

вольно точную и полную диагностику методической компетентности будущих и работающих педагогов. Предложены рекомендации по конструированию кейс-конспектов.

**Практическая значимость.** Статья может быть полезна вузовским преподавателям-методистам для разработки диагностического инструментария, устанавливающего степень готовности выпускников педагогических направлений подготовки к предстоящей профессиональной деятельности. Кейс-конспекты могут использоваться также как дидактический материал на практических занятиях со студентами или в системе повышения квалификации учителей.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, методическая компетентность, диагностика методической готовности студентов, оценочное средство, кейс-конспект, учителя начальных классов.

**Для цитирования:** Деменева Н. Н., Колесова О. В. Кейс-конспект как средство оценки методической компетентности студентов педагогических вузов и учителей начальных классов // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 9. С. 158–182. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-9-158-182

## **CASE-DESIGNED LESSON PLANS AS A MEANS OF ASSESSING THE METHODOLOGICAL COMPETENCY OF PEDAGOGICAL STUDENTS AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

**N. N. Demeneva<sup>1</sup>, O. V. Kolesova<sup>2</sup>**

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin,  
Nizhny Novgorod, Russia.*

*E-mail: <sup>1</sup>demeneva@gmail.com, <sup>2</sup>a-m-kolesov@yandex.ru*

**Abstract. Introduction.** The implementation of competency-based approach in the university requires the development of evaluation tools, which contribute to assessing the formation of professional competencies. Diagnostic materials should reflect the real school practice, the experience of teachers, as well as the existing methodological problems and difficulties when organising the activities of teachers.

The *aim* of the research was to assess the effectiveness of case-note as an assessment tool, which allows us to judge the methodological competency both of a university graduate and a practising teacher.

**Methodology and research methods.** The research was carried out employing activity and competency-based approaches related to the application of methods of modelling and comparative analysis.

**Results and scientific novelty.** As a means of a diagnostic methodology, a case-designed lesson plan presented by the authors combines the characteristics

of a traditional lesson plan and a case-structured assignment. The features of the case-designed lesson plan and its content specificity were thoroughly analysed; specific examples were provided.

The approbation of methodology was carried out among the students enrolled in “Psychology and Pedagogy of Primary Education” direction and primary school teachers, who attended advanced training courses. The results of performing tasks in Mathematics case-designed lesson plans were analysed by different categories of examinees, who participated in the research. The indicators determined in the groups of teachers were ranged according to the qualification category and work experience of teachers. Problems, typical challenges and mistakes made were commented on. On the basis of comparing the data obtained in groups of teachers and students, it was concluded that a case-designed lesson plan can serve as an effective tool for diagnosing the methodological readiness of future teachers and practising teachers for professional work. The recommendations on drafting case-designed lesson plans were proposed.

*Practical significance.* The materials of the research can be useful for university teacher-methodologists when developing tools for diagnosing graduates’ readiness for professional pedagogical activity. Case-designed lesson plans can be used as a didactic material in the course of practical training of university students or further training of teachers.

**Keywords:** competency-based approach, methodological competency, diagnostics of students’ methodological readiness, evaluative tool, case-designed lesson plan, primary school teachers.

**For citation:** Demeneva N. N., Kolesova O. V. Case-designed lesson plans as a means of assessing methodological competency of pedagogical students and primary school teachers. *The Education and Science Journal*. 2018; 9 (20): 158–182. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-9-158-182

## Введение

В последние годы основной тенденцией развития российского высшего профессионального образования является реализация компетентного подхода.

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО) по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование<sup>1</sup> и 44.03.02 Психолого-педагогическое

---

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 февраля 2016 г. № 91 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения: 15.06.2018).

образование<sup>1</sup> будущий учитель должен владеть общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

В большинстве публикаций компетенция рассматривается как способность и готовность использовать знания, умения и обобщенные способы действий, усвоенные в процессе обучения, в реальной деятельности. Наиболее простое и в то же время емкое определение компетенции дал А. Г. Асмолов, обозначивший ее как «знания в действии» [1, с. 13].

Широкие возможности для формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов предоставляют курсы методик обучения предметам (предметных методик). Экзамены по этим дисциплинам призваны обеспечивать объективную оценку сформированности определенных компетенций и уровень качества подготовки выпускника вуза к предстоящей педагогической деятельности. Вместе с тем получившее в последнее время широкое распространение тестирование не дает полного представления о наличии умений и навыков, необходимых для успешной работы будущего педагога.

Степень методической готовности выпускника педагогического вуза следует определять с помощью контрольно-измерительного инструментария, который позволяет продемонстрировать студенту не только знания по дисциплине, но и приобретенные им компетенции. В связи с этим в экзамены по методическим дисциплинам, а также в государственные выпускные испытания, предусматривающие работу с материалом по предметным методикам, целесообразно, на наш взгляд, включать аналитические и конструкторские профессиональные задания практического характера.

Разработка оценочных средств с учетом требований компетентного подхода – очень важное направление исследований в педагогике высшей школы. Необходимы такие диагностические материалы, которые бы выявляли усвоение будущими учителями, с одной стороны, базовых методических ориентиров, а с другой – современных установок, заданных образовательными стандартами (согласно заявленной теме статьи и в соответствии с более узким контекстом нашего исследования ФГОС НОО<sup>2</sup>).

---

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлениям подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2015 г. № 1457 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf> (дата обращения: 15.06.2018).

<sup>2</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Москва: Просвещение, 2010. 31 с.

Оценочные средства должны отражать реальную школьную практику, опыт работы учителей, а также имеющиеся методические проблемы и трудности в организации повседневной практической деятельности педагогов. В качестве одного из таких средств мы предлагаем использовать разработанные нами кейс-конспекты.

Целью проведенного нами исследования, изложенного ниже, была проверка состоятельности и эффективности этих новых средств в качестве диагностического инструмента методической компетентности будущих педагогов и уже работающих учителей начальных классов.

Апробация кейс-конспектов проводилась как на студенческих экзаменах, так и на курсах повышения квалификации учителей. Мы предположили, что обнаруженная разница в результатах и допущенные практикующими учителями ошибки или недостаточная полнота проведенного испытуемыми анализа материалов будут свидетельствовать об обоснованности применения созданного средства и о том, в какой мере оно дает представление об уровне владения студентами и педагогами требующимися умениями, навыками и знаниями по предметным методикам. С нашей точки зрения, если диагностический материал достаточно сложен для действующего педагога, то он может служить адекватным оценочным средством для выявления готовности выпускника к профессиональной деятельности.

Далее будут представлены материалы исследования и анализ полученных результатов.

## **Обзор литературы**

На активный поиск в современной высшей школе способов конструирования оценочных средств, позволяющих диагностировать готовность будущих учителей к профессиональной деятельности, указывают многочисленные публикации (см. например, [2–5] и др.).

Оперативно проверить владение базовыми понятиями и фактическим материалом, умение применять знания в знакомой ситуации позволяет тестовая форма контроля, о достоинствах и недостатках которой, в том числе об использовании тестирования в электронной образовательной среде, также написано немало (см. например, [6–8] и др.). Однако, как уже было сказано, тесты не дают исчерпывающего и достоверного представления о становлении профессионализма у студентов педвуза.

Труды А. А. Вербицкого [9], И. А. Зимней [10], Т. М. Сорокиной [11], А. В. Хуторского [12] и др. в области компетентного и контекстного подходов ориентируют на создание и совершенствование практико-ориентированных средств оценки знаний и умений студентов [13–15].

Большой опыт проектирования инновационных технологий диагностики достижений студентов, направленных на оценку образовательных результатов с учетом указанных в ФГОС ВО компетенций и требований Профессионального стандарта педагога<sup>1</sup>, накоплен в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина (НГПУ) [16–22]. К ним относятся рейтинговая система оценки, включающая комплекс оценочных средств, портфолио, учебные проекты и др.

Для нашего исследования особый интерес представляют работы Е. Н. Перевошиковой и А. А. Лекомцевой, в которых рассматриваются способы конструирования оценочных средств в форме компетентностно-ориентированных заданий, таких как контекстные задачи [23] и кейс-задания [24].

Наша продолжительная опытно-поисковая деятельность по выявлению наиболее эффективных способов оценивания, позволяющих диагностировать методическую готовность студентов, и средств, приемлемых для изучения методической компетентности работающих педагогов, привела к разработке модифицированного варианта кейсов и контекстных задач, получившего условное название «кейс-конспект».

## **Материалы и методы**

Участниками проведенного нами исследования стали студенты НГПУ им. Козьмы Минина (Мининского университета) и учителя начальных классов школ Нижнего Новгорода.

Диагностика методической готовности студентов осуществлялась на экзамене по дисциплине «Актуальные проблемы методики начального обучения математике». Испытуемыми были 39 студентов 4-го курса, обучавшихся по профилю «Психология и педагогика начального образования».

Методическая компетентность учителей начальных классов диагностировалась в рамках курсов повышения квалификации на занятиях по методике обучения математике.

Всего в исследовании участвовали 123 учителя, из них:

- 20 с высшей квалификационной категорией (16,3% от общей численности педагогов);
- 80 с первой (65%);

---

<sup>1</sup> Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http://www.ug.ru/new\\_standards/6](http://www.ug.ru/new_standards/6). (дата обращения: 15.06.2018).

• 23 (18,7%) без категории (большинство из них имели только подтверждение о соответствии занимаемой должности).

Испытуемые имели различный стаж работы по специальности:

- 47 человек (38,2%) – от 25 до 45 лет;
- 37 (30,1%) – от 15 до 24 лет;
- 19 (15,4%) – от 6 до 14 лет;
- 20 (16,3%) – от 1 до 5 лет.

Учителя различались по уровню образования:

- 92 человека (74,7%) имели высшее образование по специальности;
- 21 (17,1%) – среднее профессиональное;
- 5 человек (4,1%) прошли профессиональную переподготовку;
- 5 (4,1%) не имели профильного образования по специальности.

Рассмотрим особенности кейс-конспекта, который использовался нами в качестве диагностической методики. Данная форма оценки является нетрадиционной, точнее гибридной – объединяющей характеристики давно применяющихся в педагогической практике конспекта урока и кейса.

Кейс-конспект включает описание не всего урока, а только отдельных его этапов. Фрагмент урока составляется в такой форме, в которой обычно оформляется конспект целого урока или его части и, соответственно, отражает ход всего урока или отдельных его этапов. К такому фрагменту предлагаются вопросы и задания.

Отличия кейс-конспекта от традиционного конспекта урока или фрагмента конспекта, включающего описание отдельных этапов урока, заключаются в следующем.

Как хорошо известно учителям, традиционный конспект предполагает проектирование урока с целью его последующего проведения. Конспект представляет собой развернутый план, который педагогу предстоит реализовать на занятии. Разработка такого конспекта изначально предусматривает соблюдение установленных требований к уроку и подразумевает методическую грамотность, целесообразность и продуманность.

Кейс-конспект дается как описание реального урока в форме, схожей с протоколом, в котором действия учителя могут быть правильными или неправильными, а ответы учащихся – верными или неверными.

Содержательные и структурные сходства и различия кейс-конспекта и традиционного конспекта показаны в табл. 1.

Следует учесть, что обычные протоколы уроков (записи реально проведенных занятий) чаще всего не подходят для выполнения анализа,

так как они не содержат необходимого аналитического материала в концентрированном виде. Поэтому кейс-конспект конструируется специально, как бы искусственно, с учетом необходимости диагностировать знания и умения обучающегося. В него включаются как этапы, на которых соблюдаются методические требования, реализуется идея развития учащихся в процессе обучения, так и этапы, в которых допущены педагогические, методические или организационные ошибки или недочеты.

Таблица 1

Сравнение кейс-конспекта с традиционным конспектом

Table 1

Comparison of a case-designed lesson plan with a traditional lesson plan

Кейс-конспект	Традиционный конспект
<i>Сходство</i>	
Выделяются отдельные этапы урока	
Дается описание слов и действий учителя, действий, ответов и рассуждений учащихся	
<i>Различия</i>	
Нет поставленных целей и задач, так как испытуемым предлагается сформулировать их самостоятельно	Указываются цели и задачи урока или задачи фрагмента урока (отдельных его этапов)
Не указаны названия этапов	Указаны названия всех этапов
Составлен с целью выполнения аналитических и конструктивных заданий	Составлен с целью проведения урока
Имеет форму протокола проведенного урока: включает реальные слова / действия учителя и ответы учащихся	Дается как описание предстоящего урока. Проектируются ответы учащихся, которые предполагается получить
Включает как правильно проведенные этапы урока, так и этапы с методическими ошибками и недочетами	Составляется в соответствии с методическими требованиями, не должен содержать ошибок
К описанию урока дается система заданий для выполнения испытуемым	Отсутствуют задания для испытуемого

Сравним кейс-конспект с традиционным кейсом. В последнем представлена реальная ситуация, как правило, характеризующая взаимодействие учителя и учащихся, упоминаются различные детали. Достаточно часто в содержании ситуации отражены какие-либо конфликты уча-

щихся и учителя, неверные действия педагога. К описанию ситуации даются задания и вопросы. Приведем пример мини-кейса, позволяющего увидеть его специфику.

*Описание ситуации.* Учитель объяснял детям, что такое угол. «Ребята, в нашей жизни мы часто используем понятие “угол”. Мы говорим: «Я ударился об угол стола». У комнаты есть углы. На доске начерчен квадрат. Миша, покажи его углы». Ученик вышел к доске и показал вершины геометрической фигуры.

*Вопросы и задания.* В чем причина ошибки ученика? Оцените предложенный учителем вариант ознакомления с геометрическим понятием.

Традиционный кейс оформляется как описание, а кейс-конспект по форме напоминает часть конспекта урока. Табл. 2 демонстрирует сходства и различия кейс-конспекта и традиционного кейса.

Таблица 2

Сравнение кейс-конспекта с традиционным кейсом

Table 2

Comparison of a case-designed lesson plan with a traditional case

Кейс-конспект	Традиционный кейс
<i>Сходство</i>	
Описывается реально проведенный урок или его часть	
К описанию урока дается система заданий для выполнения испытуемым	
<i>Различия</i>	
По форме имеет сходство с конспектом урока, в котором выделены этапы	По форме представляет собой описание конкретной ситуации без выделения каких-либо этапов

Таким образом, основу кейс-конспекта составляет описание отдельных этапов реального урока, искусственно соединенных и сконструированных для того, чтобы проверить методическую компетентность испытуемых.

В ходе исследования в студенческих группах, проводившегося в рамках курсового экзамена по дисциплине, обучающимся предоставлялось право выбора формы аттестации. Тестирование давало возможность получить оценку «удовлетворительно». Претендентам на оценки «хорошо» и «отлично» нужно было сначала пройти тест, а затем выполнить задания в форме кейс-конспекта по одному из шести вариантов. В эти варианты включался материал, отражающий работу с текстовыми арифметически-



ми задачами, вычислительными приемами и величинами. Аттестация являлась завершающим этапом изучения дисциплины, при изучении которой детально рассматривались требования ФГОС НОО по математике, способы формирования универсальных учебных действий средствами математического содержания, анализировались уроки учителей начальных классов, а также их конспекты и конспекты студентов, выполненные в период педагогической практики.

Диагностика компетентности учителей включала два этапа. Первый из них являлся обучающим. Педагоги объединялись в группы, обсуждали предложенный им кейс-конспект по теме «Ознакомление с новым вычислительным приемом» и выполняли следующие аналитические и конструктивные задания:

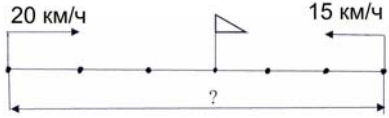
- «Сформулируйте дидактические и развивающие задачи данного фрагмента урока»;
- «Найдите ошибки и недочеты, которые допустил учитель; предложите свой вариант их исправления и методически верного построения урока»;
- «Определите, над формированием каких универсальных учебных действий (УУД) работал на данных этапах учитель, правильно ли была организована работа»;
- «Предложите изменения, которые могут усилить развивающую направленность урока».

Далее работа групп обсуждалась под руководством преподавателя. Анализ деятельности испытуемых показал, что учителя, которые сумели найти ошибки и недочеты, успешно выполняли и часть задания по реконструированию, т. е. отыскивали способы устранения ошибок и преобразования соответствующих этапов урока. Более сложным оказалось определение УУД, поскольку знания о них предварительно не были актуализированы у учителей.

С учетом этих фактов был проведен второй этап исследования, на котором учителям предлагался приведенный ниже кейс-конспект по теме «Решение задач на движение» (4-й класс). Содержание этого конспекта, характер включенных в него методических ошибок и недочетов, виды УУД, над которыми была организована работа на уроке, не совпадали с использовавшимися на первом – обучающем – этапе исследования. Общими были только форма кейс-конспекта и часть заданий, которые следовало выполнить индивидуально в письменной форме.

**Пример кейс-конспекта урока по теме  
«Решение задач на движение»**

*I. Прочитайте фрагмент урока.*

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1	2
<i>1-й этап</i>	
– Составьте задачу по чертежу. 	Два пешехода вышли навстречу друг другу и встретились через 3 часа. Один шел со скоростью 20 км/ч, а другой – 15 км/ч. Чему равно расстояние между населенными пунктами?
– Запишите решение задачи	Дети записывают решение в тетради
– Кто решил задачу в 3 действия?	Поднимают руки
– А кто решил задачу в 2 действия?	Поднимают руки
– Какой способ удобнее?	– Второй, в 2 действия.
– Измените задачу так, чтобы было неизвестно время.	– Пешеходы вышли навстречу друг другу из двух населенных пунктов, расстояние между которыми 105 км. Один шел со скоростью 20 км/ч, а другой – 15 км/ч. Через сколько часов они встретятся?
– Кто догадался, какой ответ будет в задаче?	– 3 часа.
– Как можно назвать эти 2 задачи?	– Обратные.
– Давайте еще раз вспомним, как найти расстояние, зная скорость и время.	– Нужно скорость умножить на время.
– А как найти время?	– Нужно расстояние разделить на скорость.
<i>2-й этап</i>	
– Задачи, которые мы решили, помогут нам решить более сложную задачу. Откройте учебник на с. 45 и прочитайте ее.	Один ученик читает вслух текст задачи: Теплоход за два дня прошел 350 км. В первый день он был в пути 8 ч, а во второй – 6 ч. Какое расстояние он прошел в каждый из дней, если шел с одинаковой скоростью?
– Прочитайте задачу еще раз про себя и подумайте, что в задаче известно, а что неизвестно.	Читают текст задачи
– О каких величинах идет речь в задаче?	– Скорость, время, расстояние.
– Прочитайте вопрос задачи. Можем ли мы сразу на него ответить?	– Нет.

1	2
– А что нам нужно знать, чтобы найти расстояние, пройденное теплоходом в каждый из дней?	– Нужно знать его скорость и время.
Знаем ли мы это?	– Время знаем, а скорость нет.
– А какие две величины нужно знать, чтобы найти скорость?	– Нужно знать расстояние и время.
– Знаем ли мы расстояние?	– Да.
– Какое это расстояние?	– Которое теплоход прошел за два дня.
– А знаем ли мы время, которое теплоход потратил на этот путь за два дня?	– Нет, но можно его узнать.
<i>3-й этап</i>	
– Давайте составим план решения задачи.	– Мы сначала к 8 прибавим 6, потом разделим 350 на полученное число.
– Что мы таким образом узнаем?	– Скорость теплохода.
– А что потом будем узнавать?	– Узнаем расстояние, которое теплоход прошел в 1-й и 2-й день.
– Запишите решение задачи самостоятельно.	Дети пишут решение в тетрадях
<i>4-й этап</i>	
– Поменяйтесь тетрадями с соседом по парте, проверьте, правильно ли у него решена задача. Если нет, исправьте ошибки.	Дети работают в парах
– Поставьте своему соседу оценку за решение задачи.	Выставляют оценки
– У кого сосед справился с работой на «5»?	Поднимают руки

## *II. Выполните задания.*

*1. Запишите, какие ошибки и недочеты допустил учитель при проведении данного фрагмента урока.*

*2. Определите, над формированием каких универсальных учебных действий работал на данных этапах учитель, правильно ли была организована работа. Запишите для каждого этапа, какие УУД учитель планировал формировать (слева) и какие формировал (справа). Поставьте номер УУД (пронумерованный по группам перечень УУД демонстрируется на слайде).*

Первое задание было направлено на диагностику методических знаний, которые являются традиционными, классическими. Допущенные

ошибки и недочеты касались методических и организационных проблем. Второе задание было связано с осознанием требований ФГОС НОО, пониманием способов формирования УУД.

Для удобства анализа и обработки полученных данных результаты оценивались в баллах. За первое задание выставлялось 2 балла, если была найдена существенная ошибка. В случаях, когда она была прокомментирована не полностью, ставился 1 балл. За найденный и указанный недочет также начислялся 1 балл. Максимальная итоговая оценка составляла 15 баллов.

При оценке второго задания 2 балла выставлялось за указание, над каким УУД учитель планировал работать и насколько эффективно это было организовано. Если указания были неполными, ставился 1 балл. Максимальная сумма также могла составить 15 баллов.

По совокупности баллов, которые могли быть получены за выполнение обоих заданий, были выделены следующие уровни методической компетентности учителя:

- высокий – выполнено от 80 до 100% заданий (24–30 баллов);
- средний – выполнено от 50 до 79% заданий (15–23 балла);
- низкий – выполнено менее 50% заданий (1–14 баллов).

Аналогично, т. е. с учетом процента выполнения, выделялись уровни для первого и второго задания по отдельности.

## **Результаты исследования**

Представленные в табл. 3 данные свидетельствуют о зависимости между квалификационной категорией и уровнем выполнения заданий. Учителя с высшей категорией продемонстрировали более высокий уровень по сравнению с остальными испытуемыми. Однако эта зависимость не является однозначной и линейной, поскольку четверть учителей с высшей категорией не смогли качественно выполнить анализ предложенных материалов. В основном это учителя, имеющие большой стаж работы (от 25 до 47 лет). Таким образом, выдвинутая гипотеза подтвердилась лишь частично.

Мы предположили, что зависимость между стажем работы по специальности и методической компетентностью педагога также нелинейна, т. е. нет очевидной связи улучшения результатов с увеличением стажа работы. Полученные данные свидетельствовали о верности гипотезы (табл. 4).

Низкие результаты продемонстрировали молодые учителя со стажем от 1 года до 5 лет, а также учителя старшей возрастной группы со стажем от 25 до 45 лет. Педагоги пенсионного возраста не стремились выполнить

задания, особенно второе, которое предполагало понимание способов формирования УУД. Часть из них вообще не сдали бланки с выполнением задания, в связи с чем были исключены из данной выборки.

Таблица 3

Результаты диагностики учителей в зависимости от квалификационной категории, %

Table 3

Results of diagnostics of teachers according to their qualification category, %

Квалификационная категория	Уровень выполнения заданий		
	высокий	средний	низкий
Высшая категория	30	45	25
Первая категория	5	43,7	51,3
Отсутствие категории	0	13	87

Таблица 4

Результаты диагностики учителей в зависимости от стажа работы по специальности, %

Table 4

Results of diagnostics of teachers according to work experience, %

Стаж работы, лет	Уровень выполнения заданий		
	высокий	средний	низкий
25–45	4,3	40,4	55,3
15–24	16,3	37,8	45,9
6–14	10,5	47,4	42,1
1–5	0	25	75

Результаты учителей со стажем от 15 до 24 лет немного выше, чем у других испытуемых, поскольку именно в эту группу вошли педагоги с высшей категорией, успешно справившиеся с заданиями. Однако в средней возрастной группе очень высок и процент учителей, сделавших задания на низком уровне. Частично это объясняется ограниченным временем проведения анализа.

Для выявления наибольших затруднений мы сопоставили результаты выполнения первого задания, отражающего классические методические ориентиры, и второго, которое требовало знания способов формирования УУД (табл. 5).

Процент качественно выполнивших оба задания (высокий уровень) в группах оказался примерно одинаков. Для учителей, продемонстриро-

вавших низкий уровень, первое задание оказалось сложнее второго. Худшие результаты его выполнения зафиксированы у испытуемых, не имеющих квалификационной категории. В эту группу входят учителя пенсионного возраста или имевшие большой перерыв в работе по специальности, а также начинающие педагоги, которые недостаточно ориентируются в методических требованиях. Очевидно, что содержание курсов повышения квалификации целесообразно дифференцировать с учетом разных групп учителей.

Таблица 5

Результаты диагностики выполнения учителями первого и второго заданий в зависимости от квалификационной категории, %

Table 5

Diagnostic results of performing the first and second tasks by teachers according to their qualification category, %

Квалификационная категория	Уровень выполнения заданий					
	высокий		средний		низкий	
	первое задание	второе задание	первое задание	второе задание	первое задание	второе задание
Высшая	35,0	35,0	35,0	40,0	30,0	25,0
Первая	11,3	15	36,2	41,3	52,5	43,7
Без категории	4,3	4,3	13,1	34,8	82,6	60,9
Всего по трем группам	13,8	16,3	31,7	39,8	54,5	43,9

При анализе результатов в зависимости от уровня образования учителей не удалось выявить каких-либо закономерностей. Вероятно, для этого нужна более широкая выборка испытуемых.

Кратко рассмотрим, какие ошибки и недочеты были выделены педагогами в процессе проведения анализа. Большинство учителей (74%) отметило, что на первом этапе урока разные способы решения задачи не обсуждались и не были записаны на доске, поэтому отсутствовала основа для выбора рационального способа решения.

Около половины опрошенных (46%) обнаружили нарушение логики работы над первой задачей и предложили сначала вспомнить, как связаны между собой величины скорости, времени и расстояния, например, записать формулы, а затем использовать их для решения задачи. Заметим, что студенты редко выделяли этот недостаток. Очень немногие (около 5%) написали, что для нахождения второго способа решения нужно вспомнить, как определяется скорость сближения.

Лишь 35% педагогов заметили, что учащиеся составили задачу с нереальными данными, а учитель это обстоятельство не прокомментировал, т. е. не была реализована ключевая идея компетентностного подхода, предполагающая связь обучения с жизнью. И всего 14% испытуемых выделили недочеты в работе с обратными задачами, отсутствие опоры на модель при их составлении.

При анализе второго этапа, представленного в кейс-конспекте, лишь половина опрошенных (50%) определила, что была допущена грубая методическая ошибка: учитель перешел к поиску решения задачи, не организовав анализ текста (выделение данных, искомого, связей между ними) и составление модели, например чертежа. При этом многие учителя критиковали организацию поиска решения, хотя он был построен классическим способом – от вопроса к данным на основе восходящего анализа, т. е. методически грамотно. Вместе с тем студенты эти моменты обозначили правильно. Около 28% педагогов отметили, что учитель заявил о взаимосвязи задач первого и второго этапов и усложнении задачи, однако это не соответствовало действительности.

Примерно 59% учителей заметили ошибку в организации третьего этапа: учащийся вместо плана решения представил решение задачи, а учитель не напомнил детям о разнице между ними, не предусмотрел правильной организации работы по составлению плана.

Более половины педагогов (56%) указали, что на четвертом этапе имелись проблемы с организацией взаимного контроля, так как не был представлен эталон для его проведения. Но только 26% заметили, что выставление отметок является неудачным приемом, поскольку отсутствуют критерии оценивания.

Анализ второго задания показал следующее.

72% учителей определили, что на первом этапе учитель предполагал работу по формированию познавательного УУД выбора наиболее эффективного способа решения задач, но реально его не формировал. 57% указали, что учащиеся занимались анализом, но лишь 28% назвали такой способ работы, как синтез, и столько же – моделирование. При этом многие педагоги перечислили большой набор других УУД, формирование которых не предусматривалось.

Аналогичная ситуация была и при выборе УУД для второго этапа: 49% отметили, что проводилось формирование логического УУД анализа, а в дополнение к этому называли моделирование (хотя модели не было), обобщение и другие действия.

Рассматривая третий этап, 64% педагогов заметили, что замыслом учителя была работа по формированию действий планирования, но не все при этом обратили внимание, что этот замысел не был реализован.

Сходная картина была и при выделении УУД для четвертого этапа: 71% испытуемых назвали регулятивное УУД контроля, не указав при этом действия коррекции, 69% отметили, что планировалось выполнение учащимися действия оценки, но лишь две трети из них указали, что в реальности дети не выполняли критериального оценивания.

Обратимся к данным диагностики студентов и сравним их с результатами учителей, имеющих высшую категорию, и в совокупности всех учителей, принимавших участие в исследовании. Мы предполагали, что работа с кейс-конспектами вызовет трудности не только у студентов, но и у учителей, что поможет доказать эффективность применения данного средства в качестве оценочного индикатора, характеризующего методическую компетентность обучающихся.

Представленные в табл. 6 данные позволяют сделать вывод о том, что результаты в студенческой выборке сопоставимы с теми, что продемонстрировали учителя, имеющие высшую квалификационную категорию.

Таблица 6

Результаты диагностики студентов и учителей, %

Table 6

Results of diagnostics of students and teachers, %

Группы испытуемых	Уровень выполнения заданий		
	высокий	средний	низкий
Все учителя, участвовавшие в исследовании	8,1	38,2	53,7
Учителя, имеющие высшую квалификационную категорию	30	45	25
Студенты	23,1	35,9	41

Конечно, проведенное сравнение не дает полной картины, поскольку, во-первых, студентам предлагались кейс-конспекты по нескольким темам (работа над задачами, вычислительными приемами, величинами), а не только по теме, предложенной в кейс-конспекте для учителей (работа над задачами). Во-вторых, условно считалось, что если студент отказался от работы с кейс-конспектом и прошел лишь тест, то он может выполнить задания только на низком уровне. Однако можно предположить, что это не соответствует действительности и в случае диагностики на основе кейс-конспекта часть испытуемых смогла бы справиться с контрольными заданиями на среднем уровне. В пользу этого предположения свидетельствуют наши наблюдения за активностью студентов на учебных занятиях в процессе работы с аналитическим материалом. Данная гипотеза нужда-



ется в проверке, которая должна быть организована в студенческой группе по аналогии с опросом учителей.

Вместе с тем проведенное сопоставление в целом позволяет утверждать, что кейс-конспекты могут служить эффективным средством диагностики методической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности. Конечно, успешность выполнения подобных заданий не гарантирует качества профессиональной адаптации начинающих педагогов, но служит ее предпосылкой.

### **Обсуждение и заключение**

Наше исследование показало целесообразность использования кейс-конспектов в качестве оценочного средства в педагогическом вузе и в системе повышения квалификации учителей. Для конструирования заданий такого типа следует подбирать материал из наиболее значимых методических разделов и тем, которые относятся к базовым. В качестве методических ошибок должны предлагаться наиболее распространенные, анализировавшиеся в процессе изучения курса предметной методики на лекционных или практических занятиях.

Источниками для составления кейс-конспектов могут быть:

- конспекты уроков, составленные студентами в качестве учебных (они являются проектировочными);
- студенческие конспекты, представленные в качестве отчетной документации по производственной (педагогической) практике (они являются конспектами реально проведенных уроков);
- проекты или конспекты уроков, выполненные в качестве зачетной работы на курсах повышения квалификации;
- уроки, проведенные студентами в период педагогической практики;
- открытые уроки учителей и видеозаписи уроков;
- проблемные моменты проведения уроков, которые обсуждались со студентами на занятиях или при посещении уроков методистом в рамках педагогической практики.

В кейс-конспект можно включать этапы, как связанные с изучением новых тем, так и предполагающие закрепление и повторение ранее изученного материала, а также организацию контроля.

В зависимости от того, какие именно знания должен продемонстрировать студент на экзамене, кейс-конспект может содержать разные виды ошибок и недочетов:

- методические: неверная методика обучения, нарушение методических требований;

- организационные: неверная организация деятельности учащихся, нецелесообразная последовательность этапов работы и др.;
- педагогические: нецелесообразный выбор форм и методов обучения, несоблюдение педагогической этики и др.;
- психологические: отсутствие учета возрастных или индивидуальных особенностей учащихся, недостаточная развивающая направленность урока и др.;
- нарушение или несоблюдение требований Федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

Такое деление достаточно условно, так как все перечисленные виды ошибок являются различными аспектами методических проблем и недоработок.

В качестве проблемных моментов (ошибок, недочетов и т. п.) в кейс-конспекты могут быть включены (на выбор преподавателя):

- типовые методические ошибки, которые допускают при проведении уроков или разработке конспектов студенты и начинающие учителя;
- ошибки и недочеты в отборе содержания учебного материала, в подборе заданий и упражнений;
- неверно или неудачно сформулированные учителем задания и вопросы, отсутствие необходимых разъяснений или комментариев по выполнению самостоятельной работы;
- неверная последовательность этапов работы на уроке или заданий, нарушающая логику процесса усвоения материала;
- пропуск необходимых этапов урока (например, отсутствие этапа актуализации знаний и подготовки к изучению нового материала в том случае, когда он является обязательным);
- нецелесообразный выбор методов обучения (выбор объяснительно-иллюстративного метода вместо проблемных методов обучения, которые следовало использовать при ознакомлении с новым материалом, и т. п.);
- нецелесообразный выбор форм учебной работы (использование однообразных форм, преобладание фронтальной работы и т. п.);
- неправильные или неточные ответы учащихся, которые учитель оставил без внимания, тогда как их необходимо было исправить;
- не вполне корректные реакции учителя на ответы учащихся, их действия или поведение;
- неудачное или неуместное использование дидактических или ролевых игр, элементов занимательности;
- использование средств обучения, не соответствующих содержанию материала или возрасту учащихся (неудачный подбор наглядных пособий, оборудования и т. п.);

- некорректное поведение учеников, нарушение ими правил культурного поведения или школьных правил;
- нарушение педагогом правил взаимодействия с учащимися (например, чрезмерная активность учителя или неверная организация работы, приводящая к пассивности учащихся);
- нарушение учителем требований педагогической этики;
- отсутствие развивающей направленности урока или его этапов (например, работы по формированию у учащихся универсальных учебных действий).

Проведенное исследование доказало, что кейс-конспекты полезно использовать в качестве учебного средства как на занятиях со студентами, так и в системе повышения квалификации педагогов. В последнем случае учебный материал целесообразно дополнять другими элементами, характерными для конспектов уроков, например, включать в него уже сформулированные (верно или неверно) задачи урока, составленный (правильно или с недочетами) план урока, выполненное (верно или с ошибками) теоретическое обоснование урока и т. п. Обучение лучше всего организовывать на основе техники «один – два – все» или другой аналогичной, которая предполагает сначала индивидуальную работу, затем работу в парах (или в малых группах по 3–5 человек) и, наконец, коллективное обсуждение под руководством преподавателя-методиста.

Представляется актуальным проведение дальнейших исследований по поиску эффективных оценочных средств для выявления уровня методической готовности выпускников педагогических вузов и методической компетентности начинающих педагогов, анализу трудностей и проблем профессиональной адаптации, выработке механизмов помощи молодым учителям для их успешного вхождения в профессию.

### **Список использованных источников**

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. Москва: Просвещение, 2014. 152 с.
2. Золотарева С. С. Оценивание профессиональных компетенций в процессе обучения студентов в педагогическом вузе // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 3. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 116–121.
3. Козлова С. Д. Решение методических задач как форма диагностики профессионально-методической компетентности студентов-филологов // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2010. № 6. С. 118–120.

4. Малова И. Е., Матушкина З. П., Пенская Ю. К. Конструирование диагностических материалов, способствующих выявлению готовности будущих учителей математики к профессиональной деятельности // Вестник Томского государственного университета. 2017. № 12 (189). С. 109–117.

5. Рогова И. Н. Оценка сформированности методической компетентности учителей физики // Известия Волгоградского педагогического университета. 2017. № 4 (117). С. 40–46.

6. Перевощикова Е. Н. Создание тестов для аттестации студентов по учебной дисциплине: учебное пособие. Н. Новгород: Мининский университет, 2014. 71 с.

7. Chaikina Z. V., Shevchenko S. M., Mukhina M. V., Katkova O. V., Kutepova L. I. Electronic testing as a tool for optimizing the process of control over the results of educational training activities // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. 622 P. 194–200. DOI: 10.1007/978-3-319-75383-6\_25

8. Vaganova O. I., Smirnova Z. V., Mukhina M. V., Kutepov M. M., Kutepova L. I., Chernysheva T. L. The organization of the test control of students' knowledge in a virtual learning environment Moodle // Journal of Entrepreneurship Education. 2017. 20 (3). P. 4.

9. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120326010135.pdf13> (дата обращения: 15.06.2018).

10. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 5 мая. [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 15.06.2018).

11. Сорокина Т. М. Развитие социально-профессиональной компетенции будущих педагогов начальной школы в интегративной образовательной среде вуза: монография / Мининский университет. Москва: ФЛИНТА, 2017. 156 с.

12. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. Москва: Эйдос, 2013. 73 с.

13. Густяхина В. П. Контекстный подход в профессиональной подготовке будущих учителей // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 2 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1060> (дата обращения: 15.06.2018).

14. Исмагилов Р. М. О компетентностно-ориентированных оценочных средствах при аттестации студентов вуза // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2013. Т. 3. С. 1966–1970.

15. Уваровская О. В. Проектирование оценочных средств формирования и измерения компетенций выпускников вуза: учебное пособие. Сыктывкар: СыктГУ, 2014. 115 с.

16. Кудрявцев В. А. Иновационные подходы к оценке образовательных результатов учебной дисциплины // Вестник Мининского университета.

2016. № 4 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/293/294> (дата обращения: 15.06.2018).

17. Медведева Т. Ю., Кривоногова А. С. Требования к оцениванию результатов подготовки обучающихся вуза в условиях компетентностного подхода в практико-ориентированной реализации образовательных программ // Вестник Мининского университета. 2016. № 4. С. 4 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/285/286> (дата обращения: 15.06.2018).

18. Medvedeva T. Y., Sizova O. A., Ulyanova R. A., Markova S. M., Karpukova A. A., Kazantseva G. A. Modern trends in estimation system of training achievements quality of college undergraduates // Journal of Entrepreneurship Education. 2017. 20 (3). P. 5.

19. Petrovsky A. M., Smirnova Z. V., Vaganova O. I., Kutepov M. M., Gruzdeva M. L., Kutepova L. I. The structure and content of the achievements portfolio of university students // European Research Studies Journal. 2017. 20. P. 557–564.

20. Перевощикова Е. Н. Концептуальные основы конструирования средств для оценивания образовательных результатов // Вестник Мининского университета. 2016. № 2. С. 13 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/198/199> (дата обращения: 15.06.2018).

21. Перевощикова Е. Н., Каштанова С. Н. Проект как форма итоговой аттестации по образовательному модулю // Высшее образование сегодня. 2015. № 4. С. 17–22.

22. Ваганова О. И., Ермакова О. Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 12 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/77/78> (дата обращения: 15.06.2018).

23. Перевощикова Е. Н., Лекомцева А. А. Конструирование контекстного задания для оценки достижения образовательных результатов // Вестник Мининского университета. 2016. № 4 (17). С. 29 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/310/311> (дата обращения: 15.06.2018).

24. Перевощикова Е. Н., Лекомцева А. А. Конструирование кейс-задания как оценочного средства // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. С. 372 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24851> (дата обращения: 15.06.2018).

## References

1. Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A., et al. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstvija v nachal'noj shkole. Ot dejstvija k mysli = How to design universal teaching activities in primary school. From action to thought.* Moscow: Publishing House Prosveshhenie; 2014. 152 p. (In Russ.)

2. Zolotareva S. S. Evaluation of professional competencies in the process of teaching students in a pedagogical university. *Yaroslavskij pedagogicheskij*

*vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2014; 3, Vol. II (Psychological and Pedagogical Sciences): 116–121. (In Russ.)

3. Kozlova S. D. The decision of methodological problems as the form of diagnostics of professional-methodological competence of students-philologists. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V. N. Tatishcheva= Bulletin of Volzhsky university after V. N. Tatishchev*. 2010; 6: 118–120. (In Russ.)

4. Malova I. E., Matushkina Z. P., Penskaya Yu. K. Construction of diagnostic materials that help to identify the readiness of future teachers of mathematics for professional work. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta= Tomsk State University Journal*. 2017; 12 (189): 109–117. (In Russ.)

5. Rogova I. N. Evaluation of the formation of methodological competence of teachers of physics. *Izvestiya Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestiya of the Volgograd Pedagogical University*. 2017; 4 (117): 40–46. (In Russ.)

6. Perevoshchikova E. N. Sozdanie testov dlja attestacii studentov po uchebnoj discipline = Creating tests for the certification of students in the discipline. N. Novgorod: Minin University; 2014. 71 p. (In Russ.)

7. Chaikina Z. V., Shevchenko S. M., Mukhina M. V., Katkova O. V., Kutepova L. I. Electronic testing as a tool for optimising the process of control over the results of educational training activities. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2018; 622: 194–200. DOI: 10.1007/978-3-319-75383-6\_25

8. Vaganova O. I., Smirnova Z. V., Mukhina M. V., Kutepov M. M., Kutepova L. I., Chernysheva T. L. The organisation of the test control of students' knowledge in a virtual learning environment Moodle. *Journal of Entrepreneurship Education*. 2017; 20 (3): 4.

9. Verbickij A. A. Kompetentnostnyj podhod i teorija kontekstnogo obuchenija: materialy k chetvertomu zasedaniju metodologicheskogo seminaru 16 nojabrja 2004 g. = Competence approach and the theory of contextual learning: Materials for the fourth meeting of the methodological seminar, 2004 Nov 16 [Internet]. Moscow: Research Center for Quality Problems in Training Specialists; 2004 [cited 2018 June 15]. Available from: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120326010135.pdf>13 (In Russ.)

10. Zimnyaya I. A. Key competences – a new paradigm of the result of modern education. *Internet Journal “Eidos”* [Internet]. 2006 May 5 [cited 2018 June 15]. Available from: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (In Russ.)

11. Sorokina T. M. Razvitie social'no-professional'noj kompetencii budushih pedagogov nachal'noj shkoly v integrativnoj obrazovatel'noj srede vuza = Development of the social and professional competence of future primary school teachers in the integrative educational environment of the university. Minin University. Moscow: Publishing House FLINTA; 2017. 156 p. (In Russ.)

12. Hutorskoj A. V. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii = Competence approach in training. Moscow: Publishing House Jejdos; 2013. 73 p. (In Russ.)

13. Gustyahina V. P. Contextual approach in vocational training of future teachers. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2009 [cited 2018 June 15]; 2. Available from: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1060> (In Russ.)

14. Ismagilov R. M. On competency-oriented assessment tools for attestation of university students. *Nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurnal "Koncept" = Scientific and Methodical Electronic Journal "Concept"* [Internet]. 2013 [cited 2018 June 15]; 3: 1966–1970. (In Russ.)
15. Uvarovskaya O. V. Proektirovanie ocenочnyh sredstv formirovaniya i izmereniya kompetencij vypusknikov vuza = Design of evaluation tools for the formation and measurement of competencies of graduates of the university. Syktyvkar: Syktyvkar State University; 2014. 115 p. (In Russ.)
16. Kudryavcev V. A. Innovative approaches to assessing the educational outcomes of the academic discipline. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University* [Internet]. 2016 [cited 2018 June 15]; 4. Available from: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/293/294> (In Russ.)
17. Medvedeva T. Yu., Krivonogova A. S. Requirements for the assessment of the results of the training of students in a university in the context of a competence approach in the practice-oriented implementation of educational programs. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University* [Internet]. 2016 [cited 2018 June 15]; 4: 4. Available from: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/285/286> (In Russ.)
18. Medvedeva T. Y., Sizova O. A., Ulyanova R. A., Markova S. M., Karpukova A. A., Kazantseva G. A. Modern trends in estimation system of training achievements quality of college undergraduates. *Journal of Entrepreneurship Education*. 2017; 20 (3): 5.
19. Petrovsky A. M., Smirnova Z. V., Vaganova O. I., Kutepov M. M., Gruzdeva M. L., Kutepova L. I. The structure and content of the achievements portfolio of university students. *European Research Studies Journal*. 2017; 20: 557–564.
20. Perevoshchikova E. N. Conceptual framework for designing tools for evaluating educational outcomes. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University* [Internet]. 2016 [cited 2018 June 15]; 2: 13. Available from: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/198/199> (In Russ.)
21. Perevoshchikova E. N., Kashtanova S. N. Project as a form of final attestation for the educational module. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. 2015; 4: 17–22. (In Russ.)
22. Vaganova O. I., Ermakova O. E. Evaluation of educational results of bachelors of vocational training. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University* [Internet]. 2015 [cited 2018 June 15]; 3 (11): 14. Available from: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/77/78> (In Russ.)
23. Perevoshchikova E. N., Lekomceva A. A. Constructing a context task to assess the achievement of educational outcomes. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University* [Internet]. 2016 [cited 2018 June 15]; 4 (17): 29. Available from <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/310/311> (In Russ.)
24. Perevoshchikova E. N., Lekomceva A. A. Designing a case task as an appraisal tool. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2016 [cited 2018 June 15]; 3: 372. Available from: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24851> (In Russ.)

**Информация об авторах:**

**Деменова Надежда Николаевна** – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия. Researcher ID J-2700–2017. E-mail: demeneva@gmail.com

**Колесова Оксана Вячеславовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия. Researcher ID J-7901–2017. E-mail: a-m-kolesov@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 14.07.2018; принята в печать 17.10.2018.  
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Nadezda N. Demeneva** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia. Researcher ID J-2700–2017. E-mail: demeneva@gmail.com

**Oksana V. Kolesova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia. Researcher ID J-7901–2017. E-mail: a-m-kolesov@yandex.ru

Received 14.07.2018; accepted for publication 17.10.2018.  
The authors have read and approved the final manuscript.