессионалов не приняло комплексного построения учебных планов и программ. Об этом было заявлено в выступлениях, прозвучавших на Первом Всесоюзном съезде учителей (1925), где программы ГУСа были подвергнуты резкой критике. В 1927–1928 учебном году вводятся программы ГУСа в новой редакции. Они предполагали сочетание комплексного и предметного обучения. Последующее развитие событий показало несостоятельность этих мер и к концу 1930-х гг., базой школьного обучения становится классно-урочная система, где закрепляются ведущая роль учителя, постоянный состав класса, твердое расписание предметных занятий.

Осмысливая результаты этого эксперимента, специалисты по истории педагогики отмечают его достоинства (связь с жизнью, активизация познавательной деятельности, межпредметные связи) и недостатки, среди которых выделяют: отсутствие системности и прочности знаний, неэкономное использование учебного времени, поверхностное отношение к основам наук, минимум внимания к таким областям как язык, литература, математика. Во многих советских и современных источниках можно найти вердикт о том, что комплексный подход к конструированию содержания образования не оправдал себя. С позиций сегодняшних приоритетов данное утверждение выглядит слишком категорично. При этом нельзя игнорировать идеологические и политические предпосылки, породившие данное нововведение, которые во многом и определили его дальнейшую судьбу.

Современная образовательная ситуация заставляет более осмысленно подходить к проблемам интеграции, особенно в определении целей и содержания этой деятельности. Сравнительный анализ комплексных (метапредметных) тем позволяет выделить два принципиально разных подхода, каждый из которых отражает реалии своего времени. Первый, характерный для середины 20-х годов, можно условно назвать «социально-детерминированным» (комплексные темы: «Природа», «Труд», «Общество», «Наш город», «Наша деревня», «Праздник 1 Мая» и т.д.). Второй подход, представленный в современной трактовке метапредметности, отражает идеологию личностно-ориентированного образования,

в котором приоритетом становится опыт, необходимый ученику для его дальнейшего развития. Так в качестве метапредметов Громыко Ю.В. выделяет категории: «Знание», «Знак», «Проблема», «Задача», «Смысл», «Ситуация». В данной логике метапредметный подход состоит в обучении школьников общим приемам, техникам, схемам, образцам когнитивной деятельности, которые лежат над предметами, поверх них, но которые воспроизводятся при работе с материалом из любой области знания. Нам представляется, что, не смотря на разные векторы смыслообразования, в основе обоих подходов находится принцип синергии, активизирующий новые педагогические поиски в данной области.

***Использованные источники:***

1. Громыко Ю. В. Метапредмет «Проблема». / Учебное пособие для учащихся старших классов. М., 1998.
2. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / Под ред. З.И. Васильевой. – М., 2009. – 413 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учебное пособие для пед.уч.зав. (УМО вузов РФ) / Под ред. А.И. Пискунова – М., 2009. –512 с.
4. Латышина Д.И. История педагогики: Воспитание и образование в России (X – начало XX века): Учебное пособие. – М.: Издательский дом «Форум», 2010. – 584с.
5. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.: ил.
6. Хуторской, А.В. Метапредметный подход в обучении: научно-методическое пособие Текст. / А.В. Хуторской. М.: Эйдос, 2012.

**АГАФОНОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСЕЕВНА**

*(agafonovata@gmail.com)*

*ГБУ ДПО Санкт-Петербургский центр  
оценки качества образования  
и информационных технологий*

**ШАПИРО КОНСТАНТИН ВЯЧЕСЛАВОВИЧ**

*(shapiruk@gmail.com)*

*ГБОУ гимназия № 528 Невского района  
Санкт-Петербурга*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ТАБЛИЦ В ОЦЕНКЕ  
И АНАЛИЗЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ  
РЕЗУЛЬТАТОВ**

*В докладе авторы предлагают способ автоматизации процедуры  
анализа поурочного планирования педагогов с целью выявления*



предполагаемого уровня сформированности предметных и метапредметных результатов. Автоматизация процедуры сбора данных осуществляется средствами облачных технологий, а последующая обработка средствами MS Excel. Предложенный метод позволяет уже на уровне планирования определить целостность и полноту результатов обучения.

Внедрение новых ФГОС в средней школе вплотную приближает педагогический коллектив школы к решению задачи формирования целостной системы оценивания результатов обучения школьников во всём их многообразии [1]. Построение такой системы предусматривает, во-первых, планирование результатов обучения, а, во-вторых, оценку достижения каждым обучающимся запланированных результатов. Методология оценивания полученных результатов сегодня опирается на централизованную процедуру итоговой аттестации [3] и формирование портфолио обучающегося [4]. Планирование результатов обучения осуществляется на этапе проектирования основной образовательной программы (ООП). Структура примерной основной образовательной программы предусматривает планирование предметных и метапредметных результатов при проектировании как ООП в целом, так и рабочих программ педагогов [2]. Логично предположить, что первичный контроль целостности и полноты результатов обучения должен осуществляться еще на этапе планирования. Рассмотрим один из возможных методов автоматизации процедуры такого контроля на этапе проектирования рабочих программ педагога.

Для автоматизации контроля на первом этапе необходимо организовать совместную деятельность педагогов, работающих в одном классе, по заполнению подготовленных шаблонов технологических карт урока в электронных таблицах Google. При этом важно, чтобы таблицы с планированием отдельных предметов должны быть объединены в один файл (см. рис.1). Это необходимо для организации последующей обработки результатов. При заполнении таблицы учитель вносит в неё, помимо предметных результатов, метапредметные результаты обучения. Для получения однозначных результатов автоматизированной обработки в дальнейшем, необходимо, чтобы при заполнении таблицы все педагоги использовали одни и те же кодификаторы предметных

№ урока в теме	Тема урока	Тип урока	Виды и формы контроля	Учебник	Домашнее задание	Планируемые результаты обучения		
					предметные		личностные, метапредметные	
8	1) Политика защиты и основные логические устройства компьютера	самоброшенный	3, 4	практикум тестовые (входной тест)	4.1 контр. вопросы, ЗСР 4.1, 4.3 (а, в), 4.5, 4.6	О-1, О-3, О-5, М-1, М-3, М-9		
<b>Тема 5. Информационные технологии хранения, поиска, обработки данных (4 ч.)</b>								
9	1) Информационная технология работы с текстовыми документами	2	практикум тестирование (входной тест)	5.1 контр. вопросы, ЗСР 5.1, 5.2, ЗРК 5.2	О-2, О-5, О-7, О-8, О-9, И-4.2	Л-4, Л-8, Л-9, Л-7, Л-9, М-1, М-2, М-3, М-4, М-5, М-8		
10	2) Информационная технология работы в табличном процессоре	2	практикум	5.2 контр. вопросы, ЗСР 5.4	О-2, О-5, О-7, О-8, О-9, И-5.1	Л-5, Л-7, Л-9, М-1, М-2, М-3, М-4, М-5, М-8		

Рис. 1. Пример таблицы поурочного планирования (фрагмент)

и метапредметных результатов. И если кодификатор предметных результатов будет для каждого предмета свой, то для кодирования метапредметных результатов все могут использовать один и тот же кодификатор [5].

В нашей google таблице коды метапредметных результатов занесены в ячейки таблицы через знак «запятая» при таком заполнении невозможно обработать результат. Важно, при заполнении таблицы, каждый код заносить в отдельную ячейку соответствующего столбца, это необходимо для обработки результатов.

Поскольку в нашем примере это было не сделано, мы отредактируем ее в нужной форме после сохранения в формате табличного редактора Excel, и назовем эту таблицу Основной (см. рис. 2).

№ урока	Тема	Тип урока	Навыки и формы контроля	Учебные	Дополнительные задания	личностные	метапредметные
4	6	1 Основные понятия алгебры логики	комбинированный 3.4	тестирование	3.1 констр. алгоритм, 3.4 М.4, М.5, М.6, М.7, М.8		
9	7	2 Логические операции импликация эквивалентность, исчисления КСМ	комбинированный 1, 2	практикум тестирование (пре-вопрос)	3.2 констр. алгоритм, 3.27, 3.28, 3.29 (6-8), 3.27(8)		
14	8	1 Логические элементы и основные логические устройства компьютера	комбинированный 3, 4	практикум тестирование	4.1 констр. алгоритм, 4.27, 4.1, 4.3 (6-8), 4.4, 4.6		

Рис. 2. Представление планируемых результатов обучения в таблице

Для релевантного оценивания полноты и целостности запланированных результатов необходимо выявить по каждому предмету перечень формируемых УУД и оценить частоту их представления в поурочном планировании. Это возможно выполнить, используя формулы табличного редактора.

На следующем этапе обработки создаем упрощенную таблицу, в которой представлены только направления деятельности учащихся. В первом столбце таблицы, назовем его *Направления*, перечисляем их (предметные, личностные, метапредметные), поскольку в каждом используется не одна характеристика, а несколько, во втором столбце таблицы, *Категории*, представляем весь перечень (от первой до последней). Для наглядности, в первом столбце применяем объединение ячеек по каждому направлению. И третий столбец *Количество*, в нем подсчитываем какое количество раз была указана конкретная категория.

Первый столбец таблицы заполняем, применяя действие *копирование* из основной таблицы. Второй столбец – применяя функцию автозаполнения. В третьем столбце – используем статистическую функцию СЧЕТЕСЛИ; абсолютные и смешанные ссылки адресов ячеек.

Если с заполнением первых двух столбцов может справиться любой пользователь, имеющий базовые навыки использования табличного редактора Excel, то для третьего – применяются более сложная функция и система ссылок. Рассмотрим этот этап более подробно.

Для подсчета количества, использованной в таблице характеристики, выделяем соответствующую этой характеристике ячейку столбца № 3. На

вкладке *Формулы* в группе *Библиотека функций* выбираем *другие функции*, далее *статистические* – СЧЕТЕСЛИ.

В окне Аргументы функции: в поле Диапазон – устанавливаем курсор и выделяем диапазон ячеек в Основной таблице, в столбце соответствующего направления, при этом диапазон ячеек является абсолютным адресом (ссылкой); в поле Критерий – указываем на ячейку из столбца № 2 упрощенной таблицы (подсчитываемую категорию), присваивая в адресе этой ячейки абсолютный адрес только столбцу (смешанная ссылка). Применение такой ссылки позволяет использовать функцию автозаполнения для каждого направления (например, личные).

Информатика		
	Категория	Количество
	Л-1	0

Рис. 3. Пример функции для личностных результатов

Использовать статистическую функцию необходимо для каждого направления отдельно.

Информатика		
	Категория	Количество
Личностные	Л-1	0
	Л-2	0
	Л-3	0
	Л-4	18
	Л-5	21
	Л-6	15
	Л-7	21
	Л-8	1
	Л-9	20
	Л-10	1
	Л-11	0
	Л-12	0
	Л-13	0
	Л-14	2
Метапредметные	М-1	20
	М-2	5
	М-3	22
	М-4	21
	М-5	5
	М-6	1
	М-7	0
	М-8	6
	М-9	1

Рис. 4. Сводная таблица результатов по одному предмету

Таким образом, анализ запланированных результатов по одному предмету будет показан в упрощенной таблице (см. рис. 4). Для наглядности по каждому виду результатов построим диаграмму (см. рис. 5, 6).

Построение сводных таблиц планируемых результатов по каждому, из изучаемых в классе предметов позволит сформировать совокупный результат в целом по ООП и проанализировать роль отдельных предметов в достижении как предметных, так и метапредметных результатов обучения.

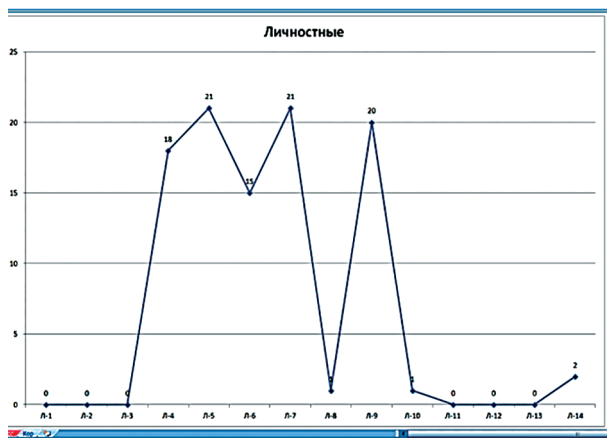


Рис. 5. Диаграмма частотности личных результатов

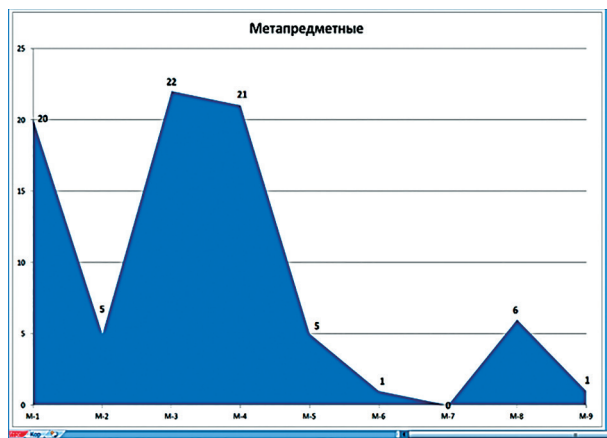


Рис. 6. Диаграмма частотности метапредметных результатов

Результаты такого анализа могут стать отправной точкой в проектировании:

- метапредметных программ,
- программ внеурочной деятельности,
- программы воспитания и социализации учащихся.

По результатам анализа можно будет сделать выводы о реальном вкладе каждого педагога-предметника в формирование УУД учащихся. Проведенный анализ также позволит определить направления профессионального развития отдельных педагогов и нацелить их на правильный выбор форм организации образовательного процесса.

Действующая в настоящее время в ОУ Санкт-Петербурга АИСУ «ПА-РАГРАФ», предоставляет администрации школы широкие возможности по

анализу результатов образовательной деятельности учащихся [6], но вместе с тем не имеет соответствующих инструментов контроля планирования результатов. Включение предлагаемых средств автоматизации в состав ЛИКС педагога [7], позволит включить каждого работника в процесс формирования метапредметных результатов учащихся, активизирует горизонтальные связи в коллективе, превратит процесс тематического планирования из пустой формальности в серьёзный инструмент анализа.

***Использованные источники:***

1. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические основы построения новых моделей обучения //Иновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № . 2.
2. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс] // Режим доступа: [<http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/>] – 2016
3. Болотов В. А., Ковалёва Г. С. Опыт России в области оценки образовательных достижений школьников //Иновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – № . 5.
4. Шапиро К. В. Портфолио – это... Научно-методический журнал «Директор школы». М.: издательская фирма «Сентябрь», 2013. – с. 66-70
5. От цели до результата. Электронный конструктор урока. – СПб: Изд-во Политехн. ун-та, 2015. – 32 с.
6. Андрюкова И.В., Комлева М.А. Возможности АИСУ «Параграф» при проведении мониторинга качества образования: Методическое пособие. / Под ред. Фрадкина В.Е. и Смирновой З.Ю. – СПб: ГБОУ ДПО ЦПК СПб «РЦОКОи-ИТ», 2015. – 66 с.
7. Шапиро К. В. Личная информационно-коммуникационная среда (ЛИКС) педагога. Журнал «Школа управления образовательным учреждением». СПб: ООО «Издательство Форум Медиа», 2015 № 5 (45). С. 12-13

**МЕТЕЛЕВА АЛЕКСАНДРА ИВАНОВНА**  
([metelevaai@gmail.com](mailto:metelevaai@gmail.com))

**МАЗУРЕНКО ЕЛЕНА ВЛАДИСЛАВОВНА**  
([akulinart@mail.ru](mailto:akulinart@mail.ru))  
МБОУ Щёлковский лицей № 7

**ТЕКСТ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ  
КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ  
НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА Л.Н. ТОЛСТОГО  
«КАВКАЗСКИЙ ПЛЕННИК»**

*Статья посвящена актуальной проблеме современной педагогики – проблеме отсутствия метапредметной интеграции в*

*образовательном процессе. Авторами обосновывается мысль о том, что предметная разобщенность порождает серьезные трудности в формировании у учащихся целостной картины мира и препятствует органичному восприятию культуры. В качестве решения проблемы в статье представлена методическая разработка, которая будет полезна учителям литературы и географии.*

Интеграция общего и дополнительного образования в условиях современной педагогики становится одним из важнейших условий перехода на новый стандарт. Выполнение данного требования ФГОС становится необходимым именно потому, что субъекты образовательного процесса, в первую очередь обучающиеся и учителя, сталкиваются с проблемой, которую можно обозначить как предметная разобщенность, следствие которой – фрагментарное мировоззрение выпускника. Следует признать, что отсутствие метапредметных связей между учебными программами порождает серьезные трудности в формировании у учащихся целостной картины мира, препятствует органичному восприятию культуры.

В первую очередь интеграция предполагает «переплетение» родственных предметов, однако нередко предметы гуманитарного цикла становятся помощником для изучения естественных или точных наук.

Так, мы предлагаем использовать рассказ Л.Н. Толстого «Кавказский пленник» (рабочая программа по литературе под редакцией В.Я. Коровиной. 5 класс) для работы на уроке географии по теме «Северный Кавказ. Географическое положение, природные условия и ресурсы» (рабочая программа по географии под редакцией А.И. Алексеева. 9 класс).

Литература	География
«Солнце уже и за полдни перешло, а обоз только полови-ну дороги прошел. <b>Пыль, жара, солнце так и печет, а укрыться негде. Голая степь, ни дерева, ни кустика по дороге.</b> »	Климатические условия
«Переехали еще <b>речку</b> , стали подниматься <b>по каменной горе</b> , запахло дымом, забрехали <b>собаки</b> . Приехали в <b>аул</b> ».	Формы рельефа Животный мир Тип поселений
«Видна ему из щелки дорога – под гору идет, направо <b>сакля татарская</b> , два дерева подле нее. <b>Собака черная</b> лежит на пороге, <b>коза с козлятами</b> ходит».	Особенности этнографии Животный мир
«Видит – <b>деревня татарская, домов десять, и церковь ихняя, с башенкой</b> . У одного дома стоят три <b>лошади</b> в седлах».	Особенности этнографии Животный мир
«А то раз резал хозяин <b>барана</b> , – так она ему кусок баранины принесла в рукаве».	Животный мир
«Стадо гонят – <b>коровы</b> ревут».	Животный мир
«– Это <b>олень</b> . Слышишь – как рогами лес ломит?»	Животный мир

Литература	География
<p>«Сошел по дорожке, видит садик, ограда каменная; из-за ограды-чершни, шепталы и избушка с плоской крышкой. Подошел он ближе; видит – ульи стоят...»</p>	<p>Жилище Животный и растительный мир</p>
<p>«Пришел Жилин в дом. Горница хорошая, стены глиной гладко вымазаны. К передней стене пуховики пестрые уложены, по бокам висят ковры дорогие; на коврах ружья, пистолеты, шашки – всё в серебре. В одной стене печка маленькая вровень с полом. Пол земляной, чистый, как ток, и весь передний угол устлан войлоками; на войлоках ковры, а на коврах пуховые подушки. И на коврах в одних башмаках сидят татары: черный, красный и трое гостей. За спинами у всех пуховые подушки подложены...»</p>	<p>Жилище</p>
<p>«На полдни, за горой, лощина, табун ходит, и аул другой в низочке виден. От аула другая гора – еще круче, а за той горой еще гора. Промеж гор лес синееется, а там еще горы всё выше и выше поднимаются. А выше всех – белые, как сахар, горы стоят под снегом. И одна снеговая гора выше других шапкой стоит. На восход и на закат – всё такие же горы; кое-где аулы дымятся в ущельях».</p>	<p>Формы рельефа Особенности расположения поселений</p>
<p>«Была раз гроза сильная, и дождь час целый как из ведра лил. И помутились все речки, где брод был, там на три аршина вода пошла, камни ворочает. Повсюду ручьи текут, гул стоит по горам».</p>	<p>Атмосферные явления Режим горной реки</p>
<p>«Темно; &lt;...&gt; В лощинах туман, как молоко, белеет-ся. &lt;...&gt; Туман густой, да низом стоит, а над головой звезды виднешеньки. &lt;...&gt; Туман в лесу еще гуще сел, ничего не видать перед собой, и звезды уж чуть видны».</p>	<p>Атмосферные явления</p>
<p>«Расчистил он в яме местечко, наковырял глины, стал лепить кукол».</p>	<p>Минералы</p>

Таким образом, интегративный подход на сегодняшний день – один из немногих методов формирования гармоничной, всесторонне развитой личности. В результате использования интегративных методов и форм организации обучения формируется деятельностный поход, который реализуется в том, что дети имеют возможность оперировать знаниями, применять знания не только на всех уроках (что уже не мало), но и в жизни.

**ВИНОКУРОВ ПЁТР ВИКТОРОВИЧ**  
(vrv72@yandex.ru)  
ГБОУ школы № 328 с углубленным  
изучением английского языка  
Невского района Санкт-Петербурга

**МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ.  
ПОЭЗИЯ МАКСИМИЛИАНА ВОЛОШИНА  
ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВА 20 ВЕКА**

*Статья раскрывает особенности организации метапредметной интеграции на уроках истории. Делается акцент на поэзии начала XX века.*

Известно, что социальные науки теснейшим образом встроены в общий культурный контекст, в том числе сопряжены с языком и литературой. Поскольку в школе я преподаю историю и обществознание, своё выступление хочу посвятить метапредметным связям данных наук с литературой. А именно, задействованию на уроках истории и обществознания поэзии виднейшего представителя Серебряного века, Коктебельского отшельника Максимилиана Волошина. Хотелось бы поделиться своими методическими наработками в использовании его стихов при изучении отечественной истории первой половины 20 века, современником которой был поэт, а также обратить внимание на поразительную нынешнюю актуальность стихов Волошина и на то, как их можно применять и на уроках обществоведения при изучении социально-политических тем.

Почему именно поэзия Волошина используется мной в качестве иллюстраций к урокам, посвящённым великой русской смуте начала 20 века? Я считаю, что его поэзия обладает каким-то особым чувством истории, ощущением её течения в пространственно-временном измерении. Она одновременно и встроена в исторический поток, и анализирует события отстранённо. Это очень метафизичные и философские стихи, причём часто обладающие пророческим даром, что я попытаюсь показать на примерах. Если рассматривать поэзию Волошина как историко-культурный артефакт, то она очень хорошо встраивается в концепцию так называемой научно-исторической школы Анналов. А известно, что создатели этой школы перевернули взгляд на изучение и понимание исторического процесса, его причинно-следственных связей.

Поскольку данная тема очень обширна и глубока, а времени, отведённого на выступление мало, ограничусь анализом привлечения в преподавании всего четырёх стихотворений, соблюдая хронологию написания и исторических событий

Первое стихотворение, которое предлагаю для анализа на уроках, это «Ангел мщения», написанный в 1905 году, то есть в разгар Первой русской революции. Там есть такой отрывок:



*Я синим пламенем пройду в душе народа,  
Я красным пламенем пройду по городам;  
Устами каждого воскликну я «Свобода!»  
Но разный смысл для каждого придам.  
Я напишу: «Завет мой Справедливость!»  
И враг прочтёт: «Пощады больше нет!»  
Убийству я придам манящую красоту,  
И в душу мстителя вопьётся страстный бред...*

Обратите внимание, как кратко и при этом ёмко и красочно автор передал суть происходящих явлений. Проходя тему Первой русской революции 1905-1907 гг., есть возможность развернуть целую дискуссию по каждой строчке. Можно дать задание написать эссе. Данная тема проходит в 9 и 11 классах. С 9-ми такая работа даже продуктивнее, так как ребята пока более эмоциональны и живее воспринимают именно образно-чувственный компонент урока. По своему опыту могу отметить, что вызывают живой отклик строчки о сути свободы, справедливости, «манящей красоты убийства» на фоне революционного взрыва.

Следующее стихотворение очень известно. Это «Брестский мир», написанное в 1918 году под впечатлением одного из самых страшных и унижительных для России событий.

Такие строки:

*С Россией кончено... На последях  
Её мы прогалдели, проболтали,  
Пролузгали, пропили, проплевали,  
Замызгали на грязных площадях.  
Распродали на улицах: не надо ль  
Кому земли, республик да свобод,  
Гражданских прав? И родину народ  
Сам выволок на гноище, как падаль...*

Мы изучаем это стихотворение когда проходим более ранний период истории, а именно лето-осень 1917 года, при этом на интерактивном экране идут кадры бесконечных митингов, столкновений, людских масс. А потом, на контрасте мы вспоминаем, что к началу 1917 года Россия стояла на пороге победы в войне, повторно привожу цитаты Ленина, Троцкого, а также английских и американских политиков о срочной необходимости провоцирования социального взрыва в России. Мы делаем сравнение со сценариями современных «цветных революций», с крахом политики Перестройки и развала СССР, вспоминаем теории и практики «управляемого хаоса». В общем делаем интересные выводы.

Третье стихотворение является, наверное, самым известным в творчестве Максимилиана Волошина. Это «Гражданская война». Оно просто кладёшь информации для изучения причин братоубийственной бойни, сторон конфликта, идеологии участников, внешних заинтересованных сил, последствий для страны и общества, а также нравственной позиции автора. В нём надо вчитываться в каждую

строчку. Как я поступаю: даю 9-му классу домашнее задание по теме, а на следующем уроке читаю стихотворение. Сначала полностью, а затем построчно. А ученики, комментируют и обсуждают, узнавая в стихах информацию из учебника. Так достигается сильный эффект и укрепляются метапредметные связи.

Есть ещё вариант действий. Два года назад ученики совместно со мной подготовили презентацию на тему: «Гражданская война через призму стихотворение Волошина». Там каждый слайд посвящён строчке и снабжён соответствующей иллюстрацией в виде фотографии, плаката, лозунга. Мы просматриваем её на уроке и разбираем как учебное наглядное пособие.

Если кто-то из коллег заинтересовался, с удовольствием могу ею поделиться.

Когда делалась данная презентация в начале 2014 года, в Киеве как раз происходили известные события на Майдане. Так вот получилось очень актуально и ученики использовали смесь фотографий Гражданской войны и аналогичных событий на Украине. Произошёл кумулятивный эффект, который можно задействовать и на уроке обществознания при изучении теории социально-политических конфликтов.

И последний пример. Это стихотворение «Китеж», написанное также в годы Гражданской войны. Точнее я использую одно четверостишие из него. А именно:

*Они пройдут – расплавленные годы  
Народных бурь и мятежей:  
Вчерашний раб, усталый от свободы,  
Возроцнет, требуя цепей...*

Данные строки несут просто философское и провидческое содержание. Их я использую и на уроках истории при изучении становления тоталитарных режима в СССР, а к слову сказать и не только в нашей стране. И на уроках обществознания в 10-11 классах, когда изучается теория социально-политической динамики, виды политических режимов, общественных процессов и прочее.

В заключении хочу призвать коллег обратить более пристальное внимание на поэзию, как ресурс для изучения истории. К примеру, было бы интересно рассмотреть стихи товарища, а затем антагониста Волошина Николая Гумилёва. А также подумать об обратной связи, более актуальной для данной конференции: как история и обществоведение влияет на литературу и язык.

**ВОЛКОВА СВЕТАНА МИХАЙЛОВНА**  
*ГБОУ школа № 328 с углубленным  
изучением английского языка  
Невского района Санкт-Петербурга*

## **«ТРАДИЦИОННАЯ РУССКАЯ КУКЛА» В ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Статья раскрывает опыт организации учебно-исследовательской и проектной деятельности, направленной на формирование*

*метапредметных результатов обучающихся второго образовательного уровня в рамках внеурочной деятельности.*

**Ключевые слова:** *Метапредметные результаты, проектная деятельность, учебно-исследовательская деятельность, индивидуальный исследовательский проект*

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) основным результатом обучения школьника в современной школе должна стать не сама по себе система знаний, умений, навыков обучающихся, а комплекс сформированных у обучающихся компетентностей в таких областях, как смысловое чтение, информационные технологии, в области проектной и исследовательской деятельности. При этом организации проектно-исследовательской деятельности в содержании примерной основной образовательной программы основного общего образования уделяется особое внимание. Подразумевается, что обучающиеся при освоении содержания образовательных программ основного общего образования должны учиться работать над индивидуальным исследованием или проектом.

Вполне очевидно, что в содержании стандартов второго поколения исследовательской деятельности обучающихся уделяется так много внимания. Ведь кроме формирования исследовательской компетентности проектно-исследовательская деятельность способствует реализации ряда важных направлений обучения и воспитания школьников:

- исследовательской деятельности присущи исключительно большие возможности в осуществлении воспитательных функций.

- содержание школьного образования не может, да и не успевает вследствие огромного информационного пространства, учитывать все достижения научно-технического и культурного прогресса, в том числе и те, которые являются эффективным средством воспитания.

- программы по учебным предметам рассчитаны на среднего ученика, а более способным школьникам нужен углубленный подход к изучению основы науки, и это в современных условиях, возможно, осуществить не только в процессе кружковых и факультативных занятий, но проектно-исследовательской деятельности.

- индивидуальный подход к обучению и воспитанию обучающихся, является одним из важнейших принципов построения проектно-исследовательской деятельности.

В организации проектно-исследовательской деятельности важное место занимает выбор темы. С одной стороны она должна иметь большой познавательный потенциал и по сути своей напоминать матрешку (узнали одно, а оно ведет к открытию другого), а с другой стороны – быть интересной для современного ученика, удовлетворять его индивидуальным образовательным потребностям и возможностям (творческому ребенку – творческий проект).

Многолетний опыт работы в школе показал, что ряд обучающихся не очень интересуются предметными исследованиями гуманитарного или

естественно-научного направления. Такие обучающиеся хотели бы работать творчески, где исследовательские компетенции формировались бы ненавязчиво. Тут и пришло в голову использование традиционной куклы как богатейшего направления организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся. Родился проект «Народная кукла как отражение традиций наших предков».

Целью нашего проекта является знакомство с традициями предков через народную куклу. Традиционные куклы выполняли у наших предков многие функции, они предназначались для игры и воспитания, защиты (как оберег), народных праздников и обрядов. В куклы не только играли, с ними справляли календарные обряды, они были рядом на свадьбах и при рождении, с ними делились радостями и невзгодами. Через куклы молодое поколение постигает свои корни, знакомится с традициями предков. А значит, есть надежда, что в современном мире останется память предков, которая не даст забыть свою историю. К этой генетической памяти можно обратиться в трудных случаях.

Проект «Традиционная или народная кукла» возник у нас неожиданно. Будучи классным руководителем и выбрав тему воспитательной работы «Изучение праздников и традиций нашей страны», я возила ребят по разным историческим и культурным объектам. Первая наша встреча с куклой состоялась в музее традиционной культуры под открытым небом – Русской деревне Шуваловке. Это было зимой 2009 года, дети были в 6 классе, и мы делали танцующую куклу из соломы, стучали по столу кулаками, и куклы «плясали», оживая на наших глазах. Следующая наша встреча с народной куклой состоялась весной этого же года в крепости-музее «Орешек», где в то время находился музей живой истории народов нашего края, который организован был моими хорошими знакомыми – варяжской дружиной Ульвгард. После этой поездки мы просто заболели куклами. Мы стали собирать материалы о куклах в этнографических и археологических источниках, в сказках и прочем фольклоре.

Наконец, мы решили перейти к практической работе. Так состоялся наш первый мастер-класс по традиционной кукле. Первой нашей куклой была Желанница. Девочки в старину делали эту куклу, и когда хотели, чтобы что-то сбылось, то пришивали ей бусинку или пуговку и просили, чтобы она помогла в исполнении желания. Не удивительно, что ребятам захотелось сделать эту куклу первой. Можно сказать, что именно с этой куклы и начался наш проект. В следующем году группа ребят захотела продолжить изучение и создание кукол. Мы создали разных кукол – тряпичных, ниточных, крупяных, лыковых... Создание кукол сопровождалось и изучением этнографического материала. Оказалось, что кукла может рассказать о многом из жизни наших предков. Вот, например, Девка-Баба – кукла-перевёртыш – говорила о короткой девичьей судьбе, не успевала девушка оглянуться, как становилась женщиной с многочисленными заботами. По лыковым куклам-многоручкам можно было представить, как должна была одеваться девушка, а как замужняя женщина, что работы у них было много, поэтому люди считали, что у них должно быть «много рук», образно говоря. Кукла-Московка символизировала то, как Москва собирала земли вокруг себя,

как мать собирает вокруг себя своих детей. Прекрасный символ к празднику Единения. Кукла могла и воспитывать, так, например, кукла Убоженька воспитывала сострадание и милосердие, она олицетворяла нищенку-прохожую, которой полагалось дать приют и накормить. В поисках материала по традиционным куклам и учащиеся, и мы – руководители проекта – переработали массу материалов. Создали рабочую группу в контакте и сайт. Иногда требовалась помощь в переводе статей, и находились люди, готовые нам помочь. Так статью о кукле-мотанке с украинского языка нам перевела киевская журналистка Надежда Столяр. Мы даже освоили примитивное ткачество, чтобы сделать свои куклы более достоверными. В конце концов, у нас оказалось достаточно сделанных кукол и материала о них, чтобы делиться им с окружающими. В классе появился целый стенд с куклами. В школе должна была проводиться конференция по использованию сетевых ресурсов в воспитании и образовании. Ну и

поскольку много материала по куклам было найдено именно в сети, мы решили выступить на этой конференции. Выступали учащиеся, рассказывали о проекте и показывали кукол. Наше выступление произвело фурор. И после этого к нашему стенду стали приходить учителя. Нас стали приглашать в начальную школу с рассказами и мастер-классами. Также мы участвовали в районной выставке детского декоративно-прикладного и изобразительного творчества «Культура, традиции и творчество детей», где получили грамоту за сохранение традиций в декоративно-прикладном творчестве. В результате были довольны и мы, и учащиеся, что смогли показать и распространить свою работу. Вскоре к нашей работе прибавились мастер-классы по русской народной кукле для наших старых друзей – итальянского лицея Деледа из Генуи, где изучается русский язык и культура. В результате проект перерос сначала в районный, потом городской и даже международный. И, чтобы всё успеть, мы задумали и осуществили ряд



*Рис. 1. Участники проекта представляют свои работы на городской выставке детского декоративно-прикладного искусства*



*Рис. 2. Мастер-класс в 4 классе*

виртуальных мастер-классов по созданию кукол для желающих. В то же время уже девятиклассники – участники проекта – начали сами проводить занятия по созданию кукол в 1-5-х классах. К проекту присоединились учащиеся других классов. Дело распространения традиций ширилось к нашей радости.

На данный момент, кроме проведения мастер-классов, у нас есть два основных направления работы. Первое – это создания календаря кукол по сезонам года, согласно основным работам на земле и праздникам наших предков с краткими рассказами об этом. Второе – сайт «Куклы мира». Изучение народных кукол мира стало естественным продолжением проекта, это позволяет познакомиться с традициями других народов, сравнить причины и способы создания народных кукол, найти сходства и различия, окунуться в единство и разнообразие мировых народных традиций.

**ЖУРБА АНАСТАСИЯ ИГОРЕВНА**

*(a.zhurba@schoolnano.ru)*

*аспирант СПбГУ, менеджер АНПО*

*«Школьная лига»*

## **EDUTAINMENT В ШКОЛЕ: НЕОБХОДИМОСТЬ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ (ОПЫТ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА)**

*В рамках статьи автор представляет опыт использования и основные возможности образовательного комплекта «Лаборатория Кота Шрёдингера» – составного элемента проекта STA-студии (школьной студии науки, технологий и искусства) – как инструмента для создания edutainment-среды в образовательном учреждении.*

**Ключевые слова:** *edutainment, эдьютеймент, внеурочная деятельность, метапредметность, STA-студия, популяризация образования.*

Многочисленные перемены, происходящие в современном мире, в мироощущении и сознании индивида, неминуемо влияют на эффективность системы образования. Формирование клипового мышления, возрастающие информационные потоки, стремительно развивающиеся технологии и наука – зачастую современная школа не успевает шагать в ногу со всеми изменениями и проигрывает в борьбе за заинтересованность ребёнка.

В ответ на меняющиеся потребности общества в сфере образования возникают новые феномены и технологии: геймификация, электронное, гибридное и дистанционное образование, адаптивное обучение, использование так называемых больших данных и многие другие. К числу относительно новых трендов можно отнести и феномен edutainment, включение которого в образовательный процесс, по мнению многих исследователей, стало общепризнанным «как отличный и жизнеспособный вариант для «усталой» системы образования»<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Кобзева Н. А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки) / Ярославль, 2012. С. 193 – 195.

В российской действительности edutainment принято понимать как феномен досуговой сферы; развлечение, обладающее образовательным потенциалом. Образовательный компонент в edutainment является существенным фактором удовольствия, присущего развлечению.

К основным свойствам edutainment можно отнести

- 1) запланированность,
- 2) интерактивность,
- 3) свободу,
- 4) актуальность,
- 5) мультимедийность,
- 6) включение игровых элементов,
- 7) доступность.<sup>3</sup>

Несмотря на то, что edutainment в полной мере может функционировать, скорее, в рекреативной сфере, существуют пути, позволяющие встраивать его элементы и в среду образовательных учреждений. Как правило, эти пути так или иначе связаны с внеурочной деятельностью и/или дополнительным образованием, сами цели которых, согласно методическим рекомендациям последних лет<sup>4</sup>, совпадают с целями edutainment. На наш взгляд, одним из способов создания edutainment-среды в школе является STA-студия.

STA-студия – школьная студия науки, технологий и искусства – это проект, реализуемый в рамках программы «Школьная лига РОСНАНО». Являясь одновременно и комплексом дизайн-решений для современного образовательного пространства, и линейкой полноценных учебно-методических комплектов, она позволяет организовывать внеурочную деятельность с включением таких элементов, как проектная и исследовательская работа, решение бизнес-кейсов, проведение экспериментов и опытов, создание школьных творческих и бизнес-проектов, организация развлекательно-образовательных мероприятий и т.п.<sup>5</sup>

Предлагаем рассмотреть ключевые черты, позволяющие STA-студии способствовать созданию edutainment-среды в пространстве школы, на примере образовательного комплекта (далее – модуля) «Лаборатория Кота Шрёдингера».

Программа модуля, рассчитанного на учащихся 5-7 классов, предполагает игру-погружение: в начале курса школьники «поступают на работу» в Лабораторию в звании Младшего научного сотрудника. В дальнейшем исследователи растут во внутренней иерархии, создавая индивидуальные проекты, проводя эксперименты и опыты, участвуя в общей работе, создавая научно-популярные тексты и т.п. Участники получают «трудовые книжки», где фиксируются их достижения, «зарплату» в специальной игровой валюте, носят «рабочую униформу»

<sup>3</sup> Журба А.И. Опыт edutainment-СМИ: журнал «Кот Шрёдингера». // На путях к новой школе. – СПб: Лема, 2015. № 1. С. 58-60.

<sup>4</sup> Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р г. Москва («Концепция развития дополнительного образования»); Методические рекомендации по организации внеурочной деятельности от 14 декабря 2015 г. и т.д.

<sup>5</sup> «STA (Science, Technology, Art) – студия – пространство, где встречаются наука, технологии и искусство». URL: <http://schoolnano.ru/sta>.

и полностью погружаются в процесс работы Лаборатории. Несмотря на ярко выраженную игровую составляющую, ключевой целью модуля является привлечение учащихся к исследовательской деятельности, пробуждение у них интереса к естественнонаучному знанию и миру учёных, формирование стремления постичь окружающий мир посредством научной деятельности и т.п.

Содержание программы модуля строится на материалах научно-популярного журнала «Кот Шрёдингера», в число которых входят различные статьи, иллюстрации, инфографики, игры. Стоит отметить, что журнал сам по себе является представителем edutainment-СМИ.

Свойства модуля совпадают с такими чертами edutainment, как:

1) свобода: основополагающим для начала работы с модулем является желание самих учащихся. «Исследователи» не только самостоятельно принимают решение о том, хотят ли они «включаться» в курс, но и дальнейшее содержание своей деятельности. Модуль устроен таким образом, что позволяет каждому индивидуально формировать траекторию деятельности;

2) интерактивность: в процессе работы с модулем учащиеся постоянно взаимодействуют друг с другом, с самими материалами, редакцией журнала, исследовательскими группами из других школ и получают соответствующую обратную связь;

3) актуальность: содержание учебно-методического комплекта постоянно обновляется за счёт выхода новых номеров журнала. Таким образом участники курса постоянно работают с новейшим научным знанием;

4) включение игровых элементов: вся деятельность строится на игре. Помимо «большой» игры в «Лабораторию» учащиеся постоянно работают с различными игровыми форматами;

5) мультимедийность: модуль предполагает совместное использование различных средств передачи информации;

6) доступность: и форма, и содержание модуля не требуют от учащихся специальных навыков. Предполагается, что часть программы реализуется участниками без поддержки педагога;

7) запланированность.

Уже первичная апробация модуля «Лаборатория Кота Шрёдингера» и других комплектов STA-студии в российских школах показывает их потенциал как ресурса для создания edutainment-среды в образовательном пространстве. Несомненно, требуется ряд исследований и дальнейшая апробация, которые позволят качественно улучшить процесс внедрения школьных студии науки, технологий и искусства в систему российского образования.

#### ***Использованные источники:***

1. Журба А.И. Опыт edutainment-СМИ: журнал «Кот Шрёдингера». // На путях к новой школе. – СПб: Лема, 2015. № 1. С. 58-60.
2. Кобзева Н. А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки)/ Ярославль, 2012. С. 193 – 195.



3. Методические рекомендации по организации внеурочной деятельности от 14 декабря 2015 г. и т.д.
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. N 1726-р г. Москва («Концепция развития дополнительного образования»).
5. «STA (Science, Technology, Art) – студия – пространство, где встречаются наука, технологии и искусство». URL: <http://schoolnano.ru/sta>.

**КОВАЛЕВА МАРИЯ ИГОРЕВНА**  
([Mariya.kovalyova@rambler.ru](mailto:Mariya.kovalyova@rambler.ru))  
ГБОУ школа № 76 Выборгского района  
Санкт-Петербурга

## **ФРЕЙМОВАЯ МОДЕЛЬ ЗНАНИЙ КАК МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье рассматривается фреймовая модель знаний как способ деятельности, применимый как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, осваиваемый обучающимися на базе одного или нескольких учебных предметов.*

Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (англ. *Programme for International Student Assessment, PISA*) – тест, оценивающий грамотность школьников в разных странах мира и умение применять знания на практике. Исследование PISA является мониторинговым, оно позволяет выявить и сравнить изменения, происходящие в системах образования в разных странах и оценить эффективность стратегических решений в области образования. Мониторинг качества образования в школе PISA проводится по трем основным направлениям: грамотность чтения, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность.

Во всех трёх исследованиях и по всем трем направлениям российские школьники показывают результаты ниже среднего по ОЭСР уровня.

Результаты исследования PISA обозначили дефициты российских учащихся в сформированности ряда важных умений: осуществлять поиск информации по ключевым словам; анализировать процессы проведения исследований; составлять прогнозы на основе имеющихся данных; интерпретировать научные факты и данные исследований; выявлять научные факты и данные исследований, лежащих в основе доказательств и выводов; интерпретировать графическую информацию; проводить оценочные расчеты и прикидки.

Метапредметный подход позволяет обеспечить переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира и помочь ребёнку овладеть такими способами деятельности, которые будут применимы им как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Метапредметность как принцип

интеграции содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности позволяет обеспечить формирование целостной картины мира в сознании ребёнка

Фреймовая модель основана на концепции Марвина Мински (Marvin Minsky) и представляет собой систематизированную психологическую модель памяти человека и его сознания. Фрейм – это модель абстрактного образа, минимально возможное описание сущности какого-либо объекта, явления, события, ситуации, процесса.

Предметные знания отображаются в виде *фреймов*. В управлении в ходе поиска решения строится дерево, называемое «*деревом целей*». Концепция «дерева целей» впервые была предложена Ч. Черчменом и Р. Акоффом в 1957 году. Она позволяет человеку привести в порядок собственные планы, увидеть свои цели в группе. Термин «дерево» предполагает использование иерархической структуры (от старшей к младшей), полученной путем разделения общей цели на подцели. Фреймовые модели позволяют хорошо систематизировать иерархию объектов реального мира.

Основными видами моделей являются:

– Продукционные системы – модель, основанная на правилах, позволяет представить знание в виде предложений типа «Если (условие), то (действие)».

– Семантические сети – модель представляет данные о реальных объектах и связях между ними прямым способом.

– Фреймы – структура, содержащая некоторую информацию.

Рассмотрим основные модели.

**Продукционная модель** – модель, основанная на правилах. Позволяет представить знания в виде предложений, называемых продукциями, типа «Если (условие), то (действие)». Чаще всего вывод на такой базе знаний бывает прямой (от данных к поиску цели) или обратный (от цели для ее подтверждения – к данным). Продукционная модель чаще всего применяется в промышленных экспертных системах. Она привлекает своей наглядностью, высокой модульностью, легкостью внесения дополнений и изменений и простотой механизма логического вывода.

**Сетевая модель или семантическая сеть** отражает семантику предметной области в виде понятий и отношений. В реальном мире количество типов отношений стремится к бесконечности. Наиболее часто возникает потребность в описании отношений между элементами, множествами и частями объектов. Часто в семантических сетях требуется определить отношения:

– функциональные связи (определяемые обычно глаголами «производит», «влияет» и др.);

– количественные (больше, меньше, равно);

– пространственные (далеко от, близко к, за, под, над);

– временные (раньше, позже, в течение)

– атрибутивные (иметь свойство, иметь значение);

– логические (и, или, не);

– лингвистические.

**Фрейм** – понятие, используемое в социальных и гуманитарных науках (таких как социология, психология, коммуникация, кибернетика, лингвистика), означающее в общем виде смысловую рамку, используемую человеком для понимания чего-либо и действий в рамках этого понимания. Другими словами – фрейм – устойчивая структура, когнитивное образование (знания и ожидания), а также схема репрезентации. Фрейм – это метакоммуникативное определение ситуации, основанное на управляющих событиями принципах организации и вовлечённости в события

В настоящее время школа пока ещё продолжает ориентироваться на обучение, выпуская в жизнь человека обученного – квалифицированного исполнителя, тогда как сегодняшнее, информационное общество запрашивает человека обучаемого, **способного самостоятельно учиться** и многократно переучиваться в течение постоянно удлиняющейся жизни, **готового к самостоятельным действиям и принятию решений**. Для жизни, деятельности человека важно не наличие у него накопленных впрок, запаса какого – то внутреннего багажа всего усвоенного, а проявление и возможность использовать то, что есть, то есть не структурные, а функциональные, деятельностные качества.

Иными словами, школа должна ребёнка: **«научить учиться», «научить жить», «научить жить вместе», «научить работать и зарабатывать»** (из доклада ЮНЕСКО «В новое тысячелетие»).

Необходимость внедрения метапредметного подхода в массовую образовательную практику связана ещё и с тем, что традиционные средства и способы педагогической работы не позволяют сделать обучение в школе адекватным уровню развития современной науки и техники. Общеобразовательные программы опираются сегодня на научные достижения более чем полувекковой давности и совершенно не ставят перед собой задачу обновления знаний. Метапредметный подход предполагает такую реорганизацию предметного образования, при которой получилось бы транслировать необходимое содержание не как сведения для запоминания, а как знания для осмысленного использования.

***Использованные источники:***

1. Мински Марвин «Фреймы для представления знаний» (Framework for Representing Knowledge, М.: «Энергия», 1979 – 152с.
2. Бессмертный И.В. Интеллектуальные системы на продукционной модели знаний, М.: LAP Lambert Akademik Publishing, 2012-232с.
3. Лебедев И.А. Построение семантически связанных информационных объектов текста, М.: Синергия, 2007 – Цифровая книга.

КОРНИЕНКО ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА  
(t\_v\_kornienko@mail.ru)

ПОТАПОВ АНДРЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ  
(andreas1980@bk.ru)  
ГБОУ СОШ № 17 Санкт-Петербурга

ШАПИРО КОНСТАНТИН ВЯЧЕСЛАВОВИЧ  
(shapiruk@gmail.com)  
ГБОУ СОШ № 528 Санкт-Петербурга

## ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ «ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В данной статье приводится определение понятия «дополненная реальность», а также конкретные практические примеры использования элементов технологии «дополненной реальности» в области образования – урочной деятельности и внеурочной работе, в том числе в работе Школьного Медиа-Холдинга.*

**Ключевые слова:** гаджет; дополненная реальность; образование; приложение «Aurasma»; приложение «Quiver»; инструмент «СТОuK-Контакт»; QR-код.

Развитие технологий, операционных систем, распространённость планшетов и смартфонов среди учащихся, общие мировые тенденции к использованию мобильных устройств в образовании побудили производителей контента и технологий дополненной реальности (Augmented Reality, AR) обратить свое внимание на относительно новый рынок приложений для образования.

Значимость использования технологии AR заключается в том, что она предлагает новый подход к обучению и познанию, связывая объекты реального мира с цифровыми данными, и способна работать на вовлечение обучающихся в интересный проектный и исследовательский опыт.

Приведем примеры использования элементов технологии «дополненной реальности» в образовательной практике ГБОУ СОШ № 17 Санкт-Петербурга.

Самым распространенным случаем применения технологии AR является создание и использование QR-кодов (Quick Response, англ. «быстрый отклик»). Педагоги создают QR-коды, прежде всего, с целью создания банка электронных предметных ресурсов. Также при проведении уроков учителя используют QR-коды для работы учащихся в группах. Группы работают в индивидуальном режиме, выполняют задания, используя собственные гаджеты и ресурсы информационного пространства школы (прежде всего, доступ к школьной сети wi-fi). При проведении учебных занятий QR-коды используются учителями также для онлайн опросов и викторин.

Использование QR-кодов в образовательной практике не сводится лишь к урочной деятельности. Так, журналисты Школьного Медиа-Холдинга активно

используют возможности штрих-кодов в печатной продукции. Например, QR-коды сопровождают газетные материалы. Пройдя по таким ссылкам, читателю предоставляется возможность познакомиться с дополнительным контентом по рассматриваемой теме, а также перейти на другую версию газеты (выпуск школьной газеты «Наше всё» № 35 от 27.01.2017 посвящен Дню снятия блокады Ленинграда, выпущены 3 версии этой газеты: для аудитории учащихся средней и старшей школы; для аудитории дошкольников и младших школьников; для взрослой аудитории – родительской общественности, педагогов и др.).

Весьма интересным для учащихся и педагогов является такая форма внеурочной деятельности как квест. Например, в текущем учебном году нами уже реализованы квесты «Самый умный» (для учащихся 5-6 классов), «По следам олимпийских богов» (для учащихся 7-8 классов), «В мире профессий» (для учащихся 9-11 классов), «Здоровые и умные» (для учащихся 1-4 классов). Команды ищут подсказки в пространстве школы, выполняют задания и узнают следующую точку маршрута. Данный вид игровой деятельности образовательной направленности приобрел эффективное дополнение в виде использования командами QR-кодов. Данный вид деятельности нацелен на преобразование традиционных школьных пространств в интерактивную СМАРТ-среду, что соответствует мировым тенденциям развития образования.

Школьные журналисты подробно освещают действия команд во время таких квестов и выкладывают фотоотчет на сайт школы в раздел «Новости». На дипломах, выдаваемых командам по окончании квеста, мы располагаем QR-код, который позволяет перейти к фотоотчету.

Использование QR-кодов участниками школьной фотостудии «Другой взгляд», действующей в рамках Школьного Медиа-Холдинга, позволяет делать своеобразную подпись автора на фотографии. Обычно таким образом шифруется портфолио работ юного фотографа. Это особенно актуально в связи с участием учеников в различных фотоконкурсах.

Также QR-коды используются в дидактических играх в структурном подразделении «Отделение дошкольного образования детей». Например, при игре «Доктор» на ребенке в роли пациента закреплены маркеры со штрих-кодом на уровне сердца, желудка и т.д. Ребенок в роли доктора наводит свой гаджет на соответствующий маркер и, перейдя по ссылке, видит модель органа, справочную информацию о нем, видеоролик и т.д.

Еще один элемент технологии «дополненной реальности», который используется в образовательном процессе нашей школы, представляет собой приложение Quiver – 3D-модель раскрасок.

Данное приложение, прежде всего, интересно дошкольникам и младшим школьникам. Установив данное приложение на смартфон или планшет, скачав раскраски с сайта, плоское изображение можно «оживить» и проделать с ним ряд манипуляций. Сам по себе игровой эффект, безусловно, играет важную роль, но мы заинтересованы в поиске образовательных эффектов. Например, черно-белые картинки можно раскрашивать не только от руки, но и в

графическом редакторе. Также предложенные на сайте раскраски можно раскрашивать и анимировать после предварительной работы с материалом. Например, при закреплении материала по теме «Птицы» картинку надо раскрасить строго в соответствии с реальными цветами конкретной птицы. Можно предложить детям самостоятельно найти информацию, например, о первом чемпионе мира по футболу и раскрасить футболиста в цвета его формы.

Февральский выпуск школьного издания «Наше всё» содержит в себе ауры некоторых изображений, то есть при наведении камеры смартфона или планшета на картинку приложение Augasma откроет соответствующее видео. Читателю нужно всего лишь выполнить несколько простых манипуляций с бесплатно установленным приложением, чтобы увидеть дополненную реальность.

В эпоху развития киберспорта в России мы предлагаем нашим детям участвовать в соревнованиях по AR-спорту. Ребята закидывают баскетбольные мячи в виртуальную корзину и забивают виртуальные мячи в ворота своими ногами. В этом нам помогают спортивные AR-симуляторы «ARBasketball» и «ARSoccer». В настоящее время в рамках Школьного инновационного кластера «Инвестиции в будущее» готовится сетевое AR-соревнование по баскетболу между несколькими образовательными организациями. Важно, что в этих соревнованиях могут принять участие дети с ОВЗ.

В школьном образовательном пространстве могут быть использованы и технологии, не требующие для построения дополненной реальности доступа школьников в глобальную сеть Интернет. Одной из таких технологий является технология «СТОиК-контент», позволяющая загружать на гаджеты пользователей локальный контент, подготовленный педагогами школы. При этом школьники задействуют в процессе обучения собственные устройства, отключены от сети интернет и могут реализовывать различные сценарии обучения в соответствии с текущим уровнем образовательных потребностей и возможностей.

#### ***Использованные источники:***

1. Выпуски школьного печатного издания ГБОУ СОШ № 17 Санкт-Петербурга. Режим доступа URL: [http://school17vo.narod.ru/our\\_all.html](http://school17vo.narod.ru/our_all.html) (дата обращения: 25.02.2017).
2. Мидоро В. Руководство по адаптации Рамочных рекомендаций ЮНЕСКО по структуре ИКТ-компетентности учителей (методологический подход к локализации UNESCO ICT-CFT). М.: ИИЦ «Статистика России», 2013.
3. Шапиро К.В. Личная информационно-коммуникационная среда (ЛИКС) педагога // «Школа управления образовательным учреждением». СПб: Форум Медиа, 2015 № 5 (45). С. 12-13

МИЛЁШИНА ЛАРИСА ВАЛЕРЬЕВНА  
(lorka8080@mail.ru)  
ГБОУ гимназия № 66 Приморского района  
Санкт-Петербурга

## ЧТО ТАКОЕ «МЕТАПРЕДМЕТНОСТЬ» И ЗАЧЕМ ОНА НУЖНА?

*Если взять все международные рейтинги, PISA и так далее, с точки зрения фундаментальности наши ребята на уровне, но как только нужно практическое применение полученных знаний, то тут мы слезаем вообще на последние места.  
Е. Ямбург<sup>6</sup>*

*В статье представлены материалы, доказывающие необходимость в разработке и использовании в современном образовательном процессе метапредметных заданий, повышении квалификации учителя, изменении системы проверки и оценивания знаний и умений учащихся.*

**Ключевые слова:** образовательные стандарты, личностные, предметные и метапредметные результаты, метапредметность, знания, умения.

Образовательные стандарты второго поколения определяют в качестве ориентиров общего образования формирование личностных, предметных и метапредметных результатов. И если значение первых двух понятий не вызывает серьезных затруднений, то термин «метапредметность» часто порождает большое количество вопросов.

Так что же такое метапредметность? Приставка «мета» («в этом слове является синонимичной русским «за», «над» и придает значение «всеобщее», «интегрирующее», «универсальное»). Поэтому этот термин включает в себя знания о знаниях, способах их получения; универсальные способы решения познавательных задач; общеучебные, междисциплинарные (надпредметные) познавательные умения и навыки, к которым относятся теоретическое мышление, навыки переработки информации, критическое мышление, творческое мышление, регулятивные умения.

Следовательно, метапредметные результаты образовательной деятельности – это способы деятельности, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов и применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> <http://www.kommersant.ru/doc/2800449>

<sup>7</sup> Васильева Т.С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб: Заневская площадь, 2014. – С. 74-76.

Проведенный среди учителей нескольких школ Санкт-Петербурга опрос показал, что некоторые не знают, что обозначает сам термин «метапредметность», многие не только не используют на своих уроках метапредметные задания, но и не понимают их значимости. Однако большинство согласилось с тем, что учащиеся, обладая достаточно хорошим уровнем знаний, не могут найти им применение на практике.

Наблюдения за обучающимися показали следующее:

- в 5 классе, отвечая на вопрос *«Согласный, твердый, звонкий. О чем речь?»*, из 26 учащихся 18 написали – «буква»;

- в 7 классе только 60 % смогли выполнить задание *«Распределите пункты в порядке выполнения алгоритма морфологического разбора имени существительного, исключите лишний»*;

- в 9 классе при выполнении задания ОГЭ *«Из предложений 1–6 выпишите слово, в котором правописание суффикса определяется правилом: «Два Н пишется в прилагательных, образованных с помощью суффикса – Н – от существительных с основой на Н»* задавался вопрос: *«Что нужно найти?»*, 20 % учеников ответили – «существительное».

Хочется отметить, что все учащиеся, ответившие неверно, знают данный материал и могут воспроизвести его в том виде, в котором он был выучен и отработан, но в ситуации, когда его требуется применить на практике, возникает некий дисбаланс между знанием и умением.

Именно поэтому необходимо учитывать, что учитель, организуя работу учащихся, должен обеспечить условия для постановки детьми учебной задачи и для ее решения. В ходе решения происходит изменение в способностях каждого ребёнка, а, следовательно, его развитие.

Таким образом, нужно помнить, что знания – фундамент современного образования, но если они не подкреплены умениями, то ложатся на плечи учащихся мертвым грузом, в то время как от выпускника школы сейчас требуются мобильность, креативность, дипломатичность, способность быстро ориентироваться в ситуации, находить и применять свои знания на практике.

#### ***Использованные источники:***

1. Васильева Т. С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб: Заневская площадь, 2014. – С. 74-76.
2. Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / Под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008.
3. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011.
5. Ямбург Е. Время учителей-гуру кончилось [Электронный ресурс] // Коммерсант.ru, 2015. URL: <http://www.kommersant.ru/doc/2800449>



**МИХАЙЛОВА С.В.**

*(jdana-m@yandex.ru)*

*ГБОУ лицей № 344 Санкт-Петербурга*

*ГБОУ лицей № 533 Санкт-Петербурга*

**КОРЕНЕВСКАЯ Е.В.**

*(l\_korenevskaya@mail.ru)*

*ГБОУ лицей № 344 Санкт-Петербурга*

## **МЕТАПРЕДМЕТНОСТЬ КАК ДОМИНАНТА СОВРЕМЕННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье описывается опыт формирования метапредметных умений школьников на примере организации внеурочной и олимпиадной деятельности по физике на базе ГБОУ лицея № 344 Санкт-Петербурга.*

**Ключевые слова:** *метапредметные умения, внеурочная деятельность, физика.*

При традиционном подходе в обучении на каждом изучаемом учебном предмете происходит знакомство и осознание важнейших фактов и понятий данного предмета и работа с ними. Условия современного быстроменяющегося мира требуют от специалистов совсем других умений. Набор качеств современного специалиста, необходимых для успешной работы, должен включать в себя креативный подход к знаниям, быстроту ориентирования в своей предметной области, поиск необходимой информации и ее классификацию. Но все эти умения не отменяют хорошего узконаправленного владения своей областью знаний, а переводят ее на качественно новый уровень.

Формирование необходимых качеств личности активно происходит при обучении в школе. В связи с этим выдвигаются новые требования к содержанию и качеству образования, установленные во ФГОС второго поколения. Наша работа посвящена использованию метапредметного подхода при обучении физике, так как мы считаем его одним из наиболее важных аспектов современного образования.

В отличие от традиционного при метапредметном подходе происходит переосмысливание (не заучивание) основных понятий учебного предмета, открытие процесса возникновения того или иного знания на разном учебном материале. Метапредметные результаты, согласно А.Г. Асмолову, включают в себя освоенные учащимся универсальные учебные действия (УУД) – познавательные, регулятивные, коммуникативные, обеспечивающие владение основными компетенциями, составляющими основу умения учиться.

Остановимся на формировании на занятиях по физике *метаспособов и метаумений*. Под метаспособами будем понимать методы, с помощью которых учащийся строит нестереотипные подходы к решению задач, находит содержательные способы решения различных проблем. Метаумения – надпредметные

умения планирования деятельности, измерение величин, представление их различными способами для удобства анализа, поиск необходимой информации. К ним также относится умение делать логически стройное сообщение, пользовательские компьютерные умения, коммуникативная культура.

На базе ГБОУ лицея № 344 реализуются программы дополнительного образования и внеурочной деятельности по физике, направленные на создание условий для гармоничного развития, социализации и выявления способностей ребенка, т.е. для формирования его личности через познание единой физической картины мира.

Одна из программ внеурочной деятельности для 5-6 классов, реализуемая, в лицее, посвящена изучению пропедевтического курса физики. Программа курса рассчитана на 1 час в неделю. В 5 классе основной задачей курса является знакомство с физикой, как наукой, изучающей природу. Занятия проводятся с учетом возрастных особенностей обучающихся. Большое внимание уделяется занимательным опытам, проведению физического эксперимента, измерениям. Многие явления познаются через работу руками: собственноручное изготовление оборудования для проведения эксперимента. Учащимся предлагается пройти путь от тактильного восприятия и чувственного ощущения до формулировок эмпирических закономерностей. Все это позволяет развивать познавательный интерес ребенка, а также помогает ему овладеть практическими знаниями и умениями.

Для формирования умения наилучшего выбора из возможных, эксперименты усложняются постепенно. Начинаем от наборов стандартного оборудования, одинакового для всех, постепенно приходим к возможности наилучшего выбора для данного эксперимента из имеющегося в наличии и оценке результативности выбора и погрешности эксперимента. В качестве примера можно рассмотреть измерение плотности тела на различном этапе обучения.

Эксперимент:

1. Определение плотности твердого тела с помощью весов и мензурки.
2. Определение плотности твердого тела с помощью весов и мензурок (возможность сравнения и выбора, для измерений с наименьшей погрешностью).
3. Определение плотности твердого тела с помощью весов, штангенциркуля и мензурки. (Возможность и объяснение выбора приборов.)
4. Определение плотности шоколада. Свободный выбор приборов. А шоколад потом желательно съесть, значит измерять можно только в фольге. Как ее удержать? Эта работа занимает обычно больше, чем один урок.
5. Повторное обращение к работе в 6 классе при изучении темы рычаги. Измерить плотность предложенного тела, сконструировав свои весы и проградуировав стеклянный сосуд с помощью шприца.

Помимо эксперимента и измерений в программу включен раздел «Астрономия». Уже с 5-го класса учащиеся лицея № 344 активно участвуют в олимпиадах по астрономии, а с 6-го – по физике. В связи с этим, формы проведения занятий выбираются с обязательным использованием соревновательных элементов и групповой работы. В дальнейшем, сформированные навыки помогают учащимся

участвовать в различного рода олимпиадах. Современное образование должно включать в себя как развитие умения нестандартного решения различных проблем, так и умения работать с информацией. В этом ключе, по инициативе ГБОУ лицея № 344 Санкт-Петербурга при поддержке Санкт-Петербургского союза ученых и ИМЦ Невского района Санкт-Петербурга в 2010 году была создана открытая интернет-олимпиада «Невский интеграл» по математике и физике.

Решение физических задач, а ведь любую задачу можно рассматривать как проблему, нуждающуюся в решении, методы и подходы, выбор наилучшего пути решения – все это ведет к формированию необходимых умений. Возможность проверки полученного результата на адекватность с помощью электронных средств во время дистанционного этапа способствует развитию критичности мышления. А сказочное содержание, обрамление задач формируют навыки смыслового чтения, да и просто вызывают интерес.

Пример такой задачи: Какой высоты была башня, в которой были заключены Страшила и Железный дровосек, если известно, что атмосферное давление в месте их заключения отличалось от давления на земле на 19 см масляного столба.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что внеурочная деятельность играет немаловажную роль в современной школе. Она направлена на создание условий, которые обеспечат интеллектуальное и творческое развитие ребенка, формирует инициативу учащихся, предоставляя им возможность выбора.

**МОКРУШАН АНАСТАСИЯ АНДРЕЕВНА**  
([anakor@inbox.ru](mailto:anakor@inbox.ru))  
ГБОУ Гимназия № 227 Санкт-Петербурга

## **ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК СПОСОБ ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНОГО СОДЕРЖАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ФИНСКОЙ ШКОЛЕ**

*В статье рассмотрен такой способ межпредметной интеграции, как метод проектов. Автор обращается к истории появления проектного метода, а также описывает его роль в современной реформе образования в Финляндии.*

**Ключевые слова:** *межпредметная интеграция, интеграция учебного содержания, проектный метод, «peruskoulu».*

Мировое образовательное сообщество в последние годы приковало своё внимание к феномену успешности финской школы. Финны делятся опытом реформы образования (Паси Сальберг «Финские уроки»), объясняют, что именно привело их к первым строчкам в рейтинге PISA. В текущем году в СМИ прошла новая волна статей о вступивших в силу реформах финской школы, однако, не вся публикуемая информация является достоверной. Например, статьи о том, что в финской школе полностью отменяют учебные предметы, лишь содержат броские заголовки. На самом же деле пока речь идёт о проектном обучении в течение нескольких недель в году. Ключевым понятием последней реформы образования в Финляндии

является интегративное обучение, осуществляемое посредством метода проектов. Так как данный метод имел место в истории отечественного образования, в 20-е годы XX века, а также является одним из ключевых в ФГОС нового поколения, его изучение и анализ представляется интересным.

Финляндия имеет одну из лучших систем среднего образования в мире (финны называют среднюю ступень школы – «*peruskoulu*»). Это утверждение было подтверждено рядом исследований. Самым главным из них является PISA (Programme for International Student Assessment) – Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся. Начиная с 2000 года в рамках программы каждые три года проводятся тесты по математике, чтению и естественным наукам. Каждый раз финские школьники занимают первые места или входят в число лучших. Многие исследователи мирового уровня назвали эти достижения «финским чудом». [1: с. 43] Однако, исследование 2015 года показало, что несмотря на сохранение лидирующих позиций, Финляндия стала уступать первые строчки в рейтинге. Министр образования Финляндии Сани Грает-Лаасонен комментирует это следующим образом: «Исследование показывает, что комплексная реформа образования необходима, потому что у многих падает мотивация» [7]. Именно поэтому с августа 2016 года Финляндия работает по обновлённому базовому учебному плану.

Самым заметным для мировой общественности в этой реформе стал переход к интегрированному обучению («процесс установления связей между структурными компонентами содержания в рамках определенной системы образования с целью формирования целостного представления о мире, ориентированной на развитие и саморазвитие личности ребёнка» [5]), осуществляемому в рамках одной-двух недель в год, например, за счёт выполнения детьми проектов межпредметного характера. Для финнов это уже давно проверенный метод, уже с 1980-х годов в разных школах устраивались такие эксперименты, однако теперь такие межпредметные недели закреплены на государственном уровне. В Финляндии это называют «обучением на основе явлений (*phenomenon-based learning*)», противопоставляя этот подход обучению на основе традиционных школьных методов. Учителя принимают эти нововведения с энтузиазмом, но всем им придётся проходить курсы по переквалификации, так как каждый из них – специалист в узкой области, а междисциплинарность предполагает наличие знаний из разных областей. Эту проблему предлагается решать также за счёт сотрудничества нескольких учителей при разработке занятий. [4]

Финские учителя стремятся обучать детей скорее не предмету, а теме. Два периода в школьном году зарезервированы под обучение на основе явлений, когда учащиеся работают над междисциплинарным проектом. К 2020 году планируется полный переход от предметного обучения к интегрированному междисциплинарному. [2] Эта идея не нова не только для самих финнов, мировому образовательному сообществу она знакома уже очень давно. Метод проектов возник ещё в начале XX века, а его основателями считаются американские ученые Джон Дьюи и Уильям Херд Килпатрик. Они предлагали строить обучение

на активной основе, через практическую деятельность ученика, ориентируясь на его личный интерес и практическую востребованность полученных знаний в дальнейшей жизни. В России метод проектов был известен ещё в 1905 году, когда под руководством С.Т. Шацкого работала группа российских педагогов по внедрению этого метода в образовательную практику.

Согласно теории комплексного обучения, разработанной Дж. Дьюи и О. Декроли, содержание обучения нужно выстраивать не по отдельным предметам, а вокруг системообразующих комплексов: будь то трудовые процессы, явления действительности и другие темы, связанные с деятельностью общества и самих учащихся. Такое построение содержания обучения делало его интегрированным. Утилитарная теория содержания обучения вытекает из педагогики прагматизма XX века, согласно которой во главе всего обучения стоит практическая польза. Дж. Дьюи понимал образование как «реконструкцию опыта» ученика, поэтому для него содержание обучения не могло быть заключено в заранее разработанные программы и организовано по предметам, без учёта личного отношения ребёнка к получаемым знаниям. В советской школе с 1923 по 1928 год внедрялись «комплексные программы ГУСа» (Государственный ученый совет) при Наркомпросе во главе с Н.К. Крупской, при участии А.В. Луначарского, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, М. Н. Покровского и др. Перед ними стояла задача выстроить совершенно новое содержание обучения для молодой советской школы. Новые комплексные программы ГУСа отменили в обучении предметную организацию содержания обучения, так как предметное обучение не помогает ориентироваться в реальной жизни. Все содержание выстраивалось вокруг трех основных блоков – «ядер знаний и опыта»: «Труд», «Природа» и «Общество», благодаря которым у учащихся складывалось целостное представление о мире. В начале 1930-х годов в советской школе было вновь восстановлено предметное содержание обучения. [3: с. 246 – 247]

Многих коллег интересует ответ на вопрос: можно ли и в российской школе организовать такие межпредметные проектные недели? Согласно последнему советскому опыту – можно, но нужно хорошо продумать цели, чтобы как в 30-е годы не прийти к выводу о том, что выпускники школ недостаточно грамотны в различных теоретических областях знаний. Новый ФГОС предполагает и интеграцию учебного содержания, и использование проектного метода, однако на данный момент все эти нововведения в большей степени существуют в рабочих программах и в рамках открытых уроков, до введения обязательных межпредметных недель, как в Финляндии, мы ещё не дошли, но зато можем наблюдать и анализировать опыт северных соседей и заранее делать соответствующие выводы.

#### ***Использованные источники:***

1. André Noël Chaker The finnish miracle. An inspiring model and a few cool stories from a self-made nation. – Helsinki: Talentum, 2014. – 269 p.
2. Nicki Darbyson Collaborative teaching for integrated learning: Lessons from Finland, May 21, 2015 // <https://www.hekademia.com/blog/integrated-learning-and-collaborative-teaching-lessons-from-finland/> (2017. 1 фев.)

3. Голованова Н.Ф. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / Н.Ф. Голованова. – 2-е изд., пер. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 377 с. – Серия: Бакалавр. Академический курс.
4. Грачёва А.Г. Опыт и перспективы перехода на метапредметное обучение в средней школе. – Казань: Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Молодой ученый» 2016. // <http://elibrary.ru/item.asp?id=25665563> (2017. 1 фев.)
5. Давыденко Н.В., Салошина Г.Е. Интеграция в обучении. – Открытый урок. Первое сентября. // <http://festival.1september.ru/articles/571770/>(2017. 1 фев.)
6. Сальберг П. «Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии». – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2015. – 240 с., ил.
7. Финляндия заняла 5-е место в образовательном рейтинге PISA. – Fontanka. fi // <http://fontanka.fi/articles/31803/>(2017. 1 фев.)

МОКШИНА ЮЛИЯ ЛЬВОВНА  
(yulya\_mokshina@mail.ru)  
Сотрудник СПбГУ

### **ФАНДОМ КАК ФОРМА СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**

*В статье рассматриваются вопросы влияния онлайн-пространства образовательно-развлекательного фандома на развитие метапредметных результатов современных школьников. Представляются результаты эмпирического исследования, связанные с педагогическими особенностями фандома. Делается попытка обосновать необходимость изучения образовательного потенциала фандома как формы сетевого взаимодействия участников образовательного процесса и инструмента развития метапредметных результатов.*

**Ключевые слова:** фандом, фанфикшн, сетевое взаимодействие, метапредметные результаты, образовательный процесс.

Исследование образовательных возможностей фандома как формы сетевого взаимодействия участников образовательного процесса и инструмента развития метапредметных результатов требует осмысления не только самого понятия «фандом», но и явления «фанфикшн» как неотъемлемого условия существования рассматриваемого интерактивного феномена.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что фанфикшн как явление массовой культуры представляет собой симбиоз литературы, психологии, культурологии, социологии и др. Под этим термином чаще всего понимается произведение, построенное на основе широкой интерпретации сюжетных линий первоисточника (Н.Вайтмен, П.Гулденфиних, А.Херzog); являющееся формой самовыражения и развития эмоциональной культуры (Р.Андерсен,

К.Ларсен, Л.Зубернис); представляющее собой способ построения новых культурных канонов; написанное представителями рефлексивной современной коммуникации, образование которых намного превышает уровень их профессиональных задач (Г.Дженкинс, К.Пенли, К.Бекон-Смит).

На наш взгляд, будучи помещен в пространство современной педагогической науки, фанфикшн может стать инструментом для решения широкого круга образовательных задач, в том числе оказывать влияние на развитие метапредметных результатов.

В логике нашего исследования под этим термином понимается жанр творческого сочинения (фанфик), сущность которого заключается в расширении сюжета художественного произведения через продолжение текста-первоисточника. [2, с. 96-97]

Под фандомом мы понимаем интерпретативное виртуальное сообщество, состоящее из увлеченных чтением и творческим письмом субъектов культуры, в рамках которого, наряду с собственно фанфиками, создаются разнообразные продукты фан-творчества силами сообщества, для сообщества и в пределах сообщества. [3]

Читательское общение внутри виртуального сообщества предполагает коммуникативное взаимодействие участников фандома друг с другом, в основе которого лежит развлекательная и компенсаторная функция: создание и публикация фанфиков в сети Интернет, обсуждение сюжетных линий текстов первоисточников и фанфиков с пользователями фандома и пр. Вместе с этим, на наш взгляд, фандом может выполнять и педагогическую функцию: влиять на развитие интереса к чтению и литературному творчеству, коммуникативных навыков, конвертировать сформированность метапредметных результатов современных школьников и др. В случае объединения данных функциональных особенностей онлайн-пространства фандома следует говорить о типе виртуального сообщества, который может быть определен как образовательно-развлекательный фандом. [1, с. 205]

Рассмотрим особенности сетевого взаимодействия участников образовательного процесса, обеспечивающие, в том числе развитие метапредметных результатов, на примере фандома «Территория творчества. Фанфикшн – сочинение для тех, кто не хочет расставаться с литературными героями». Указанный виртуальный ресурс был создан в рамках реализации Всероссийского проекта «Территория творчества. Фанфикшн – сочинение для тех, кто не хочет расставаться с литературными героями» и представляет собой сообщество, состоящее из увлеченных чтением и творческим письмом школьников.

Для того чтобы проанализировать сетевое взаимодействие участников фандома как фактор развития метапредметных результатов, нами был проведен анализ продуктов творческой деятельности современных школьников, размещенных в указанном виртуальном сообществе, с целью определения способов трансляции различного рода знаний в рамках письменного высказывания, освоенных обучающимися на базе одного или нескольких учебных предметов. В общей сложности было проанализировано 250 сочинений в жанре фанфикшн.

Результаты эмпирического исследования убеждают нас в том, что, с одной стороны, по своей природе фанфикшн является жанром сочинения, открывающим перед подростком широкий потенциал для личностного развития. Возможность «собирать, строить» новый текст, участвовать в читательской коммуникации внутри фандома при открытой экспертной и пользовательской системе оценивания позволяет говорить о том, что фанфикшн может являться способом диагностирования сформированности метапредметных результатов современных школьников.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗНАНИЙ, ОСВОЕННЫХ НА БАЗЕ ОДНОГО ИЛИ НЕСКОЛЬКИХ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ, ПРИ НАПИСАНИИ СОЧИНЕНИЙ-ФАНФИКШН**

<b>Метапредметные результаты</b>	<b>Категория участников: школьники 5 – 8 класса (в % от общего)</b>
История	36
Биология	17
География	16
Химия	14
Музыка	11
Английский язык	11

С другой стороны, в процессе коммуникативного взаимодействия участников сообщества может происходить расширение, пояснение текстовой информации (в том числе метапредметного характера), выявление фактической точности и совершенствование фанфиков.

Таким образом, обозначенные выше рассуждения позволяют предположить, что образовательный потенциал фандома необходимо рассматривать как форму сетевого взаимодействия участников образовательного процесса и инструмент развития метапредметных результатов.

***Использованные источники:***

1. Мокшина Ю. Л. Онлайн-пространство фандома как форма читательского общения современных школьников // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Общество с ограниченной ответственностью Издательство «Грамота», 2017. – № 3–3 (69). – С. 204–207.
2. Мокшина Ю. Л. Фанфикшн как социокультурное педагогическое явление и жанр школьного сочинения // Научное мнение. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университетский консорциум, 2016. – № 15. – С. 93–97.
3. Прасолова К. А. Фанфикшн: литературный феномен конца XX – начала XXI века (творчество поклонников Дж.К.Роллинг) [Текст]: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Калининград, 2009. – 253 с.



ТОТОЛЯН А.А.  
([anait.totolyan@mail.ru](mailto:anait.totolyan@mail.ru))

А.ЛТАРЕВА П.С.  
([vikulovapolina@gmail.com](mailto:vikulovapolina@gmail.com))  
ГБОУ школа № 29  
Василеостровского района  
Санкт-Петербурга

## ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Данная статья посвящена развитию познавательных УУД. В статье приведены примеры форм заданий для развития познавательных УУД у учащихся основной и средней школы средствами иностранного языка.*

**Ключевые слова:** *познавательные УУД, коммуникативные и регулятивные УУД, урочная и внеурочная деятельность, выполнение исследований.*

Иностранный язык один из предметов учебного плана, который лучше всех позволяет работать над развитием метапредметных компетенций. Цель обучения иностранному языку – не только и не столько овладение набором лексики и правил грамматики, а обучение коммуникации. Реализация коммуникативного подхода требует развивать у учащихся регулятивные, познавательные универсальные учебные действия, опираясь на предметные компетенции, полученные в рамках других школьных дисциплин. Программа школьного курса для учащихся школ с углубленным изучением французского языка позволяет реализовывать деятельностный и коммуникативный подход, однако учителю часто не достает разнообразия упражнений для развития познавательных универсальных учебных действий.

Развитием познавательных УУД можно как в рамках урочной, так и в рамках внеурочной деятельности (при этом в рамках внеурочной деятельности работу лучше координировать с учителями других предметов). В своей работе мы используем дополнительно следующие типы упражнений:

1. На уроке учащимся предлагается:

а) Текст, в котором все глаголы (можно прилагательные) надо заменить на антонимы. Прочитать данный текст, произвести замену и подобрать к нему из предложенного набора подходящие картинки. Текст может быть как в печатном виде (в таком случае развивается навык чтения с извлечением полной информации), так и в виде аудио записи (тогда развивается навык аудирования с извлечением полной информации), а также формируется умение представлять информацию в другом виде.

б) Текст, описывающий конкретное событие, который состоит из ряда фрагментов изложенных в разных жанрах. Учащийся должен разделить этот текст на фрагменты, каждый из которых – отдельный жанр, определить жанр и на основе полученной информации написать письмо другу, описав событие участником которого он был. Жанры, перепутанные в тексте, могут быть следующие:

рассказ, статья из раздела «Разное», письмо, телеграмма, математическая задача и пр. Развивается умение проводить анализ стилистики текста, представление полученной информации в едином стиле.

с) Прочитать текст, который состоит из перепутанных рассказа и научной статьи. Учащийся должен разделить этот один текст на два, к рассказу нарисовать иллюстрацию, а к научной статье – график или диаграмму. Развивается навык анализа и синтеза полученной информации, представление информации альтернативным способом.

д) Восстановить текст из разных отрывков (это может быть диалог, реплики которого перепутались, разорванное письмо, набор предложений в которых слова перескочили в соседнее предложение и пр.). При выполнении данного задания развивается логическое мышление и формируются причинно-следственные связи.

е) Фрагменты текстов, в которых надо найти заимствования (например английских слов во французском языке и французских в русском), догадаться о их значении, можно установить приблизительно временной период, когда данное заимствование появилось. При выполнении данного задания развивается лингвистическая догадка и применяются знания по истории.

## 2. Во внеурочной деятельности:

а) Ролевая игра с использованием симмуляционных технологий: учащиеся вместе с учителем строят некую среду обитания (деревню, фирму по реализации услуг, предприятие по производству чего-либо); распределяют роли, выдумывают свою биографию, портрет и пр.; формулируют цель, к которой группа в процессе взаимодействия должна прийти и начинают играть.

б) Игра с использованием технологии ралли (она может проходить в музее, на открытом воздухе и пр.) Учащимся выдается список вопросов, на которые они в процессе, например, посещения музея или поездки на экскурсию в другой город должны найти ответы.

3. В отдельную группу можно выделить организацию работы над исследовательскими темами.

Формирование познавательных универсальных учебных действий имеет исключительно важное значение для развития мировоззрения школьников, их общей культуры, ценностных ориентиров в жизнедеятельности. Поэтому эффективным инструментом развития познавательных УУД является погружение учащихся в учебно-исследовательскую деятельность.

Выполнение исследований – важнейшее средство развития научного мировоззрения и методологической культуры учащихся, остановимся на этом подробнее. Исследования могут проводиться в двух направлениях. Первое – учащийся работает над темой индивидуально, под руководством своего учителя французского языка (в процессе культурно-лингвистического обмена во Францию). Учащимся можно предложить следующие темы: «Социальная реклама в городе», «Топология Монмартра», «Мои любимые французские сказки», «Римские памятники на территории современной Франции», «Лион – колыбель кинематографа» и пр. Выбор темы зависит от возраста и интересов учащегося. Работа над исследовательскими темами может быть также организована в рамках

сотрудничества образовательных учреждений разных стран (в нашей школе это образовательные учреждения различных городов Франции и ГБОУ СОШ № 29 с углубленным изучением французского языка и права Василеостровского района Санкт-Петербурга.)

Данная работа организуется в зависимости от возраста учащихся и уровня развития у них предметных компетенций в других областях. С учащимися 8-х классов разрабатывается тема «Современные проблемы большого города» (Париж и Санкт-Петербург). Цель – изучение проблем транспорта, экологии, современной архитектуры в старом историческом городе. Проект готовят учителя естествознания, МХК совместно с учителями французского языка.

- С учащимися 9-х классов «Хорошие манеры. Что это?» (этика поведения молодежи в изменяющемся поликультурном обществе). Цель – осмысление социального опыта и построение траекторий личного поведения по законам жизни в социуме. Проект готовят классные руководители совместно с учителями иностранного языка.

- С учащимися 10-11 классов:

- «XX век – век потрясений» Цель – философское осмысление историко-философского материала и в то же время возможность рассмотреть исторический факт с точки зрения субъективно-эмоционального понимания учащихся; осознание единства истории родной страны и мировой истории, осознание единства мирового исторического процесса. Проект готовят учителя литературы, истории, обществознания, географии и иностранных языков.

- «Стереотипы и реальность» (французы о русских и русские о французах). Цель проекта – формирование целостной, объективной картины мира, умение разрушать стереотипность мышления; воспитания уважения к людям другой культуры и обычаев. Проект готовят учителя литературы, истории, обществознания, французского и русского языков.

Над данными проектами учащиеся работают в командах, они должны быть готовы также работать под руководством двух и более руководителей. Защита проектов может проводиться как в режиме очных конференций при проведении обменов, так и с использованием ИКТ технологий.

Часто можно слышать от учащихся такие слова «Зачем мне ...» (и называется тот или иной предмет школьной программы), «Я не собираюсь становиться ...» (и идет перечень специальностей). Реализация компетентного подхода, развитие в частности, познавательных УУД, показывает роль каждого предмета школьной программы в процессе становления личности школьника и мотивирует учащихся к их изучению.

#### ***Использованные источники:***

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – (стандарты второго поколения).
2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

РАШПОПОРТ РИММА ВАДИМОВНА  
(rimmarappoport@yandex.ru)  
Аспирант СПбГУ

## ИНТЕГРАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ БОРЬБЫ С ПЛАГИАТОМ ПРИ НАПИСАНИИ АНАЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ

*Статья посвящена описанию эксперимента, в рамках которого для школьников были созданы различные условия написания аналитических работ по литературе. Эксперимент позволил сделать выводы о способах борьбы с плагиатом при написании школьных сочинений по литературе. Также в статье предлагается расширить представление о плагиате в аналитических работах школьников.*

**Ключевые слова:** *Культура авторства, плагиат, аналитические задания по литературе, интегративные темы аналитических работ по литературе в школе.*

В ходе работы над исследованием путей формирования культуры авторства у современных подростков при написании аналитических текстов в рамках школьного курса литературы мы провели эксперимент на базе ГБОУ школы № 579. Целью эксперимента стало выявление условий минимизации плагиата в школьных сочинениях по литературе. Борьба с плагиатом является неотъемлемой составляющей формирования культуры авторства.

Учащимся 8-го класса было предложено в качестве домашней работы выполнить интегративное аналитическое задание по недавно изученному произведению школьной программы. Выбор условий для проведения эксперимента был обусловлен следующими соображениями. Списать в классе труднее, но важно проверить, возникнет ли плагиат в классной работе, когда дана стандартная тема. Если не возникает, то написание аналитических заданий в классе может стать одним из способов борьбы с плагиатом в школьных сочинениях. Дома списать легче, но необходимо проверить, ограничит ли списывание нестандартная интегративная тема, требующая подключения знаний из разных областей и не находящаяся в открытом доступе среди готовых сочинений в сети Интернет.

От учеников 8-го класса требовалось написать развернутый ответ на проблемный вопрос «Что такое для Блока Куликовская битва: историческое или мистическое событие?». Задание предполагало, что восьмиклассники задействуют в ответе свои знания из области истории и литературы, аналитические компетенции, а также оттолкнутся от понимания термина «мистика», лежащего в поле религиоведения, культурологии, которых касаются на уроках обществознания. Понятие мистики также должно быть знакомо учащимся по урокам литературы. До 8-го класса тема мистического поднимается как минимум при изучении «Вечеров на хуторе близ Диканьки» Н.В.Гоголя.

В эксперименте приняло участие 20 учеников 8-го класса. Их работы проверялись на плагиат с помощью системы антиплагиата text.ru. Из 20 работ в

7 был выявлен плагиат в объеме от 10 до 90%, то есть от использования одного чужого предложения до практически полностью переписанного чужого текста. Под чужими текстами подразумеваются готовые сочинения, находящиеся в свободном доступе в сети Интернет. При более детальном рассмотрении работ было выявлено, что глубокого понимания определения «мистическое» нет ни у кого из участников эксперимента. Авторы текстов, в которых плагиат формально отсутствует, в большинстве случаев пытались дать ответ на поставленный проблемный вопрос, правда, в некоторых работах наблюдался уход от темы мистического. Авторы текстов, в которых выявлен плагиат, чаще всего полностью игнорируют тему мистического либо касаются ее вскользь, сразу же переходя к заимствованным текстам, не имеющим отношения к теме задания. Также среди работ, содержащих плагиат, встречается подмена понятия «мистическое» понятием «символическое» и подмена данной учителем темы темой «Куликовская битва: символ или реальность для А. А. Блока?». Уход от мистики к символу объясняется тем, что в Интернете широко представлен готовый материал о символах в стихах Блока о Куликовской битве, в то время как тема мистического практически не затрагивается. По запросу «Куликовская битва Блок мистическое» поисковая система Яндекс не предлагает источников, которые можно выдать за школьное сочинение. Ученики, предоставившие самостоятельные работы, отвечали, что для Блока Куликовская битва – историческое событие и затем аргументировали свой выбор, не распространяясь или практически не распространяясь о мистической составляющей.

Анализ сочинений показал, что восьмиклассники понимают мистическое как нечто «загадочное», «необычное», «неправдоподобное», связанное с чувственным миром, с судьбой. В одном из текстов наличие средств художественной выразительности было воспринято автором как признак, разводящий стихотворение Блока с Куликовской битвой как историческим событием и выводящий его в план мистического. Отсутствие точного понимания термина выражается и на языковом уровне: в одном ответе встречаем словосочетание «использовать мистику».

Таким образом, мы приходим к выводу, что интегративная тема закрывает учащимся доступ к прямому списыванию в том смысле, что списывание обеспечивает лишь наличие формально выполненного задания. В результате ухода от интегративности учащиеся, отказывающиеся от самостоятельного написания сочинений в пользу плагиата, в конечном итоге не раскрывают тему полностью или подменяют ее. В то же время эксперимент показал, что интегративная тема должна быть предельно понятной, так как непонимание ведет к неспособности написать собственный текст и, соответственно, плагиату как выходу из положения.

В ходе классной работы учащимся 8-го класса было дано задание написать анализ любого стихотворения из цикла А. А. Блока «На поле Куликовом». Такая формулировка позволяет свободно найти в Интернете готовые сочинения по теме. Учитель практически не следил за ходом работы, то есть в рамках

эксперимента на уроке специально были созданы комфортные условия для списывания. В результате из 23 работ только в двух содержится тот вид плагиата, который возможно проверить с помощью системы антиплагиата. Речь идёт о присвоении чужого письменного (печатного) текста или его фрагментов, а также о компиляции чужих текстов и презентации их как своих. Можно сделать вывод, что написание аналитических работ по литературе даже при отсутствии контроля за соблюдением принципа честности в условиях классной работы, в отличие от домашней, минимизирует использование интернет-источников как ресурсов для плагиата.

Тем не менее, при этом нельзя сказать, что плагиат практически не был выявлен. В 12 работах в одинаковом порядке транслировалось несколько одинаковых мыслей: отмечались интонационная и ритмическая смена настроения стихотворения после первой строфы, наличие звукописи, отказ от общепринятой ассоциации Русь – мать в пользу своеобразного отношения поэта к Руси как жене. Вне перечисленных соображений анализ текста как такового в работах учащихся не наблюдался. Использование трех идей, составивших основу 12 сочинений из 23, привело к тому, что собственная речь учащихся используется ими только для композиционной организации позаимствованных суждений. С подобным повторением предложений преподавателя мы неоднократно сталкивались ранее при проверке сочинений по литературе участников образовательных программ в ОЦ «Сириус». Мысли, услышанные на занятии, становятся ключевыми в работах школьников, то есть аналитическая работа подменяется репродуктивной.

В традициях российской школы повторение идей учителя не порицается и зачастую приветствуется. Однако, согласно принимаемой нами классификации плагиата литовских исследователей Л. Шарлаускене и Л. Стабингиса, использование чужих идей («частичное присвоение мыслей, идей, гипотез, результатов, моделей и других работ» [1, 643]) без соответствующих ссылок относится к тому же типу плагиата, что и рассмотренное ранее использование готовых сочинений. Обобщенно этот тип назван в классификации присвоением («arrprogration»). Статья зарубежных коллег посвящена феномену плагиата в поле высшего образования, но нам кажется, что, независимо от того, о какой ступени образования идет речь, репрезентация мыслей преподавателя без отсылок к нему вводит стороннего читателя в заблуждение. Мы допускаем, что присвоение может происходить на бессознательном уровне, но важно донести до учащихся, что произнесенный и не зафиксированный в бумажном или электронном виде текст также имеет автора, на которого обязательно ссылаться. Все участники образовательного процесса должны понимать, что, допуская ретрансляцию слов учителя в аналитических работах, вместо аналитических компетенций они получают на выходе навык изложения, конспектирования по памяти.

Проблема неразделения собственного слова и слова чужого также была обнаружена нами при анализе сочинений в рамках эксперимента. Производя собственный текст, учащиеся пользуются речевыми и мыслительными штампами, особенно это заметно в связи с выбранной тематикой: вместо анализа образа России, отношения Блока к родине и ее истории в цикле «На поле Куликовом»

мы видим восторженно-патриотические высказывания неаналитического свойства, которые можно охарактеризовать как топос, или результат интериоризации чужого текста, источниками которого служит информационная и культурная среда, окружающая школьников.

Таким образом, в ходе эксперимента мы пришли к следующему:

1. Написание даже стандартной аналитической работы в классе может заставить от использования в качестве источников плагиата готовых сочинений из сети Интернет.

2. Необходимо расширять представление учителей о плагиате: отсутствие списывания не означает рождение оригинальных текстов; ретрансляция мыслей учителя без отсылок – разновидность плагиата.

3. Интегративная тема затрудняет *правильное* выполнение аналитического задания в случае использования в качестве источников плагиата готовых сочинений из сети Интернет.

4. К плагиату в школьных сочинениях может приводить полное или частичное непонимание учащимися предложенной темы.

#### ***Использованные источники:***

1. Lina Sarlauskiene, Linas Stabingis Understanding of plagiarism by the students in HEIs of Lithuania/ Contemporary Issues in Business, Management and Education, 2013.
2. Биушкин Г.И. Воспитание нравственной ответственности подростка: на основе идей В.А. Сухомлинского: Автореф. на соиск. ученой степени канд. пед. наук – Оренбург, 2007.
3. Демидова О.Р. «Чужое как свое», или физиология плагиата / Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина № 3, Т. 2, 2012.
4. Пузыни Т.Г. Педагогические условия формирования авторства подростков в художественной деятельности: Автореф. на соиск. ученой степени канд. пед. наук – Ярославль, 2003.

**ГЛАДИБОРОДА ИВАН ВАЛЕНТИНОВИЧ**

*(ivan.gladiboroda@yandex.ru)*

*ГБНОУ «Академия талантов»*

## **РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В РАЗВИТИИ ЛОЯЛЬНОСТИ УЧЕНИКА К ШКОЛЕ КАК РЕСУРСА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**

*Статья рассматривает доверие к учителю как частное проявление внутренней лояльности ученика к школе в качестве важнейшего ресурса для достижения метапредметных и личностных образовательных результатов.*

***Ключевые слова:*** лояльность, доверие, метапредметные образовательные результаты, личностные образовательные результаты, роль учителя в достижении образовательных результатов.

Термин «лояльность» уже прочно вошел в научный лексикон в исследованиях, посвященных отношениям между работниками и компаниями, в которых они работают [1]. Насколько комфортно сотрудникам в организации, насколько они ей преданы, как улучшить мотивацию работников и сделать их труд эффективнее? На все эти и многие другие вопросы уже давно отвечают профессиональные социологи, психологи и бизнес тренеры.

Если говорить о взаимоотношениях между учеником и школой, то допустимо предположить, что такое понятие как лояльность применимо и к сфере образования, ведь довольно очевидно, что разные ученики испытывают совершенно противоположные чувства относительно своего опыта обучения. Всем известны примеры, когда выпускники школ даже спустя многие годы вспоминают об этом времени как о самом худшем в их жизни. Есть, конечно же, и те, для кого это время было одним из самых счастливых. Также сложно поспорить с тем, что комфортные условия обучения и взаимодействия с образовательной системой на всех ее уровнях напрямую влияют как на успешное усвоение академических дисциплин, так и на воспитательный процесс в ходе обучения в школе.

Школа – это социальный институт, в котором мы проводим огромную часть своей жизни и каждый здравомыслящий человек согласится с тем, что одна из главных задач современного образования состоит в том, чтобы время, проведенное в школе, вспоминалось потом с удовольствием. Быть в хорошем смысле привязанным к школе, чувствовать себя ее частью, быть ответственным за все, что происходит внутри и быть способным повлиять на происходящее, в конце концов, любить свою школу – это то, что имеется в виду под лояльностью ученика к школе в данной статье.

Этимологический словарь Макса Фасмера следующим образом определяет термин лояльность: «Лояльный – из франц. *loyal* от лат. *lĕgālis* «законный». В энциклопедическом словаре мы находим следующее определение: «Лояльность – верность действующим законам, постановлениям органов власти (иногда только формальная, внешняя). Корректное, благожелательное отношение к кому-либо или чему-либо».

Необходимо добавить, что разделение лояльности на внешнюю и внутреннюю наблюдается не только в словарном толковании термина, но и было найдено в упомянутых ранее исследованиях. К примеру, в работе Доминьяка В.И. «Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации».

Рассматривая тему лояльности ученика к школе, конечно же, необходимо поговорить о роли учителя, как одного из главных субъектов образовательного процесса, деятельность которого напрямую влияет на уровень лояльности ученика к школе и на качество образовательных результатов. (Лояльность ученика к учителю как к субъекту образовательного процесса далее будем называть доверием). Данная роль претерпевала многие изменения и трансформации. Сейчас наряду с традиционной ролью появляются следующие роли:



- Учитель-консультант. Предполагается, что консультант либо знает готовое решение, либо он владеет способами деятельности, которые указывают путь решения проблемы.

- Учитель-модератор. Модерирование – деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей ученика и его способностей.

- Учитель-тьютор. Осуществляет педагогическое сопровождение ученика [5].

И если в средние века учитель был человеком истины, приближенным к Богу, послушаться которого было просто недопустимо, то сейчас учитель становится равноправным партнером, которому доверяют, а не верят по умолчанию. Но доверие в отличие от веры приходится завоевывать, что кардинально меняет отношения ученик-учитель в современной школе.

Именно работая в команде, ученик и учитель согласно федеральному государственному образовательному стандарту осваивают школьную программу по трем уровням:

- Предметные результаты – усвоение обучающимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета, то есть знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности;

- Метапредметные результаты – освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях;

- Личностные результаты – сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам. [3]

Особенно сложны в данной классификации метапредметные и личностные образовательные результаты. В отличие от предметных они не поддаются простому оцениванию, предполагают гораздо более глубокое усвоение академических дисциплин и базовых компетенций для выстраивания междисциплинарных связей и становлению личностных моральных и этических качеств на их основе.

Но как можно говорить о достижении метапредметных и личностных образовательных результатов, если у ученика нет базового доверия к учителю? Наличие доверия, а особенно взаимодоверия является необходимым атрибутом учебно-воспитательного процесса. Такое доверие способствует успеху достижения, позволяет быть уверенным в себе и творчески себя реализовывать; эта главная ценность, которая должна сложиться в отношениях между учителем и учеником [2]. С позиции доверия ученики получают возможность открыто выражать свои мысли и чувства, психологически изучать себя и других, понимать и принимать людей такими, какие они есть, обучаются брать на себя ответственность за то, что происходит с ними и вокруг них, вступать с окружающими людьми в открытые и доверительные отношения [4].

Если мы более подробно ознакомимся с метапредметными и личностными образовательными результатами, то увидим, что их достижение предполагает большую свободу ученика, способность мыслить самостоятельно, самостоятельно принимать решения, ставить ясные цели. Развить подобную самостоятельность возможно, когда между учеником и учителем складываются доверительные отношения, ученик чувствует поддержку со стороны педагога, обретает уверенность в своих силах. Метапредметные образовательные результаты это более глубокий и неформальный уровень усвоения знаний, которые невозможно продемонстрировать при формальных или недоверительных отношениях ученика и учителя.

Таким образом, доверие ученика к учителю как частное проявление внутренней лояльности ученика к школе является на наш взгляд одним из главных ресурсов для освоения междисциплинарного мышления, достижения метапредметных и личностных образовательных результатов.

#### ***Использованные источники:***

1. Доминяк В.И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации, СПб, 2006. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук.
2. Дорофеев, В. А. Доверие в системе «учитель-ученик» при разных стилях педагогического руководства [Текст]: диссертация канд. психол. наук: 19.00.07 / Дорофеев Вадим Алексеевич. – Ростов-на-Дону, 1999.
3. Кондакова А. М., Кузнецова А. А. Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования – М.: Просвещение, 2008.
4. Немов, Р. С. Психология [Текст]: словарь-справочник. В 2 ч. Ч.1. –Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС,2004.
5. Петренко О. Л., Клименко Г. М. // сб. «Педагогические отношения в инновационном развитии современной России: ориентиры и перспективы» – Волгоград, 2010.

**СВИРИДОВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА**

*(tatyana.tnsviridova@yandex.ru)*

*ГБОУ СОШ № 23 с углубленным*

*изучением финского языка Невского района*

*Санкт-Петербурга*

### **ТЕКСТООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ НАВЫКОВ**

*В статье обозначена практическая значимость работы с текстом на уроках русского языка, определены основные задачи текстоориентированных уроков, а также представлены формы и методы организации работы на уроке с текстом.*

Отличительной особенностью школьного курса русского языка является значительно большая, чем у многих других предметов, его метапредметная направленность

***Актуальность:***

- Работа с текстом играет важнейшую роль в формировании УУД. Навык чтения по праву считается фундаментом всего образования.
- Чтение, понимание, интерпретация текста, создание собственного текста – это основные общеучебные умения, благодаря которым возможно обучение вообще.

***Практическая значимость:***

- Работа с текстом помогает решить противоречие между возрастающими требованиями, предъявляемыми к уровню сформированности навыков работы с текстом, и недостаточной подготовкой учащихся к выполнению текстоориентированных заданий ЕГЭ.

***Цель педагогической деятельности:***

- Создание условий для самореализации личности через развитие творческого потенциала, интеллектуальных и коммуникативных компетенций путём применения на уроках русского языка текстоориентированных технологий, формирующих метапредметные навыки.

Идеи нового ФГОС ставят перед учителем словесности следующие задачи:

- усвоение системы лингвистических понятий;
- овладение умениями и навыками, обеспечивающими системность в усвоении родного языка;
- применение полученных знаний, умений и навыков на метапредметном уровне;
- поэтапное овладение всеми видами речевой деятельности;
- интенсивное развитие речемыслительных способностей учащихся в процессе учебной деятельности;
- формирование способности правильно, уместно и выразительно употреблять в речи языковые единицы.

Решению этих задач способствуют современные инновационные педагогические технологии, т.е. организация образовательного процесса, построенная на качественно новых принципах, средствах, методах обучения, позволяющая достигнуть очевидных образовательных эффектов.

Основные задачи текстоориентированных уроков:

- углубить систему теоретических знаний;
- сформировать навыки анализа текста;
- научить адекватно понимать содержание прочитанного или прослушанного текста;
- от анализа перейти к синтезу, к восприятию целостности текста;
- научить создавать и редактировать собственные тексты;
- применять приобретенные навыки работы с текстом на метапредметном уровне.

Формы и методы организации работы на уроке с текстом:

- комплексный анализ текста;
- работа с текстом при подготовке к написанию сочинения-рассуждения на лингвистическую тему;
- анализ текста при работе над типами речи;
- сопоставительный анализ текстов;
- письмо по памяти;
- лингвистический эксперимент;
- работа с «деформированным» текстом;
- составление текста по опорным словам;
- чтение с остановками, в том числе использование инсерта;
- многоаспектное исследовательское чтение;
- умный редактор;
- составление синквейнов;
- составление кластера.

Комплексный анализ текста

1. Прочитайте текст
2. Вспомните, что вы знаете о его авторе.
3. К какому функциональному стилю речи принадлежит текст? Докажите это.
4. Какого типа речи данный текст?
5. Определите жанр текста.
6. Определите тему текста.
7. Если текст не имеет заглавия, подумайте, как его можно озаглавить и почему именно такое название дал ему автор.
8. Разделите текст на смысловые части (микротемы) и составьте план для себя.
9. Как связаны части текста?
10. Как соотносятся начало и конец текста?
11. На каком приёме/ приёмах построен текст?
12. Отметьте основные образы в тексте. Не забудьте об образе автора.
13. Понаблюдайте над лексикой текста.
14. Понаблюдайте над фонетическими средствами языка.
15. Какими морфологическими средствами пользуется автор.
16. Понаблюдайте над синтаксисом текста.
17. Сформулируйте идею текста (основную мысль)
18. Каково ваше впечатление от текста?

Лингвистический эксперимент

Лингвистический эксперимент – это проверка условий функционирования того или иного языкового элемента для выяснения его характерных особенностей, пределов возможного употребления, оптимальных вариантов использования.

Например: Проследите, какие изменения в сочетании вносит порядок слов:

стройная берёза – берёза стройная.

два часа – часа два; десять человек – человек десять.

Умный редактор

Умный редактор – умная замена.

Например: Исправить предложения, заменив в одном из придаточных союзное слово который союзными словами где, откуда, когда. Исправленные предложения записать, расставляя знаки препинания.

1. Дом в котором поселились строители был окружен тайгой в которой было много дичи.

Использование инсера (Пометки на полях)

«!» – понравившееся место;

«+» – новая информация;

«?» – непонятная информация (места, над которыми хотелось бы поразмыслить);

«-» – информация, идущая вразрез с имеющимися представлениями и знаниями.

Составление синквейнов

1. Одно существительное – тема синквейна.

2. Два прилагательных или причастия, раскрывающие тему.

3. Три глагола, описывающие действия, относящиеся к теме, характеризующие или объясняющие суть происходящих событий.

4. Фраза (предложение) из четырех слов, позволяющая ученику выразить свое отношение к теме или содержащая вывод (может использоваться цитата, крылатое выражение).

5. Одно слово – резюме, дающее новую интерпретацию темы; содержащее ассоциацию с ней; восклицание.

Составление кластера (пучок, созвездие), т.е. схемы

В центре доски записывается ключевое слово, от него рисуются стрелки-лучи в разные стороны к другим понятиям, связанным с ключевым словом; от них тоже расходятся лучи и т.д.

В процессе уточнения информации кластер видоизменяется.

**Использованные источники:**

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения/ Педагогика М.: 2009 – № 4. – С. 18-22.
2. Болотнова Н.С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста: Методическое пособие. – Томск, 2002.
3. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. СПб: КАРО, 2005. 368 с.
4. Копытов О.Н. О фундаментальных категориях текста. Вестник ИГЛУ, 2011. Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-fundamentalnyh-kategoriyah-teksta#ixzz2yCnDw71B>

5. Открытая методика: поиск – исследования – творчество: Сборник научных докладов и статей по методике преподавания русского языка и литературы / под ред. Е. Р. Ядровской. – СПб: «Свое издательство», 2015.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 2004 г.

СИНИЦА АЛЕКСАНДРА ИГОРЕВНА  
(23sasha13@gmail.com)  
ГБОУ СОШ № 531 Красногвардейского  
района Санкт-Петербурга

### **ИЗУЧЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ**

*Данная статья посвящена рассмотрению анализа поведенческих особенностей как человека, так и литературного героя, и роли, которую играет универсальность методики изучения невербальной коммуникации в литературных текстах как одной из форм смыслового чтения. Данный материал может быть интересен как для учителей предметов гуманитарного цикла (история, русский язык, литература, иностранные языки), так и для педагогов системы дополнительного образования в направлении журналистика, психология, паралингвистика.*

**Ключевые слова:** социализация, поведенческие особенности, смысловое восприятие текста, смысловое чтение, невербальная коммуникация, коммуникативная насыщенность, смещение диалоговых структур.

В современном обществе проблема взаимодействия людей, взаимопонимания между ними зависит от умения человека использовать полученные ранее навыки для успешной социализации человека и для понимания поведенческих особенностей. Данные навыки закладываются и при работе с литературным материалом и визуальным текстом. Использование опыта анализа общения героев в произведениях художественной литературы в повседневной жизни и учебной деятельности помогает и в речевом самосовершенствовании, и во взаимодействии с другими людьми. При составлении разработки, направленной на выявление более продуктивных методик работы с анализом текста, необходимо обратиться к особенностям смыслового восприятия текста, которое обеспечивается четырьмя основными мыслительными процессами со стороны реципиента: чтением, интерпретацией, пониманием и осмыслением [1, 2010].

На наш взгляд, именно смысловое чтение является основой понимания текста, ведь оно подразумевает под собой и выдвижение предположений, формулирование рассуждений, структурирование мысли, применение на практике. Однако некоторые литературные произведения до сих пор многим читателям

не понятны в полной мере именно по причине непонимания поступков некоторых героев. Ведь их мы анализируем интуитивно или с опорой на авторитетные слова учителя. На мой взгляд, при глубоком анализе как вербальной коммуникации, так и невербальной, указанные герои стали бы более понятны читателям.

Во-первых, необходимо отметить, что невербальная коммуникация – это коммуникация без использования слов. Инструментом такого «общения» является тело человека, обладающее широким диапазоном средств и способов передачи информации или обмена ею, которое диапазоном средств и способов передачи информации или обмена ею, которое включает в себя все формы самовыражения человека, выполняют функцию дополнения и замещения речи, создают психологический контакт между партнёрами, передают эмоциональное состояние партнёров по общению, отражают истолкование ситуации.

Понимание коммуникации становится более эффективным, когда содержание и интенсивность вербального сообщения соответствует содержанию и интенсивности невербального. А ведь во многих литературных текстах как раз и показаны примеры расхождения между вербальной и невербальной коммуникацией. Но мы их практически не анализируем. А зря, именно последствия этих расхождений могут помочь лучше понять переживания героев. Первые шаги применения невербальной коммуникации в анализе текста лучше совершать в рамках рассмотрения некоторых примеров расхождения указанных выше коммуникаций (предварительно рассказав, что есть что), обращаясь к литературным текстам.

Снижение коммуникативной насыщенности взаимодействия можно продемонстрировать при анализе рассказов А.П. Чехова. Сложный для восприятия рассказ «Тоска» легче понять, проанализировав именно это расхождение.

Необходимо обратить внимание учащихся на изначальное желание одного из участников сцены начать беседу, что видно по его языку тела (обращение позы в сторону собеседника): *«Иона оглядывается на седока»*, и мимике *«шевельвит губами»*, но невозможность реализации задуманного связано с его сильнейшим эмоциональным переживанием – *«из горла не выходит ничего, кроме сипенья»*. В современной медицине такое состояние называется мутизм (лат. MUtus – немота) – невозможность говорить при сохранности речевого аппарата, которая может быть вызвана психотравмой или сильным стрессом. Однако такое состояние несет обратимый характер. Это подтверждается желанием Ионы выговорится, произнести то, что его беспокоит: *«Иона оборачивается всем туловищем к седоку»*. Однако насколько велико желание героя быть услышанным, настолько велико нежелание его собеседников посочувствовать герою в его горе, что подтверждается резким прекращением беседы: *«тот закрыл глаза и, по-видимому, не расположен слушать»*. Достигнув информационного пика диалог подвергся снижению коммуникативной насыщенности взаимодействия, при котором герой рассказа не смог реализовать необходимое ему – получение сочувствия, сопереживания.

Смещении основных диалоговых структур (запаздывание ответов на обращения партнеров или преждевременная реакция) хорошо видны в рассказах М. Зошенко. Например, рассказ «Гришка Жиган». При рассмотрении данного несоответствия вербальной и невербальной коммуникаций необходимо обращать внимание на авторскую речь – какой глагол говорения использован. В данном фрагменте использован глагол *«перебил»*, он показывает незаинтересованность собеседника в услышанном, желание сменить тему или обратить внимание на что-то более важное. Так как героев данного рассказа интересовало предсказание конокрада Гришки Жигана о конце света, то рассказ о схимонашенке ушёл на второй план в их диалоге.

Если Вы хотите обратиться к более глубокому анализу текста, то можно использовать принцип кластерной записи вербальной и невербальной коммуникации по выбранному фрагменту: произнесенная фраза – сопровождающая реплика система невербальной коммуникации. Это подходит для начального анализа текста по литературе. Понадобится проблемно-поисковый метод при выстраивании кластера.

Если вам нужна данная методика при работе на русском языке, обратитесь к глаголам говорения при анализе вербальной коммуникации и глаголам-действия при анализе невербальной коммуникации. Это поможет проработать зависимость выражения коммуникации на письме с помощью определенных словоформ.

***Использованные источники:***

1. Шелестюк Е.В. Этапы и закономерности смыслового восприятия текста // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010.2(023). 160с. С.85-90.

**САРИ СУЛКУНЕН**

*(sari.sulkunen@jyu.fi)*

*Профессор кафедры лингвистики,*

*Университет Ювяскюля*

**ОБНОВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ  
В РАМКАХ РЕФОРМЫ ФИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
РАЗВИТИЕ В МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЯХ**

*Автор описывает последние нововведения в финском образовании, связанные с интегрированным обучением и мультиграмотностью.*

***Ключевые слова:*** *межпредметность, интеграция, грамотность.*

Для того чтобы финское школьное образование отвечало современным нуждам общества, его стремятся постоянно развивать. Такой подход приносит хорошие результаты: финское образование показывает устойчивое развитие навыков детей и подростков [Kuragi, 2013; Sulkunen, 2010]. За развитие финского образования отвечает прежде всего Комитет по образованию, который



подчиняется Министерству образования и культуры [Opetushallitus, 2017]. Он отвечает, например, за обновление базовой учебной программы при поддержке правительства и министерства, которые помогают развивать школу финансированием и реализацией различных проектов, а также обеспечивают учителям повышение квалификации.

В развитии системы школьного обучения и образования большое значение имеют принятие решений и работа по развитию, чему помогают различные исследования. Главную роль играют народные исследования результатов обучения, которые регулярно осуществляет Центр оценки народного образования по разным предметам [KARVI, 2017]. Также международные оценочные исследования предлагают хорошие возможности для исследования устойчивости навыков финских учащихся и возможности их развития, например, в рамках другой системы обучения. Финляндия систематически участвует в исследованиях PISA (ОЭСР) [OECD, 2017], PIRLS и TIMSS [IEA, 2017], которые регулярно оценивают навыки чтения, а также способности в математике и естественных науках.

Эти исследования являются передовыми и способны влиять на решения должностных лиц, отвечающих за образовательную политику. К таким исследованиям относится PISA, результаты которого привлекли внимание СМИ к Финляндии и побудили педагогическое сообщество обратиться к изучению финского опыта. Нередко цели исследований, связанных с анализом успехов финского образования, уже, чем потребности системы обучения и образования и общественные ценности. Например, навыкам чтения художественной литературы в исследовании PISA уделяется небольшое внимание, в то время как в Финляндии на уроках родного языка и литературы они занимают центральное место. Конечно, у проектов и программ развития образования может быть и более узкая база, но тогда и их цель должна быть уже. Например, программа по чтению основывается на результатах оценочных исследований, согласно которым навыки и мотивация к чтению среди финских детей и подростков ослабли [Lukuinto, 2017].

**Работа по планированию образования** составляет значительную часть процесса развития обучения в Финляндии. Основные положения планирования образования в Финляндии обновляются каждый десятый год. Этой работой руководит Управление образованием, но в ней также участвуют специалисты из разных предметных областей [OPS, 2016]. В последнем обновлении летом 2014 г. смогли принять участие все граждане, интересующиеся этими вопросами. Работа по планированию регулируется на государственном уровне, но есть масса возможностей участвовать в ней и на местном уровне.

Управление определяет общие цели обучения и принимает решение по распределению количества часов между разными учебными предметами. После этого под руководством Управления создаются основы учебных программ, опираясь на которые муниципалитеты планируют обучение. Нужно соблюдать основные требования, но на местах появляются возможности учитывать свои особенности и расставлять необходимые акценты. Отдельные преподаватели также имеют

право принимать решения, так как они сами выбирают учебные методы и материалы и несут ответственность за свой выбор. Нужно помнить, что именно преподаватели формируют окончательный вариант учебных программ.



Рис. 1. Организация планирования образования

### **Разработка учебных программ в межпредметных областях**

Основы сегодняшнего планирования образования узаконены в 2014 г. и применяются с осени 2016 г. поэтапно. В них делается акцент на новую педагогическую культуру, которая рассматривает обучение как целостный процесс. Это означает, что учебная программа содержит распространённые навыки, за обучение которым отвечают все преподаватели вместе. Таким образом, необходимо попытаться включить обучение жизненным навыкам в изучение учебных предметов. Помимо этого, школам следует посвятить часть учебного времени интегрированному обучению, организовать межпредметные занятия, на которых всесторонне рассматриваются некоторые жизненные «феномены» с разных точек зрения (рис. 2).

#### **УЧЕБНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ НАВЫКОВ для школы первой ступени и гимназии (10–12-й класс)**

<b>Межпредметные навыки школы первой ступени</b>	<b>Межпредметные навыки (10–12-й класс – гимназия)</b>
мышление и обучение умению учиться	гражданская активность, предпринимательство и рабочая жизнь
культурные навыки, взаимодействие и умение выразить мысли	безопасность и хорошее самочувствие
уход за собой и повседневные навыки	здоровый образ жизни и глобальная ответственность
мультиграмотность	понимание культур и интернационализм

Межпредметные навыки школы первой ступени	Межпредметные навыки (10–12-й класс – гимназия)
информационные технологии и навыки общения	многочисленные умения и СМИ
умения, необходимые для работы, и основы предпринимательства	технология и общество
участие в событиях, влияние на людей, построение будущего	

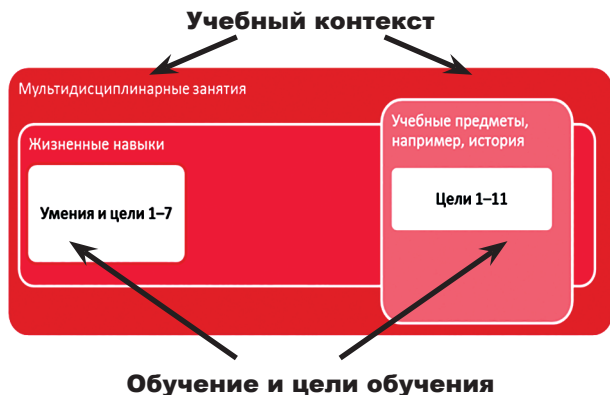


Рис. 2. Жизненные навыки и цели, связанные с учебными предметами

Когда обучение построено на межпредметности и сути явлений, учащийся может выстраивать работу в едином междисциплинарном поле, принимая во внимание особенности каждого отдельного предмета [Opetushallitus, 2014]. Как показано на рис. 1, обучение строится не по предметам, а на основе явлений. Цели обучения являются интегрированными, что облегчает работу учителя-предметников, особенно процесс оценивания.

### ***Мультиграмотность как более широкая область знаний***

Среди основ новой системы начального образования в Финляндии одной из наиболее широких областей знаний является мультиграмотность, объединяющая всё обучение и все учебные предметы. Мультиграмотность (англ. multiliteracy) определяют как способность находить, обрабатывать, производить, излагать и оценивать информацию в разных формах, в различном окружении и ситуациях, а также с помощью различных средств [Opetushallitus 2014, 16–17]. Вопрос заключается не в грамотности и даже не в письме или чтении, а в еще более обширном понятии навыков владения текстом, которые включают в себя производство и толкование различных текстов и подчеркивают статус навыков владения текстом как часть производства знаний и контроля умений. Мультиграмотность помимо грамотности заключается кроме того, например, в критическом мышлении, художественной грамотности, а также в медиа- и сетевой грамотности. В

навыках производства текста выделяют и такие, которые используют мультимедийные, художественные, голосовые и другие способы выражения.

Кроме того, понятие мультиграмотности привнесло в обучение всем учебным дисциплинам широкое понимание текста. В соответствии с этим представлением тексты не просто написаны или построены на основе письменной речи, а используют различные языковые формы, такие как иллюстрация, голос и подвижное изображение (прим. переводчика: «тексты новой природы»). Они также возникают в различном окружении, в медиа, способы работы которых могут сильно отличаться. Тексты, таким образом, мультимодальны и мультимедийны [Luukka, 2013]. Производство таких текстов может на практике подразумевать съемку YouTube-роликов, например. Важно то, что при трактовке и производстве текстов понимают и имеют в виду разные методы и способы выражения средств медиа. Из-за того, что значение текстов новой природы возрастает в электронных медиа и текстовом окружении, помимо мультимодальности и мультимедийности мультиграмотность как область знаний включает в себя также использование технологий в обучении [Opetushallitus, 2014, 17].

Почему именно мультиграмотность стала одной из главных широких областей знаний в финском образовании? Первая причина заключается в том, что обучению навыкам владения текстом и их изучению недостает эффективности. По результатам исследований, грамотность финской молодежи и взрослых ухудшилась и все чаще грамотность молодежи недостаточна, например, на второй ступени обучения. Особенно часто сложности у многих финских детей вызывает критический анализ и оценка прочитанного текста [Sulkunen, 2010, 23–25; Kupari, 2013, 30; Malin, 2013, 34]. Также имеет место недостаток письменной грамотности [Lappalainen, 2011, 5, 33–36]. Наиболее проблемным является написание обдуманных и претендующих на воздействие текстов [Lappalainen, 2011, 68–69]. Таким образом необходим вклад каждого учителя в развитие текстовой грамотности финской молодежи.

Учителя родного языка не могут однозначно толковать мультиграмотное обучение, потому что навыки всегда являются частью определенной дисциплины. Это означает, что в различных предметных областях тексты и, следовательно, навыки их трактовки и производства будут существенно различаться. Поэтому и говорят о дисциплинарной грамотности (англ. disciplinary literacy) [Moje, 2011]. Например, в области истории производство информации зачастую основывается на текстовых и документальных материалах, которые историки трактуют критически и сравнивают с другими источниками. В то же время математики ежедневно сталкиваются с различными текстами, в которых простой язык объединяется с математическими знаками и символами [Moje, 2011, 458–459, 470]

Дисциплинарная грамотность плотно связана с содержанием учебных дисциплин. Обучение дисциплинарной мультиграмотности способствует изучению содержания дисциплины: понимание содержания и углубленное изучение требуют понимания дисциплинарной практики [Hynd-Shanahan, 2013], иначе изучение останется поверхностным заучиванием.

Способы производства информации отличаются в разных дисциплинах, и, таким образом, тексты и их использование отражают отраслевые способы и традиции производства, изложения и оценки информации [Fang&Coatoam, 2013; Kiikiym, 2013]. Визуализация этих способов и их понимание укрепят у учеников навыки критического мышления, которые важны во всех аспектах обучения и мышления [Kiiliym, 2013; Gillis, 2014]. Это также требует вклада учителей разных дисциплин.

***Использованные источники:***

1. Fang, Z. &Coatoam, S. 2013: Disciplinary Literacy: What You Want to Know About It. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 56 (8), 627–632. DOI:10.1002/JA AL.190
2. Gillis, V. 2014. Disciplinary Literacy. Adapt not adopt. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57 (8), 614–623. DOI:10.1002/jaal.301
3. Hynd-Shanahan 2013. What Does It Take? The challenge of disciplinary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57 (2), 93–98. DOI:10.1002/JA AL.226
4. IEA 2017. IEA:n verkkosivu. Saatavissa: <http://www.iea.nl/> [Viittauspäivä: 28.2.2017.]
5. KARVI 2017. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavissa: <https://karvi.fi/> [Viittauspäivä: 28.2.2017.]
6. Kiili, C., Mäkinen, M. & Coiro, J. 2013: Rethinking Academic Literacies. Designing multifaceted academic literacy experiences for preservice teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57 (3), 223–232. DOI:10.1002/JAAL.223
7. Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vetterranta, J. 2013. PISA12. Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20.
8. Lappalainen, H.-P. 2011: Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. Opetushallitus.
9. Lukuinto 2017. Lukuinto-ohjelma. Saatavissa: <http://www.lukuinto.fi/lukuinto-ohjelma.html> [Viittauspäivä: 28.2.2017.]
10. Luukka, M-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 5 / 2013. Saatavissa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/> [Viittauspäivä 28.2.2017.]
11. Malin, A., Sulkunen, S., & Laine, K. 2013. Kansainvälisen aikuistutkimuksen tuloksia. PIAAC 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013: 19.
12. Moje, E. B., Stockdill, D., Kim, K. & Kim, H. 2011. The Role of Text in Disciplinary Learning. Teoksessa M.L. Kamil, P.D. Pearson, E. B. Moje& P. P. Afflerbach (toim.), *Handbook of reading research* (Vol. 4). New York: Routledge, 453–486.
13. OECD 2017. PISA-verkkosivu. Saatavissa: <http://www.oecd.org/pisa/> [Viittauspäivä: 28.2.2017.]

14. Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavissa: [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus) [Viittauspäivä: 28.2.2017.]
15. Opetushallitus 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Saatavissa: [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/lukiokoulutus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus) [Viittauspäivä: 28.2.2017.]
16. Opetushallitus 2017. Opetushallitus. Saatavissa: <http://www.oph.fi/opetushallitus> [Viittauspäivä: 28.2.2017.]
17. OPS 2016. Opetussuunnitelma 2016 -verkkosivut. Opetushallitus. Saatavissa: <http://www.oph.fi/ops2016> [Viittauspäivä: 28.2.2017.]
18. Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2010. PISA 2009. Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010: 21.

**ТЕЛЕШОВ С.В.**

*(histmetodik@mail.ru)*

*ГБОУ СОШ № 635 Приморского района  
Санкт-Петербурга*

## **МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ – ВОЗМОЖНОСТЬ НЕВОЗМОЖНОГО?**

*Оценивание учащихся практически всегда заканчивается отметкой, т.е. неким количественным результатом. По этим же параметрам оценивается и работа учителя и школы. В педагогике же не может быть количественных показателей, относящихся к обученности, воспитанности и развитости ребёнка. Обсуждению этой проблемы и посвящена данная работа.*

**Ключевые слова:** *государственный стандарт, интеграционные уроки, метаметодика, согласованное обучение, универсальные учебные действия*

В 1988 году зав. Кафедрой физики ЛГПИ им. А.И. Герцена В.А. Извозчиков ввёл в педагогический оборот термин «метаметодика». Под этим термином понималась новая ступень развития методической науки, не зависящая от частных методик (дидактик), но объединяющая их. Это был период, когда «методике преподавания» стала заменять «методика обучения», а её в свою очередь «дидактика» того или иного предмета. При этом первыми почувствовали необходимость в этом методисты-естественники [1, 2, 3, 4]

Впоследствии, в начале XXIV., сотрудники института общего образования РГПУ им. А.И. Герцена под руководством чл.-корр. РАО И.М. Титовой /1954-2006/, Е.П. Суворовой, Н.С. Подходовой, Н.Л. Стефановой, Б.А. Комарова полагая, что метаметодика не может быть полностью независимой от частных методик, позволяет разработать всесторонние основания для широкой

межпредметной интеграции в общем образовании. Главный смысл метаметодического подхода заключается в том, чтобы обеспечить полноценную реализацию развивающего потенциала каждого учебного предмета.

Метаметодика как новый уровень обобщённости содержательного и методологического компонентов в образовательном процессе «предполагает выход конкретных методик на «философский уровень» через установление связей между методиками конкретных дисциплин в ценностно-целевом, содержательном и деятельностном аспектах, далее рассмотрение выделенной философии в конкретных учебных дисциплинах, но на новом уровне (с пониманием множественности отражений этой философии в разных учебных предметах)» [5].

Как одно из направлений развития метаметодики можно рассматривать её построение на основе идей культуротворческой школы А.П. Валицкой [6].

Интегративные тенденции много лет являются актуальными в образовательном процессе. Ещё Я.А. Коменский говорил о том, что всей, что находится во взаимной связи следует преподавать в такой же связи. Современная система образования характеризуется смещением акцента с содержательного компонента на методологический, с опорой на развитие универсальных мыслительных операций (сравнение, обобщение, анализ, синтез, абстрагирование, перенос и т.д.).

Существует единый механизм познавательного процесса, следовательно, существует единая процессуальная основа, которая состоит из совокупности мыслительных операций, образующих методы познания.

Таким образом, если каждый педагог вычленил из существующих общих методов научного познания актуальные для данной учебной дисциплины, сопоставит с используемыми обобщёнными приемами учебной деятельности, определит для данного этапа урока одну или несколько доминирующих мыслительных операций, акцентируя на них внимание, то он сможет решить несколько задач:

- Формировать знания, предусмотренные программой;
- Целенаправленно развивать метапредметные умения;
- Содействовать интеллектуальному развитию.

Для этого необходимо введение интегративного компонента в состав каждой учебной дисциплины на двух уровнях: содержательном (ключевые, знаковые, символические категории) и операциональном (обобщённые приёмы умственной деятельности). Предлагаемая схема не требует кардинального изменения учебных программ, а акцентирует внимание на процессе получения и переработки информации учащимися [7].

Современный учитель должен быть подготовлен к такой организации учебной деятельности школьников, которая в первую очередь предполагает не столько передачу информации, сколько содействует формированию метапредметных умений школьников, их личностному развитию.

К сожалению, до сих пор существует масса проблем и противоречий, препятствующих реализации вышеупомянутого. Перечислим лишь некоторые из них: отсутствие критериев оценивания метапредметных и личностных

результатов. Использование традиционных способов и критериев годится лишь для диагностики знаниевого компонента, тогда как уровень сформированности метапредметных умений остается без внимания.

А так как эти результаты оценивания являются ещё и одним из существенных показателей и мерилем уровня квалификации учителя, невзирая на особенности контингента учащихся, то создается порочный круг, выход из которого не представляется возможным.

Каков же возможный выход из создавшейся ситуации? Ответ достаточно прост – использовать уровневый подход. Для оценки каждого метапредметного результата (а вполне разумно и предметного) использовать трёхуровневую шкалу: высокий уровень, средний и низкий. Относить к тому или иному уровню с помощью параметров, которые могут разработать сами педагоги [8].

#### ***Использованные источники:***

1. Всесвятский Б.В. Проблемы дидактики биологии. – М.: «Просвещение», 1969. – 240 с.
2. Верзилин Н.М. Проблемы методики преподавания биологии. – М.: «Педагогика», 1974. – 224 с.
3. Пак М.С. Дидактика химии. – М.: «Владос», 2004. – 315 с.
4. Левитан Е.П. Дидактика астрономии. – М.: УРСС, 2004. – 296 с.
5. Подходова Н.С., Титова И.М. Метаметодика как новое научное направление //Сборник научных трудов по непрерывному образованию. Метаметодика: продуктивный диалог предметных методик обучения. – СПб, 2004.
6. Валицкая А.П. Теория образования в контексте современности. – СПб: Астерион, 2014. – 167 с.
7. Комаров Б.А., Спиридонова Л.Е. Теоретические и методические основы согласованного обучения. – СПб: Фор-принт, 2012. – 201 с.
8. Поташник М.М., Левит М.В. Предметные, метапредметные и личностные результаты оценка невозможного // Народное образование. – 2014. № 8. – С. 121-127.

**ТРЕГУБ ТАТЬЯНА ВАСИЛЬВНА**

*(Berrie@yandex.ru)*

*ГБОУ СОШ № 230*

**ИЛЮШИН ЛЕОНИД СЕРГЕЕВИЧ**

*(leonidil62@mail.ru)*

*д-р. пед. наук, проф. СПГУ*

### **КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК РЕСУРС ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ОБЛАСТИ ШКОЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Данная статья посвящена рассмотрению роли учителя иностранного языка в достижении метапредметных результатов.*



*Иностранный язык как учебная дисциплина предполагает освоение учеником незнакомого способа коммуникации, что отличает ее от других школьных дисциплин. С этим тесно связана специфика функций учителя и его роли на занятиях иностранным языком. Традиционная модель отношений «учитель-ученик» в обучении иностранным языкам глубоко отличается от современной модели коммуникативного взаимодействия. Нашей задачей стало рассмотрение ключевых идей обеих моделей, а также рассмотрение взаимосвязи этих идей с общей задачей достижения метапредметных результатов.*

**Ключевые слова:** *иностранный язык, коммуникативный подход, метапредметные результаты, традиционная модель, современная роль учителя, отношения учитель-ученик.*

Ориентация на три группы результатов образования – один из главных компонентов, представленных в системе Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения. Достижение метапредметных результатов, по своей сути, проявляется в готовности учащихся на практике применять полученные результаты деятельности на разных учебных предметах, использовать их в жизни, за пределами класса и школы. Говоря о метапредметных результатах в обучении иностранному языку, нельзя не отметить коммуникативную природу данной области знания и деятельности. По мнению И.А. Зимней [2], иностранный язык является одновременно и целью, и средством обучения, что отличает данную учебную дисциплину от других предметов школьного цикла.

В документе «Фундаментальное ядро содержания общего образования» есть раздел «Универсальные учебные действия» [4, с. 53–57]. УУД ФГОС представлены в виде четырех блоков: личностные, регулятивные, познавательной направленности и *коммуникативные*. Как отмечает Васильева Т.С. [1], в «широком значении «универсальные учебные действия» могут пониматься как «умение учиться», т.е. как способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком значении этот термин означает совокупность способов действий учащегося, обеспечивающих его способности к самостоятельному усвоению новых знаний и умений». Следовательно, универсальные учебные действия также являются метапредметными результатами обучения.

Таким образом, главной задачей учителя иностранного языка является развитие *коммуникативных* умений учащихся, необходимых не только в учебной практике, но и в реальной жизни. Подчеркнём, что на занятиях иностранным языком ученики также приобретают другие важные навыки: учатся самостоятельно планировать пути достижения целей, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач, осуществлять контроль, оценку своей деятельности, планировать и корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией и т.д. Успешность достижения

данных метапредметных результатов во многом определяется функциями и умениями учителя организовать учебный процесс. Согласно Е.И. Пассову, учитель иностранного языка должен уметь устанавливать и поддерживать атмосферу общения в классном коллективе, создавать коммуникативную обстановку, определять и понимать психическое состояние ученика и настроение класса, видеть всех одновременно и каждого в отдельности, видеть в какой помощи нуждается ученик, мгновенно оценивать ситуацию общения.

Читая ФГОС, мы обратили внимание, что метапредметные результаты всегда занимали значимое место в практике хороших педагогов. Сегодня же эти результаты официально выделены в отдельное направление педагогической деятельности. Концепции Дж. Дьюи, Л.С. Выготского, идеи и разработки практиков в области драматизации в образовании и игрового метода в обучении языкам еще в начале 20 века (Г. Финли-Джонсон, Д. Хиткот, Г.К. Кук, Г. Болтон, З. Дерни и др.) были непосредственно связаны с такими понятиями как «интегрированные знания», «деятельностный метод», «автономия учащихся», «самореализация», «привычка ума», «совместная деятельность», «учитель-помощник», «учитель-сотоварищ».

Коммуникативная направленность учебной дисциплины «иностранный язык» позволяет интегрировать разные виды учебной деятельности: коммуникативные и ролевые игры, драматизацию, элементы дискуссий, создание и разыгрывание диалогов. Это помогает выстраивать иные, чем в традиционной модели отношения между учителем и учеником, во многом определяя роль учителя в ходе учебной деятельности как режиссёра и мастера развивающей, обучающей игры.

Методистами в области обучения английскому языку как иностранному (ELT) было предложено множество потенциальных ролей, в которых может выступать преподаватель иностранного языка. Особого интереса заслуживают идеи зарубежные педагогов-практиков. Дж. Ричардс и Т. Роджерс, например, рассматривают роль учителя в его непрерывном воплощении коммуникативно-го метода, имеющего следующие важнейшие аспекты:

1. функции, которые учитель должен выполнять на уроке;
2. степень контроля учебного процесса в целом;
3. участие учителя в отборе и создании содержания учебного материала
4. способы общения с учениками.

В. Литлвуд [5] развивает идею об учителе как помощнике, «фасилитаторе» («*teacherasfacilitator*») в рамках коммуникативного подхода в обучении иностранному языку и противопоставляет данную идею более узкой концепции – «учитель как инструктор» («*teacherasinstructor*»). Литлвуд подчеркивает, что «учитель-помощник» – это широкое понятие. Оно предполагает сразу ряд ролей: консультанта, советчика, участника, наблюдателя, организатора учебной деятельности, а иногда даже посредника в общении и деятельности между учениками. Дж. Хармер утверждает, что все роли учителя должны быть ориентированы на одну конечную цель – помочь ученикам в достижении их личного

прогресса. И. Тюдор, в свою очередь, пишет об обучении, ориентированном на нужды, интересы и коммуникативные потребности учеников. Такое обучение ставит учащегося в центр образовательного процесса, является «более гибким и в большей степени отвечает коммуникативным потребностям ученика в реальной действительности». [8, с.7].

Ключевыми характеристиками традиционного подхода к обучению иностранному языку, которые выделяют многие практики и исследователи, являются механическое запоминание, заучивание грамматических правил (зубрежка), репродуктивный характер заданий. Было бы неверно утверждать, что эти аспекты оказывают исключительно негативное влияние на процесс *овладения языком*: напротив, они способствуют накоплению грамматических конструкций, их отработке и увеличению лексической базы разговорной речи. Однако использование в обучении только этих элементов делает процесс изучения иностранного языка скучным, далеким от реальной жизни, а потому мешает ученикам в достижении метапредметных результатов. Что же касается роли учителя в традиционном подходе к обучению языкам, в этой связи уместно говорить о «банковской» концепции Паулу Фрейре, которая описывает негативные аспекты традиционных взаимоотношений ученик-учитель. В «банковской» концепции:

1. Учитель учит – ученики обучаются.
2. Учитель знает все – ученики не знают ничего.
3. Учитель думает – за учеников думают.
4. Учитель говорит – ученики смиренно слушают.
5. Учитель наводит дисциплину – ученики подчиняются дисциплине.
6. Учитель делает выбор и навязывает свой выбор – ученики подчиняются.
7. Учитель действует – у учеников есть иллюзия действия благодаря тому, что действует учитель.
8. Учитель определяет содержание программы обучения – ученики (которых никто и не спрашивает) соглашаются с ним.
9. Учитель не отделяет власть знания от своей собственной профессиональной власти, противопоставляя ее свободе учеников.
10. В процессе обучения учитель – субъект, тогда как ученики всего лишь объекты обучения. [7, с.73]

Фрейре подразумевает, что в эффективном обучении должна применяться противоположная модель:

- (А) учителя и ученики учатся вместе;
- (Б) учитель и ученики делятся своими знаниями друг с другом;
- (В) учитель и ученики обмениваются мнениями в интеллектуальном диалоге;
- (Г) учитель и ученики слушают друг друга;
- (Д) изучаемый материал и процесс обучения дисциплинируют как учителя, так и учеников;
- (Е) преподаватель и студенты принимают совместные решения, как естественное продолжение диалога;

- (Ж) учитель и ученики действуют совместно;
- (З) студенты имеют право голоса в выборе содержания программы;
- (И) и учитель, и ученики подчиняются авторитету знаний;
- (Й) ученики являются субъектами учебного процесса, а учитель руководит им.

Проведенный нами краткий анализ двух моделей в обучении иностранному языку позволяет сформулировать несколько рекомендаций, относящихся к практике решения педагогической задачи достижения учениками метапредметных результатов:

1. Достижение метапредметных результатов в обучении иностранному языку требует системного дидактического взаимодействия учителей различных предметов гуманитарного цикла.

2. Метапредметные результаты имеет смысл рассматривать как объект совместного проектирования ученика и учителя, причем, как в долгосрочной перспективе, так и в логике изучения темы.

3. Оценку метапредметных результатов уместно рассматривать в логике приёмов формирующего оценивания, что позволяет учителю более эффективно влиять на понимание учеником смысла речевой деятельности и свой личностный рост.

Реализация этих действий на практике, безусловно, требует от учителя иностранного языка системного, целостного взгляда на собственную деятельность, вознаграждая его за эти усилия более высокой внутренней мотивацией учеников.

#### ***Использованные источники:***

1. Васильева Т. С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. СПб: Заневская площадь, 2014. С. 74-76.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011.
5. Choudhury A. S. (2011). Classroom roles of English language teachers: The traditional and the innovative. Contemporary Online Language Education Journal, 1, p.33-40
6. Dörnyei Z. (2009). The 2010s Communicative language teaching in the 21st century: The ‘principled communicative approach’. Perspectives – Fall 2009 – Vol. XXXVI, n.2, p. 33-43
7. Freire P. Pedagogy of the oppressed; translated by Myra Bergman Ramos; introduction by Donaldo Macedo. –30th anniversary ed. The Continuum International Publishing Group, 2005.
8. Tudor, I. (1996). Learner-centredness as language education. Cambridge: Cambridge University Press.

**ТЯГЛЫЙ АНДРЕЙ ГРИГОРЬЕВИЧ**  
(a.tyaglyy@gmail.com)  
Проектный менеджер АНПО  
«Школьная лига»

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

*В рамках статьи автор представит возможности и перспективы использования ресурсов электронного образования для решения задачи построения межпредметного обучения в современной школе.*

**Ключевые слова:** *метапредметная интеграция, электронное обучение, адаптивное обучение, электронные образовательные ресурсы, межпредметность, школьное образование.*

В настоящий момент национальная система образования находится в стадии постоянного обновления практически всех своих ступеней. Речь идёт о корректировке учебных программ, изменении институтов образования, пересмотре образовательных технологий и форм обучения. Реформирование происходит как на федеральном уровне, будучи зафиксированное в указах профильных министерств и департаментов, стандартах, методических рекомендациях, «дорожных картах», рекомендательных письмах, так и на местном – региональном – уровне, и на локальном уровне образовательных организаций.

Любое обновление – даже не столь масштабное – вызывает существенное напряжение сил и ресурсов людей и организаций, в эти изменения вовлечённых, которое столь же естественно выливается в разного рода протестные настроения. Людям, иницирующим эти обновления, следует отнестись к протестам как к неизбежному свойству процесса, но и самим протестующим также следует осознать, что в условиях современной реальности постоянная деятельность по изменению и улучшению системы образования является единственным способом сохранить её в качестве полезного обществу социального института. И хотя растущие требования общества к уровню образованности подрастающего поколения не всегда справедливы, само наличие таких требований свидетельствует о том, что элементы консерватизма не всегда позволяют школе своевременно корректировать педагогический процесс согласно возрастающим общественным потребностям.

Развитие метапредметной интеграции в образовании является задачей, поставленной на федеральном уровне. О ней идёт речь в Федеральных государственных стандартах, а «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы» прямо указывает на целевые показатели (индикаторы) этого процесса: доля учителей, освоивших методику преподавания по межпредметным технологиям и реализующих ее в образовательном процессе, должна вырасти с 30 процентов от общей численности учителей в 2015 году до 43 процентов в 2020 году.

В различных словарях мы найдём разное определение термина интеграция, но во всех случаях речь идёт об объединении каких-либо частей, элементов в единое целое.

Сама по себе идея метапредметной (или межпредметной) интеграции не нова. Ян Каменский, утверждая, что «всё, что связано между собой, должно быть связано постоянно и распределено пропорционально между разумом, памятью и языком», похоже, имел ввиду именно это. Практикующим педагогам довольно сложно не заметить, что в ряде случаев у разных предметных областей имеется общее содержание, и что несколько педагогов в рамках одного урока, одной темы, могут объединить содержания разных предметных областей. Другое дело, что это происходило не систематически, и зависело от конкретных педагогов, не являясь тем самым отчуждаемой педагогической технологией.

Мощным инструментом для построения метапредметной интеграции могут послужить электронные образовательные ресурсы и электронное образование в целом. Это становится всё более очевидным, если рассматривать тренды последних лет.

Так, аналитики *Jason&Partners Consulting* в ряде текущих тенденции в развитии рынка онлайн образования отмечают, что «массовые (онлайн) курсы становятся более ориентированными на практику, поиск работы и потребности работодателей. Все платформы в 2016 года делают упор на продажу комплексного обучения: специализации (*Coursera*), Nanodegrees (*Udacity*), Xseries (*EdX*)». Под «комплексным обучением» понимается в том числе и метапредметность как необходимость получить знание из разных областей, которые ранее могли и не пересекаться. Без метапредметности невозможно преподавание как уже устоявшихся областей знаний (астрономия), так и «молодых»: широко востребованный анализ больших данных (*BigDataAnalysis*), или менее востребованная, но перспективная биоинформатика.

Но если учебные заведения давно осознали, что астрономам необходимы специфические знания из области физик, химии и математики, и скорректировали учебные программы, то спрос на биоинформатику и другие узкие области ещё не сформирован настолько, чтобы начать процесс разработки учебных программ. Неизвестно, будет ли спрос таковым вообще. Работодатели вынуждены компилировать различные электронные образовательные ресурсы – уже имеющиеся и/или созданные специально – чтобы, подобно пазлу, собрать необходимый для подготовки специалистов объём знаний и «упаковать» его в учебный курс.

Таким путём могут пойти и школьные педагоги, учитывая, какое многообразие электронных образовательных ресурсов для среднего образования на русском и иностранном языках свободно доступны в сети Интернет. Самый простой из возможных примеров: в рамках урока учитель, кроме своего предметного содержания может знакомить учеников с познавательными роликами и короткими видеолекциями по этой же теме, но из другой предметной области. Подобный опыт уже описан исследователями электронного образования, в частности, Центра смешанного обучения МГППУ (г. Москва), Института

прорывных инноваций Клейтона Кристенсена и рядом других. Указанные исследователи занимаются в основном вопросами смешанного (гибридного) обучения. Однако межпредметность является важной составляющей смешанного обучения, поэтому этот опыт может быть применим.

Ещё одной важной особенностью современных электронных образовательных ресурсов, облегчающих их использование в построении метапредметности является их объём. Практика создания небольших по объёму ресурсов, и разбиения крупных учебных тем на небольшие фрагменты стала за рубежом практически повсеместной, и считается «правилом хорошего тона». Это позволяет использовать один и тот же ресурс в рамках различных учебных программ, делая процесс обучения более индивидуальным, и позволяя реализовывать новые формы обучения, например, смешанное обучение. В рамках межпредметной интеграции это даёт возможность отобрать ряд ресурсов, которые раскрывают одну тему с разных сторон. Активное распространение «открытых лицензий» в образовании (за рубежом) и возможность свободного использования любого контента в образовательных целях дают педагогу широкие возможности для модификации существующих ресурсов и создания новых.

Практика использования ресурсов электронного образования при построении метапредметного обучения требует дальнейшего описания, систематизации и осмысления. Однако уже представленные сведения позволяют сделать вывод о перспективности подобного подхода.

***Использованные источники:***

1. Исследование рынка онлайн образования с целью определения оптимальных бизнес-моделей [Текст] // JSON.TV. 2009. URL: [http://json.tv/ict\\_telecom\\_analytics\\_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-v-rossii-i-mire-20161206051155](http://json.tv/ict_telecom_analytics_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-v-rossii-i-mire-20161206051155) (дата обращения: 10.03.2016)
2. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 годы [Текст]: принят Правительством Российской Федерации 3 мая 2015г. // Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации. 2011. URL: [http://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/4787/FCPRO\\_na\\_2016-2020\\_gody.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf)(дата обращения: 10.03.2016)

ЩЕЛОКОВА СВЕТЛАНА ДМИТРИЕВНА  
([svetlana.shchelokova@gmail.com](mailto:svetlana.shchelokova@gmail.com))  
редактор «Альманаха литературного  
творчества» (программа «Литературное  
творчество», ОЦ «СИРИУС»)

**АЛЬМАНАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА ШКОЛЬНИКОВ  
КАК ФОРМА МЕТАПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ «АЛЬМАНАХА ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА»  
ОЦ «СИРИУС», Г. СОЧИ)**

*В статье рассматриваются структура и содержание «Альманаха литературного творчества» (Образовательный центр «Сириус», г. Сочи) с точки зрения метапредметной интеграции. Автор раскрывает особенности жанрового и тематического подходов в формулировке заданий и образовательный потенциал всего сборника.*

**Ключевые слова:** альманах, литературное творчество, журналистика, наука, искусство, спорт, метапредметная интеграция.

Писатели и журналисты – полноправные участники создания картины мира. Они работают в большом информационном пространстве, выстраивают связи между отдельными людьми, явлениями, сообществами, видами деятельности. Их произведения выполняют культуuroформирующую и организационную функции [Прохоров, 2003]. Опробовать силу слова может и школьник. Для этого необходимо объединить интерес к филологии и умение получать и обрабатывать информацию из внешнего мира.

Образовательное пространство может стать устойчивой платформой для создания качественных, осмысленных текстов о разных видах деятельности. Метапредметное литературное творчество объединяет школьников с разными увлечениями и помогает развитию как авторов, так и читателей. При этом дополнительной мотивацией для увлеченных филологией школьников может стать публикация в сборнике. На примере программы «Литературное творчество» (Образовательный центр «Сириус», г. Сочи) рассмотрим объединяющие возможности создания и публикации текстов в сборнике («Альманах литературного творчества»).

Программа «Литературное творчество» проводится в Образовательном центре «Сириус» с сентября 2016 года. Модули программы обеспечивают разнообразие творческой и познавательной деятельности и составляют основу литературной работы на смене. Все, что происходит с участниками программы в «Сириусе», становится фактурой текстов, которые они пишут. В Образовательном центре также находятся школьники, профессионально увлеченные спортом (шахматы, фигурное катание, хоккей), искусством (живопись, музыка, танец), наукой (математика, физика, биология). При этом разные направления не изолированы: в Центре проходят общие события. Школьники «Литературного



творчества» постоянно находятся в широком информационном поле, что позволяет им писать на разные темы.

«Альманах литературного творчества» (далее – Альманах) – сборник лучших работ участников литературной смены, который выходит раз в месяц. В организации образовательного процесса смены он занимает важное место и является платформой для публикации (способ дополнения портфолио), инструментом популяризации (русского языка, литературы, науки, спорта, искусства) и самостоятельным печатным изданием, удовлетворяющим читательские вкусы широкой аудитории (тематическое и стилистическое разнообразие).

Альманах состоит из пяти разделов. За полный период существования издания было создано две структуры. Первые выпуски (сентябрь, октябрь, ноябрь) Альманаха состояли из разделов: «Репортаж», «Эссе о встрече с ученым», «Дневник путешественника», «Сочинение», «Критический отклик». Последующие выпуски (декабрь, январь, февраль) в оглавлении имеют разделы: «Литераторы о спорте», «Литераторы о науке», «Литераторы об искусстве», «Литературное произведение», «Критический отклик». Переход от жанровых ориентиров к тематическим сделал возможности авторов шире: они стали больше ориентироваться на внешний мир и общаться с учащимися других направлений. Такой подход к сбору информации отразился на качестве текстов. Ориентируясь на жанры, авторы писали в основном о своих впечатлениях и эмоциях. Когда появились тематические ориентиры и рекомендации, в текстах появились новые интересные герои, неожиданные сюжеты, глубокие мысли. Требования к форме (например, соответствие жанру, литературная речь) не изменились. Обязательное условие – не повторять один жанр в разных заданиях.

С точки зрения интеграции более всего интересны разделы Альманаха: «Репортаж», «Эссе о встрече с ученым», «Литераторы о спорте», «Литераторы о науке», «Литераторы об искусстве». Создание текстов, опубликованных в этих разделах сборника, потребовали углубленного изучения материала. Они представляют собой качественные произведения, объединяющие литературу, науку, искусство и спорт. Рассмотрим подробнее возможности каждого раздела.

**Репортаж.** В задании предлагается написать текст в жанре репортаж об одном из событий Образовательного центра. В тексте задания даются подсказки: чтобы читатель стал участником того события, о котором идет речь, автор должен создать эффект присутствия. Читатель «участвует» в спортивных событиях («Встреча с Кристиной Смит»), «посещает» уроки («Увлекательный урок. Посвящено уроку биологии») и наблюдает за музыкантами и танцорами («Репортаж с церемонии открытия октябрьской смены «Сириуса» – фрагмент, описывающий выступление пианистки).

**Эссе о встрече с ученым.** Обязательная составляющая эссе – размышления об увиденном и услышанном во время встречи. Среди героев эссе можно встретить, например, Татьяну Черниговскую («Все дело в мозге!») – ученого-нейробиолога. Автор эссе делает обзор деятельности ученого и останавливается на

размышлении о важности работы мозга в образовании. Так на пространстве текста объединяются филология, нейробиология и педагогика.

**Литераторы о спорте.** Для того, чтобы написать этот текст, авторам предлагается посетить спортивные события и пообщаться со спортсменами. В зависимости от того, что произвело большее впечатление на автора – герой или история, – получаются очерки, интервью, рассказы, репортажи и эссе. Один вид спорта – шахматы – может быть представлен в художественной или аналитической форме. В первом случае фигуры оживают благодаря ассоциативному ряду («Шахматы»), во втором игра становится историческим символом («Работа за троих»).

**Литераторы о науке.** В этом разделе авторы выступают в качестве популяризаторов науки: выбирают сложное явление, ищут средства выразительности и создают текст. В результате обработки информации и поиска идеи подачи история цифры ноль превращается в притчу («Ничто тоже чего-то стоит»), а изобретение графена становится основой романтической истории («Как я встретил вашу маму. История знакомства в двух частях»).

**Литераторы об искусстве.** В процессе создания текстов об искусстве происходит то же, что и в предыдущих заданиях. Собирая фактуру будущего произведения, авторы активно наблюдают за творческой жизнью школьников, которые занимаются живописью, музыкой, танцем, общаются с ними. В «Альманахе» опубликованы зарисовки, рассказы и очерки, где ворчливый портрет профессионально критикует работу учащихся, указывая на недочеты («Вредный портрет»), а инструменты художников становятся персонажами с именами, через историю которых читатель узнает о тонкостях создания картин в мастерской («День из жизни Карандаша Ивановича»).

***Использованные источники:***

1. Прохоров Е. Введение в теорию журналистики: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Журналистика». – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2003
2. Альманах литературного творчества // 2016-2017 – Сочи – № 1,2,3,4,5,6

**ДОРОФЕЕВА ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА**  
(dtv260182@gmail.com)  
ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ»

**ДОРОФЕЕВ ВАДИМ ВЛАДИМИРОВИЧ**  
(dorofeev-vad@mail.ru)  
ГБОУ школа № 328 с углубленным  
изучением английского языка  
Невского района Санкт-Петербурга

**ШАПИРО КОНСТАНТИН ВЯЧЕСЛАВОВИЧ**  
(shapiruk@gmail.com)  
к. п. н., методист ГБОУ гимназии  
№ 528 Невского района Санкт-Петербурга

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СЕТЕВОЙ СРЕДЫ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ВНУТРЕННЕЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье описывается возможности использование автоматизированной сетевой среды «Системы оценки метапредметных результатов обучающихся» как инструмента оценки метапредметных (коммуникативных, регулятивных, познавательных) результатов обучающихся по итогам учебных периодов.*

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения с одной стороны описывает планируемые результаты освоения основной образовательной программы соответствующего образовательного уровня (предметные, метапредметные, личностные), с другой стороны, в общих чертах регламентирует систему оценки достижения обучающимися планируемых результатов.

Система оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения ООП включает в себя оценку личностных достижений обучающихся, метапредметных и предметных результатов обучения, итоговую оценку обучающихся, оценку портфеля достижений каждого ученика.

Если с оценкой предметных результатов обучающихся не возникает существенных проблем при организации урочной деятельности, то с оценкой метапредметных результатов все обстоит гораздо сложнее.

Примерная основная образовательная программа говорит нам о том, что оценка достижения метапредметных результатов может проводиться в ходе проведения:

- защиты учебно-исследовательского проекта, в том числе итогового (индивидуального или группового);
- письменной работы на межпредметной основе;
- письменной работы в сочетании с практической (компьютеризованной) частью.

Однако ни одна из этих форм не может показать, как идет процесс формирования метапредметных результатов, над каким результатом нужно работать. Кроме того, у педагогов основной школы нет опыта в разработке письменных работ на межпредметной основе, письменных работ в сочетании с практической частью.

Еще одна проблема, возникающая при построении системы оценивания метапредметных результатов, это проблема легитимности и ранжирования оценок, выставляемых различными участниками образовательного процесса. Нет четкого понимания «кто главнее?» при определении уровня сформированности метапредметных результатов.

Важным также является установление периодичности оценивания.

Столкнувшись с этими проблемами при выстраивании системы внутренней оценки качества образования в ГБОУ школе № 328, появилась идея создания программного продукта, который мог бы позволить оценивать достижение обучающимися метапредметных результатов каждому учителю по итогам учебных периодов и по завершении реализации программ или модулей программ внеурочной деятельности, а также коррекционных программ.

Идею удалось реализовать. В школе проходит апробацию сетевой программный продукт под названием «Система оценки метапредметных результатов обучающихся» (сокращенно – «СОМРО»).

Методологическую основу разработанного продукта составляет *«сетевой принцип оценивания»*. В данной статье под этим понимается возможность каждого педагогического работника выставлять двоичную оценку каждому учащемуся по всем типам формируемых метапредметных результатов, в соответствии с критериями оценки познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных действий обучающихся, которые разработаны на основе требований федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования.

По указанным критериям оценивается каждый обучающийся класса всеми педагогами, работающими в классе. Система позволяет оценивать достижение групп результатов в отдельности, при этом, если результат (умение) сформирован, то ученик получает 1 балл в копилку, если нет, то – 0 баллов. Оценка производится в первый день каникул по окончанию учебной четверти (4 раза в течение учебного года) на основе наблюдений учителя.

По итогам учебного периода на основе полученных значений, формируются оценочные шкалы, релевантные для данного учебного коллектива.

Приложение «СОМРО» позволяет сформировать отчет по итогам проведенного оценивания, который транслирует результаты оценки в отдельности по каждой группе метапредметных результатов. Каждая группа результатов в отчете в свою очередь развита на критерии, что позволяет оценить степень сформированности результата, а также сформировать индивидуальную траекторию развития для каждого обучающегося. Выгрузка производится в виде файла \*.csv, который открывается с помощью приложения Microsoft Office Excel.

Обучающийся	Оценки по учебным предметам (по плану)	Участвует в олимпиадах (по плану)	Участвует в олимпиадах (по факту)	Участвует в олимпиадах (по плану)	Участвует в олимпиадах (по факту)	Участвует в олимпиадах (по плану)	Участвует в олимпиадах (по факту)	Участвует в олимпиадах (по плану)	Участвует в олимпиадах (по факту)	Участвует в олимпиадах (по плану)	Участвует в олимпиадах (по факту)	Участвует в олимпиадах (по плану)	Участвует в олимпиадах (по факту)	Участвует в олимпиадах (по плану)	Участвует в олимпиадах (по факту)	Участвует в олимпиадах (по плану)	Участвует в олимпиадах (по факту)
Иванов Иван	5	4	1	2	6	7	3	7	2	0	2	3	5	4	4	4	3,67
Петров Максим	3	2	3	1	2	2	1	3	5	0	0	5	2	2	2	2	2,27
Семенов Семен	7	9	2	3	7	8	5	5	6	1	8	8	8	8	6	2	6,27
Ср. знач.	5,00	4,67	4,00	2,33	3,33	5,33	4,33	3,33	3,67	1,67	3,67	6,00	4,67	4,67	4,07		

Рис. 1. Фрагмент отчета, сформированного в «СОМО»

Результаты, полученные после проведения оценки, анализируются в динамике по итогам отчетных периодов, являются основанием для принятия управленческих решений.

В соответствии с уровневым подходом в оценке, можно выделить: базовый уровень, повышенный уровень, высокий уровень, пониженный уровень, низкий уровень сформированности метапредметных результатов обучающихся.

Базовый уровень сформированности – уровень, который демонстрирует освоение учебных действий в рамках диапазона выделенных задач.

Решение о достижении планируемых результатов принимается на основе результатов оценки с использованием «СОМО» (от 50% от максимального суммарного балла, который возможно получить за учебный период или учебный).

Повышенный уровень достижения метапредметных результатов отражает полноту освоения планируемых результатов, уровень овладения учебными действиями и сформированность интересов к обучению по разным предметным областям выше базового (от 75% до 90% максимального суммарного балла, который возможно получить за учебный период или учебный).

Высокий уровень достижения метапредметных результатов отражает полноту освоения планируемых результатов, уровень овладения учебными действиями и сформированность интересов к обучению по разным предметным областям выше повышенного (от 90% максимального балла максимального суммарного балла, который возможно получить за учебный период или учебный).

Низкий уровень освоения планируемых метапредметных результатов свидетельствует о сформированности отдельных, фрагментарных метапредметных результатов (ниже 50% максимального балла за выполнение заданий базового уровня).

Сетевое приложение «СОМО» развернуто на базе web-сервера школы, что дает возможность работать с системой всем педагогам школы.

Администрирование системы выполняет один человек – заместитель директора по ШИС. Он добавляет пользователей «СОМРО», классы с обучающимися.

Доступ к ресурсам приложения возможен с любого компьютера, подключенного к локальной сети школы с помощью любого браузера с использованием логина и пароля, который генерируется администратором «СОМРО». Извне (с использованием ресурсов сети ИНТЕРНЕТ) доступ к сети организовать невозможно, что необходимо из соображений безопасности (защита персональных данных).

Педагоги заносятся в систему вручную при формировании логина и пароля для доступа к анкетам. При этом права доступа к базам данных счетчика строго регламентируются.

Обучающиеся заносятся администратором ежегодно до 1 сентября с использованием файлов, которые формируются на основе запросов к базе данных АИСУ «Параграф».

Сетевой ресурс «СОМРО» позволяет выстроить четкую систему оценки метапредметных достижений обучающихся, как неотъемлемой части внутренней системы оценки качества образования в образовательной организации. Итоги анализа уровня сформированности познавательных, регулятивных и коммуникативных результатов обучающихся позволят оперативно вносить изменения в деятельность педагогов, формировать индивидуальные траектории развития каждого ученика.

#### ***Использованные источники:***

1. Острижная Е.Г., Шапиро К.В. Модель организации системы электронного обучения. Информационные технологии для Новой школы. Мат-лы VI Международной конференции. Том IV. – СПб: ГБОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2015. стр. 87-89
2. Казакова В. Н, Карюкина С. В., Шапиро К. В. Методика проектирования индивидуальной образовательной траектории. Дистанционное образование в Санкт-Петербурге / Сост. Матросова Н. Д.. – СПб: ГБУ ДПО «СПБЦОКи-ИТ», 2016. – 103 с. (стр. 22-31)
3. Горев П. М., Утёмов В. В. Оценка качества сформированности метапредметных результатов учащегося общеобразовательной школы //Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № . 5.
4. Гвоздинская Л. Г., Багге М. Б., Лукичева Е. Ю. / Редактор: Муштавинская И. В., Лукичева Е. Ю. – СПб: Каро, 2015. – 304 с.

**НЕНАХОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА**  
(elen.nenahova@gmail.com)  
директор ГБОУ гимназии № 528  
Невского района Санкт-Петербурга

## **СОЗДАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ**

Современная школа испытывает потребность в учителях, способных не только объяснять новый материал и организовывать свой труд, но и умеющих грамотно управлять своей профессиональной деятельностью и учебно-познавательной деятельностью учеников. Именно поэтому понятию «управленческая компетентность» уделяется особое внимание в современной образовательной политике. Нам знакомы ситуации, когда яркий учитель, фонтанирующий идеями, прекрасно владеющий материалом своего предмета, не способен осуществить реализацию задуманного на таком же высоком уровне. Управленческие навыки как раз и становятся для такого учителя тем средством, которое поможет ему воплотить в жизнь свои идеи. Задача руководителя школы – создать условия для развития и совершенствования управленческой и профессиональной компетенции учителя. Этому и будет посвящено мое выступление.

Прежде всего надо развести широко используемые понятия «управление» и «руководство». Они находятся в плоскости одной деятельности, однако не являются идентичными. Профессор В.М. Шепель объяснил эти понятия следующим образом: «Управлять – это значит «озаботить» себя...; «Руководить» – это «озаботить» других...». Управленческая компетенция предполагает владение умениями проводить педагогический анализ, ставить цели, планировать и организовывать деятельность.

Объектами управленческого воздействия педагога являются: личность обучаемого, группа обучаемых, процесс обучения. Предметом управления является информация, которую педагог-менеджер использует для решения и для изменения управляемого объекта. Поэтому в качестве орудий труда педагогов-управленцев выступают, прежде всего, средства работы с информацией. Результатом педагогического менеджмента является качество обучения.

- Низкий уровень реализации управленческих функций можно выразить такими словами: «Скажите мне как, что и зачем, и я сделаю».

- Достаточный уровень реализации управленческих функций: «Я знаю, как это сделать: существует много способов, подскажите мне критерии выбора».

- Высокий уровень реализации управленческих функций: «я знаю, зачем, могу при необходимости корректировать цель, выбрать наиболее эффективные способы обучения, при дефиците ресурсов – создаю собственные, могу управлять в ситуации неопределенности».

Низкий уровень позволяет осуществлять лишь ситуативное управление. Ученые выяснили, что, чем выше уровень реализации управленческих функций

учителя, тем больше его влияние на образовательный процесс. Он ясно представляет цель своей деятельности и выбирает оптимальный алгоритм работы.

Поэтому в первую очередь надо создать такие условия, при которых каждый педагог должен осмыслить свою роль, место и значение собственной деятельности в образовательном пространстве школы. На современном этапе мы отводим особую роль электронным ресурсам и сетевому взаимодействию, а именно:

- электронная учительская;
- электронное приложение к образовательной программе «Контент»;
- информационно-образовательный портал гимназии.

Как известно, основополагающим документом школы является Программа развития. В разработку платформы Программы был вовлечен весь педагогический коллектив. На педагогическом совете творческие группы представили свои целевые проекты и определили степень участия каждого в этих проектах. Затем они же были опубликованы в едином формате в электронной учительской и дорабатывались администрацией и методистами. В результате за непродолжительное время директор гимназии имел исходный текст Программы развития, который оставалось привести в системный вид, отредактировать и окончательно утвердить на заседании НМС. Но самое главное – каждый учитель определил собственную траекторию развития и механизм управления им. Одно дело – написать проект, другое – его реализовать. Сейчас в электронной учительской существует раздел «Программа развития», и каждая творческая группа отчитывается о проделанной работе. Становясь соавторами, учителя более вдумчиво относятся к реализации самого проекта, используя собственный управленческий алгоритм. Таким образом, 17 целевых проектов – основа для развития управленческой компетенции учителя и одновременно развитие гимназии в целом.

Электронная учительская не только помогает координировать действия администрации и учителей, но и повышает профессиональную компетентность педагогов. Здесь публикуются отчеты об успеваемости, аналитические материалы, документы, результаты конкурсов и многое другое. Содержание сайта – это результат работы коллектива, поэтому предполагает и ответственность сторон, и возможность для творчества и самостоятельности всех участников сетевого взаимодействия.

Особую роль в подобном сетевом взаимодействии играют виртуальные педагогические советы, которые мы проводим регулярно 1 раз год. В январе, к примеру, состоялся виртуальный педагогический совет на тему «Успешная социализация ученика. Роль педагогического коллектива в формировании личностных результатов освоения образовательной программы». В обсуждении вопросов приняло участие 74% педагогического состава. Каждый высказал свою точку зрения, по некоторым вопросам были настоящие дебаты. Читая материалы педсовета, я поняла, как важно создать комфортные условия для реализации интеллектуальных и аналитических способностей учителей. В этих диалогах



очень четко прослеживается потенциал, в том числе и управленческий, всех педагогов. Подобные мероприятия формируют новый уровень педагогического взаимодействия, повышают значимость личного опыта учителя, расширяют самостоятельность педагогических работников.

Уже несколько лет мы работаем над электронным приложением к образовательной программе «Контент». «Контент» – это информационно-образовательный интерактивный сайт, где представлены учебные предметы с 1 по 11 класс. Каждая страница «Контента» посвящена одному предмету учебного плана гимназии (для каждой параллели классов). В таблице представлено тематическое планирование со следующими разделами: тема, дата, цели урока, задания для урока и домашние задания (приводятся с указанием номеров параграфов и/или страниц учебников), материалы для подготовки к ГИА, дополнительные задания (ссылки на файлы-документы, схемы, изображения и т.п.). Кроме этого, имеются ссылки на презентации, контрольные задания, интерактивные тесты, ссылки на ЭОР, видеолекции. Загрузка учебных программ идет из АИСУ «ПАРАГРАФ». Контент имеет два приложения: «Школьный ГЛОНАСС» (база конкурсов и олимпиад) и «Конструктор тестов», с помощью которого можно создавать тесты по разным предметам, получить детальную статистику о допущенных ошибках и общий коэффициент освоения изученного материала. Каждая предметная страница имеет ссылку на личную страницу учителя. Подробнее о работе с этим электронным ресурсом расскажет М.О. Перепелица.



Цель электронного приложения – создание условий для расширения образовательных возможностей обучающихся с помощью электронных ресурсов. В работе над ним принимают участие ВСЕ учителя-предметники. Мы провели обучающий семинар, процесс редактирования является достаточно простым. Работа каждого учителя показывает уровень его профессионализма и степень вовлеченности в управление образовательным процессом. Поскольку ресурс находится в открытом доступе, повышается ответственность педагогов перед коллегами, руководством, учениками и их родителями и, наконец, возрастает требовательность к себе. Кроме того, «Контент» помогает решить основная

задачу учителя-управленца – скоординировать процесс обучения, используя дифференцированный контроль знаний и умений учащихся, учитывая их индивидуальные способности.

Информационно-образовательный портал гимназия также является коллективным трудом. В раздел редактирования педагоги могут зайти по своему логину и паролю. Администраторы сайта осуществляют техническую поддержку и контролируют процесс редактирования: каждое изменение на сайте сопровождается сообщением на электронную почту администратора и директора. Заместители директора и методисты самостоятельно заполняют и обновляют соответствующие разделы. Каждый учитель редактирует свою личную страницу. Личная страница представляет профессиональный портрет педагога: образование, стаж работы, перечень курсов повышения квалификации, награды, участие в конкурсах, достижения учеников. В общем, это сжатый вариант портфолио, который показывает личное участие педагога в образовательном процессе.

Умение проанализировать и обобщить свой опыт также повышает управленческую компетентность учителя. Мы приветствуем диссеминацию опыта и помогаем в этом в силу возможностей. За последние 5 лет было опубликовано более 50 статей педагогического коллектива в изданиях различного уровня. Полная информация представлена на информационном портале гимназии.

Участие в конкурсах профессионального мастерства, на наш взгляд, лучший способ развития профессиональных компетенций педагогов, так как на этапе подготовки к конкурсу учитель испытывает высокий уровень внутренней мотивации к развитию профессиональных компетенций, выработать инновационное поведение. С этим направлением нашей деятельности можно ознакомиться на страницах сайта и в Публичном докладе.

Как показал опыт, открытость и доступность информации является мощным стимулом для саморазвития и самосовершенствования педагога.

Формирование управленческой компетентности учителя непосредственно связано с реализацией нового подхода в управлении образованием – управление по результатам. Эффективно можно управлять только тем, что поддается измерению. Одна из возможностей мониторинга – создание «Управленческой папки учителя». Она представляет собой папку с файлами, в которой обязательно три раздела:

1. мониторинг качества работы учителя: мониторинг качества уроков по одной заданной форме, что позволяет увидеть динамику качества уроков у одного учителя, результаты анализа срезových работ в текущем году и страница-грамоты и достижений учителя. В условиях перехода к новой системе оплаты труда, когда педагог будет получать надбавки к зарплате «за качество», ведение такой страницы в управленческой папке поможет провести адекватную самооценку собственных достижений.

2. утвержденное в МО тематическое планирование с указанием сроков изучения тем, зачетных работ, плановых экскурсий.

3. мониторинг результативности обучения учащихся по предмету.

В коллективе, где администрация школы стремится помочь каждому учителю быть успешным, всегда царит рабочая творческая атмосфера, позволяющая воспитать успешных учеников. Много зависит от руководителя. Если он сам лично не мотивирован на наиболее эффективное выполнение задач, то этот недостаток очень скоро станет очевидным для учителей и других сотрудников. И они зададут себе вопрос: «Если наш руководитель сам не очень – то «горит» на работе, почему должен выкладываться я?». Нет более разрушительного процесса для личности, чем потеря смысла своей деятельности. Именно руководитель призван усилить в коллегах ощущение не напрасно прожитой жизни, стимулировать обретение смысла собственной деятельности.

Таким образом, системная работа по созданию условий для развития управленческой компетенции учителя, помощь педагогу в осмыслении собственного труда и своего никем незаменимого места в культуре – важнейший атрибут вдохновляющего труда.

#### *Использованные источники:*

1. Ненахова Е.Н., Алекаева С.В., Левкович Ю.В. Как администрация образовательной организации может помочь учителю готовиться к аттестации. – Справочник заместителя директора, 2016, № 7, с.86-90.
2. Ненахова Е.Н., Алекаева С.В. Школьный Интернет-портал как инструмент реализации образовательной политики. Использование информационных технологий в системе образования Санкт-Петербурга / Сост. Лазыкина Т. В. – СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2016. – 103 с.
3. Ненахова Е.Н., Алекаева С.В. Как найти одаренных детей и организовать работу с ними.- Справочник заместителя директора, 2016, № 9, с.24-33.
4. Ненахова Е.Н. Шапиро К.В. Маркина И.В. Реорганизация управленческой деятельности в ОУ на примере проведения виртуального педагогического совета.// Сборник «Информационные технологии для Новой школы. Мат-лы V Международной конференции». Том 1. – СПб: ГБОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2014.

**ЖЕБРОВСКАЯ О.О.**

*канд.пед.н., доцент СПбГУ*

## **УПРАВЛЕНИЕ УРОКОМ: ОЗАДАЧИТЬ СЕБЯ ИЛИ ДРУГИХ?**

Об управленческой компетенции учителя написано и сказано немало. Позиционный запрос в сети Интернет дает нам около 200 тысяч откликов. Запрос на тему «педагогический менеджмент» добавит еще более полумиллиона. Сегодня эта тема очень популярна, это один из трендов развития современного образования, определяемый, в том числе, требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов, в рамках концепции которых педагогическая деятельность во многом связана с управлением. В работах известнейших

теоретиков и практиков педагогики раскрываются идеи, связанные с управлением как со специфическим видом профессиональной деятельности учителя.

В.А. Ситаров, доктор педагогических наук, автор учебников по педагогике и дидактике, рассматривает педагогический менеджмент как «отрасль педагогики, предметом которой являются вопросы организации управления в сфере образования и в образовательно-воспитательных учреждениях» и определяет его главные задачи: постановка целей и задач; планирование процесса; ресурсное обеспечение процесса; обеспечение высокой мотивации участников; контроль и координация процесса; анализ результатов [1].

В 1923 г. Анри Файоль, французский горный инженер, теоретик и практик управления, в книге «Общее и промышленное управление» дал определение понятию «управление». Управлять – значит предвидеть, организовывать, распоряжаться, координировать и контролировать; предвидеть – учитывать грядущее и выработать программу действия; организовывать – строить двойной материальный и социальный организм предприятия; распоряжаться – заставлять персонал надлежаще работать; координировать – связывать, объединять, гармонизировать все действия и все усилия; контролировать – заботиться о том, чтобы все совершалось согласно установленным; правилам и отданным распоряжениям [2]. Не правда ли, это очень похоже на работу учителя? Но чем же может управлять учитель на самом деле?

Среди множества его забот – управление временем: все педагогические события происходят в четких временных рамках. Учитель во время урока управляет коллективом школьников, режиссирует, дирижирует учебным процессом. Конечно же, учитель управляет своим собственным профессиональным развитием, управляет собой, в том числе, и на уроке. Планирование урока, выбор средств обучения, формата урока, образовательных технологий, методов, приемов – все это находится в зоне ответственности учителя, даже если он и создаст для школьников ситуацию выбора, что должно происходить на современном уроке.

В.М. Шепель считает, что **управлять** – значит *озаботить себя* подбором и использованием условий, которые необходимы для управленческой деятельности [3]. Эта часть работы у учителя, как правило, выполняется в соответствии с уже сложившимися алгоритмами: планирование, рабочая программа, технологическая карта урока, средства обучения, образовательные ресурсы, в т.ч., электронные. Но вот и вторая сторона медали: **руководить** – *озаботить других* в связи с исполнением ими своих функций [3]. Ситуация выбора для учеников иногда превращается в ситуацию полного отсутствия управления их работой, управление начинается со слов: «Здравствуйте! Садитесь» и здесь же заканчивается, так как не только руководить, но и сказать «До свидания!» у учителя уже не получается. По словам Дэйва Берджеса, учителя истории из США, мы предлагаем детям вместо заботливо приготовленного блюда (или вместо совместного приготовления) набор сырых продуктов низкого качества и даже не следим за тем, не остались ли они «голодными» в дидактическом смысле [4].

Нужно ли «стоять над душой» у каждого ученика, постоянно дергать и подбадривать, щедро рассыпать замечания или угрожать двойкой? Смысл управления не в этом. И переход от фронтальной работы к организации обучения в группах, и использование самых замечательных технологий, и даже великолепные электронные ресурсы не решают проблемы. Современной проблемой, на мой взгляд, является значительное снижение методического уровня уроков, по крайней мере, такой вывод можно сделать посещая уроки учителей 20, 10 лет назад и сегодня. Возможно, причины этого кроются в снижении качества подготовки будущих учителей в вузе, в формализации повышения квалификации, может быть, в повышении среднего возраста учителей и уходе из профессии тех, кто действительно умел управлять уроком.

Другая проблема – это «педагогическая мода» на фактический уход учителя из учебного процесса: ведь учителя «не должно быть много»: считается, что по требованиям ФГОС до 70% урока и более – это активность, деятельность школьников, и лишь до 30% – активность учителя. Сегодня учителя на уроке мало: так считает абсолютный победитель Всероссийского конкурса «Учитель года России»-2015, учитель истории из Самары, Сергей Кочережко: «если раньше учитель был центром урока, то теперь центр урока пустует, а учителя на таком уроке нужно искать днем с огнем. Еще более контрастно этот «перегиб» виден на открытых и конкурсных уроках, когда зрители и жюри рады бы оценить деятельность учителя, его взаимодействие с детьми и умение заинтересовать их, но по факту оценивать становится нечего» [5].

А. Гин, великолепный преподаватель, технолог, автор знаменитого бестселлера «Приемы педагогической техники», предлагает каждому учителю особую систему управления уроком. В этой системе есть место четкому планированию каждого этапа, наполнению этих этапов приемами, включению игровых элементов для повышения активности школьников, проявлению личностных особенностей каждого ученика и самого учителя, особым условным знакам и тайным жестам, понятным только посвященным, традиции и совершенно современные, «фгосовские» компоненты, которые помогут сделать урок полезным и интересным для всех его участников. Есть в этой книге и приемы самоуправления, позволяющие не только управлять, но и руководить.

Формальная сторона управления уроков включает типовой план подготовки, планирования, перечень действий для учителя и для школьников, определение особенностей будущего урока как мультимедийного интерактивного события. Не случайно идея технологической карты, совмещающей время, содержание, деятельность, процессы, средства, очень прочно вошла в арсенал средств управления, которыми пользуется учитель. Управление качеством начинается с включения этого важного компонента в урок и умения учителя действительно управлять им, а не наказывать нерадивых проверочными работами.

Неформальная – включает множество аспектов, например, только об управлении временем и рациональном проживании 45 драгоценных минут можно написать очень много. Наконец, один из важнейших компонентов

урока – управление эмоциями, управление интересом, управление мотивацией! Это, возможно, самая сложная составляющая. Если, конечно, не считать соуправления уроком вместе с учениками. Но и после того, как урок завершился, есть поле для принятия управленческих решений: ведь именно теперь можно проанализировать урок и определить то, что действительно было балансом между «управлять» и «руководить». Главное – не забывать, что управление – это «всегда власть» [3], а управление уроком – двойная ответственность этой власти.

***Использованные источники:***

1. Ситаров В.А. Педагогический менеджмент как теория и практика управления образовательным процессом //Знание. Понимание. Умение, 2014 г., № 3, С. 18 – 24, электронный ресурс, URL: [http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2014/3/Sitarov\\_Pedagogical-Management/](http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2014/3/Sitarov_Pedagogical-Management/), дата посещения: 10 февраля 2017 г.
2. Файоль А., Общее и промышленное управление, 1923, электронный ресурс, URL: <http://www.twirpx.com/file/598962/>, дата посещения: 10 февраля 2017 г.
3. Шепель В.М., Человековедческая компетентность менеджера Управленческая антропология для менеджеров, – М: Дом педагогики, 2000, 544 с.
4. Берджес Д. Обучение как приключение: Как сделать уроки интересными и увлекательными. – М., 2016.
5. Кочережко С. Современный урок: мифы и реальность, Учительская газета, № 07 от 14 февраля 2017 года, электронный ресурс, URL: <http://www.ug.ru/archive/68734>, дата посещения: 17 февраля 2017 г.
6. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. Пособие для учителя. – М.: Вита-Пресс, 1999.

**ШКОЛА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ:  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СЕТЬ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ**

Сборник статей  
по итогам VIII международной  
научно-практической конференции

*Компьютерная верстка – Розова М.В.*

*Материалы сборника публикуются в авторской редакции.*

Подписано в печать 27.03.2017. Формат 60×90 1/16  
Гарнитура Times, Arial. Усл.печ.л. 5,44. Тираж 200 экз. Зак. 214.

Издано в ГБУ ДПО “Санкт-Петербургский центр оценки качества  
образования и информационных технологий”

190068, Санкт-Петербург, Вознесенский пр., 34, лит. А